UNIVERSIDAD DE DEUSTO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE PSICOLOGIA

"UN ESTANDAR DE SELECCION PARA EL CURSO BASICO DE LA ERTZAINTZA SEGUN UN MODELO DE VALIDEZ PREDICTIVA"

Tesis doctoral presentada por D. Miguel Angel Gorriti Bontigui

Dirigida por el Doctor D. Luis Pantoja Vargas

EL DIRECTOR EL DOCTORANDO

Bilbao, Septiembre, 1990

Nire gurasoei, heuren lana eta maitasunarekin, nire nortasuna sendotu eta nire herria maitatzen irakatzi zidatelako.

INDICE

Página

. Agradecimientos 13
. Introducción 14

CAPITULO 1: Análisis y Revisión del Concepto y Estrategias de Validez en Selección Policial 21

1.1. Definición de validez en el ámbito de la selección policial 24
1.1.1. El concepto de validez 25
1.1.2. Tipos de validez 39

1.2. Modelos de validación usados en policía 64
1.2.1. Modelos anteriores y durante 1.979 65
1.2.2. Modelos posteriores a 1.979 70

1.3. El modelo de validación predictiva 80
1.3.1. Descripción 80
1.3.2. Justificación de elección 96
1.3.2.1. Justificación técnica 97
1.3.2.2. Justificación desde el contexto de la Ertzaintza 101
1.3.3. Limitaciones 104

Página

CAPITULO 2: La Validez como Necesidad del Desarrollo Legal en Selección Policial..... 116

2.1. La validez como forma de superar la discriminación..... 118

2.2. Bases legales para solventar la discriminación en U.S.A..... 137

2.2.1. Directrices unificadas para los procedimientos de selección. Equal Employment Opportunity Commision..... 137

2.2.1.1. Proceso de traslación del Título VII del Acta de Derechos Civiles (1.964) a la Uniform Guidelines (E.E.O.C., 1.979)..... 138

2.2.1.2. Descripción..... 146

2.2.1.3. Las Directrices Uniformes para procesos de selección de personal, como motor de los estudios de validación en selección policial..... 164

2.2.2. La validez como justificación a la invasión de intimidad producida en la selección policial americana..... 180

2.3. Bases legales para solventar la discriminación en España..... 185

2.3.1. Bases legales generales..... 185

2.3.2. Reflexiones sobre las bases legales que afectan especialmente a la práctica selectiva en policía..... 194

2.4. La validación como exigencia legal para la selección en la Ertzaintza..... 200

Página

CAPITULO 3: Estado Actual de Conocimientos en Selección Policial..... 208

3.1. El análisis del trabajo (A. de T.) en selección policial..... 210
3.1.1. Justificación de necesidad..... 210
3.1.2. Modelos de A. de T. usados en policía..... 219
3.1.2.1. Descripción metodológica..... 222
3.1.2.2. Criterios generales de comparación. Parámetros para una conclusión..... 257
3.1.3. Limitaciones..... 266

3.2. La fase predictiva en selección policial..... 274
3.2.1. Concepciones de la fase predictiva..... 275
3.2.1.1. La concepción de la fase selectiva como desecho (screen-out) o selección (select-in). La lucha y complementariedad de los planteamientos clínico e industrial..... 275
3.2.1.2. Las distintas etapas o pasos de la fase predictiva..... 282
3.2.2. Instrumentos utilizados..... 304
3.2.2.1. Pruebas de inteligencia y aptitudes en general..... 305
3.2.2.2. Cuestionarios de historia personal (background)..... 310
3.2.2.3. Cuestionarios de intereses y valores..... 319
3.2.2.4. Pruebas de rasgo patológico y personalidad..... 325
3.2.2.5. Pruebas situacionales, interpersonales y Assessment Centers..... 353
3.2.3. Características predictivas resultantes de las investigaciones..... 374

Página

3.2.3.1. Requisitos y características de historia personal..... 376
3.2.3.2. Aptitudes e intereses..... 384
3.2.3.3. Características de estados patológicos y rasgos de personalidad..... 388

3.3. La fase de criterio en selección policial..... 401
3.3.1. Diferentes concepciones de la fase según modelos..... 402
3.3.1.1. Aspectos generales..... 402
3.3.1.2. Planteamientos subjetivos..... 412
3.3.1.3. Planteamientos objetivos..... 418
3.3.2. Contenidos de criterios medidos según modelos..... 425
3.3.2.1. Contenidos de planteamientos subjetivos..... 426
3.3.2.2. Contenidos de planteamientos objetivos..... 430
3.3.3. Metodologías empleadas..... 435
3.3.4. Limitaciones o errores típicos de medida..... 453

CAPITULO 4: Historia de la Selección Policial en la Ertzaintza..... 462

4.1. Evolución histórica del sistema de selección para el acceso al Curso Básico..... 464
4.1.1. Primera, Segunda y Tercera promoción..... 464
4.1.1.1. Sistemática de la selección..... 465
4.1.1.2. Servicio de información policial..... 471
4.1.2. Cuarta promoción..... 472
4.1.2.1. Sistemática de la selección..... 473
4.1.2.2. Servicio de información policial..... 476
4.1.3. Quinta promoción..... 477

Página

4.1.3.1. Sistemática de la selección..... 477
4.1.3.2. Servicio de información policial..... 481
4.1.4. Sexta promoción..... 481
4.1.5. Séptima, Octava y Novena promoción..... 482
4.1.5.1. Sistemática de la selección..... 482
4.1.5.2. Servicio de información policial..... 491

4.2. Evolución histórica del seguimiento durante el período académico..... 493
4.2.1. Período asistemático..... 494
4.2.2. Período de establecimiento de la metodología básica..... 496
4.2.3. Período de consolidación metodológica..... 504

4.3. Evolución histórica del seguimiento en el período de prácticas..... 512
4.3.1. Descripción general del proceso..... 513
4.3.2. Primera, Segunda y Tercera promoción..... 515
4.3.3. Cuarta promoción..... 516
4.3.4. Quinta y Sexta promoción..... 517
4.3.5. Séptima y Octava promoción..... 518

CAPITULO 5: El Modelo Policial Adoptado por el Departamento de Interior del Gobierno Vasco..... 521

5.1. Informe sobre la Policía Autónoma..... 522
5.1.1. Identificación muestra y cuestionario..... 523
5.1.2. Resultados..... 525
5.1.2.1. Características del modelo mayoritariamente aceptadas..... 526
5.1.2.2. Modelos de policía..... 527

Página

5.1.2.3. Factores explicativos..... 528
5.1.2.4. Grupos de ciudadanos..... 529
5.1.3. Implicaciones de los resultados..... 530

5.2. El Códio Deontológico del Ertzaina..... 534

5.3. Estudio referente a la imagen de la Ertzaintza..... 541
5.3.1. Ficha técnica del estudio..... 541
5.3.2. Objetivos y metodología..... 542
5.3.3. Clasificación de la población según su imagen de la Ertzaintza..... 544
5.3.4. Imagen de la Ertzaintza por comisarias..... 546
5.3.5. Comparación entre las distintas policias..... 548
5.3.6. Imagen de la Ertzaintza obtenida de los grupos de discusión..... 549
5.3.7. Implicación de resultados..... 549

CAPITULO 6: Estandard de Selección. Metodología para la creación de criterios e hipótesis pre-predictivas desde un análisis de tareas críticas..... 558

6.1. Introducción..... 559

6.2. Pasos metodológicos para un análisis del trabajo (A. de T.) en la Ertzaintza..... 562
6.2.1. Consideraciones previas..... 562
6.2.2. Creación del inventario de tareas..... 566
6.2.2.1. Cuestionario abierto: determinación de la muestra y creación..... 568

Página

6.2.2.2. Cuestionario cerrado: creación y características, determinación de la muestra..... 581
6.2.3. Determinación de las tareas críticas..... 599
6.2.3.1. Descripción y justificación de los criterios de criticidad..... 601
6.2.3.2. Metodología para la selección de tareas críticas..... 606
6.2.4. Análisis de tareas críticas..... 617
6.2.4.1. Tipos de tareas..... 619
6.2.4.2. Proceso de análisis de tareas. Desarrollo de las "medidas de ejecución" (JPM)..... 621
6.2.4.3. Determinación de funciones..... 629

6.3. Metodología para el diseño de un estandard de evaluación del desempeño policial de la Ertzaintza..... 632
6.3.1. Condicionantes previos de la evaluación del desempeño en la Ertzaintza..... 633
6.3.2. Creación del instrumento desde los resultados del análisis de tareas críticas..... 637
6.3.3. Limitaciones de la evaluación y formas de solventar los errores típicos..... 648
6.3.3.1. El diagnóstico estadístico..... 649
6.3.3.2. Formación de evaluadores..... 651

6.4. Pasos metodológicos para la creación de una hipótesis predictiva desde el análisis de las tareas críticas..... 655
6.4.1. Condicionantes previos de la selección de la Ertzaintza..... 657
6.4.1.1. Condicionantes generales..... 658
6.4.1.2. Condicionantes de la historia de la selección de acceso en la Ertzaintza..... 660
6.4.1.3. Condicionantes del seguimiento académico..... 663

Página

6.4.2. Creación de la hipótesis predictiva para la fase académica..... 665
6.4.2.1. Desarrollo de los contenidos de formación desde el análisis de tareas críticas..... 666
6.4.2.2. Proceso para la determinación de los rasgos de personalidad a medir durante el periodo académico..... 674
6.4.2.3. El Assessment Center (A.C.) como modelo selectivo para la fase académica..... 684
6.4.3. Metodología para la selección de acceso al Curso básico..... 715
6.4.3.1. El modelo selectivo para la selección de acceso..... 717

6.5. El modelo experimental de validación..... 742
6.5.1. Posibles análisis estadísticos de los datos de evaluación del desempeño..... 744
6.5.1.1. Método propuesto para la medida de fiabilidad de evaluación del desempeño..... 745
6.5.2. Posibles análisis estadísticos de los datos de la fase predictiva..... 746
6.5.3. Validación..... 753
6.5.3.1. Validez según modelo correlacional. Solución de Restricción de Rango, errores Tipo I y II, y Atenuación..... 753
6.5.3.2. Validez según modelo de regresión. Función Canónica Discriminante..... 759
6.5.3.3. El "Step-Wise Analysis" como método para seleccionar predictores..... 762
6.5.4. Estimaciones prácticas del proceso de selección..... 763

Página

CONCLUSIONES..... 766

BIBLIOGRAFIA..... 781

ANEXO I: INWALD PERSONALITY INVENTORY.
. CUESTIONARIO
. INFORME
. BAREMOS.

ANEXO II: MINNESOTA MULTIPHASIC PERSONALITY INVENTORY-2 MMPI-2).
THE MINNESOTA REPORT: PERSONEL SELECTION SISTEM. INTERPRETATIVE REPORT.

ANEXO III: CUADRO RESUMEN DEL DESARROLLO CUANTITATIVO DE PUNTUACION, RASGOS, PRUEBAS Y CRITERIOS DE SELECCION, DEL SISTEMA DE ACCESO AL CURSO BASICO EN LA SEPTIMA PROMOCION.

ANEXO IV: INFORME FINAL SEGUIMIENTO ACADEMICO.

ANEXO V: FICHA DE SEGUIMIENTO EN PRACTICAS, QUINTA Y SEXTA PROMOCION.

ANEXO VI: FICHA DE SEGUIMIENTO EN PRACTICAS SEPTIMA Y OCTAVA PROMOCION.

ANEXO VII: OCCUPATIONAL SURVEY PROGRAM. A.de T. POLICIA DE FLORIDA.

ANEXO VIII: ENCUESTA SUPLEMENTARIA CRITERIO DE CRITICIDAD.

ANEXO IX: EXTENDED TASK ANALYSIS PROCEDURE USER'S MANUAL.
EXHAUSTIVO BREAK-DOWN Y CRITERIOS PARA EL ANALISIS DE TAREAS TRANSFER.

ANEXO X: TASK SUMMARY SHEET.

ANEXO XI: JOB DATA WORKSHEET.

ANEXO XII: EXTENDED DEVELOPMENT PROCEDURE (EDeP).
USER'S MANUAL.
CRITERIOS Y METODOLOGIA PARA EL DESARROLLO DE CURRICULUMS DE FORMACION DESDE EL ANALISIS DE TAREAS CRITICAS.

ANEXO XIII: BASES DE CONVOCATORIA NOVENA PROMOCION.
ESPECIFICACION DE REQUISITOS Y CAUSAS EXCLUYENTES.

ANEXO XIV: BACKGROUND INVESTIGATOR'S MANUAL.
INSTRUMENTO DE HISTORIA PERSONAL UTILIZADO POR WOLLACK AND ASSOCIATES.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Pello Caballero y a Sabino Arrieta el apoyo institucional que desde el principio tuvo esta tesis. A Tere, Maritxu y Ramoni por echar una mano en momentos difíciles, a Encarni por el sprint final y muy especialmente a Arantza Unamuno por buscar huecos en su trabajo para poder pasar los manuscritos a máquina.

Gracias a Robert K. Branson por su método, a Robin E. Inwald por sus criterios, a Pilar Serrano por enseñarme y a Agustín Cordero por su incondicionalidad.

Por último quiero agradecer a Luis Pantoja los esfuerzos desinteresados que ha hecho al dirigir esta tesis. El ha sido director y amigo, ha sabido esperarme y me ha dado criterios fundamentales. Gracias también a Rocio por estar siempre ahí.

INTRODUCCION

La presente tesis tiene como objeto de investigación la selección, formación y posterior desempeño del primer nivel de la Escala Básica de la Ertzaintza o Policía Autónoma Vasca.

El reciente acuerdo de la Junta de Seguridad del País Vasco (29 de Agosto, 1.990) referente al Plan de Despliegue de la Ertzaintza aprueba una especificación, aunque no concreta, de los efectivos necesarios para satisfacer la ubicación y competencias de la Policía Autónoma. Este hecho tiene como una de sus consecuencias inmediatas identificar un límite de tiempo (1.996) dentro del que la Policía Autónoma tendrá que nutrirse de más Ertzainas para satisfacer dichos despliegues. Evidentemente esto significa selección de policías, sin embargo, hacerlo en un contexto democrático y para una circunstancia tan singular como lo es la actividad policial en Euskadi, implica revisar y mejorar en lo posible el proceso actual.

Bajo mi punto de vista, una característica identificadora de cualquier proceso selectivo en una democracia es la igualdad de oportunidades en el empleo, es decir, la ausencia de discriminación (en su sentido peyorativo).

Por otro lado, que la selección sea el instrumento que la Comunidad Vasca tiene para identificar a quellas personas en quien delegar una autoridd que permite el ejercicio de un poder en una sociedad tan conflictiva como ésta, exige que la metodología por la que se selecciona sea eficaz y dé opción a demostrarlo.

Proponer, razonando, un estandard para la selección de Ertzainas que se caracterice por la igualdad de oportunidades y la eficacia, es el objetivo general fundamental de esta tesis.

El recurso técnico al que demostrativamente acudo es la validez, porque, como se verá, es ella quien subsume las cualidades de igualdad

y eficacia. Esta idea que fue intuitiva en el origen, nació por una insatisfacción personal de este doctorando que tenía responsabilidades de selección durante el periodo académico del Curso Básico de la Ertzaintza. Aquella práctica y sobre todo su evolución durante las siete primeras promociones, acrecentaron esta insatisfacción llevándome a reflexionar en un diagnóstico y a tomar una decisión. El resultado del diagnóstico fue, que si bien la práctica selectiva no era tan errónea, la insatisfacción nacía por la ausencia de un referente objetivo: el trabajo de los Ertzainas y por la falta de un modelo conceptual que hiciera coherente toda la disonancia, la validez. La decisión fue investigar sobre selección policial con el objetivo de poder adecuar sus resultados a la Ertzaintza pero, investigar sistemáticamente y con compromiso suficiente como para que después hubiese un respaldo universitario al nuevo modelo selectivo que quería diseñar. De aquí nació la tesis.

Al principio el objetivo fue experimental, es decir, que la demostración de la bondad del modelo debía ser resultado de una experimentación que refutara empíricamente una hipótesis predictiva nacida del análisis del trabajo que realizan los Ertzainas. La demostración de relación, entre predictores y criterio (covarianza y "linkage"), aportaría un coeficiente de validez que satisfaría dos concreciones de las cualidades ya citadas:

a. Una justificación objetiva de por qué los que quedaban fuera del proceso selectivo eran peores predictivamente hablando; es decir: un Coeficiente de Justificación (igualdad de oportunidades).

b. Un conocimiento de las características selectivas en las que se concretaba la concepción que de éxito policial se tenía en la Ertzaintza (eficacia).

Sin embargo, razones conyunturales concretadas en un cambio de funciones y ubicación de mi puesto de trabajo, me impidieron el control

suficiente de los datos de la experimentación, por lo que tal objetivo tuvo que ser desechado. La alternativa que se decidió fue elaborar un diseño metodológico que se definiera como estandard de selección y que concretara un modelo suficientemente razonado por ser resultado de una exhaustiva revisión de literatura sobre selección policial.

Se verá cómo la propia evolución cronológica de la literatura justifica suficientemente las características del modelo elegido y cómo éste, es fruto de adecuar a la Ertzaintza lo que en otras policías se llegó a demostrar como válido. Las aportaciones principales de la revisión se centran en pasos metodológicos concretos que resolvieron problemas mucho más desarrollados de lo que originalmente fue mi insatisfacción y en características predictivas coincidentemente válidas por distintos autores.

Por tanto, el límite fundamental de esta tesis radica en la imposibilidad de razonar cualquier coeficiente de validez que permitirá una justificación de igualdad en el empleo y una demostración empírica de los significados que en la taxonomía de predicción tiene la concepción de éxito policial. Son éstos últimos los que llevan hoy a los Ertzainas a realizar sus tareas de un modo satisfactorio. Según esto, no se aportan análisis de tareas concretas desde las que inferir una hipótesis predictiva real y diseñar evaluaciones de desempeño. Sí se aporta, por contra, cómo hacerlo mediante todos los pasos metodológicos necesarios. Además, se acota la hipótesis predictiva posible, en función de resultados de validación suficientemente coincidentes en distintas policías con funciones no muy diferentes a las que la Ertzaintza realiza hoy y a las que realizará para desarrollar su modelo policial y satisfacer el acuerdo recientemente logrado.

A mi modo de ver esta tesis se ubica en el paso justamente anterior a la experimentación y hasta ella satisface todos los "know

how" de un procedimiento que, teniendo como modelo conceptual a la Validez de Constructo y a la Validez Predictiva como adaptación operativa a las circunstancias organizacionales determinantes del proceso selectivo de la Ertzaintza, concreta: cómo realizar un análisis del trabajo; cómo establecer el acotamiento de la ejecución en las tareas relevantes; cómo analizarlas; cómo, desde ellas, desarrollar medidas para evaluar su desempeño; cómo evitar la contaminación de estas evaluaciones; cómo ubicar un planteamiento industrial y otro clínico en la selección; qué naturaleza de medidas deben conformar la hipótesis predictiva; entre qué características debe decidirse esta hipótesis según las tareas; con qué instrumentos deben medirse y qué modelo experimental debería usarse para satisfacer la validez predictiva y solventar limitaciones como la Restricción del Rango o los Errores Tipo I y II (según nomenclatura de la American Psychological Association, A.P.A.).

Todas estas aportaciones satisfacen un hueco existente hoy en la práctica selectiva no sólo en la Ertzaintza sino en todo el Estado Español, ya que excepto investigadores como Alvarez (1.984) con la Policía Municipal de Madrid y Serrano et al. (1.985) con la Guardia Urbana de Barcelona, pocas son las referencias de intentos objetivadores y/o sistematizadores. En cuanto al resto de Europa, no son muchas las referencias de interés excepto Gibson (1.981), por su esfuerzo sintetizador y Maesen (1.985 y 1.986), por su rigor experimental. El gran cuerpo de conocimiento es de Estados Unidos (U.S.A.) ya que el desarrollo técnico del Título VII de su Acta de Derechos Civiles (1.964) concretado en las "Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures" (E.E.O.C. 1.978), obligó a todos aquellos que tenían responsabilidades selectivas a demostrar la validez de sus prácticas cuando éstas resultaran discriminatorias. Este hecho ha sido fundamental para que la mayoría de la literatura disponible sea de ese país. Como dice Prieto (1.988), en España y como resultado de su desarrollo democrático, estamos a las puertas de exigencias tan fuertes como las planteadas en U.S.A.. Incluso en Euskadi y referidas a la

Ertzaintza, algunas sentencias de la Audiencia Territorial de Bilbao han descalificado fases de su proceso selectivo por no estar suficientemente demostrada la validez predictiva de sus pruebas.

Pero la validez tiene muchos problemas para ser demostrada empíricamente aún en ausencia de razones coyunturales como las que me llevaron a desechar el objetivo primero. Esto se acrecienta si además el ámbito es la policía. Autores tan relevantes como Cronbach (1.980 y 1.986) o Morales (1.988), relativizan la ambición de certeza o el ideal de elegancia que la aportación de un coeficiente puede aportar. Ellos entienden que dicho coeficiente deber interpretarse a la luz de un organización o contexto concretos.

Por otro lado se observa que en las críticas que los propios investigadores policiales se hacen entre sí, existe una tremenda sensibilidad a la bondad de dichos coeficientes por no haber satisfecho pasos metodológicos fundamentales anteriores (i.e. validez cruzada). La validez es un momento de comprobación cuyo resultado depende en gran medida de la rigurosidad y exhaustividad metodológica anterior. Sólo si los pasos anteriores al momento de contraste tienen calidad se disminuye la sensibilidad del coeficiente.

Esta tesis aporta, precisamente, esa exhaustividad y rigurosidad metodológica. Cumple con las exigencias técnicas especificadas por la American Psychological Association (A.P.A. 1.987) y exigidas para demostrar la validez de un proceso selectivo.

Por situarse en el momento anterior a la experimentación y cumplir con los requisitos exigidos para ella, deja patente la posibilidad de dar un paso más y probar con datos reales la validez de un proceso selectivo que aunque aquí se refiere exclusivamente a la Ertzaintza puede ser aplicado con las adaptaciones pertinentes, a muchos otros ámbitos.

Incluso la evidencia racional que esta tesis plantea en cuanto a la ineludible necesidad de tener como referente objetivo el trabajo en cualquier proceso selectivo pone en entredicho, no sólo aquellos procesos selectivos en que tal referente esté ausente o su presencia sea vaga, sino muchos otros ámbitos en los que se toman decisiones de empleo o capacitación (títulos) en ausencia de dicho referente.

El capítulo primero analiza la evolución metodológica del concepto de validez en selección policial, qué concepciones existieron de sus posibles estrategias y cómo y por qué las usaron en sus distintas policías. En función de esta revisión, de los principios de la A.P.A. (1.987) y de las circunstancias selectivas de la Ertzaintza, se define y describe el modelo predictivo escogido, acotando y especificando los compromisos metodológicos adquiridos y a los cuales el estandard debe responder.

El capítulo segundo demuestra cómo la legalidad que salvaguarda la no discriminación en el empleo, se apoyó en la validez como referencia técnica exigible a todas aquellas que discriminaban. Se explica el propio desarrollo evolutivo de las "Guidelines on Employee Selection Procedures", su redacción final (1.979) y cómo y por qué en España y en la Ertzaintza estamos a las puertas de exigencias similares, pues existen bases legales que pueden desarrollar procesos de traslación a la técnica, tal y como ocurrió en U.S.A.

El capítulo tercero analiza y revisa cronológicamente el "estado de la cuestión" en lo que se refiere a conocimientos sobre selección policial. Concretamente revisa los análisis de trabajos realizados; las distintas concepciones de fase predictiva; los instrumentos selectivos utilizados; las características que resultaron predictivas; las distintas concepciones que existieron sobre cómo medir el desempeño policial; sus contenidos de medida y cómo se solventaron los errores de fiabilidad y contaminación.

El capítulo cuarto explica suscintamente el desarrollo evolutivo de la selección en la Ertzaintza, entendida ésta en sus tres fases fundamentales:

- *Selección de acceso.*
- *Período de seguimiento académico.*
- *Fase de prácticas.*

El capítulo quinto habla del modelo policial adoptado por el Departamento de Interior del Gobierno Vasco. Explica su origen popular, su plasmación en el Código Deontológico del Ertzaina y su contraste una vez que la Ertzaintza comenzó a desplegarse (1.982). Este modelo representa el referente de valor, la doctrina que debe definir las actuaciones de la Policía Autónoma.

El capítulo sexto es el estandard de selección propuesto. En él se especifican con detalle los pasos metodológicos para analizar el trabajo del Ertzaina; cómo especificar sus ejecuciones en tareas; cómo acotar las ejecuciones en tareas relevantes y cómo analizarlas. Cumplida la exigencia del referente, se concreta cómo diseñar una evaluación de desempeño que solvente, en lo posible, las limitaciones de fiabilidad y ausencia de contaminación. También cómo desde las tareas, se debe rediseñar la formación académica y cómo ella junto con el resto del seguimiento pueden concretar una hipótesis de características que utilicen los Assessment Centers como metodología evolutiva principal.

También se explica cómo realizar la selección de acceso y qué modelo experimental de validación puede usarse para, teniendo en cuenta la especificación del modelo, cumplir con las exigencias de la A.P.A. (1.987).

Por último diré que la bibliografía se cita tal y como lo exige la American Psychological Association y que las referencias llegan

hasta este mismo año (1.990), no exis.iendo límite inferior establecido, ya que creo que otra aportación debe ser la recopilación bibliográfica que permita identificaciones de estudios para investigaciones posteriores.

CAPITULO 1

ANALISIS Y REVISION DEL CONCEPTO Y ESTRATEGIAS DE VALIDEZ EN SELECCION POLICIAL

1.1 DEFINICION DE VALIDEZ EN EL AMBITO DE LA SELECCION POLICIAL

Tanto al hablar del concepto de validez como de los tipos de validez en el ámbito de la selección policial, seguiré un proceso de revisión histórica de lo que autores que han trabajado en este campo, entienden por validez. Observaré la evolución del concepto y al final propondré uno sintético que incluye la utilidad y el significado del concepto.

Aunque mi concepción de validez abarca también aquellos esfuerzos que no implican correlación estadística, la selección bibliográfica sobre la que hablaré, se circunscribe a trabajos en los que tal probatura se dió, estudios empíricos propiamente dichos, ya que es ése planteamiento el modelo del estandard.

1.1.1. EL CONCEPTO DE VALIDEZ.

La primera cita referente al concepto de validez aparece con Kent & Eisenberg en 1.972 dentro de un artículo que revisa literatura sobre selección policial. Es una concepción tradicional y estadística ya que se refiere a la covarianza entre un predictor y un criterio, teniendo como criterio de significatividad la negación de la hipótesis nula. Kent & Eisenberg no apuntan a una concepción específica de validez para el ámbito de la selección policial, se limitan a concepto y criterio estadístico sin referirse en ningún caso, a la trascendencia o significado que tal regla tiene en la selección y promoción de policías.

La primera vez que el concepto de validez se relaciona con la selección policial en un plano de significado, se hace por la necesidad de explicar el propósito de tal selección. Azen et al. (1.973) afirmaban que se "validan" pruebas de selección para identificar predictores fiables y válidos de la conducta policial. Es de destacar la afirmación de que se "validen pruebas"; veremos más adelante, cómo la utilidad de la selección, la referencia al trabajo para el que se selecciona y qué es lo que realmente se valida, son los ámbitos en los que el concepto de validez ha evolucionado dentro de la selección policial.

En 1.975, Hogan & Kurtines intentaron determinar qué características de personalidad en el California Personality Inventory (C.P.I., Gough 1.956) estaban asociadas con una "correcta ejecución del trabajo", "patron de variables del criterio, más predecibles por el C.P.I." (Pag. 289).

Tal exposición de propósitos en aquel estudio, fué un avance en lo que para selección policial significaba validez. Determinar que hacer un esfuerzo de validación es buscar asociaciones de características de personalidad con una correcta ejecución del trabajo policial, presupone el conocimiento de qué significa hacer correctamente el trabajo; o sea operativizar el éxito y dar significado al criterio. Así mismo aparece otro concepto directamente relacionado con la validez cual es el de predicción. El propósito de Hogan & Kurtines era predecir un éxito en ejecución policial a partir de puntuaciones en un instrumento como el C.P.I., que mide características de personalidad y que es administrado previamente a la ejecución del trabajo.

He aquí entonces dos avances más: La necesidad de delimitar qué significa hacer bien la tarea policial y el hecho de que como una concreción de la utilidad, toda validación lleva implícita una predicción.

En esta misma linea del concepto de validez se situa Barnabas (1.976) quien al intentar definir el perfil del buen policía, argumenta que uno de los principales problemas con que se encuentran estas investigaciones, se refiere a cómo definir el criterio contra el que debe probarse la predictividad de los tests usados para seleccionar. El término "contra" se traduce del vocablo ingles "against" que suele utilizarse también para relatar esfuerzos de validación y que entiendo manifiesta un énfasis en la prueba de realidad que para los predictores significa el criterio, en tanto que es éste quien delimita lo que es éxito policial.

De lo revisado hasta ahora vemos que en selección policial, como en la mayoría de los ámbitos selectivos, existen dos taxonomías conductuales: el mundo del trabajo y el mundo de los tests o pruebas (Dunnette, 1.976). La validez habla de la relación (linkage) que existe entre ambos. La forma de unirlos es lo que determina el tipo de validez. Las "habilidades requeridas para hacer el trabajo" serían la concreción o significado final operativo y útil de lo que validar significa en selección policial, entendiendo por habilidades, aquellas que lleva el candidato al proceso selectivo y/o aquellas que aprende en su proceso de formación.

El hecho de diferenciar estos dos mundos conductuales es fundamental y condición de existencia para la validez. Así mismo cuanto más diferentes entre sí sean las naturalezas de cada taxonomía y las posibilidades de medir las conductas en cada una de ellas, más necesaria se hara la probatura empírica de relación entre ambas medidas. En este punto es de capital importancia entender que la naturaleza del trabajo policial, en cuanto que implica aspectos políticos de asignación de premios y castigos (Cordner, 1.980) así como tareas de relación (transfer) lleva a delimitar para cada taxonomía niveles de abstracción suficientemente altos, como para medir la mayor parte de conductas susceptibles de producirse en cada una.

Durante 1.977 tres autores trataron el tema de la validez en selección policial: Filer, Henderson y Lefkowitz. Filer lo hizo al justificar el uso de Assessment Centers en policía; Henderson al comparar resultados de esfuerzos de validación bajo condiciones de voluntariedad en la administración de tests de selección policial; por último Lefkowitz, en un artículo clásico en selección policial, hizo una revisión de las metodologías y resultados hasta entonces.

Los tres autores coinciden en entender que validez o validar habla o implica las siguientes condiciones:

a. *Relación con el trabajo (job relatedness).*
   A este respecto sólo Lefkowitz argumenta que esa relación debe ser con una eficaz (effective) ejecución del trabajo, siendo el único que se acerca al concepto de operatividad del éxito.

b. *Correlación estadística.*
   Los tres entienden que tal correlación, debe existir entre predictores-criterio y que debe ser significativa estadísticamente.

c. *Predictibidad.*
   Lefkowitz afirma que validez implica "capacidad predictiva" y concretamente en policía, la determinación de rasgos que tengan la probabilidad de una exitosa ejecución de la función policial.

Una vez establecidas estas tres condiciones no se produjo avance significativo en lo referente al concepto de validez. Autores como Poland (1.978), Cascio & Real (1.979), Fabricatore (1.979) se reafirmaban en todos o en alguna de las condiciones de validez expuestas. Fueron Spielberger, Ward & Spaulding (1.979) quienes avanzaron un poco más al comentar un texto legal de la U.S. President's Commission of Law Enforcement (1.965) que exigía que una característica selectiva debía diferenciar si alguien podía o no, ser policía. Para estos autores esta exigencia además de la ya conocida en cuanto a la relación con el trabajo (job relatedness) planteaba un paso más adelante porque exigía discriminación de futuros buenos y malos ejecutores en la función policial. Desde un punto de vista estadístico, esto significa que además de la existencia de correlación, es necesario que tanto las medidas de los predictores como las de criterio/os,

tengan suficiente variabilidad, lo cual apunta a uno de los mayores problemas de los estudios que pretenden validar programas en uso real: La restricción del rango.

Ese mismo año de 1.979, O'Leary en un estudio de revisión sobre "Selección y Promoción del Policía con Exito" da una definición operativa de validez en la que afirma que un predictor es válido si aquellos que puntuan alto en él, también lo hacen en la ejecución del trabajo (criterio). Con esto O'Leary daba una índole a la correlación ya que si tal relación debía ser lineal ello implicaba que tanto las variables del predictor como el criterio debían ser variables continuas lo cual fue asumido durante tiempo, para posteriormente en algunos casos modificarse, dando entrada a variables dicotómicas del criterio, al verse más aconsejable por la naturaleza de la función policial (Inwald, 1.984).

Durante el año 1.980 tres estudios aportaron ideas para la comprensión del concepto de validez en policía. Cordner, al hablar de los beneficios y limitaciones del análisis del trabajo en policía, entiende que la validez nos indica qué es lo que mide un test y cómo de bien lo mide. Aparentemente este acercamiento no tiene nada de novedoso ya que apunta a la definición más típica y más clásica de validez: "Mide lo que dice que mide". Cordner sin embargo abre la puerta a dos cuestiones fundamentales y que como ya se ha dicho, es donde ha avanzado el concepto: ¿Qué es lo que estoy midiendo en selección policial? y ¿si demuestro la relación entre predictor y criterio, qué valido, el test o la inferencia que sobre sus resultados se ha hecho?. Por otro lado Schoenfeld, Kobos y Phiney, en un estudio sobre la fiabilidad del M.M.P.I. al seleccionar a aspirantes a policía dicen:

"Aunque los investigadores suelen poner especial interés en la fiabilidad de los predictores, tanta cosa en ellos debe ponerse en la fiabilidad de los criterios. Sólamente cuando sean definidos criterios válidos operacionalmente, es cuando puede empezar la investigación sobre predictores válidos" (pag. 424).

De este párrafo puede inferirse que la queja de Schoenfeld et al. en cuanto a la importancia de los controles sobre los predictores, habla de relegar a un segundo plano lo que para ellos es el punto fundamental cual es, definir operacionalmente criterios válidos o sea: determinar qué es hacer bien el trabajo policial. Esto que parece no ser nuevo para nosotros, lo es por venir de la mano de la fiabilidad, la cual se sabe es una condición para la validez, aunque para Schoenfeld su existencia en el criterio es llave para crear hipótesis predictivas. Importante pues, dar el peso específico que tiene el criterio en toda investigación de validación frente a corrientes que tendían a sofisticarse en la elección de hipótesis predictivas concretadas en tests. Es importante también, resaltar el papel de la fiabilidad como condición de la validez, aunque posteriormente explicaremos cuál es la auténtica diferencia entre fiabilidad y validez y por qué el apunte de Schoenfeld cobra mayor importancia.

El tercer estudio que aportó datos durante 1.980 fue una tesis doctoral de Mathews. En ella, además de las clásicas referencias a la relación con el trabajo y a la predictibidad, habla de un uso muy importante de la validez: la capacidad para responder a casos legales. Para Mathews todo sistema selectivo que sea útil debe tener potencia para eliminar candidatos y desde el momento que eso ocurre la justificación de dicha decisión es fundamental. Tanto es así que tal y como se vera en el siguiente capítulo, ha sido la legalidad el auténtico motor del desarrollo de programas de validación y por ende del concepto de validez en policía. Mathews así mismo coincide con

Schoenfeld en destacar la importancia de la fiabilidad y nos indica la importancia de la validez diferencial entendiendo que la validez también nos debe decir qué predictores son los que predicen mejor qué criterios.

Refiriéndose a la utilidad del concepto de validez, Mathew recuerda que la validez debe servir para el propósito de la selección policial. Esto es, probar una relación estadística no implica que el método sea útil, porque de esa correlación no se desprende, al menos directamente, que satisfaga todas las consideraciones organizacionales o coyunturales (plazas vacantes), con las que hay que interpretarla. Mathew nos recuerda que detrás de toda correlación existe un razonamiento y que tal debe adaptarse al aquí y ahora de la selección policial a la que se refiera. Esto parece tan obvio que resulta prolijo comentarlo aquí, sin embargo, encierra un problema fundamental como es la interpretación de los resultados de una prueba, o, qué significa éxito policial para una policía concreta. Además es síntoma de que hasta 1.983 los autores que hablaban de selección policial estaban anclados en justificar la validez desde la relación con el trabajo, la significatividad estadística, la predictibidad, etc. Desde un punto de vista conceptual aceptaban el "mide lo que dice que mide", pero no ahondaban en la riqueza del razonamiento que la interpretación de la correlación implicaba. Algunos se refugiaban en los tipos de validez como si fueran métodos diferentes de alcanzar el mismo objetivo (Morales, 1.988), y el valor cuantitativo de la correlación era el dios que salvaba o condenaba una investigación. La legalidad que condicionaba tanto las prácticas selectivas de policía en U.S.A., hacía que los esfuerzos de validación se demostraran más basándose en números salidos de ordenadores que en explicar qué significaba aquella relación probada. En este contexto la validez llamada de criterio se entendía como una prueba que tenía dos pasos: la selección de pruebas válidas; o sea que un manual justificara la medida de características que decía que medía y que esas características tuvieran que ver con el

trabajo policial. Si bien metodológicamente no es incorrecto el planteamiento, nos da una referencia para entender que lo que se buscaba eran características o perfiles y no interpretaciones, significados de algo que se media en dos circustancias (taxonomías) de naturaleza diferente.

Fue Bartol (1.983) quien entendió o por lo menos explicó de un modo más sintético, cómo había que entender la validez en selección policial. No rechazó los planteamientos anteriores ya que afirmaba que validez significa medir lo que se quiere medir y cumplir con las condiciones de predicción y correlación estadística. Sin embargo, para él es una falacia entender que la existencia de correlación implica validez. La validez debe explicarse siempre y, para hacerlo, es necesaria una teoría, un marco de referencia y en definitiva, un constructo. Según él es una quimera pensar que hay validez sin teoría, sin referente en el que dar significado al resultado de una prueba que permita justificar razonablemente, no sólo estadísticamente, decisiones en una tarea tan importante como la policial.

Con todo esto, Bartol "da en el clavo" ya que además de permitir y justificar los significados y condiciones previas que la validez había manifestado, exige la delimitación de un marco teórico en el que una correlación estadísticamente significativa entre dos medidas conductuales de naturaleza diferente, una referida al trabajo y otra a los tests o pruebas, pueda ser explicada y llenada de contenido. En último término la pregunta original de Bartol es: ¿Seleccionar para qué? Si seleccionamos para tener los mejores policías, debemos trabajar en el constructo éxito policial y analizarlo en sus dos manifestaciones conductuales y taxonómicas.

Poco han aportado los autores posteriores para superar conceptualmente la comprensión que Bartol dio del concepto de validez en selección policial.

Algunos como Hargrave & Kohls (1.984) se sofisticaron en la justificación del "job relatedness", otros como Inwald, Shusman & Landa (1.984) se preocuparon en el aspecto discriminativo de validez sobre todo lo relacionado con el estrés. Gettys y Elam (1.985) entendían la validez desde un punto de vista más legal: igualdad, justicia y no discriminación.

Inwald y Shusman, publicaron en 1.987 un trabajo en el que demostraban la consistencia interna y la validez predictiva del Inwald Personality Inventory (Inwald, 1.980) que es un test especialmente diseñado para selección policial. En este trabajo los autores citan a Wiggins (1.973) quien afirma que "la utilidad práctica de un test debe medirse por la relación entre el valor o valores de escalas y criterios que no sean test". Lo interesante de esta afirmación es que por primera vez se justifica la utilidad práctica de los test o pruebas en cuanto que miden cosas de diferente naturaleza que las del criterio. Lo que Dunnette (1.976) separaba como taxonomías es condición de utilidad para Wiggins y es la propia definición de predictibidad. Validez en este contexto es acumular evidencias de que el mundo de los test o pruebas y el de la ejecución están relacionados. Para Bartol serían dos manifestaciones, significados, del mismo constructo: éxito policial. De todas formas, debe tenerse en cuenta que cada contexto (taxonomía) determina la posibilidad de utilizar diferentes instrumentos y que es la decisión de cuáles y las inferencias sobre sus resultados, lo que es objeto de la validez. Siendo más posible variar los instrumentos en el contexto de los predictores que en el de la ejecución.

Además de aceptar estos planteamientos más o menos complejos, Inwald ese mismo año, publicó un trabajo sobre el papel de los psicólogos en la selección y formación de policías en él, define como validez: "el grado en el que un test psicológico realmente mide o predice una futura ejecución en el trabajo" (pag. 108). Para ella el fundamento de un proceso selectivo es si funciona y si lo hace, en qué grado. Este planteamiento es tan sencillo y práctico como profundo y difícil de probar. Con ello quiero decir que la validez es un concepto complejo en el que se mezclan consideraciones tanto de tipo práctico como teórico (Morales, 1.988).

Las consideraciones de tipo práctico que propugno, no distan mucho de las ya expuestas en las referencias a investigaciones anteriores, aunque nuestra legalidad es menos concreta que en U.S.A.. Los objetivos del estandard de selección para el curso básico de la Ertzaintza se refieren a correlaciones estadísticas, a predicciones de futuras ejecuciones eficaces, a la utilidad en seleccionar aquellos Ertzainas que organizativamente sean necesarios (capacidad de la Academia y necesidades de despliegue), así como a razonar decisiones de selección ante recursos legales, etc.

Las consideraciones teóricas o conceptuales de lo que es validez, merecen sin embargo una extensión mayor ya que es aquí donde se da uno de los avances. Para su exposición seguiré, en lo tocante a selección policial, el punto de vista de Bartol (1.983) y en lo que a teoría psicológica se refiere a Morales (1.988) de su libro: "Medición de Actitudes en Psicología y Educación".

La primera consideración que se puede hacer en cuanto a lo que esta investigación entiende por validez, se refiere a entender que cuando validamos un proceso selectivo, no validamos pruebas, sino inferencias sobre sus resultados. En policía esto tiene especial

importancia ya que no podemos apoyar el uso de una prueba porque en otros sitios se haya validado, sino sólamente si sus inferencias fueron válidas, por ello debe hacerse hincapié en especificar los criterios con los que se califica apto a alguien.

Para Morales en el tema de la validez, sólo se pueden hacer dos preguntas: las que tienen que ver con la naturaleza o significado del atributo (validez de constructo) y las que tienen que ver con el uso de los instrumentos como indicadores de otras variables (validez predictiva). De aquí observamos que para definir la validez en selección policial, hace falta conocer el objetivo de esa definición y saber que ella sólo puede referirse a dos cosas:

a. *Al significado de lo que se mide. En nuestro caso éxito policial.*

b. *A la utilidad por la que se mide. En nuestro caso seleccionar los ertzainas capaces de realizar de forma más eficaz la labor policial en Euskadi.*

Conceptualmente Morales entiende que la utilidad es una parte del significado de aquello que se mide.

La validez predictiva pretende buscar relación con otras variables (criterio) para definir mejor el contenido de lo que se está midiendo. En mi caso al relacionar una medida de la ejecución policial en Euskadi con determinadas pruebas de selección que concretan la hipótesis, doy significado al constructo éxito policial en Euskadi para la circunstancia selectiva. En definitiva determino qué significa tener éxito en la ejecución de la tarea de la Ertzaintza y doy significado al mismo constructo cuando especifico qué características o habilidades se requieren en los aspirantes y alumnos para poder tener éxito. Ocurre sin embargo que al ser un ámbito selectivo, la

importancia fundamental se da a la utilidad, de ahí que las investigaciones previas y más cercanas (Inwald, 1.987) se centren en ella y enfaticen temas como la predictibidad, la correlación, la validez diferencial, etc., más que el puro significado del constructo, al cual ellas alimentan y del cual tienen que hablar al razonar los resultados cuantitativos.

La pregunta de Bartol (1.983): ¿Para qué estoy seleccionando?, delimita el constructo con el que doy significado a cómo selecciono, a la utilidad. Si la pregunta la formulo como: ¿Qué mido en la selección de Ertzainas? puedo responder: Estabilidad emocional, sociabilidad, etc., y quizás estas respuestas sean más adecuadas para cómo lo mido (utilidad) y, aunque también responden a qué mido, estas no son las respuestas últimas ya que siempre planea el significado o propósito ulterior del éxito policial. Coincido con Morales (1.988) al entender que la utilidad (validez predictiva) es una condición del significado (validez de constructo) y que para que ese significado sea realmente válido debe ser acorde con el propósito, que en este caso hace referencia a las variables organizacionales concretas o coyunturales (p.e., plazas vacantes).

Al entender que la utilidad es una condición del significado afirmo que la relación con el trabajo (job relatedness) antes que ser la validez, es una condición de ella, lo cual no implica que no lo sea. Para aclarar esto y desde un punto de vista de análisis del trabajo, la relación con el trabajo es una condición técnica que cualifica inferencias al elegir los significados que el constructo éxito policial tiene en la taxonomía de las habilidades requeridas y que permite una mayor calidad a la hora de operativizar el éxito en la medida de ejecución o criterio.

Así mismo la predictibidad es una facultad que la validez tiene a posteriori de su probatura empírica por el hecho de existir diferenciadas dos manifestaciones del mismo constructo: Los resultados de las pruebas o tests (taxonomía de habilidades requeridas) y las evaluaciones del desempeño policial (taxonomía del trabajo). La correlación estadística y la variabilidad son condiciones objetivas y técnicas para apoyar o desechar razonamientos sobre los significados que el constructo éxito policial tiene en función de los predictores que conformaron la hipótesis.

He aquí dos condiciones (trabajables) y una facultad (aprovechable) que permiten dar significado y utilidad al constructo éxito policial, ya que prueba la relación (linkage) entre los correlatos que dicho constructo tiene en dos situaciones conductuales diferentes (taxonomías).

Al hablar de fiabilidad y validez, Morales da definiciones diferenciadoras y sintetizadoras. Diferenciadoras cuando argumenta que la fiabilidad se refiere a los errores aleatorios de la medida y la validez a los errores sistemáticos. O sea, una cosa es que no midamos bien algo y otra es que estemos confundidos en lo que medimos. En este último caso la elección del constructo es equivocado en alguno de los métodos o estrategias que comparamos. Por eso Morales afirma que la validez estudia la fuente de la varianza entre dos pruebas, etc. Ahora bien, si ambas pruebas o métodos miden lo mismo habra fiabilidad porque hay intercorrelación entre items, pruebas o escalas. Si además es eso lo que queremos medir, sera válido y por serlo sera más fiable. En definitiva, cuando se mide lo mismo y se trata de lo que queremos medir, la fiabilidad y la validez son los extremos de un mismo continuo. En la fiabilidad por medir lo mismo con pruebas semejantes y en la validez por medir lo mismo con métodos o pruebas diferentes.

Ahora bien, coincido con Morales en que es aconsejable seguir manteniendo la diferencia entre ambos conceptos porque no es lo mismo probar la consistencia de una prueba, su comportamiento en una circustancia (fiabilidad), que el significado que dicha prueba tiene para esa circustancia (validez).

En mi caso al intentar sentar un concepto de validez para definir un estandard de selección en el Curso Básico de la Ertzaintza, es una realidad que validar significa probar que con las pruebas de la fase selectiva medimos el mismo constructo que cuando evaluamos la eficacia de la ejecución de un Ertzaina. Desde aquí hipotetizo que mido lo mismo con métodos diferentes, por lo que diferenciar fiabilidad y validez es necesario aunque la realidad selectiva y la de ejecución las ubiquen en dos partes del mismo continuo. Por eso la crítica de Schoenfeld (1.980) en cuanto a trasladar antes el énfasis a la fiabilidad de los criterios tiene sentido, ya que sólo sabiendo que mido bien la ejecución de la labor policial, es decir, sólo sabiendo que he operativizado correctamente el éxito policial, puedo hipotetizar qué relaciona con él en el ámbito selectivo, o sea cómo mido lo mismo (constructo) con método diferente.

1.1.2. TIPOS DE VALIDEZ.

Este apartado pretende explicar qué entendieron por tipos de validez los distintos autores que investigaron sobre selección policial. No se explican todos los tipos de validez, sino sólo aquellos que tienen que ver con los esfuerzos o estrategias para demostrar la relación (linkage) entre el mundo de las habilidades requeridas y el de la ejecución del trabajo (Dunnette, 1.976). Por lo tanto no se refiere a qué entendieron los autores por validez referida a la cualidad de los instrumentos (V. Convergente, V. Divergente, V. Interna, V. Sintética, etc.) sino por estrategias o esfuerzos en demostrar la relación que las pruebas de los procesos selectivos de acceso y/o promoción tienen con las medidas de evaluación del desempeño policial. Segun esto, me ceñiré a la revisión histórica de lo que en selección policial han sido tres estrategias o tipos de validez:

A. Validez de Contenido.
B. Validez de Criterio.
  * *Concurrente.*
  * *Predictiva.*
C. Validez de Constructo.

Como excepción a este planteamiento explicaré qué se entendió por "validez cruzada", ya que tal prueba de control sobre la validez fue frecuente en los estudios de selección policial.

A. Validez de Contenido.

La primera referencia escrita sobre qué se entiende en selección policial por validez de contenido se refiere a 1.977 en lo que a mi juicio es, metodológicamente hablando, el estudio más serio referido a este tipo de validez. Wollack et al. (1.976), desarrollaron un programa de validación para el proceso selectivo de acceso a la policía

de Texas. Este trabajo critica las disposiciones legales americanas (Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures section 1607.5 (a, 1.978) que favorece el uso de la validez de criterio y pretende demostrar cómo la evidencia razonable de relación entre los contenidos de las pruebas y los dominios del trabajo, es suficiente para satisfacer la validez. La premisa por la que se justifica la elección de la validez de contenido entiende que un exhaustivo análisis del trabajo puede identificar la mayoría de las habilidades necesarias para su ejecución y que la diferencia esencial con la validez de criterio es que tras ese exhaustivo análisis, el paso inferencial para la determinación de los requerimientos selectivos es tan pequeño y lógico que la evidencia racional puede suplir lo que en una validez de criterio soporta la correlación estadística. Así mismo, esa exhaustividad en el conocimiento de la tarea policial evita la necesidad de crear constructos por lo que no es necesario el tipo de validez que se utiliza para este tipo de variables.

Wollack et al. justifican la elección de la validez de contenido por entender que un test de empleo debe medir el nivel real de logro, más que predecir su futuro nivel de ejecución.

Para estos autores el criterio que diferencia los tipos de validez, se refiere a la naturaleza de las variables. Wollack et al. entienden que la función policial implica variables cuyo comportamiento en la correlación con la ejecución no es constantemente lineal sino curvilíneo, por lo que no siempre es posible un estudio predictivo donde la linealidad es una exigencia y donde hace falta que la variable produzca un rango que ordene los sujetos. Variables como la habilidad de comprensión escrita es un mínimo en selección policial a partir del cual no se hace clasificación, en un estudio de validez de contenido.

Lo que está implícito para la validez de contenido, es que el dominio de un test y el dominio del contenido de un trabajo estan lo suficientemente bien definidos y precisados como para permitir una

inferencia razonable. un proceso de enjuiciam ento, sobre la relación entre ambas. Esta inferencia debería ser tan clara que cualquier otra persona en un primer acercamiento, no necesariamente experto, lo enjuiciaría de la misma forma. Wollack et al. no diferencian, según esto, entre validez aparente y validez de contenido. Esta diferencia se vera más tarde con otro autor.

La mayor critica que se puede hacer a Wollack et al. se refiere a su suposición de que en policia un análisis del trabajo, por muy exhaustivo que sea, puede abarcar y analizar todos los dominios de éste.

En 1.979, Crosby, Rosenfeld y Thorton en un articulo sobre su trabajo en la creación de un test escrito par. selección de aspirantes a policía, solicitado por la International Association of Chiefs of Police (I.A.C.P.) y la International Personnel Management Association (I.P.M.A.), entendieron por validez de contenido un requisito que el desarrollo de un test debe poseer y que siempre debe hacerse a posteriori de un exhaustivo análisis de las tareas. Es significativo que se incluya como cualidad de un test y no tanto como tipo de validez que refiere a la estrategia por demostrar la relación entre pruebas y ejecución. Veremos que es esta una crítica principal en la revisión histórica y cómo el concepto de validez propuesto en el punto 1.1.1. aglutina lo que originariamente se entendió como tipos de validez.

También en 1.979 O'Leary, en un trabajo ya comentado en el apartado anterior, afirma que se da validez de contenido siempre que los predictores incluidos en los componentes del test pueden ser lógicamente justificados en términos del propósito del test. Así mismo entiende que en policía se puede determinar la validez de contenido como la más adecuada, siempre que el test u otro componente del sistema de selección consista en "piezas" o "trozos" del trabajo.

O'Leary coincide con Wollack y otros autores (A.P.A., 1.987) en la sustitución de la demostración empírica por la justificación lógica, pero limita el uso de la validez del contenido a las "partes" o "trozos" del trabajo policial que el propósito y las posibilidades del proceso selectivo de esa organización se haya propuesto. Descarta por tanto la posibilidad de que todos los dominios del trabajo policial puedan ser medidos con las pruebas que componen un proceso selectivo orientado al contenido y abre así un planteamiento de complementariedad con otras estrategias que abarquen el resto de las partes no medidas (validez de criterio y/o validez de constructo).

Cordner en 1.980 al hablar de los beneficios y limitaciones del análisis de tareas en policía dice de la validez de contenido "... se refiere al proceso en el que se sabe cuanto un proceso de selección realmente representa el trabajo a ser realizado". La primera observación a esta frase se refiere a que es dificil saber "cuanto" con una justificación lógica y en ausencia de medida. Es comprensible que para Cordner la validez de contenido tenga mucho sentido, ya que el trabajo en que hizo esta afirmación hablaba sobre la trascendencia que para seleccionar policías tiene un profundo conocimiento de la labor policial. Sin embargo es incongruente hacer esta afirmación cuando en el mismo trabajo afirma: "El número y variedad de las tareas hechas por oficiales de policía es un dominio demasiado grande para el análisis y recolección de datos, así mismo algunas de estas tareas son controvertidas ya que tienen implicaciones legales y éticas. Es cuestionable si un breve período de observación y entrevista es suficiente para muestrear el universo de tareas y actividades de la policía" (pags. 360-361). Se entiende que para Cordner el análisis de tareas es imprescindible en aquellos que decidan hacer una estrategia orientada al contenido. Ahora bien, debería haber aclarado que tal análisis sólo puede aportar base informativa sobre algunas variables que dan contenido a qué significa realizar de modo eficaz el trabajo policial y que se concretan en los requisitos para llevarla acabo.

En 1.981, Branson del Center for Educational Technology de la Universidad del Sur de Florida y a resultas de un análisis de tareas orientado al trabajo realizado en todas las policías de ese Estado americano, desarrolló un "Manual para el Desarrollo de Medidas en el Trabajo de Policía". Este pretende ser una metodología para la descomposición de las tareas en sus componentes, de manera que puedan desarrollarse desde items para la creación de un test de selección policial hasta instrumentos para la evaluación del desempeño policial. En este contexto, Branson da una explicación de qué es para una función policial una validez de contenido. Según él, se dice que hay evidencia de validez en un test mediante una estrategia orientada al contenido cuando "datos no empíricos muestran que el proceso o producto que hace o desarrolla el test es representativo de importantes procesos o productos que hace el trabajo, para el que está siendo evaluado el candidato" (pag. 44).

El planteamiento de Branson confirma la no exigencia empírica ya expuesta por los otros autores. El define la validez de contenido como algo que prueba la "fidelidad física" de una medida del trabajo que ha sido trasladada a una circustancia de test. Desde este paralelo evidente y sofisticándose en el análisis de la tarea policial, Branson avanza al recordarnos que hay tareas cuya calificación no puede hacerse por un producto de ella sino por la bondad del proceso de su ejecución. Si esto es así, el test que posea validez de contenido debe medir cada tarea o dominio del trabajo bien como producto o como proceso, según sea su naturaleza. Esta característica típica de la labor policial es lo que a otros autores lleva a decidir como necesario un mayor nivel de abstracción a la hora de hacer las hipótesis en el campo de los requisitos y las habilidades. Para Branson, desde una perspectiva de la validez de contenido, es una exigencia que se plantea para la cualificación del test o prueba que evalúe al aspirante a policía.

En 1.981 Burnett, Johns y Krug después de una exhaustiva revisión literaria sobre selección policial, identificaron cuatro factores de personalidad como los más predictivos del éxito policial. En su informe al justificar cómo esos factores no pueden medirse con una estrategia orientada al contenido, explican que la validez de contenido de una prueba, descansa sobre el juicio de unos expertos quienes afirman que su contenido es la conducta requerida por el trabajo. En tanto que la inferencia sea menor porque hay mayor validez aparente, habra mayor validez de contenido, pero en tanto que las condiciones de la prueba o las mismas conductas del trabajo impidan esa validez aparente, ya que es necesario un mayor nivel de abstracción, la validez de contenido debe dejar paso a la validez de criterio que aporte demostración empírica de que la inferencia sobre la conducta era acertada.

En contra de Wollack et al. para estos autores es condición de la validez de contenido el juicio experto de que ese test o prueba mide conductas que se realizan en el trabajo.

En la misma linea que O'Leary (1.979), Hargrave y Kohls (1.984) entienden que la validez de contenido es complementaria a otras estrategias de validación y que esta es apropiada para medir conocimientos, habilidades o prerrequisitos necesarios, para la realización del trabajo. Según estos autores las ejecuciones de los test o pruebas que se utilicen para esta validez deben ser representativas de las ejecuciones de importantes dominios del trabajo.

En 1.986, Scogin y Beutler hicieron una revisión histórica de procesos selectivos en policia, de validaciones usadas y de instrumentos utilizados. Una de las conclusiones del estudio afirma que a la hora de enfrentar una validación en selección policial existen dos planteamientos, uno clínico y otro industrial cada uno de los cuales se

basa en asunciones originales que determinan el tipo de estrategia a usar en validación. Referido a la validez de contenido, Scogin y Beutler afirman que se escoge esta estrategia cuando se asumen las siguientes premisas del planteamiento industrial:

- *Varias tareas requieren varias habilidades, así como niveles en cada una de ellas.*
- *Determina más la adecuación de la tarea policial a la aptitud de la persona, que cualquier continuo o permanente rasgo de personalidad.*
- *Es necesario un análisis del trabajo para predecir un efecto deseado.*

B. Validez de criterio.

Para referirme a esta estrategia de validación lo hare nombrándola como tal o bien refiriéndome a sus dos variantes: predictiva y concurrente.

Su diferencia teórica es el lapso de tiempo que media entre la administración de las pruebas que miden los rasgos predictores y las pruebas del criterio, siendo en la validez predictiva donde se da ese lapso.

La primera referencia de este tipo de estrategia la hacen Kent & Eisenberg (1.972) al criticar tres trabajos de R.R. Morman & cols. (1.966a, 1.966b y 1.967). Concretamente Kent & Eisenberg centran su crítica al afirmar que la evidencia de validez concurrente no implica validez predictiva. Cuando se dan correlaciones altas y positivas entre predictor y criterio en el mismo tiempo, no significa que pueda ser usado para predecir futuras ejecuciones policiales.

En 1.976 Dunnette y Motowildo usaron una estrategia de validez concurrente para identificar "llaves valorativas" de cuatro puestos de policía: patrulleros, detectives, sargentos y mandos intermedios. Entendieron que correlacionar pruebas (test y Assessment Centers) con ejecuciones reales del trabajo, podía aportar pruebas suficientes para la creación de una bateria validada de pruebas y simulaciones que sirviera para hacer reclutamiento y promoción de policías.

En la misma linea que estos autores Henderson (1.977) entiende que es la validez de criterio la que más potencia tiene para estudios experimentales en policía. Dentro de ella entiende que la validez concurrente se da cuando a policías presentes en el Cuerpo se les administra una batería de tests y estos resultados se correlacionan con valoraciones de ejecución en el trabajo. Ahora bien, para Henderson, el modelo concurrente tienen más dificultades que el predictivo y afirma que en cualquier caso la validez concurrente puede ser un paso previo para posteriormente modificar sus resultados con otro de validez predictiva.

Cascio y Real, en 1.979 al hablar de aptitudes, intereses, valores y datos biográficos en selección policial, critican la validez concurrente porque entienden que no es la misma motivación la del que hace las pruebas con la seguridad del trabajo, que la del que aspira a él. Además existe una variable moderadora cual es la adaptación al trabajo y la experiencia en él acumulada. Esto pone en entredicho la generalizabilidad de los resultados de validez concurrente para estudios de validez predictiva.

Crosby, Rosenfeld y Thorton en 1.979 entienden la validez de criterio como "un paso posterior" a la validez de contenido. Según ellos la secuencia lógica empieza por una validez de contenido que cualifica la prueba o test que se va a administrar. Probada ésta,

el siguiente paso consiste en determinar cómo correlaciona ese test con aquellos policías que en la ejecución de su función han sido calificados como buenos. Obtenidas las correlaciones significativas podran predecirse actuaciones en aspirantes a policía por lo que la validez predictiva es el último y definitivo paso de este proceso "ideal". El problema está en suponer nímios todos los condicionantes que se obvian al pasar de una estrategia a otra. Presuponer que la validez de contenido abarca todo el trabajo policial y que los resultados de una validez concurrente en policías en activo, con seguridad laboral y adaptados a las circustancias de la organización, son traspasables a una situación de reclutamiento, es mucho suponer, aunque conceptualmente puede dar luz sobre el significado ideal y puro, que las diferentes estrategias de validación tenían para esos autores.

Ese mismo año Spielberger, Ward y Spaulding al hacer una revisión literiaria sobre lo que diferentes autores entendían por validez en selección policial concluyen que para la gran mayoría la validez predictiva es "un procedimiento más riguroso que requiere determinar cómo de bien los estándares iniciales predicen el éxito o fracaso del cantidato como oficial de policía" (pag. 12).

Según esta definición, la validez predictiva se caracteriza por rigurosa ya que es cualificada por un coeficiente de correlación, permite un grado en esa rigurosidad y tiene una de las utilidades principales de la validez: la predictibidad (ver punto 1.1.1.). Además, el hecho de probar unos estándares iniciales implica una hipótesis predictiva sobre qué características son necesarias para ejecutar eficazmente una labor policial, con lo cual esta validez es una comprobación del significado que hacer bien ese trabajo tiene para una organización concreta.

Vemos que frente a la validez de contenido que básicamente era la cualificación de un instrumento y/o la evidencia lógica de que una prueba media partes importantes de un trabajo. la validez predictiva es útil para comprobar una hipótesis preexistente y para asegurar la predictibidad de unos rasgos que se ha probado tienen que ver con el trabajo policial eficaz.

En el ya citado trabajo de Wollack et al. se entiende a la validez de criterio como un especie de "asegurador estadístico" de inferencias en tanto que esos pasos inferenciales hayan sido imprescindibles porque el inventario de tareas no recogía toda la amplitud del trabajo.

O'Leary (1.979) para quien los diferentes tipos de validez son formas o procedimientos por los que un "selector" o "sistema de selectores" puede ser establecido como válido, entendía que existen dos aspectos diferenciadores en la validez de criterio:

- *Que la demostración es empírica y mediante un procedimiento estadístico; normalmente un coeficiente de correlación.*

- *Que se exige la presencia o creación de una medida de criterio que consiste en una evaluación de la ejecución del trabajo.*

Así mismo entendía la validez de criterio como concurrente o predictiva, pero las definiciones que de ellas da no aportan nada nuevo a lo ya escrito.

Vemos que en O'Leary la probatura empírica y la operativización del éxito son los criterios que definen lo que es este tipo de validez. Ahora bien al afirmar que por tipos de validez entiende las formas de probarla, dependerá del propósito del proceso de selección (Bartol, 1.983) el tipo de validez más adecuado a nuestro caso. Si lo que deseo

es seleccionar policías eficaces, deberé saber primero cómo medir la eficacia policial en mi realidad (criterio) y después probar que las características por las que selecciono predicen los que mejor lo harán. Después de probarlo, además de serme útil porque puedo predecir, sabré algo más de qué significa ser eficaz como policía.

Branson (1.981) en un trabajo ya citado, entiende la validez como un concepto unitario ya que los tipos de validez al definirlos los entiende como procesos de acumular evidencia de validez. No aporta nada nuevo en cuanto al concepto de validez predictiva o validez concurrente. Es de destacar sin embargo su definición de validez de criterio ya que una vez más nos recuerda que la tarea policial se puede medir o por un producto o por un proceso:

> *"Evidencia de validez mediante un estudio de validez de criterio consiste en mostrar que el test es predictivo o significativamente correlacionado con un importante <u>proceso</u> o <u>producto</u> de la ejecución del trabajo' (pag. 44).*

Al igual que en el punto 1.1.1. fue Bartol (1.983) quien mejor orientó los conceptos de validez de criterio en policía. Al hablar de validez concurrente afirma que esta consiste en comprobar que un test o prueba tiene que ver con otro ya probado. El "ya probado" se refiere al criterio, que manifiesta la operatividad del éxito, "el que se va a probar", concreta con qué cosas tiene que ver (correlaciona) ese éxito. Así mismo al hablar de validez predictiva entiende por tal, el grado en el que una prueba predice la ejecución subsecuente de un sujeto en las dimensiones y tareas que se supone mide el test. Por lo tanto, para Bartol dimensión y tarea son dos componentes de un mismo constructo, dos significados de él aunque fuera de este contexto, "dimensión" se ubique en el mundo de los tests y "tarea" en el de la ejecución. Para Bartol la validez predictiva debe circunscribirse a probar que mide lo que se supone mide el test, por tanto un constructo del que las

habilidades, conocimientos, requisitos, etc., así como las ejecuciones de la tarea son las manifestaciones de él en dos taxonomías diferentes. El hecho de que existan estas taxonomías es lo que origina la predictibidad. El lapso de tiempo que media entre la administración de los predictores y el criterio (validez predictiva) es la rigurosidad de esa predictibidad, no la condición de su existencia ya que el origen de ella puede nacer sin la presencia de ese lapso (validez concurrente).

Hargrave y Kohls (1.984), diferencian la Validez concurrente y la predictiva en función de la muestra a la que se administren las pruebas. Si los resultados se obtienen de una muestra de aspirantes, la estrategia es predictiva ya que estas carecen de experiencia policial y hara falta tiempo para obtener resultados en ejecuciones reales del trabajo. Si por el contrario, los resultados se obtienen de una muestra de policías con experiencia, tal lapso de tiempo no es necesario ya que las medidas de la ejecución pueden obtenerse a la vez.

Es por tanto, la experiencia policial quien en las estrategias orientadas al criterio, diferencian un planteamiento concurrente o predictivo. También es esa experiencia quien plantea los mayores problemas a la hora de alimentar hipótesis predictivas nacidas de estudios concurrentes. La condición de utilidad que la predicción tiene, exige probarse en muestras de aspirantes que poco tienen que ver con las características de una muestra de policías avezados en sus tareas. Este problema es más grave si los contenidos de la hipótesis predictiva se refieren a rasgos de personalidad exigibles por la labor. Es verdad que la labor policial exige niveles de abstracción lo suficientemente grandes como para abarcar todas las conductas susceptibles de ocurrir en ella. Sin embargo, si un análisis de tareas permite que ese nivel de abstracción sea menor o cuando menos referido sólo a partes del trabajo no abarcables por él y además se puede,

dentro de lo posible, controlar las variables moderadoras que esa experiencia ha exigido para la adaptación del policía, las hipótesis predictivas que nazcan de una estrategia de validez concurrente, podrán probar la utilidad de la predicción. Lo que ocurre es que Hargrave & Kohls se referían precisamente a variables de personalidad y concretamente a la estabilidad emocional.

Gettys y Elam (1.985) en un artículo que pretendía desmitificar la validación, entienden que la diferencia conceptual entre validez predictiva o concurrente, no tiene sentido cuando la investigación se realiza en procesos selectivos reales de agencias de policía que necesitan eliminar candidatos como resultado de sus pruebas predictoras. Para estos autores, la restricción del rango que tal homogeneización de la muestra produce impide probar cualquier hipótesis predictiva, por lo que a pesar de todas las limitaciones de la validez concurrente, es esta, la única que puede dar resultados suficientemente válidos.

Es verdad que la restricción del rango es uno de los principales problemas de la validez predictiva, pero no por ello debe descartarse una estrategia de este tipo ya que, aparte de estrategias correctoras, es la única que puede demostrar la verdadera utilidad de la predicción. Sólo si se cumplen las predicciones hechas sobre ejecuciones, tras el período de tiempo estandard que tarda un aspirante en convertirse en policía, es cuando tiene sentido hablar, que un sistema de selección policial es útil.

A partir de esta última cita y a pesar de que se hicieron muchas investigaciones de validación, ningún autor aportó nada nuevo al entendimiento de la validez de criterio.

Considero interesante apuntar una terminología sinónima utilizada por el profesor Palenzuela (1.988) de la Universidad de Salamanca, ya que apunta a un planteamiento sintetizador de los tipos de validez en función de su propósito, aunque en este caso sólo se refiera a la validez de criterio. El entiende, que la validez puede referirse a: el constructo que se mide (V. Sustantiva), la facultad del instrumento o instrumentos con los que las medimos (V. Interna o Estructural) o la utilidad de lo que se mide y su significado. Ninguno de los objetivos puede abordarse aisladamente ya que todos se necesitan. Concretamente en cuanto a la validez de criterio, Palenzuela la divide en tres denominaciones que se enclavan dentro de lo que hemos explicado como validez externa:

a. *Validez Concurrente o INSPECTIVA, que pretende saber, inspeccionar o chequear, qué significado tiene la medida.*

b. *Validez Predictiva o PROSPECTIVA que además de lo anterior, pretende chequear la potencia predictiva de ese significado (utilidad).*

c. *Validez RETROSPECTIVA: que pretende determinar las características que diferencian a quienes actuan bien o mal. Busca patrones de pruebas antigüas en base a juicios de ejecuciones actuales.*

Todas estas divisiones son "valideces menores" al servicio de una auténtica validez por la que también aboga Palenzuela: la validez SUSTANTIVA, TEORICA y para nosotros de constructo (Morales, 1.988). Veremos ahora cómo para la mayoría de los investigadores policiales, la validez de constructo no tiene este sentido de auténtico significado de una concepción teórica, sino que la naturaleza abstracta de la variable predictiva (p.e.: características de personalidad) es la que lo determina como forma o procedimiento de conseguir validez.

C. Validez de Constructo.

Al igual que con la validez de contenido es en el mismo estudio de Wollack et al. (1.977) donde por primera vez aparece una concepción de validez de constructo. Estos autores la citan diferenciándola de la validez de contenido. Para ellos la única diferencia que existe entre las dos se refiere a la naturaleza del mismo predictor por estar éste referido a un contenido, habilidad y conccimiento o bien a un constructo. Es en definitiva el paso inferencial, el que delimita la naturaleza del predictor y por tanto la estrategia de validación que debe usarse.

O'Leary (1.979) entiende la validez de constructo desde la perspectiva de validez interna, como cualidad del test. Para él es este un paso previo probado por correlaciones con otras pruebas. Indica que este tipo de validez requiere muchos estudios y mediciones del constructo desde diferentes perspectivas para posteriormente desarrollar una teoría global midiendo su relación con el trabajo. Se acercaría así a una perspectiva sintética de los tipos de validez ya que establece pasos previos referidos a cualificación del instrumento y a comprensión y utilidad de la concepción teórica por relaciones con el trabajo.

Branson (1.981) está en una linea más tradicional ya que afirma: "Evidencia de validez mediante un estudio de validez de constructo consiste en aportar datos que demuestran que el test mide el grado en que una persona posee unas características identificables y que han sido probadas como importantes para ejecutar el trabajo para el cual esta siendo evaluado" (pag. 44). Una vez más el constructo se refiere a un atributo identificable en una persona y no a un significado que un constructo superior y preexistente concreta en esa persona en un contexto selectivo. Esta diferenciación se entiende si se contesta a la

siguiente pregunta: ¿Cual es el constructo, la estabilidad emocional o el éxito policial? Para Branson el constructo es la estabilidad emocional, para mi el éxito policial, siendo la estabilidad emocional un significado de él.

Como ya se ha dicho, la concepción de Branson es una constante. Concretamente Hargrave y Kohls (1.984) y Berner (1.986) afirman que validez de constructo implica demostrar evidencia de que el procedimiento de selección mide constructos psicológicos relacionados con las conductas que tienen que ser ejecutadas en el trabajo policial.

Es muy posible que el hecho de que esta concepción sea tan general, obedezca a la naturaleza de la misma función policial y que para abarcarla haga falta dar pasos inferenciales con mayor nivel de abstracción. Concretamente y en esta línea, Burnett, Johns y Krug (1.981) en un trabajo ya comentado, donde identificaban factores de personalidad para predecir éxito policial, entienden que la validez de constructo obedece al mayor grado de inferencia y que por ella necesitan una demostración estadística. Apuntan sin embargo que así como es importante esa prueba empírica, tanto o más lo es sustentar el constructo con una teoría psicológica que aclare qué significa esa característica de personalidad. Esto es un avance, ya que el significado del constructo éxito policial necesita más teorías que aporten entendimiento, relaciones, y ubiquen ese contenido dentro de una estructura coherente.

Scogin y Beutler (1.986) no aceptan que sea una exigencia de la función policial establecer pasos inferenciales que determinen constructos. Para ellos es el abordaje industrial o clínico el que determina que se utilice la validez de constructo. Tres son las asunciones clínicas que el investigador que utiliza validez de criterio y constructo tiene:

a. *Las variables de personalidad son constantes.*

b. *Los problemas de personalidad ocurren por la forma o estilo de tratar dificultades.*

c. *Son las características de personalidad las que verdaderamente determinan la adaptación y la ejecución de un sujeto en la labor policial.*

Interesante punto de vista el que plantean estos autores. Ahora bien, es desde el conocimiento de que la tarea policial se mueve en un continuo bipolar técnica-política desde donde las dos asunciones, una expuesta aquí y otra al hablar de validez de contenido, me parecen aceptables y complementarias, como lo son los tipos de validez. Ser policía no es tan concreto como para que un test o prueba abarque toda la ejecución, pero tampoco es tan etéreo como para no concretar nada o hacer psicologismo con su predicción.

En la misma línea que Burnett et al. (1.981), la Comission on Accreditation for Law Entorcement Agencies, Inc. (1.987) al establecer estándares de selección entiende que toda validez de constructo en policía debe probarse con datos estadísticos. Esto quiere decir que la validez de criterio en este caso es una comprobación de unas hipótesis predictivas las cuales hacen referencia a un constructo. Sólo si correlaciono los constructos con otras variables referidas a la ejecución, es cuando adquieren significado y utilidad para la selección policial.

D. Validez Cruzada.

Como ya se ha dicho, este tipo de validez no se refiere a probar la relación (linkage) entre pruebas predictivas y evaluaciones del desempeño policial. Para la mayoría de los autores estudiados, tal tipo de validez es más una prueba que trabaja sobre una correlación ya obtenida y por tanto es más una comprobación de que tal correlación no se ha dado por azar (error Tipo I y Tipo II, A.P.A. 1.987). Evidentemente el hecho de que este tipo de validez trabaje sobre coeficientes de correlación, implica que el ámbito de las validaciones al que se circunscribe es el de las de criterio, por ello, todas las referencias, se hacen sobre modelos que utilizaron tal validación, para demostrar el "linkage".

La primera referencia, al igual que con las estrategias orientadas al criterio, se refiere a Kent y Eisenberg (1.972), quienes critican a Morman et al. (1.966a, 1.966b, 1.967) por no haber comprobado la fuerza de sus coeficientes de correlación múltiple. Pero la referencia más antigua sobre la utilización en investigaciones relacionadas con policía es un estudio de Du Bois & Watson (1.950), quienes sí utilizaron validez cruzada para comprobar un índice de correlación entre un test de inteligencia y medidas del trabajo policial. Kent y Eisenberg también citan a Baehr, Furcon y Froemel (1.968) en un estudio de modelo empírico en el que se utilizó validez concurrente, predictiva y cruzada, para comprobar que cuando se predicen coeficientes de correlación con muestras del mismo grupo, la validez cruzada aumenta. Este dato llevo a Kent y Eisenberg a destacar la importancia de comprobar la validez diferencial.

En 1.975 Hogan y Kurtines en un estudio que pretendía encontrar correlatos de personalidad con la eficacia policial (apartado 1.1.1.), demostraron que las variables madurez social y liderazgo del

C.P.I. (Gough, 1.956), correlacionaban con ella y lo afirman tras utilizar la validez cruzada, para comprobar qué ecuación de regresión era la que mejor predecía esa eficacia.

La mejor utilización y comprensión de esta validez, fue el trabajo de Dunnette y Motowildo (1.976), quienes utilizaron muchos predictores en un estudio de validez concurrente. El hecho de que fueran tantos les hizo temer que las correlaciones obtenidas pudieran darse por azar, por lo que sofisticaron el uso de la validez cruzada. Ya que su propósito era crear test de selección policial, en las muestras en las que se generaban los items, las valideces cruzadas daban un mayor índice de correlación a lo que denominaron "foldback validity". Pero además, para su caso, la simple división de la muestra en dos partes iguales no era justificación que asegurase que esas correlaciones no se diesen por azar: "En efecto, un problema con la validez cruzada doble es que una sóla partición de la muestra total, incluso si es al azar, puede producir todavía grupos diferentes de personas. En sí mismo, esto no es una desventaja, ya que un propósito de la validez cruzada es determinar qué puede ocurrir exactamente con la validez de unos predictores originalmente válidos (scoring key) cuando se aplican a sujetos diferentes. Sin embargo, sería deseable llevar a cabo algunas divisiones separadas y al azar y obtener los coeficientes de correlación en muchas muestras en vez de una sóla división como en la validez cruzada doble. El valor medio de los diferentes coeficientes de validez, aportaría una estimación más certera del encogimiento (shrinkage) que puede esperarse (del coeficiente), mejor que en un par de estimacicnes de valideces cruzadas estimadas con la división típica de la validez cruzada" (pag. 29).

Esta línea de razonamiento llevó a Dunnette y Motowildo a utilizar la Técnica Montecarlo para su estudio con los policías americanos. Esta técnica es una versión depurada de la validez cruzada simple y doble, y consiste en componer al azar tantas muestras como sea

necesario hasta que el coeficiente de correlación entre predictores y criterio se haga constante. Les costó 15 muestras llegar a determinar un grado constante de encogimiento de la validez (shrinkage).

Normalmente tanto la validez cruzada simple como la doble son aplicaciones de ecuaciones de regresión resultantes de estudios de validación a otras muestras. En el caso de Dunnette y Motowildo, el estudio se hacía con el propósito de desarrollar un programa conocido como el "Police Career Index" o diseño de carrera policial estandard para la policía americana, por ello las muestras en las que debían comprobar sus resultados, debían ser muchas y tan diferentes como para abarcar las idiosincrasias de cada Estado. Es por esto que para su estudio, fue tan importante este tipo de validez.

En 1.978 Poland en un trabajo que revisa modelos de validación usados en policía, afirma que la validez cruzada es especialmente aconsejable cuando hay un gran número de predictores y la muestra es pequeña. Claro esta que si el tamaño de la muestra es muy pequeño, no podrá hacerse validez cruzada porque la división de las muestras puede dejar sin significado estadístico las comprobaciones.

Cascio y Real (1.979) aconsejan el uso de validez cruzada siempre que un proceso de selección policial incluya entre sus predictores datos biográficos, ya que éstos son puramente objetivos y su predictibidad es más generalizable a otras policías.

El primer autor que da una definición de validez cruzada es O'Leary (1.979): "Un intento de replicar la relación inferida de un estudio particular en un segundo grupo de sujetos. Técnicamente, la validez cruzada se refiere a la adquisición de un coeficiente de correlación significativo en otro grupo de gente basado en una ecuación de regresión obtenida de la primera muestra" (pag. 162).

Es importante, como dice O'Leary, entender que validez cruzada exige ecuación de regresión ya que obtener coeficientes de correlación y compararlos con el original, no es validez cruzada sino "replicación" (Bass y Barrett, 1.981). La validez cruzada consiste en obtener los pesos de los predictores de una muestra y predecir con ellos las medidas de criterio de otra de la misma población. Se trata de comprobar si las predicciones son correctas. De esta forma se expresan ese mismo año Burnett, Johns y Krug: "... es necesario demostrar que el resultado de una escala, de hecho, correlaciona con medidas de ejecución en muestras de individuos que no se utilizaron para desarrollarla. Esto técnicamente se describe como validez cruzada" (pag 19). Con este mismo concepto se mueven autores como Gettys y Elam (1.985) así como Inwald quien en 1.985 encuestó a 27 psicólogos policiales miembros de la Sección de Psicólogos Policiales de la American Psychological Association, referente a lo que ella llamó "Guidelines for Psychological Screening in Law Enforcement Agencies". Dicha encuesta pedía acuerdo o desacuerdo con 27 "guidelines" sobre cómo hacer análisis psicológicos en policía. La novena recomendación decía: "Valores corte (cut-off) específicos, deben evitarse a menos que haya una evidencia clara de que esos valores son válidos y hayan sido sometidos a validez cruzada en investigaciones dentro de la agencia donde serán usados". De los 27 psicólogos encuestados, 24 (89 %), estaba de acuerdo con la recomendación sin ninguna reserva, 2 (7 %) lo estaban con alguna y ninguno estaba en desacuerdo, habiendo habido una omisión (4 %).

He hablado de lo que para los investigadores en selección policial son tres esfuerzos de validación orientados a mostrar la relación entre pruebas selectivas y ejecuciones del trabajo. También lo he hecho de la validez cruzada o validez de valideces. Ahora expondré mi punto de vista sobre esta división de la validez que sera coherente con el concepto de validez expuesto en el punto 1.1.1. Para su exposición me guiaré una vez más por Morales (1.988).

No entiendo las diferentes valideces tan rigurosas como para poder clasificarlas en tipos. Ni tan siquiera como métodos diferentes que llevan al mismo sitio y que presuponen la validez como un concepto unitario siendo las valideces la forma de salvación (Guión, 1.980). Estoy de acuerdo con Morales en que tratándose de validez: "caminos distintos llevan a interpretaciones distintas o a conclusiones distintas que pueden ser o no ser complementarias" (pag. 356).

Lo esencial de la validez de contenido es la representatividad y la relevancia de lo que queremos medir. Paralelos a ella están los conceptos de validez intrínseca o lógica y validez aparente. La validez de contenido es una propiedad del instrumento no de las inferencias. Esta validez tiene sentido, si la función policial que se quiere medir tiene partes en las que es permitido entender que el constructo que se requiere está acotado por los items o elementos de una prueba, ya que el nivel de abstracción es nulo o muy bajo, no siendo necesario establecer una prueba de contraste (criterio) para probar que ése y no otro, es el constructo que mide. Si el trabajo o parte de él, es muy técnico y pueden controlarse todas las variables que en esas tareas influyen, hay muy buena base lógica para usar una validez de contenido. En este caso no es necesaria una comprobación empírica (A.P.A., 1.987).

Tal y como se dijo en el punto 1.1.1. en la validez de criterio, el criterio define y acota el constructo que se mide con los tests. La correlación se hace necesaria por la abstracción del constructo, porque es necesario probar la inferencia de que en el ámbito selectivo ese constructo tiene ese/os significado/s que se incluyen en la hipótesis predictiva.

Morales cita a Nunnally (1.978, pp. 91-109) al afirmar que la validez de constructo nace como una necesidad al estar limitada la validez de contenido, cuando esta se aplica a la medición de rasgos, actitudes, y en general a resúmenes, al menos como hipótesis iniciales, de consistencias conductuales y actitudinales.

Soy consciente que un planteamiento orientado al contenido no puede abarcar todo el campo representativo de la labor policial en Euskadi. Necesitamos conceptos o rasgos que si bien son decididos lógicamente, se ubican en el plano de abstracción que satisface la variedad y complejidad de las manifestaciones conductuales en la labor de la Ertzaintza. Por tanto, el planteamiento es complementario en cuanto a todas las valideces expuestas. Todas sirven para entender un constructo.

Citando a Bohrnstead (1.976), Morales afirma que la validez de constructo nació para reemplazar a otras valideces ya que lo que subyace a todo es una construcción que explica la varianza de la medida. En el caso de que esa construcción tenga posibilidad de contrastarse con una ejecución real (criterio) se explica la covarianza de dos variables que miden lo mismo. En el fondo lo que se mide son manifestaciones de esa construcción.

Morales dice: "En vez de tipos de validez habría que hablar de tipos de estrategias para verificar el significado de la variable y usos potenciales del instrumento. El énfasis que hay que poner en

estrategias de validez de contenido o de validez de constructo, dependerá del grado de abstracción del rasgo. Podemos hablar de "grado" porque se puede hablar de un continuo entre lo directamente observable e interpretable (habilidad para escribir a máquina) y lo no observable directamente de manera inequivoca (autoestima). En la medida que el grado de abstracción sea mayor, seran más necesarias las estrategias de validación de constructo. A nuestro juicio el análisis cualitativo (validez de contenido) y el cuantitativo (asociado a la validez de constructo) habría que verlos como dos fuentes o estrategias complementarias, y de importancia desigual según los casos, para legitimar las inferencias e interpretaciones de los datos obtenidos en esos instrumentos" (pag. 368).

Si la complejidad de la función policial, así como las características y contexto del ámbito selectivo de la Ertzaintza no permiten establecer paralelos racionales entre pruebas selectivas y ejecuciones reales (validez de contenido), de alguna forma hay que probar que se seleccionan a los mejores. Es decir, de alguna forma debe probarse que la selección, da significado a la variable eficacia policial y en definitiva comprobar que al covariar las variables selectivas con las de ejecución (validez de criterio) se miden dos manifestaciones de esa eficacia.

Morales cita a Messick (1.975) para quien hacer una validación de constructo es un proceso en el que se acumulan pruebas empíricas, de relaciones teóricamente importantes, que apoyan unas inferencias o interpretaciones de resultados.

Por último Morales hace un resumen que ubica la validez de constructo en un concepto superior, que resuelve de modo integrador el problema de la división de valideces. Es este resumen, el que mejor concreta mi posición con respecto a los tipos de validez:

"La validez de constructo subsume las nociones tradicionales de validez de contenido y de validez predictiva (o de criterio en términos más generales). La cuestión del contenido tiene que ver con la relevancia, y la validez de criterio con la utilidad del instrumento (de manera más directa), pero ni el contenido, ni las relaciones con otras variables, pueden separarse de la interpretación del constructo. En este sentido la validez de constructo se ve hoy día como el concepto integrador de todos los tipos de validez, y al que hace referencia más directa la definición más común de validez (medir lo que pretendemos)" (pag. 371).

1.2 MODELOS DE VALIDACION USADOS EN POLICIA.

Para desarrollar el siguiente análisis, se considerarán por separado, las investigaciones anteriores a 1.979 y las posteriores a esa fecha. Existen tres razones principales para hacerlo:

1. *La mayor parte de la bibliografía existente es americana y 1.978 es el año en el que se publicó en ese país la última versión de la Equal Employment Opportunity Commission (E.E.O.C.) o Ley de Igualdad de Oportunidades en el Empleo. Es la última versión la que concreta definitivamente los requerimientos legales que en metodología de validación, deben seguir aquellos procesos que han sido calificados como discriminatorios. Esto significa que cualquier esfuerzo de validación que a partir de esa fecha se iniciara, debía satisfacer o por lo menos guiarse, por esos requerimientos.*

2. *Los tres primeros trabajos que estructuran lo que en esfuerzos de validación se había hecho hasta entonces, son los de Lefkowitz (1.977), Poland (1.978) y Henderson (1.979). Son estos trabajos los que seguiré para el análisis de la primera etapa.*

3. *Fue en 1.979 cuando Spielberger bajo el auspicio de F.B.I. americano, convocó la Conferencia Nacional sobre Selección Policial. Dicha conferencia tenía entre uno de sus objetivos, aglutinar y evaluar el estado de conocimientos que hasta la fecha existían sobre el tema. Este hecho junto con las exigencias de la E.E.O.C., produjeron un cambio cualitativo que sentó las bases de referencia de lo que los autores posteriores hicieron.*

1.2.1. MODELOS ANTERIORES Y DURANTE 1.979.

De las tres revisiones citadas, la de Lefkowitz (1.977) sigue el planteamiento de revisar "modelos" de validación, por lo que sera esta la que tomaré como referencia principal, sin detrimento de que se cojan datos no incluidos en ella y sí en las otras (más orientadas a los predictores).

Para Lefkowitz y en contraste con los estudios no empíricos ("screening", pag. 354), los estudios de validación se caracterizan por ser todos ellos esfuerzos que pretenden predecir el éxito policial definido este por una variedad de criterios operacionales. Según él, a pesar de que hay algunas instancias en donde estos esfuerzos se hacen desde una perspectiva clínica (instrumentos clínicos o medidas subjetivas de predicción), a la larga las predicciones se hacen con métodos psicométricos y utilizando análisis estadísticos.

De los 30 estudios revisados, sólo 10 utilizaron análisis del trabajo o de las tareas (A. de T.), como paso previo para definir características de los predictores y de los criterios. (Baehr, Furcon & Froemel, 1.968; Dunnette & Motowildo, 1.976; Gordon & Kleiman, 1.976; Barret et al. 1.975; Personnel Decisions Inc., 1.974; Furcon & Froemel, 1.973; Furcon et al., 1.971; Faley, 1.975; McKinney, 1.973). Eso significa que la mayoría de los estudios emplearon las medidas de criterio disponibles y los estándares de selección de sus agencias. Lefkowitz no citó el estudio de Eilbert (1.966).

Las medidas de criterio más empleadas fueron evaluaciones de mandos sobre trabajo real (Baehr et al., 1.968; Cohen & Chaiken, 1.973; Du Bois & Watson, 1.950; Dunnette & Motowildo, 1.976; Hankey, 1.968;

Hooke & Krauss, 1.971; Landy, 1.976; Leirer, 1.973; Marsh, 1.962; McAllister, 1.970; Mullineaux, 1.955; Snibbe, Uzen, Montgomery & Marsh, 1.973; Spencer & Nichols, 1.971; Furcon & Froemel, 1.973; Furcon et al. 1.971; Faley, 1.975; McKinney, 1.973). Estas valoraciones se obtenían en tiempos de seguimiento que van desde las 10 semanas hasta los 20 años en algunos estudios. Lefkowitz no cita el trabajo de Martin (1.923) en donde la medida "indice de eficiencia" (Poland, 1.978, pag 380) era dada por los mandos. Tampoco cita el trabajo de Bertram (1.975) quien, entre otras, utilizó como criterio valoraciones mensuales de mandos referidos al trabajo real.

Lefkowitz entendió que la utilización de las Behaviorally Anchored Ratings Scales (Campbell, Dunnette, Arvey y Hellervik, 1.973) supuso un avance en lo que a medidas de criterio eran las investigaciones hasta entonces, cita a Dunnette & Motowildo, 1.976; Landy, 1.976; Landy & Farr, 1.975; Personnel Decissions Inc., 1.974 y Furcon & Froemel, 1.973, como utilizadores de esta técnica en sus validaciones.

En los siguientes párrafos Lefkowitz revisa más en detalle otras medidas de criterio utilizadas. Dicho análisis y otros complementarios se revisarán y analizarán con más detalle en el tercer capítulo de esta investigación, por lo que me ceñiré al tipo de diseño predictivo que hasta 1.979 emplearon los estudios de validez.

De los 30 diseños revisados por Lefkowitz, 19 eran longitudinales en su diseño:

a) 11 predictivos (Du Bois & Watson, 1.950; Flynn & Peterson, 1.972; Landy, 1.976; Mills et al., 1.966; Mullineaux, 1.955 y Spencer & Nichols, 1.971; Gordon & Kleiman, 1.976; Humm & Humm, 1.950; Marsh, 1.962; Snibbe et al., 1.973; Furcon et al., 1.971),

b) 8 postdictivas (Cohen & Chaiken, 1.973; Cross & Hammond, 1.951; Hankey, 1.968; Levy, 1.967, 1.973; McAllister, 1.970; McKinney, 1.973; Valla, 1.959)

c) 11 concurrentes que no cita pero que pueden deducirse por exclusión de los ya nombrados (Baehr et al., 1.969; Hogan, 1.971; Faley, 1.975; Dunnette & Motowildo, 1.976; Page, 1.976; Hooke & Krauss, 1.971; Leiren, 1.973; Kent & Eisenberg, 1.972; Furcon & Froemel, 1.973; Selection Consulting Center, 1.974; Personnel Decision Inc., 1.974).

Existen discrepancias con referencia a la revisión de Poland (1.978), ya que para este, el trabajo de Hurm & Humm (1.950) es de validez concurrente y no predictiva como lo cita Lefkowitz (pag. 355). Por otro lado, Poland (1.978) identifica también como modelos concurrentes los trabajos de Colareli & Siegel (1.964); Manyak (1.975); Dade County Police Safety Department (1.975), y cita como estudio predictivo el de Clapton (1.971). Asimismo, ni Lefkowitz, Poland, ni Henderson citan la tesis doctoral de Bertram (Marquette University, 1.975), quien hizo un estudio de modelo postdictivo intentando comparar la potencia del análisis factorial y la correlación canónica con los tradicionales análisis de correlaciones y regresiones. Henderson (1.979) añade el estudio de Hess (1.972) como modelo concurrente.

Otro criterio que utilizó Lefkowitz se refiere a la validez diferencial que para el caso de esfuerzos de validación americanos se concreta principalmente en aquellos que separaron las valideces en función de las etnias que conformaban la muestra objeto de estudio. Lefkowitz citó siete estudios en los que se intentaron separar las validaciones para blancos y negros. Los estudios de Baehr et al. (1.969) y Furcon et al. (1.971) son los únicos que emplearon submuestras independientes en función del origen étnico, tanto para los análisis originales como para predictores validados y validaciones

cruzadas. Faley (1.975) y el Selection Consulting Center (1.974) hicieron lo mismo pero sin validez cruzada. Cohen & Chaiken (1.973), así como Dunnette & Motowildo (1.976) son dos estudios que Lefkowitz critica por comparar las submuestras obtenidas de las etnias, con el grupo total. Se observa que para el autor, la validez diferencial es muy importante lo cual se entiende si se piensa en el problema que para el contexto americano tiene la discriminación racial en el empleo. Lefkowitz saca cinco conclusiones generales del hecho de revisar las valideces diferenciales de estos estudios:

a. *Hubo ocasiones en que se dieron diferencias significativas entre blancos y negros en las medidas de predictores y criterios.*

b. *En algunas medidas de criterio, los coeficientes de validez de los negros eran mayores que las de los blancos y viceversa para otros criterios.*

c. *Los patrones de fiabilidad y estabilidad del criterio se diferenciaron con el tiempo, en función de las submuestras.*

d. *Se observó la necesidad de elaborar diferentes ecuaciones de predicción, según grupos.*

e. *Las correlaciones múltiples con los criterios eran mayores cuando se diferenciaban grupos, que cuando se hacia con todo el grupo homogéneo.*

La selección para el Curso Básico de la Ertzaintza no se encuentra con grupos tan diferenciados como los del contexto americano. Para nosotros la validez diferencial no tiene el mismo valor, lo cual no significa que deba obviarse, ya que puede aportar datos interesantes

para refinamientos selectivos o destinos aconsejables en función de determinadas características diferenciales que como grupos tienen los ertzainas (p.e. sexo, origen urbano o rural, etc.).

De los 30 estudios revisados por Lefkowitz, sólo ocho ejecutaron algún tipo de validez cruzada como prueba que establece la potencialidad de uso de las pruebas que componen una bateria de selección (Baehr et al., 1.969; Furcon et al , 1.971;Barrett et al., 1.975; Du Bois & Watson, 1.950; Dunnette & motowildo, 1.976; Furcon & Froemel, 1.973; Hogan, 1.971; Leiren, 1.973).

Ninguno de los tres autores en los que principalmente he basado esta revisión cita el trabajo de Shealy (1.977) quien utilizó un modelo predictivo y concurrente así como validez cruzada para probar la potencia predictiva de tests de personalidad. Tampoco citan el trabajo de Spielberger, Spaulding, Jolley y Ward (1.979), quienes intentaron crear un estandard de modelos de validación predictiva en el que tambien se hizo validez cruzada. Otro estudio ausente de la revisión anterior es el de Fabricatore, Azen, Schoentgen y Snibbe (1.978), el cual utilizó un modelo concurrente así como validez diferencial cruzada.

El análisis del trabajo, las medidas de criterio, los diseños concurrentes, predictivos o postdictivos, la validez diferencial y la cruzada, han sido lo que a juicio de Lefkowitz (1.977), corresponde a los los criterios por los que se debían analizar las investigaciones precedentes. Poland (1.978) y Henderson (1.979) hicieron sus revisiones en función de los predictores y aún podrían haberse encontrado otros criterios para hacerla (p.e. estadísticos usados). Ya que se pretende establecer un estandard según un modelo predictivo, el enfoque de Lefkowitz es el más adecuado y el que mejor engarza con los planteamientos conceptuales de validez y con sus estrategias o esfuerzos, expuestas en el punto anterior de este capítulo.

1.2.2. *MODELOS POSTERIORES A 1.979.*

Para citar los estudios posteriores a 1.979 complementaré los criterios establecidos por Lefkowitz en 1.977, con aquellas características de modelo que hayan sido novedosas o que hayan hecho avanzar las investigaciones empíricas en diseños aplicables a la selección policial. No utilizaré en detalle criterios como los predictores o los estadísticos, ya que ellos mismos son objeto de análisis detallado en otro capítulo de esta investigación.

A pesar de que la última revisión de la Ley de Igualdad de Oportunidades (E.E.O.C., 1.978) especifica que uno de los pasos requeridos para estudios de validación, es el análisis del trabajo (A. de T.), pocos son los esfuerzos de validación que establecieron este paso previo como base para identificar predictores y definir criterios de evaluación de la tarea. Desde 1.980, de los 40 investigaciones que se han publicado o referido a estudios de validación, pocos han usado o citado este paso previo (Cordner, 1.980, Branson et al., 1.981a, 1.981b; Michigan Law Enforcement Officers Training Council Employment Standars Section, 1.981; Patterson, 1.982; Hargrave & Kohls (1.984); Mullins, 1.985; ; Loo & C. Meredith, 1.986. A este respecto Inwald, del Hilson Research de Nueva York, al comentar las implicaciones administrativas, legales y éticas de hacer tests psicológicos en selección policial afirma: "Algunos departamentos han sido requeridos últimamente para hacer análisis del trabajo en orden a adecuar y ser honestos a la hora de medir la calidad de ejecución de un policía. Si el criterio que se usa para calificar su ejecución no se demuestra relacionado con los aspectos interesantes o importantes del

trabajo, los policias pueden verse discriminados. Sin embargo muchos departamentos no tienen la posibilidad de hacer análisis del trabajo que satisfagan sus necesidades profesionales y gubernamentales. Así, pocos lo han hecho y menos todavía han desarrollado sus criterios a partir de él. Pero además los que lo han hecho, normalmente no se han centrado sobre características psicológicas necesarias para desarrollar el trabajo, sino sólo sobre la destreza y habilidades, así como conocimientos requeridos. (R. Inwald, 1.985a, pag. 269).

Para Inwald no solamente eran pocos los que hasta 1.985 lo habían hecho, sino que además eran menos todavía los que utilizaban el A. de T. como componente de un esfuerzo de validación de criterio, siendo más frecuente verlo en esfuerzos orientados a los contenidos, que no son objeto de esta revisión.

Otro hecho interesante constatado al ver las investigaciones empíricas que han utilizado el A. del T., es que la mayoría de las agencias que, cumpliendo con la legalidad, ha enfrentado este proceso ha creado un departamento de estandares. Es como si abrir la brecha con el A. del T. llevara a definir objetivos no sólo referidos a selección, sino a formación, estructura, organización y productividad en general.

De los trabajos comentados el que mayor calidad técnica me ofrece es la investigación de Branson et al. (1.981a), realizada en las policias del estado americano en Florida. El es, junto con el A. del T. de la policía de Michigan (1.981), quien ha utilizado la mejor metodología para establecer los pasos inferenciales entre tarea, predictores y criterios, sentando bases lógicas y racionales que le permitieron afrontar con esperanzas una validación de las inferencias que de allí se obtuvieron (Branson et al., 1.921b).

Referente al criterio, el más frecuente sigue siendo la evaluación de los superiores o mandos. Cuatro han sido los contenidos de las medidas:

1. *Evaluación del desempeño en la ejecución real de trabajo. (Mills & Bohannon, 1.980; Hargrave & Berner, 1.984; Elam, 1.983; Mc Euen, 1.981; Scogin & Beutler, 1.986; Maesen, 1.986; Coughlin, 1.987).*

2. *Escala de conductas ancladas en la ejecución del trabajo (BARS) (Mills & Stratton, 1.982; Hargrave & Berner, 1.984; Serrano et al., 1.985; Beutler et al., 1.985; Serrano y Sevilla, 1.986; Hargrave & Hiatt, 1.987).*

3. *Medidas dicotómicas, es decir valoración del mando juzgando como satisfactoria o no la ejecución o determinada característica del criterio (Merian et al., 1.980; Hargrave & Hiatt, 1.987; Shusman et al., 1.987).*

4. *Resultados de Análisis factorial sobre medidas de ejecución o conductas implícitas en el trabajo (Gibson, 1.981; Serrano y Sevilla, 1.986).*

Todos estos contenidos los evaluaba el superior en función de su opinión subjetiva (punto de vista clínico y sintético). Una variante a esto es la metodología empleada por Mathews (1.980) quién utilizó una técnica de comparación de pares para evaluar ejecuciones de trabajo real.

Otro tipo de medidas de criterio fueron aquellas que se denominan "objetivas", ya que básicamente están conformadas por registros y datos que referidos a las actuaciones profesionales o conductas de las policías, obraban en poder de las agencias. Medidas como: quejas de

ciudadanos, sanciones disciplinarias, absentismo, puntualidad, cartas de reconocimiento, apartamiento de servicio o mantenimiento en él durante determinado período, etc. Son todas ellas medidas cuya adquisición es más una recopilación que un juicio. Autores como Mills & Stratton (1.982); Bernstein et al. (1.982); Hargrave & Berner (1.984); Burnett et al. (1.981); Beutler et al. (1.985); Coughlin (1.987), han realizado esfuerzos de validación contando con este tipo de medidas como criterio. Otros autores como Inwald et al. (1.984); Inwald (1.986); Inwald et al. (1.987); Hargrave & Hiatt (1.987) dicotomizaban estos registros estableciendo límites a partir de los cuales la variable tomaba otro valor (p.e. mantenerse en el trabajo de cinco años era considerado éxito policial).

Las notas académicas también fueron consideradas medidas de criterio complementarias a algunas de las ya expuestas. La puntuación obtenida, el puesto en el escalafón o el planteamiento dicotómico de haber acabado o no, fueron variables de criterio en algunos estudios (Mills & Stratton, 1.982; Hargrave & Berner, 1.984; Elam, 1.983; Burnett et al. 1.981; Mc Euen, 1.981; Maesen, 1.986 ; Bernstein et al., 1.982; Hargrave & Hiatt, 1.987).

Por último algunos autores utilizaron, además de las ya expuestas, valoraciones sobre la ejecución, hechas por policías del mismo (peer rating) o inferior rango que el evaluado (Mathew, 1.980; Hargrave & Berner, 1.984; Hargrave & Hiatt, 1.987).

En cuanto al diseño predictivo, 1.979 supuso un punto de inflexión en el número de estudios, las revisiones de Lefkowitz (1.977), Poland (1.978) y Henderson (1.979) dan proporciones de igualdad entre diseños predictivos y concurrentes, favoreciendo al planteamiento longitudinal, la introducción de los modelos postdictivos. A partir de ese año y como fruto de las 40 investigaciones revisadas, la proporción es de 1 diseño concurrente por

cada 4 predictivos. Sin duda alguna, la concreción de la E.E.O.C. (1.979) y la aceptación de que la función policial exige inferencias con niveles de abstracción suficientes a nivel de características de personalidad, llevó a aceptar como más adecuado el modelo predictivo. Todos los estudios de diseño predictivo revisados (Mills & Bohannon, 1.980; Mathews, 1.980; Gibson, 1.981; Mills & Stratton, 1.982; Bernstein, 1.982; Hargrave & Berner, 1.984; Inwald et al., 1.984; Elam, 1.983; Mc Euen, 1.981; Maesen, 1.985 y 1.986; Inwald, 1.986; Scogin & Beutler, 1.986; Hargrave & Hiatt, 1.987; Inwald & Shusman, 1.987a y 1.987b; Shusman et al. 1.987; Coughlin, 1.987), tuvieron como predictores, variables de personalidad y alternaron estas con otras variables como las biográficas (Mills & Stratton, 1.982a; Inwald et al.; Inwald, 1986; Mathew, 1.980; Hargrave & Hiatt, 1.987; Shusman et al., 1.987; Inwald & Shusman, 1.987a y 1.987b;, inteligencia (Mc Euen, 1.981; Maesen, 1.985 y 1.986; etc.). El lapso de tiempo entre la administración de los predictores y las medidas de criterio, varió desde 3 meses (Maesen, 1.985) a 5 años (Inwald, 1.986). En alguno de ellos se midió la fiabilidad del predictor (Mathew, 1.980) y/o del criterio (Maesen, 1.985). En otro, se estudió la intercolinearidad entre las escalas del test (Bernstein, 1.982) para predecir correlaciones falsas. Las estadísticas utilizadas variaron desde la media (Hargrave & Hiatt, 1.987; Coughlin, 1.987) pasando por coeficientes de correlación y ecuaciones de regresión (Mills & Bohannon, 1.980; Mathews, 1.980; Gibson, 1.981; Hargrave & Berner, 1.984; Elam, 1.983; McEuen, 1.981; Scogin & Boutler, 1.986; Hargrave & Hiatt, 1.987) hasta análisis discriminantes (Inwald et al. 1984; Shusman et al. 1.987; Inwald & Shusman, 1.987a y 1.987b).

Se identificaron 5 investigaciones de diseño concurrente (Mills & Stratton, 1.982; Burnett et al., 1.981; Ostrov, 1.985; Serrano et al., 1.985; Serrano y Sevilla, 1.986). Así mismo y partiendo de un análisis de tareas, Loo & Meredith (1.986) afirmaron su deseo de validar las pruebas selectivas de la Policía Montada del Canadá, desde diseños tanto concurrentes como predictivos, ya que a su juicio ambas son

complementarias.

Se identificaron dos estudios de diseño postdictivo (Merian et al., 1.980; Alvarez, 1.985). El primero utilizó pruebas de personalidad y medias para contrastar aciertos y/o errores de clasificación. Alvarez (1.985) estudió la personalidad del policía con una muestra de aspirantes al curso de cabos de la Policia Nacional Española. Utilizó pruebas de personalidad y valoraciones de mandos.

Referente a la validez cruzada, sólo cinco estudios dejan claro haberla realizado (Mathews, 1.980; Inwald et al., 1.984; Burnett et al. 1.981; Maesen, 1.985; Shusman et al. 1.987). Una vez más es Inwald (1.987), quien entiende esta práctica, como prueba fundamental para corregir valideces obtenidas por azar y sobre todo como exigencia técnica para generalizar resultados de validez a otras policías. Es ella quien con este planteamiento de validez cruzada da una nueva orientación a los esfuerzos de validación en selección policial.

Referente a la validez diferencial, solamente Mathew (1.980), la cita como resultado de su investigación. No creo que el hecho de que sólo exista esta referencia explícita, pueda entenderse como que tal tipo de validez no se hace. La gran mayoría de los investigadores dejan claro su uso, al describir las muestras de sus estudios según los criterios diferenciales de los que hablaba Lefkowitz (número de blancos, negros, hispanos, hombres, mujeres, etc. 1.977). Ocurre lo mismo cuando, al comentar los resultados de sus validaciones, refieren los coeficientes de validez a los grupos que conformaron la muestra, indicando para cada caso, similitudes, diferencias, etc.

De todo lo visto, se pueden concretar algunas conclusiones referentes a la evolución de los modelos. No se pretende, en ningún caso, afirmar que estas conclusiones sean definitivas ni que deban

considerarse generalizables, ya que la revisión bibliográfica, se ha ceñido a las investigaciones comentadas y es sobre ellas sobre las que deduzco estos comentarios.

La primera conclusión importante que observo se refiere a la no exclusividad de los modelos de validación. Tal y como se expresaba al comentar el concepto integrador de la validez de constructo en el punto 1.1.1., el modelo concurrente no está reñido con el predictivo y ambos pueden observarse como complementarios e integrantes de un proceso, en el que la validez concurrente sea la fuente de una hipótesis predictiva que se contrasta posteriormente con modelo predictivo, se confirma con la validez cruzada y se refina y adecúa con la validez diferencial.

Este planteamiento integrador y complementario se refuerza por el hecho de que todas las investigaciones incluyeron entre sus predictores, pruebas de personalidad que pretendían explicar el significado en esa taxonomía del éxito policial. Además incluyeron datos más objetivos como los biográficos o las notas académicas por lo que no es descabellado pensar que esa complementariedad se extiende a los modelos orientados al contenido. Parece quedar claro que la función policial en el ámbito de las habilidades y características requeridas, debe conformar hipótesis con rasgos que exigen diferentes niveles de inferencia, pero que siempre deben incluir rasgos de personalidad, cuya abstracción es necesaria para saturar todas las demandas conductuales posibles.

Donde no se ha avanzado tanto es en las medidas de criterio. Como ya dije, esto es a mi juicio el punto fundamental, ya que concreta la operatividad del constructo éxito policial y es la prueba que califica el ser o no ser en este tipo de selección. Persiste la indecisión entre medidas objetivas y/o evaluación de mandos. Las primeras son alabadas por su falta de contaminación, y por su calidad

para tratamientos estadísticos, pero son criticadas por su falta de relevancia a la hora de calificar una ejecución policial. Las medidas de superiores y/o mandos tienen el valor de la síntesis juiciosa de un observador que se supone es capaz de sintetizar las muchas variables que el juicio exige. Pero eso mismo, que es su facultad, es el objeto de la crítica por la contaminación y la parcialidad (bias). Es verdad que se han producido avances en ese sentido con las B.A.R.S. y con métodos como la comparación de pares, sin embargo pocas han sido las investigaciones que han justificado la elección de sus medidas de criterio y menos aún las que lo han hecho con un análisis del trabajo o de la tarea (Inwald, 1.985a). La tendencia parece decantarse por sofisticarse en una metodología a posteriori de haber tomado una decisión original sobre una de estas dos opciones. Así, sobre la evaluación de superiores, se observa el desarrollo de las propias B.A.R.S., análisis factoriales de las medidas, dicotomización de las variables del criterio, estudio de fiabilidades, etc. En las medidas objetivas, esta sofisticación se observa casi exclusivamente en la dicotomización, lo cual es paralelo al uso del análisis de función discriminante como estadístico de relación.

Previa a la probatura empírica de relación (linkage), se observa la aceptación general de incluir en sus investigaciones, pruebas correctoras de los predictores (fiabilidad, análisis factorial, multicolinearidad, restricción del rango, coeficiente de homogeneidad, etc.) y de los criterios (fiabilidad interjueces, análisis factorial, etc.) incluso hay planteamientos para medir el impacto económico que la validación supone para la organización responsable de selección (Maesen, 1.986). En cuanto a los estadísticos para probar la relación (linkage) entre predictores y criterios se evoluciona desde la sencilla correlación y regresión, a modelos de análisis discriminante en las que se predicen el % de sujetos con éxito, según el criterio establecido.

Este dato es importante porque manifiesta un avance en cuanto a la interpretación de un coeficiente de correlación. La tendencia actual se orienta a comprobar el número de gente correctamente predicha y contrastar el valor de la predicción en función del número de gente que se pierde (falsos negativos) a costa de asegurar el menor número de malos ejecutores (falsos positivos). Esto confirma lo ya expuesto en el punto 1.1.1. y 1.1.2. en cuanto que todo coeficiente de validez debe ser interpretado a la luz de un razonamiento. Por ello entiendo que deben considerarse variables organizacionales a la hora de juzgar una validez. "Matar pulgas a cañonazos" no es rentable para una organización como la Ertzaintza, que no puede permitirse el lujo de perder muchos falsos negativos porque la oferta de jóvenes aspirantes a ertzainas disminuye con cada promoción y sólo está desplegada en un 45% del territorio.

Otro hecho constatable es el aumento de comprobaciones que sobre los coeficientes originales realizan los autores con la validez cruzada. Si bien es verdad que de lo revisado, nadie ha superado el planteamiento de Dunnette & Motowildo (1.976), autores americanos y europeos entienden esencial esta comprobación, tanto desde criteros técnicos, como de generalización de la validez.

Por último y a pesar de que hasta la fecha no son muchas las investigaciones que han hecho análisis de trabajo como paso previo a estudios de validación, es creciente y coincidente la toma de conciencia sobre la necesidad de especificar y concretar qué entiende cada agencia por éxito policial y cuales son los métodos por los que desde un exahustivo y sistemático A. de T. se pueden definir instrumentos operativos para la evaluación del desempeño policial, así como elaborar hipótesis predictivas. Las agencias que aceptaron el reto legal de validar sus procesos con el paso previo del A. de T., crearon

comisiones de estándares referidas tanto a estructura, organización y sobre todo a selección y formación. Este hecho no es otra cosa que concretar de modo estructurado y específico, qué significa el constructo éxito policial y qué variables influyen en él para el contexto de una organización concreta y sobre todo, cómo se mide.

1.3. EL MODELO DE VALIDACION PREDICTIVA.

Una vez conocido lo que otros autores y yo mismo entiendo por validez y sus estrategias, pretendo ahora, acotar y describir el modelo de validación predictiva. Describiré el modelo no de un modo exhaustivo, sino especificando los compromisos conceptuales y metodológicos que adopto para definir el estandard. También justificaré su elección desde puntos de vista técnicos, legales y concretos de la Ertzaintza. Por último identificaré aquelles limitaciones que en selección policial ha tenido la aplicación de dicho modelo.

1.3.1. DESCRIPCION.

Para hacer la descripción del modelo, seguiré los "Principios para la Validación y Uso de los Procesos de Selección del Personal" (A.P.A., 1.987). Considero esta publicación la mejor concreción práctica y procesal a la hora de describir un modelo de validación aplicable a un proceso selectivo real.

Según la A.P.A. (1.987), un esfuerzo de validación de criterio predictivo, es un intento de proporcionar evidencia de que las decisiones que se tomen sobre los resultados de pruebas son justas y predicen el éxito en el trabajo ya que se apoyan en la fuerza estadística que aporta la relación significativa entre predictor/es y criterio/s, de una muestra, si tal relación existe en la población y se ha permitido un lapso de tiempo no trivial entre la toma de datos de los predictores y los del criterio.

Se entiende posible un estudio de validez concurrente como fuente de hipótesis, aunque según la A.P.A. sólo podrían utilizarse los datos referidos a las aptitudes.

Todo estudio de validación predictiva debe seguir el siguente proceso:

* *Análisis del trabajo (A. de T.).*

Un A. de T. se realiza para comprender cuáles son las necesidades de la organización en lo relativo al problema de la selección, de manera que el investigador pueda formular hipótesis sólidas sobre las relaciones existentes entre predictores y criterios. Este A. de T. debe ser, en mi caso, un fiel reflejo de lo que para el Departamento de Interior del Gobierno Vasco entiende son sus objetivos en el proceso selectivo. Por ello se observa fundamental concretar y delimitar las actividades y tareas que a su juicio debe realizar la Ertzaintza, como una materialización de su modelo policial.

Todo A. de T. sistemático debe poseer características psicométricas razonables. Toda falta de acuerdo entre los que describen las tareas, debe ser anotada y no siempre deben darse por válidas las descripciones de actividades y tareas que existen en una organización en el momento de iniciar una investigación de este tipo.

La documentación escrita resultado de un A. de T. debe plasmarse a modo de informe en el que se especifiquen:

- *Lo que se hace (tareas).*
- *Recursos e instrumentos utilizados.*
- *Características inusuales o extremas.*

- *Obligaciones o actividades más complejas.*
- *Especificaciones del trabajador, tecnicas o conocimientos requeridos.*

Según la A.P.A. (1.987), la elección del método concreto para realizar un A. de T. depende de los objetivos del mismo y de las limitaciones de la propia organización en la que se realiza. Para mi caso, a la hora de crear un estandard de selección para el Curso Básico, los objetivos que se persiguen con el A. de T. son básicamente dos:

1. *Tener un conocimiento suficiente exhaustivo del trabajo de Ertzaina básico para poder crear instrumentos que permitan conocer el grado de éxito alcanzado por el ertzaina en su período de prácticas (criterio, operativización del éxito).*

2. *Obtener una información relevante y real de la función de Ertzaina básico, para poder crear una hipótesis sólida de componentes básicos y mínimos exigibles a los aspirantes y alumnos.*

* *<u>Desarrollo de Criterios</u>.*

Partiendo desde el A. de T., deben desarrollarse criterios. Tal desarrollo de criterios tiene, según la A.P.A. (1.987), algunas condiciones que deben cumplirse:

a. *Los criterios deben estar relacionados con los objetivos de la organización. O sea, debe tenerse en cuenta cual es el fin del Departamento, en cuanto a la Ertzaintza, para conocer qué significa hacer bien o mal una tarea.*

Los criterios deben ser elegidos y/o desarrollados en base a:

- *Relevancia de sus contenidos.*
- *Fiabilidad de sus medidas.*
- *Ausencia de contaminación.*

Nunca debe elegirse un criterio por su disponibilidad.

Todo esto implica que los objetivos deben estar claramente definidos, ser aceptables en el contexto social y legal en el que funciona la organización y ser apropiados a las necesidades y fines de la organización.

b. *Todos los criterios deben representar conductas laborales o rendimientos importantes, tanto en el trabajo como en la preparación de éste. Según esto, también las notas en las asignaturas del Curso Básico, son criterio de la selección para el acceso a la Ertzaintza. Esto es muy importante y significa un cambio cualitativo ya que según esto el objetivo de la selección de acceso es predecir el éxito en la Academia y sus pruebas deben ceñirse a pruebas de desecho (screen-out) como las patológicas y las aptitudinales que predicen las facultades del aspirante para superar la docencia. Desde este punto de vista son los resultados académicos y otras pruebas susceptibles de administrarse durante ese período de formación, los auténticos predictores del éxito policial. Esto es a mi juicio el planteamiento que debe seguirse y que*

solventa de algún modo la incertidumbre que se observa en investigaciones similares (punto 1.2.), donde las puntuaciones académicas o eran criterio o eran predictores, pero no ambas, en función del proceso selectivo.

Cuando los criterios se refieren a medidas del trabajo, no deben incluirse todas las medidas susceptibles de darse en él, sólo las relevantes, aunque debe darse razón de por qué se excluyen las otras. Así mismo no tienen por qué ser medidas de ejecución real (objetivas), siempre que cumplan con las condiciones de relevancia, fiabilidad y ausencia de contaminación.

c. *A la hora de desarrollar un criterio, debe contarse con la posibilidad de que exista una variación sistemática no deseada (contaminación). Esta propensión de las valoraciones debe anticiparse. En nuestro caso sería aconsejable observar qué tipo de propensiones se han producido en las evaluaciones realizadas hasta la fecha en la Ertzaintza, intentar anticiparlas, construir el instrumento teniéndolas en cuenta y someterlas a control estadístico.*

d. *Siempre que la puntuación del criterio se obtenga de la combinación de otras variables, debe describirse cúal es la base lógica que explique tal combinación. Si no hay razones para justificar el peso otorgado a cada una de las variables, es preferible otorgar el mismo peso a cada uno de los componentes.*

Para mi existen tres bases sobre las que se debe justificar esto: la legalidad de la Ertzaintza sobre la evaluación de las prácticas y del período académico, el análisis de tareas y los resultados de otras investigaciones.

e. *Siempre debe estimarse la fiabilidad del criterio ya que es esta medida la que establece el techo de la validez.*

* *Elección del Predictor*.

a. *La selección del predictor o predictores debe hacerse con base lógica, empírica y teórica.*

Creo que hacer un A. de T. exhaustivo y sistemático e investigar los resultados de las principales validaciones hechas por otros autores en selección policial, así como conocer cuales son los componentes que para el Departamento de Interior tiene el constructo "éxito policial" aporta suficiente base para crear, con expectativa de éxito, una hipótesis predictiva.

b. *Coincido con la A.P.A. (1.987) en que deben primarse predictores que en investigaciones previas hayan demostrado su utilidad. En ningún caso deben escogerse predictores por razones de familiaridad e interés personal.*

c. *La valoración de un aspirante o alumno del Curso Básico, en función del predictor debe ser máximamente dependiente del propio alumno o aspirante y mínimamente del juez que le evalúa. Debe minimizarse el error que resulta de la diferencia entre los jueces.*

d. *En el caso de que existan estrategias de decisión, deben ser reconocidas como predictores. La A.P A. (1.987) entiende por tal, el hecho de que un evaluador interprete los resultados de otros predictores, e incluya su propio juicio en el proceso interpretativo o de toma de decisiones. Los juicios y decisiones de esta manera, se convierten como mínimo en un predictor único. Esta información debe ser validada en adición a la información que tenía disponible quien tomaba las decisiones. En mi caso ésta circunstancia se da en la valoración global que cada tutor hace de cada alumno como síntesis final del proceso de seguimiento académico (punto 4.2.3.).*

* <u>*Elección de la Muestra*</u>.

Al hilo de lo que ya se ha comentado en cuanto a que los resultados académicos del Curso Básico son criterio de la selección de entrada o acceso a él y predictores de la ejecución policial en la práctica, dos son las muestras en las que se constata el criterio. La primera lo conforman el número estandard de sujetos que forman una promoción: 600 alumnos; la segunda la forman aquellos que superaron el curso y el seguimiento académico: ≃ 550. El número de aspirantes a formar parte del curso básico ha variado desde 1.500 (primeras promociones) hasta 5.300 (5° promoción). No consideramos estos últimos números como la muestra, ya que sobre ellos no se aplican las pruebas de criterio.

La A.P.A. (1.987) hace las siguientes consideraciones para elegir una muestra:

a. *La muestra que conforma el grupo en el que se va a investigar, debe tener los mismos parámetros que la población a la que se van a generalizar los resultados.*

Para mi esta consideración significa que debemos estudiar cómo varían los parámetros de las muestras en las que se aplican los criterios, con referencia a los parámetros de los que se presentan a las pruebas de acceso que serán a quienes se les generalizarán algunos predictores que surjan predictivos para esa circunstancia.

b. *El número de la muestra debe ser lo suficientemente amplio como para proporcionar fuerza estadística. A este respecto creo que una muestra de 550 a 600 es el número suficientemente grande como para proporcionar dicha fuerza.*

c. *Para dar credibilidad absoluta a resultados inusuales se requiere una muestra extremadamente grande o la repetición.*

No pretendo demostrar nada inusual. Las características que entiendo son constitutivas del perfil ideal del ertzaina, son básicas y corroboradas por otros estudios de validación realizados en otras policias. En todo caso algunas características "novedosas" pueden ser el contenido de algunas asignaturas (Euskera), o algunos resultados del A. de T. que tengan en cuenta la realidad social de Euskadi.

d. *Cuando se combinan datos de muestras separadas, tanto los trabajos como los trabajadores deben ser similares en cualquier variable que pueda afectar a la validez.*

Esta condición de la A.P.A. podría generar problemas en el criterio de ejecución, ya que los alumnos al superar el Curso Básico acuden a diferentes destinos (Brigada Móvil, Comisarías e Instituciones). Sin embargo, su período práctico de dos años, se estructura de tal modo, que rotan por cada uno de los destinos en grupos y tiempos similares, por lo que estas medidas de criterio son las mismas para todos, aunque habrá que especificar si las características del primer destino influyen en las siguientes del período rotatorio, ya que no todos van al mismo en primer lugar.

e. *Las bajas y/o exclusión de participantes extremos debe ser explicada.*

Tal es el caso de aquellos sujetos que por incumplir la primera condición expuesta, deban ser eliminados o aquellos que por circunstancias ajenas a estas evaluaciones dejen de formar parte de la muestra (p.e.: servicio de información policial).

* Consideraciones del Proceso.

a. Los principios de la A.P.A. (1.987) exigen que los estudios de validación deben hacerse sobre trabajos de acceso y/o promoción, siempre con la posibilidad de ser conseguidos. En nuestra realidad este estandar se refiere al acceso y superación del curso básico, así como a la ejecución satisfactoria de las prácticas que otorga el grado de ertzaina básico al alumno que lo supera. Esta realidad es por tanto de acceso y conseguible ya que aproximadamente nos encontramos con la mitad (3.500) de los efectivos que requiere el Departamento para satisfacer los despliegues (7.000).

b. Los procedimientos para la administración de tests y las puntuaciones, deben estar claramente explicadas. Cualquier característica operativa específica: límites de tiempo, instrucciones orales, hojas de respuesta, problemas prácticos y fórmulas de puntuación, deben ser claramente definidas y seguidas en la investigación. No hacerlo, impide la generalización de los resultados en el contexto operacional.

c. La A.P.A. considera necesario hacer pruebas piloto de los predictores antes de su uso operacional. Para aquellos casos, como este, en que a la directa administración de los predictores le siguen decisiones de empleo, debe haber evidencia de validez de ellos en otros estudios o situaciones.

d. Los datos de los predictores y las medidas de los criterios, deben ser independientes. Con esto los principios se refieren a que los datos de predicción no deben ser conocidos por aquellos que realizan las puntuaciones del criterio ya que la naturaleza de ambas medidas debe ser distinta.

Mi planteamiento entiende que los contenidos de la predicción son aquellos referidos a las especificaciones necesarias para la realización de las funciones tanto como alumno del curso básico, como ertzaina básico en prácticas. Los contenidos del criterio en un primer caso se refieren a las puntuaciones académicas y en un segundo caso a ejecuciones reales. El objetivo de la selección de entrada es desechar por características patológicas (screen-out) y predecir el éxito académico; mientras que el objetivo del seguimiento académico, es predecir el éxito policial, medido en la fase de prácticas.

* <u>*Análisis de Datos*</u>.

Según la A.P.A. (1.987) la calidad de los esfuerzos de validación orientados a los criterios, depende tanto de la calidad de los datos de predictores y criterios, como del método escogido para demostrar su relación (linkage).

a. *El sistema que se decida para buscar la relación entre el predictor y el criterio, debe ser tan adecuado como para obtener información sobre la magnitud y la significación estadística de la relación. Tradicionalmente, un coeficiente de validez o una estadística similar que tenga una probabilidad inferior al uno por veinte de haberse producido por casualidad, si la relación verdadera es cero (Error Tipo I), puede considerarse que establece una validez significativa. Ahora bien, tan importante es esto como no conseguir detectar validez cuando con mayor fuerza en el análisis, se habrían obtenido correlaciones significativas (Error Tipo II).*

La A.P.A. (1.987) entiende que al hacer el análisis de la relación deben aportarse datos sobre:

- *La fuerza de relación.*
- *La naturaleza de la relación.*
- *Cómo debe ser usada la predicción.*

A esto debe acompañarse siempre información sobre el número de casos, las medidas de tendencia central, variabilidad del predictor y del criterio, y las instrucciones existentes sobre todas las variables estudiadas.

b. *El análisis de datos debe tener en cuenta las correcciones necesarias que han de hacerse, tanto a los predictores como al criterio.*

Referente a los predictores, las correcciones provienen básicamente de la restricción del rango producida sobre la capacidad predictiva de estos, al tener que usarse sus resultados para decisiones de selección. También deben hacerse correcciones en los predictores, cuando se observe que su fiabilidad no es suficiente.

Referente a los criterios, las correcciones se hacen básicamente sobre su fiabilidad en base a:

- *Diferencias entre calificadores.*
- *Diferencias a través del tiempo a la hora de estimarse la fiabilidad de los criterios.*

Estas correcciones hechas sobre predictores y criterios determinan el tipo de estadístico que debe escogerse para demostrar la relación. No es el mismo estadístico en caso de que estas se hayan hecho o no. Según la A.P.A., el coeficiente ajustado (validez cruzada) es la mejor estimación de la validez.

c. *Debe especificarse cualquier método de combinación de predictores, utilizado para producir un resultado. Esto es más factible cuando la relación entre predictores y criterio es lineal, pudiéndose entonces sumarse los resultados como forma de combinación. La A.P.A. recuerda que relaciones no-lineales disminuyen la validez. Esto es importante, ya que en policía se sospecha de la existencia de variables que se comportan de forma no-lineal (Wollack, 1.976, Alvarez, 1.985), donde tanto valores bajos como altos de la variable son indicadores de mala ejecución, habiendo otras variables que sólo son discriminativas a partir de un mínimo exigible (Wollack, 1.976).*

d. *Siempre que se quieran asignar pesos a predictores en función de los resultados de la validez y que esta asignación conlleve la reducción al número de predictores originales presentes en el estudio, las fórmulas de reducción deben tener en cuenta este número original, así como el número usado en los análisis de regresión (Claudy, 1.969).*

Esto nos indica que a la hora de decidir cuales son las especificaciones o características que más predicen el éxito del futuro Ertzaina, o sea cuando doy significado al constructo éxito policial en la circunstancia selectiva, no podemos llegar a una decisión sobre aquellos predictores que mayor correlación han presentado, puesto que tal correlación está influida por la presencia de los mismos. Sólo a posteriori de una correlación múltiple revalidada puedo determinar esas características o significados.

e. *Cualquier resultado de un estudio de validez predictiva debe ser interpretado y confrontado a la luz de la literatura investigadora relevante. Cualquier resultado de un estudio particular adquiere credibilidad cuando se interpreta a la luz de otras investigaciones relevantes en este campo. Los hallazgos inusuales deben ser mirados con cautela.*

Ya que esta investigación pretende establecer un estandard de selección, esta condición de la A.P.A. se satisface al justificar la elección de los predictores, como significados probados que el constructo éxito policial tuvo en otras investigaciones, con las particularidades de ese constructo en la Ertzaintza y en Euskadi, fruto del A. de T.

f. *Por último, la A.P.A. (1.987) entiende que toda investigación de validación predictiva, debe hacer una estimación del valor práctico del proceso de selección. Se entiende que tal estimación debe hacerse en función de:*

- *El grado de evidencia de validez (coeficiente de correlación)*
- *Proporción de la selección (seleccionados v. presentados)*

- *Número de gente a ser seleccionado (necesidades de la organización)*
- *Naturaleza del trabajo*

Existen referencias a este tipo de estudios en policía (Maesen, 1.986).

Como es lógico, la A.P.A. no incluye en la descripción de criterio predictivo lo referente a validez diferencial. Sin embargo ya que para mi es necesaria hacerla siempre que se hace un esfuerzo predictivo, retomo lo que la A.P.A. entiende por tal validez.

La estrategia de validez diferencial ("predicción diferencial" segun la A.P.A., pag. 18), la utilizan para abordar el tema de la parcialidad (bias) en los procesos de selección. Como ya dije éste es un problema principal en U.S.A. y aunque aquí no influye tanto porque nuestra legalidad en este sentido es menos concreta, conviene tenerla en cuenta como componente de un estandard de selección. Concretamente aplicar una validez deferencial al estandard implica las siguientes actividades:

1. *Conocer qué grupos diferenciados por algo distinto a su actuación como ertzainas, pueden presentarse al proceso de selección, p.e.:*

   - *Diferenciación de grupos por sexo.*
   - *Diferenciación de grupos por lugar de procedencia u origen.*

- *Diferenciación de grupos por nivel de estudios y Euskera.*

2. *Estudiar la actuación media de esos grupos en el criterio.*

3. *Comprobar que las predicciones hechas para esos grupos en el criterio son sistemáticamente altas o bajas en función de las variables que diferenciaban esos grupos.*

Estos son los componentes, condiciones y pasos de lo que según la A.P.A. (1.987) debe ser un proceso de validación predictiva. Esta investigación asume estos planteamientos como acotamiento conceptual y compromisos metodológicos que el estandard propuesto debe satisfacer. El capítulo seis desarrollará de forma exhaustiva estos planteamientos.

1.3.2. JUSTIFICACION DE ELECCION.

Para justificar por qué se ha elegido el modelo de validación predictiva, me guiaré primeramente, por los criterios técnicos y conceptuales que autores que han trabajado en policía o sobre la validez en sí misma, entienden suficientemente razonables como para preferir este modelo frente a sus alternativas. Expondré también, cómo las propias circunstancias de la Ertzaintza, su legalidad, su contexto y sus propósitos favorecen la elección de un modelo predictivo para su validación.

En orden a centrar el tema y para diferenciar cuáles son las características esenciales de este modelo respecto de los otros, he de recordar que los rasgos más distintivos son, la presencia de medidas de criterio independientes en su naturaleza de las medidas de los predictores y la presencia de un lapso de tiempo no trivial, entre la administración de los predictores y las medidas de criterio, siendo siempre anteriores los predictores.

1.3.2.1. Justificación Técnica.

Tal y como vimos en los puntos 1.1.1. y 1.1.2., según Morales (1.988), en un proceso selectivo y tratándose de su validez, sólo se puede preguntar dos cosas:

a. Qué significa aquello que estamos midiendo.
b. Para qué lo estamos haciendo.

Responder a la primera pregunta implica conocer el constructo que se pretende medir, en nuestro caso: éxito policial. Por lo que es condición previa, un buen conocimiento de la naturaleza de la función policial, con el fin de determinar qué rasgos o características pueden medirse en función de la posibilidad que ésta tiene de ser delimitada y acotada. El hecho de que tal definición no sea tan posible, es la razón por la que se debe descartar un planteamiento de validez de contenido para un estandar de selección del Ertzaina Básico.

Varios autores que han estudiado la función policial, nos confirman la dificultad de delimitar y acotar el conocimiento de esta función:

"El trabajo policial no es significativamente técnico. La policía es una actividad política que tiene que ver con la administración de premios y castigos y mucho de ese trabajo tiene que ver con negociaciones entre partes en conflicto referidas a derechos y responsabilidades. Consecuentemente designar las mejores y peores maneras de hacer el trabajo policial, en muchos casos, depende de la perspectiva ideológica de la persona que pone la etiqueta" (Cordner, 1.980, pag. 360).

Este mismo autor en otra parte de su trabajo argumenta:

"Es probable que características como juicio, sentido común, madurez y "sentido de calle", sean continuamente vistas como deseables para ser policía y la vaguedad de esas cualidades hace muy difícil el trabajo de los psicólogos policiales. El eslabón entre estas características y la ejecución del trabajo no es fácilmente demostrable científicamente sin tener en cuenta la intuición" (pag. 360).

Cordner justifica la presencia de una vaguedad a la hora de determinar qué se necesita para cumplir una tarea como la policial. Justifica en definitiva la necesidad de una inferencia mayor que exige, por ser así, la presencia de una prueba de realidad (criterio) y una probatura empírica (estadístico).

No pretendo con esto ser exclusivista, como se vió en el punto 1.1.2., la validez de contenido tiene cabida siempre que se refiera a trozos o aspectos muy específicos o técnicos del trabajo policial en donde más que predecir potencias, el test mide la capacidad de logro del evaluado en esa tarea (Wollack, 1.976). Ahora bien si lo que pretende el estandard de selección, es adoptar un modelo principal para seleccionar ertzainas que se enfrenten a la polivalencia de las funciones, tal modelo orientado al contenido no es posible por ser inabarcable, e inferir desde rasgos de personalidad se ve inevitable. Este hecho se corrobora al comprobar que todos los estudios de validación realizados en policía en la década de los 80, tienen entre sus predictores, pruebas de personalidad.

La imposibilidad de acotar la función policial, de identificar todos sus contenidos, obliga entonces a incluir pruebas cuyo paso inferencial debe ser probado mediante la relación empírica con un criterio o medida de ejecución. Como vimos en el punto 1.1.2., algunos autores entendieron que este hecho implicaba validez de constructo y en

última instancia tal razonamiento no es erróneo. Para esta investigación este hecho lo que implica es la necesidad de medidas de criterio, operativización del éxito policial para la explicación del constructo.

La necesidad del criterio no justifica la validez predictiva ya que el planteamiento puede ser concurrente. Ante esto, la mayoría de los autores han rechazado la validez concurrente por sus defectos inherentes o porque lo que realmente se pretende es predecir y no inspeccionar (Palenzuela, 1.988).

Referente a los defectos de la concurrente, los autores la critican porque hay características como rasgos de personalidad, aptitudes, habilidades, etc. que no pueden extrapolarse a circunstancias selectivas de acceso (Henderson, 1.977 y 1.979; Furcon, 1.979) o que las muestras utilizadas en los estudios concurrentes estan influenciadas por variables moderadoras no controladas (Dade County Police Safety Department, 1.975; Fabricatore, 1.979; Sheally, 1.979).

Ahora bien, lo que según muchos autores diferencia realmente los modelos concurrentes y predictivos es la respuesta a la segunda pregunta de Morales (1.988): ¿Para qué estamos midiendo algo en selección? El auténtico propósito de un proceso selectivo en policía es predecir (Dade County Police Safety Department, 1.975; Spielberger et al., 1.979; Mathews, 1.980; Cohen & Chaiken, 1.973; Bartol, 1.983; Hargrave & Berner, 1.984; Knights, 1.976; Mc Creedy, 1.983; Elam, 1.983; Gettys & Elam, 1.985; Inwald, 1.985; Scogin & Beutler, 1.986; Shusman et al., 1.987; Inwald et al., 1.987). El autentico propósito de la predicción reside en poseer la información de una conducta futura previamente a haber contratado al futuro policía. Es la utilidad la que realmente justifica tecnicamente un modelo de validación predictiva. Tanto es así, que Morales (1.988) no llama a su resultado estadístico, coeficiente de validez sino de "utilidad"

Otro hecho importante para la utilidad es la variabilidad de los predictores y criterios, que tal hecho se dé, permite discernir entre buenos y malos ejecutores y consecuentemente seleccionar a los mejores.

Las cuestiones críticas referidas a selección policial se refieren a si los estándares de selección efectivamente discriminan entre buenos y malos ejecutores, o mejor, entre aquellos que van a ser buenos o malos y si la sustitución de instrumentos de selección va a mejorar la validez predictiva de ese proceso (Cohen & Chaiken, 1.973).

Realizar pruebas de personalidad, aptitudes, habilidades, etc., consiste en reducir la complejidad de la conducta humana en la función policial, a un grupo manejable de variables, de manera que la futura conducta pueda ser predicha (Bartol, 1.983).

En definitiva, la indefinición de la tarea policial, la imposibilidad de su acotamiento total, obliga a establecer pasos inferenciales fuertes, a la hora de decidir los predictores. La presencia de dichas inferencias exige técnicamente la probatura de que los contenidos inferidos hablan del constructo éxito policial, por lo que se hace imprescindible su relación con una medida de criterio que operativice el éxito en la ejecución real. Sin embargo la auténtica utilidad de un proceso selectivo en policia radica en poseer información justificada de la futura actuación previa a la contratación, por lo que el lapso de tiempo entre la administración de los predictores y al criterio es la que justifica dicha predicción. Por todo esto, técnicamente y para el estandard selectivo de la Ertzaintza, se justifica el modelo de validación predictiva de criterio.

1.3.2.2. Justificación desde el contexto de la Ertzaintza.

En todas las Bases de Convocatoria publicadas en el Boletín Oficial del País Vasco (B.O.P.V.), donde se convocan plazas para conformar una nueva promoción de la Ertzaintza, se establece que el período necesario para que un aspirante adquiera la condición de Ertzaina básico, consta de un ciclo de oposición y otro de formación que a su vez se divide en nueve meses de formación académica y dos años de prácticas. El ciclo de oposición es lo que esta investigación entiende por selección de acceso (screen-out, punto 1.3.1.), el período académico es el seguimiento académico (punto 1.3.1.) criterio de la selección de acceso y las prácticas son el criterio del seguimiento académico. Existen pues dos momentos en los que se obtienen criterios. En ambos casos el período de tiempo legalmente establecido entre ambos tipos de medidas (9 y 12 meses) no es trivial, por lo que es la propia estructuración de nuestro proceso selectivo la que se orienta hacia un modelo predictivo, por el hecho de existir criterios y porque el tiempo que media entre ambos es lo suficientemente amplio como para satisfacer técnicamente el contraste con los criterios y la predicción.

Existen además de lo anterior, una serie de "a-prioris" de la organización que favorecen, por contexto, el hecho de utilizar predictores con paso inferencial relativamente alto (con "a-prioris" nos referimos a circunstancias de una organización, anteriores a cualquier análisis de trabajo o tareas):

- *El hecho de que la Ertzaintza este desplegada sólamente en un 45% del territorio, demuestra el proceso de desarrollo en el que se encuentra, lo cual trae consigo la inestabilidad de muchas funciones, la aparición de nuevas tareas, etc. Este hecho aumenta el problema de definición y acotamiento que toda tarea policial tiene en sí misma.*

- *Retomando los planteamientos de Scogir & Beutler (1.986) ya comentados en el punto 1.1.2., referentes a las asumpciones que se tienen al abordar una selección policial desde un punto de vista clínico o industrial, hemos de decir que la mayor parte de los ejecutores de la selección en la Ertzaintza asumen el planteamiento clínico, por lo que la existencia de pasos inferenciales como componentes de predicción es casi incuestionable, aunque para la mayoría de ellos lo que justifica la inferencia no es conocer la tarea policial, sino su asunción clínica.*

Estos "a-prioris", favorecen el planteamiento predictivo, pero en sí mismos son limitaciones del propio contexto general de la Ertzaintza, ya que estoy convencido que el A. de T. demostrará que un planteamiento que asuma puntos de vista clínicos e industriales es el más acertado, siendo factible en algunos casos y para algunas unidades muy especializadas y/o técnicas, planteamientos exclusivamente industriales orientados a la validez del contenido, y otras en los que la indefinición de la tarea, por amplia y cambiante, necesitará pasos inferenciales superiores.

- *El Departamento de Interior necesita una justificación empírica de que las decisiones que se toman a resultas de las pruebas predictivas, tienen el propósito de escoger a los mejores y que lo son por el hecho de que se ha probado la capacidad predictiva de dichas pruebas. Esta necesidad se constata ante el aumento de los recursos legales interpuestos por los no aptos y por el incremento de gente buena "quemada" en procesos selectivos anteriores (falsos negativos) disminuyendo así, la población susceptible de presentarse a las convocatorias.*

- *Por último, otra razón que refuerza la necesidad de abstracción en los predictores es el hecho de que las propias variables de la organización (números de plazas vacantes, estructuración docente) impiden la medición real de la ejecución en la Academia, por lo que la inferencia a rasgos más abstractos (transfer de aprendizaje y medición de rasgos de personalidad), se ve inevitable.*

1.3.3. *LIMITACIONES DEL MODELO DE VALIDEZ PREDICTIVA.*

La lectura de este apartado, fácilmente puede llevar a la conclusión de que es imposible realizar un estudio de validación predictiva al que no haya nada que argumentar. Muchas son las limitaciones que este modelo tiene en sí mismo y más cuando es aplicado a policía. Para describirlas seguiré la revisión que de otros estudios he hecho y en el caso de que se observe tal limitación para el estandar, lo citaré. No se proponen soluciones, estas formarán parte, dentro de lo que cabe, del capítulo seis que concreta el estandard.

Por último seguiré a Morales (1.988) al comentar las limitaciones conceptuales de la validez predictiva como explicación del constructo.

* *RESTRICCION DEL RANGO.*

Esta es la limitación más citada en los estudios de validez predictiva en policía (Colarelli & Siegel, 1.964; Henderson, 1.977 y 1.979; Lefkowitz, 1.977; Wollack et al. 1.976; E.E.O.C., 1.978 y 1.979; O'Leary, 1.979; Shealy & Roberts, 1.980; Burkhardt, 1.980; Elam, 1.983; Hargrave & Kohls, 1.984; Gettys & Elam, 1.985; Inwald, 1.985 y 1.986; Benner, 1.986; Ostrov, 1.986; Hargrave & Kohls, 1.987). Consiste en una homogeneización de la muestra producida por la reducción de la variabilidad de las medidas del predictor al usarse éstas como razones de selección. En estos casos no puede probarse que los que se predijeron como malos, en realidad lo sean, ya que no forman parte de la muestra a la que se administra el criterio. Para todos los autores citados el problema reside en que los resultados que se obtienen con la muestra homogénea, no son generalizables a la población de la que originalmente se extrajo o conformó la muestra.

Esta limitación aparte de un problema fundamental es una limitación muy difícil de solventar. Para Inwald (1.985 y 1.986) no existe otra solución que la de permitirse el lujo de contratar también a los malos, para probar la predicción. Hargrave & Kohls (1.984) son de la opinión de que la sociedad no puede permitirse el lujo de admitir a desequilibrados en su policía, con ello entraría en el terreno de las responsabilidades vicarias, si estos dañaran a algún compañero o ciudadano.

La mayor parte de los autores entienden la restricción del rango a posteriori de la administración de todas las pruebas de predicción. Lefkowitz (1.977) sin embargo consideraba que había restricción del rango siempre que un proceso selectivo establece fases excluyentes.

La gravedad de la restricción del rango depende de las necesidades de la organización en cuanto al número de plazas vacantes. Si son muchos los presentados y pocos los seleccionados las fórmulas correctoras para la restricción del rango (p.e.: Guilford, 1.965, pp: 341-345; Alliger & Alexander, 1.984, etc.) pueden no ser útiles.

Esta limitación es uno de los escollos fundamentales para esta investigación ya que la muestra original de proceso selectivo de la Ertzaintza, sufre dos restricciones de rango. La primera, y más dramática, al reducir el número de aspirantes ($\simeq$ 3000) a los 600 alumnos que forman una promoción. La segunda no tan grave, se produce por el número de no-aptos que quedan ausentes de las prácticas, conformando una muestra de alrededor de 550 personas.

Es por tanto, fundamental para este estandard establecer una metodología que compruebe el grado de homogeneidad que las decisiones tomadas sobre los resultados de los predictores han producido y en qué rasgos se diferencia la muestra original de la final.

* *RELEVANCIA Y OPERATIVIZACION DEL CRITERIO*

Benner (1.986) entendía que el principal problema de los estudios de validación predictiva en policía, reside en definir de un modo operativo qué es el éxito policial. Según él, es extremadamente difícil determinar qué características son las que delimitan ese éxito y su propia naturaleza (medidas objetivas o constructos). Según él, es más fácil ponerse de acuerdo en qué no debe ser un policía que determinar sus características deseables, siempre más interpretables.

Por otro lado, Benner (1.986) recuerda que el policía es el defensor del "status quo" político, que se revisa en cada proceso electoral, por lo que la determinación de qué es hacer bien su tarea está sometida a un juicio (Cordner, 1.95?) y a una inherente conflictividad social, sobre todo en los momentos anteriores al cambio político.

Autores como Bartol (1.983), Hargrave & Berner (1.984), Burkhardt (1.980), Inwald (1.985 y 1.986), Scogin & Beutler (1.986) y Hargrave & Hiatt (1.987) coinciden en comentar que las circunstancias inherentes a la función policial, como es el hecho de que las tareas verdaderamente relevantes se produzcan pocas veces (incidentes críticos) o el hecho de que muchas de ellas se produzcan en soledad y sin control, dificultan establecer la relevancia y sobre todo su operatividad.

No tener solventado el problema de la relevancia y operatividad del criterio es un problema muy importante ya que es prueba de realidad de la hipótesis predictiva y significado del constructo.

* *FIABILIDAD Y CONTAMINACION DEL CRITERIO.*

Estos han sido los dos problemas clásicos de los criterios tanto en selección de policía como en selección de personal en general.

La contaminación del criterio (efecto halo, asimetría, curtosis, benevolencia en las valoraciones, etc.) es el principal problema que plantea el hecho de que la mayoría de las valoraciones de criterio, estén efectuadas por mandos (Landy, 1.976; Bartol, 1.983; Ostrov, 1.986). La propia subcultura policial y el espíritu de cuerpo tan característico de esta profesión, así como la indefinición y ausencia de operativización de criterio, son las causas principales de este problema. Algunos autores (punto 1.2.), ante esta dificultad decidieron utilizar medidas objetivas de la ejecución, pero se encontraron con el problema de su relevancia y de la tremenda disconexión que tenían con los rasgos de personalidad integrantes de los predictores (Hargrave & Berner, 1.984).

La fiabilidad es uno de los problemas inherentes al criterio policial, ya que en el caso de que sean medidas de superiores, tales valoraciones son un juicio subjetivo influido por multitud de variables intervinientes originadas en la idiosincrasia del evaluador, por lo que no es fácil obtener fiabilidad salvo en aquellos rasgos del criterio que sean más extremos.

* *NATURALEZA DE ALGUNAS VARIABLES DE PREDICTORES.*

En 1.977 Saunders estudió la influencia de las variables moderadoras en los predictores del éxito policial. Para él estas variables son una alternativa real a los modelos lineales de correlación. Las define como un modelo pseudolineal en el que uno o más de los predictores esta realmente formado por el producto de otros predictores. Entiende por tal variables organizacionales, estados de ansiedad (Saunders, 1.977), problemas familiares, etc.

Según Saunders, el funcionamiento normal de las variables moderadoras es aumentar o disminuir la correlación y raramente su cambio de signo.

Posteriores a Saunders, otros autores refirieron esta influencia en estudios de selección policial (Shealy & Roberts, 1.980; Elam, 1.983; Ellison, 1.986; Inwald et. al., 1.987).

Saunders entiende que es la validez cruzada la que mejor solventa esta limitación.

No poseo datos empíricos de nuestra selección, pero circunstancias como la expectativa por un trabajo, la deseabilidad social y el control de la conducta que se observa en la Academia, son variables que influyen en la correlación y que muy probablemente la desvirtuen si no se controlan.

Wollack et al. (1.976), entendieron que una limitación fundamental de los estudios de validación predictivos, consistía en exigir el comportamiento lineal de las variables. Según él, existen variables fundamentales para la función policial (capacidad de escritura) cuyo comportamiento en relación al éxito de una tarea no es lineal sino que poseerla en un grado mínimo es condición necesaria y suficiente, no significando mejor ejecución, valores superiores en ella. Es fácil en esta circunstancia, descartar erróneamente un predictor, siendo éste, un número básico desde el que partir.

Hargrave & Kohls (1.984) y Hargrave et al. (1.987) entendieron que una limitación de las variables psicológicas en selección policial se refiere a la propia inestabilidad de los valores de esas variables. La estabilidad es condición de la predicción pero muchas variables psicológicas (autoestima) no tienen asegurada su estabilidad en un

estudio predictivo ya que durante el tiempo que media hasta la administración del criterio, multitud de circunstancias (mandos déspotas) pueden hacer inconsistentes los valores originales.

* *OTRAS LIMITACIONES.*

Tanto la A.P.A. (1.987) para selección en general como Shealy & Roberts (1.980) para selección policial, recuerdan la importancia de tener controladas y bien estandarizadas las normas de aplicación y las circunstancias de administración de las pruebas. Normas como el tiempo de duración, método de ejecución, baremos de corrección, etc., circunstancias como el tipo de recinto en que se hacen, la hora del día, el ambiente creado por el examinador, etc., son factores cuyo descontrol puede influir en la incidencia de variables moderadoras en los predictores. Es por tanto necesario que todas estas normas y circunstancias de contexto sean definidas y queden perfectamente acotadas a la hora de determinar los instrumentos de los predictores, siendo muy importante que estas normas y contextos sean las mismas para todos los evaluados, sobre todo cuando se miden rasgos de personalidad, en donde dichas normas, contexto y ambiente, son decisivos para controlar la distorsión motivacional.

En 1.986 Inwald se refirió a otra limitación al comentar que a pesar de que algunas combinaciones de resultados (M.M.P.I., I.P.I., valoraciones de clínicos) predecían bastante bien las ejecuciones y que la presencia de falsos positivos era escasa, muchas veces tal potencia predictiva implica desechar candidatos erróneamente predichos como malos ejecutores (falsos negativos).

Según Inwald (1.986) es la propia organización quien debe considerar el coste que representa admitir a falsos positivos a costa de disminuir el número de falsos negativos. Esta consideración debe tener en cuenta el coste de la misma selección y formación, así como la

posibilidad de que por la excesiva incidencia de los falsos negativos, se reduzca el mercado de personas susceptibles de presentarse a los procesos selectivos, lo cual es una realidad que empieza a notarse en el número de solicitudes para la octava promoción de la Ertzaintza.

A este respecto, es importante tener en cuenta desde un punto de vista técnico, la misma restricción del rango y los estudios del tipo de incidencia económica que sobre la organización tiene, plantear una alternativa de selección (Maesen, 1.986; Schmidt & Hunter, 1.983)

En 1.982, Bernstein, Schoenfeld & Costello estudiaron la influencia de la multicolinearidad de las escalas del M.M.P.I. en un estudio de validez predictiva, hecho diez años antes en una policía del suroeste americano. Según ellos, "la multicolinearidad y la resultante inestabilidad de la matriz inversa de los predictores tiene tres consecuencias indeseables: (a) las correlaciones múltiples entre predictores y criterios estará "inflada", (b) será difícil entender el proceso que subyace a la ecuación de predicción, porque relaciones directas (predictor-criterio) estarán moderadas por relaciones indirectas (predictor-predictor), y (c) la validez cruzada mostrará los efectos de reducción entre predictor y criterio" (pag. 100).

Para su solución ellos proponen sustituir las escalas "puras" (raw) del test tomadas como predictores, por las resultantes de un estudio de componentes principales hecho sobre ellas.

Esta limitación también fue observada en policía por Scogin & Beutler (1.986) quienes advierten que esta es una posibilidad siempre que se utilicen como predictores los resultados de escalas en tests estandarizados de personalidad (M.M.P.I., C.P.I., 16PF, etc.).

Por último y antes de pasar a las limitaciones de orden conceptual, citaré algunas limitaciones, o más bien, conclusiones a las que han llegado investigadores en selección policial.

En 1.970, McAllister concluyó que ningún estudio de validez puede predecir el éxito o el fracaso en policía, ya que nadie es capaz de controlar tantas limitaciones inherentes al método y al mismo objeto de estudio. En esta linea, Poland (1.978) resumió que hasta entonces, la gran mayoría de las validaciones en policía, sólamente habían sido capaces de predecir éxitos académicos, no de ejecución.

En 1.977 Saunders cita un metaanálisis de rasgos de personalidad en selección (Mischel, 1.968), concluyendo que sólamente puede esperarse una correlación máxima de 0'30, sin contar con variables moderadoras.

Saxe & Fabricatore (1.982), Scogin & Beu ler (1.987) concluyen de sus estudios que un estudio de validación predictiva puede minimizar fallos de un proceso selectivo, puede hacer que este se haga "menos mal", pero es muy difícil que tal estudio le permita llegar a predecir conductas en el trabajo policial. En este sentido Benner (1.986), concluye que por la imposibilidad de determinar la relevancia y operatividad del criterio en policía, es mucho más honesto descartar una práctica selectiva (screen-in) y centrarse en aceptar que el objetivo de un proceso selectivo en policía es desechar a los peores (screen-out).

* *LIMITACIONES CONCEPTUALES (Morales, 1.980).*

Morales coincide con Benner, 1.986 y otros investigadores policiales al entender que una limitación principal de los estudios de validación consiste en la misma fiabilidad y validez del criterio. Desde un punto de vista conceptual es una incongruencia intentar dar significado a un constructo en la taxonomía de las habilidades requeridas, si no se es capaz de cualificar, acotar y justificar qué es ese constructo y cómo se mide en la realización del trabajo para el que se quiere seleccionar. No es justificable dar significados a un constructo después de contrastarlo contra ("against") algo de lo que no se tiene la seguridad de si mide o no un éxito de ejecución.

La crítica principal de Morales es la de utilizar sólamente, aquellos criterios que están disponibles en vez de hacer un proceso de análisis profundo y serio de la naturaleza y manifestaciones conductuales de producto y de proceso de un trabajo. Sólamente si tal estudio se realiza, se puede cumplir con la relevancia, fiabilidad, no contaminación y operatividad del criterio. Para ello, evidentemente, es necesario un A. de T.

Otra limitación conceptual y, según Morales, típico de los esfuerzos de validación se refiere a la no independencia de contenidos entre predictor/es y criterio/os. Morales hace la crítica desde la diferencia entre fiabilidad y validez como extremos de un continuo. Ya expliqué, que para él la diferencia básica entre las dos reside en los métodos, con igualdad en los significados del constructo que se mide. A mayor independencia entre predictor y criterio, mayor capacidad de predicción y mayor explicación del constructo. Si por el contrario esa independencia no es tal, lo que hacemos es medir fiabilidad y no tanto validez.

Morales entiende que, hoy por hoy, no existen métodos concretos para poder afrontar con garantías de éxito una explicación del constructo. Por las limitaciones citadas y porque el mismo constructo en sí, es algo difícil de acotar, nunca se está seguro de si se ha medido o abarcado suficientemente.

Según él, otro grave error de los estudios de validez de criterio se refiere a que para que exista significación en un estudio, sea necesario rechazar la hipótesis nula. Cita a Meehl (1.978, p. 817) "... Un terrible error, un procedimiento básicamente inadecuado, una pobre estrategia científica y una de las peores cosas que han sucedido a la historia de la Psicología" (pag. 409). Morales matizando otros autores más radicales (Nunnally, 1.960; Serlin & Lapsey (1.985) acepta el hecho de que negar la hipótesis nula no habla de validez, ya que "es imposible encontrar dos poblaciones con la misma media" (Meehl, 1.978), por lo que la hipótesis nula siempre es falsa. Además, en el caso de que no se pueda rechazar, basta con aumentar el tamaño de la muestra para que la relación sea significativa. Morales advierte que en estos casos lo que haremos será validar más hipótesis con instrumentos más débiles.

Otra limitación consiste en confundir significación estadística con relevancia conceptual, ya que muchas veces lo que es significativo estadísticamente, en sí no tiene importancia.

Propone solucionar el problema de la hipótesis nula, interpretando los resultados desde la magnitud del efecto que validar puede tener para una organización (Inwald, 1.986) y comparar los resultados con metaanálisis de otras investigaciones, o sea dar interpretación a la luz de otras investigaciones precedentes en ese campo (A.P.A., 1.987).

Recalca lo inabarcable del constructo y coincide con otros autores policiales com Hargrave & Kohls (1.984); Hargrave et al. (1.987) y Benner (1.986) en la misma inestabilidad y temporalidad de sus significados. Los constructos son invenciones humanas que cambian con el devenir del contexto social y de la historia. Esto es mucho más claro si se aplica a una actividad tan política como la policial (Cordner, 1.980) y más todavía si se aplica a una sociedad tan conflictiva como la vasca.

El problema básico de la validez de constructo (y por ende de la validez predictiva como subsidiaria de ella), es que es un modelo importado de las ciencias físicas cuyas generalizaciones no tienen tanta consistencia y estabilidad en las ciencias sociales y donde, según Morales, "tampoco hay que pretenderla" (pag. 413).

Ante esta negra perspectiva, Morales retoma a Cronbach (1.986): "...hay que rebajar el nivel de aspiraciones: evaluar y comprobar adecuadamente situaciones y relaciones aisladas, desarrollar conceptos explicativos útiles, pero sin pensar que las relaciones duran más de una o dos generaciones ("pin down the contemporary facts") (pag. 414). Parafraseando a Cronbach, Morales dice: "el psicólogo debe estar preparado para pensar como un historiador, dando especial importancia al contexto social y cultural en la interpretación de los datos cuantitativos; "lo cualitativo da sentido a lo cuantitativo" y así avisa de las limitaciones de los métodos cuantitativos cuando se divorcian de los cualitativos: "cuando se divorcian de la información cualitativa" (Cronbach, 1.986) (pag. 414)".

Morales cita por última vez a Cronbach (1.980) al afirmar que "los psicólogos han asociado el término validación de constructo con un ideal de elegancia y de certeza muy improbable de obtener y que además no es necesario" (pag. 414).

Tanto las limitaciones concretas de policía como las conceptuales citadas por Morales, me hacen ser cauto y modesto a la hora de plantear un estandard de selección y un modelo de validación para comprobarlo. Referido a los significados, creo que los psicólogos que realicen estas prácticas en la Ertzaintza, deben afrontar una selección desde una perspectiva humanista (Cronbach, 1.975) que intenta comprender al Ertzaina en cuanto que hombre realizando una función social en Euskadi. Así mismo también creo que deben escogerse a los mejores y que por ello es necesario intentar probar la predictibidad del proceso, pero no sólo por su utilidad para el Departamento, sino porque éticamente es necesario justificar porqué se deja sin trabajo a un adulto.

CAPITULO 2

LA VALIDEZ COMO NECESIDAD DEL DESARROLLO LEGAL EN SELECCION POLICIAL

Una vez conocida cuál es la concepción de validez, de sus tipos o estrategias para conseguirla, de entenderla prácticamente como una demostración de relación entre pruebas y trabajo policial, estratégicamente como complementaria con las otras valideces y conceptualmente como unitaria en sí misma referida al constructo éxito policial, pretendo en este segundo capítulo demostrar cómo la validez es en sí misma una exigencia legal, tanto en ámbitos extranjeros como en el nuestro propio. Todo el razonamiento y la revisión vendrá de la mano de la discriminación, la cual es la manifestación más clara de lo que es ilegal en selección.

El primer apartado se referirá a la evolución del concepto de validez como medio para solventar la discriminación. Veremos cómo en policía esa evolución llevó a la validez a ser tanto un fin como un medio y cómo es ella la única justificación posible ante la discriminación inherente a toda selección policial.

El siguiente apartado pretende demostrar las especificaciones legales que este problema ha tenido en U.S.A. El nacimiento y descripción de la Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures, como concreción mayor, y la trascendencia que estas directrices tuvieron para la selección policial. También trataré la discriminación desde el punto de vista de la intimidad del candidato y veremos su contradicción frente a la también exigencia legal de pruebas psíquicas.

Daré las bases legales de todos estos planteamientos en España y por último, justificaré cómo la validación predictiva es una exigencia legal para la Ertzaintza, que se concreta hoy, como tal, en pocas referencias pero que a buen seguro lo hará en el futuro, porque ello es inherente a la propia dinámica de la sociedad democrática.

2.1. LA VALIDEZ COMO FORMA DE SUPERAR LA DISCRIMINACION.

El término discriminación se entiende en su sentido más peyorativo y se define como el resultado injusto que se produce sobre un aspirante o candidato cuando se toma una decisión sobre su adecuación a un puesto con criterios que poco o nada tienen que ver con el trabajo para el que opta. Este concepto de discriminación es el más útil para demostrar que la validez es el medio y el fin para solventar este problema. Sin embargo la discriminación así definida es subsidiaria de un constructo superior y ulterior a ella, cual es el de negar el derecho de toda persona a su dignidad. Dejar en la calle a alguien por una razón que poco tiene que ver con el trabajo, es considerar a esa persona no suficientemente digna como para ser tratada equitativa y objetivamente. También subsidiaria de la dignidad y solventable con la validez, es otra manifestación injusta como es la intromisión en la esfera privada del aspirante o candidato. Tal hecho sólo puede ser justificado por su relación con el trabajo y siendo nuestro caso la función policial, su naturaleza exige tales injerencias en cuanto que la abstracción necesaria en los predictores nos lleva a incluir pruebas de personalidad en el proceso selectivo.

Transgresión de la dignidad personal manifestada en discriminación por exclusión y por intromisión en la esfera privada, son las manifestaciones injustas protegidas por la legalidad y cuya única justificación para un proceso selectivo es demostrar que sus criterios tienen que ver con el trabajo para el que se selecciona.

Ciñendome más concretamente a selección policial, se iniciará ahora una revisión histórica de cómo este tipo de problemas han sido vistos en esta práctica selectiva.

Eisenberg y Reinke en 1.973 estudiaron el problema de la administración de tests de lápiz y papel en selección de policías. Uno de los principales problemas que este tipo de pruebas ofrecía era la discriminación por exclusión y para intentar acotar una definición de este hecho parafrasearon a Guion (1.966), donde define la discriminación: "... personas con iguales posibilidades de éxito en el trabajo tienen desiguales probabilidades de ser contratadas". El hecho de que personas con las mismas posibilidades no tengan las mismas probabilidades, se refiere a que los criterios por los que se contrata, los cuales definen las posibilidades, no son los mismos por los que se establecen las probabilidades.

La mayor parte de estas referencias son norteamericanas ya que fue allí donde antes se concretó y desarrolló la legalidad sobre selección. Tal y como he dicho en el capítulo primero, la coexistencia de diferentes etnias (negros, hispanos, etc.), así como el desarrollo industrial y del régimen de libertades (Rapoport, 1.984), hicieron concretar en legislación y directrices (Uniform Guidelines, 1.978) el Título VII del Acta de Derechos Civiles de 1.964 en donde se prohibe discriminar por razones de sexo, raza, origen, etc.

Ya en 1.977, Yates al hacer un estudio del puesto de Agente especial del F.B.I. vuelve a citar el Título VII del Acta de Derechos Civiles y es el primero que refiere dos casos fundamentales que han influido decisivamente en el tratamiento de la discriminación en las prácticas selectivas de policía. El primero es Griggs vs. Duke Power Company (1.971), en donde se pide explícitamente que se demuestre la relación entre las pruebas y el trabajo. El segundo es Albermale Paper Co. vs. Moody (1.975), en donde se va más allá, ya que además de exigir esta demostración de relación, se critica del procedimiento la forma de

hacer el análisis del trabajo, las medidas de evaluación del desempeño (criterio) y el hecho no haber seguido en tal proceso las directrices marcadas por la Equal Employment Opportunity Act (E.E.O.A., 1.972).

Estas dos primeras referencias en cuanto a selección policial y los dos casos legales citados, plantean el origen de la relación entre legalidad como salvaguarda del ejercicio de los derechos y la validez como instrumento que justifica o niega la discriminación. Quiero resaltar el hecho de que al comienzo de esta relación, la validez era entendida como un medio y no como un fin ya que la exigencia de su concurso era siempre después de que se hubiera producido el acto discriminatorio. Por lo tanto la intromisión de la legalidad en los procesos selectivos en U.S.A. pretendía que estos fueran justos y no tanto que fueran buenos. Aquí reside una disonancia cuya resolución comporta la tesis de este capítulo: la validez es el medio y el fin para la justificación de cualquier proceso selectivo en policía ya que con ella se demuestra que seleccionar buenos policías subsume los conceptos de discriminación por exclusión e invasión de intimidad, porque se unen los principios de eficacia e igualdad que deben presidir todos los procesos selectivos en policía.

Otra de las razones por las que creo que debe superarse el planteamiento exclusivo de la validez como medio, se refiere a que con este punto de vista se relega a segundo plano la concepción de la validez como constructo, o sea seleccionar ertzainas porque ellos van a ser los mejores. Plantear la validez de esta forma demostrativa y utilitaria exclusivamente, propende a una demostración empírica (correlación) cuya necesidad parte del propio planteamiento legalista más que de la naturaleza de la función policial, la cual es la principal fuente que puede dar fuerza al planteamiento predictivo como necesario entre otras razones, por el grado de abstracción inherente (p. 1.3.2.). Dar mayor importancia a una selección justa (fair selection) que a una buena (merit selection) nos puede hacer olvidar la

justificación técnica original del modelo de validación y rechazar planteamientos complementarios que como ya expliqué en el punto 1.3.2. creo son los adecuados para una concepción global del proceso selectivo de la Ertzaintza. Otra cosa es que la realidad objetiva de la demostración y las circustancias actuales de nuestro proceso selectivo, nos lleven a planteamientos puramente predictivos. En definitiva, lo que pretendo es dejar claro que al buscar en la validez su parte justificativa se puede escoger de sus modelos aquel que más justificante sea y no el más adecuado. Por ello la validez debe ser un fin y un medio y por ello es bueno que pueda predecirse para aquí una actuación legal como la que ahora ocurre en U.S.A., ya que nuestra realidad social todavía nos permite abordar un proceso de validación desde el punto de vista de escoger a los mejores (merit selection) y no primordialmente, aunque si incluido, como selección justa (fair selection). En cualquier caso debemos pensar que siempre que se selecciona bien, se justifica lo que, aparentemente, es una discriminación, ya que el valor de tener a los mejores policías, no transgrede la dignidad de los que quedaron fuera del proceso.

La Sección 6.A. de la Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures (E.E.O.C., 1.978), afirma que pueden usarse procesos selectivos no validados, siempre que éstos no produzcan discriminación. Esta cita nos permite ver la trascendencia que para nosotros tendría ceñirnos exclusivamente a un planteamiento legalista, o sea la validez como medio. En policía no puede evitarse la validez por el hecho de ser justo al seleccionar, en el sentido de no discriminar, sino que hay un valor superior cual es el de ser justo con la sociedad a la que la policía sirve.

En definitiva cumplir con la legalidad es una consecuencia de hacer que un proceso selectivo en policía sea válido, porque aunque éste discrimine en algún sentido (intimidad), esto queda justificado por la trascendencia que la función policial tiene para la sociedad.

Estas mismas directrices, en su Sección 14.8a dan lo que a su juicio se define como parcialidad (bias) en un proceso selectivo: "Cuando los miembros de una raza, sexo o grupo étnico característicamente obtienen puntuaciones más bajas en un procedimiento de selección que los miembros de otros grupos y las diferencias en puntuación no se reflejan como diferencias en medida de ejecución del trabajo" (pag. 38301). Como vemos esta definición tiene dos partes, la primera se refiere a constatar la discriminación y la segunda a su justificación, la cual existe siempre que no haya relación entre pruebas selectivas y medidas de evaluación del desempeño.

Aunque así, y aquí tratado de modo teórico, parece sencilla la solución de decantarse por la validez como fin, no fue tal para quienes realizaban prácticas selectivas en U.S.A. Strickler y Wollack en 1.978 al intentar diseñar un proceso de validación de tests para entrar en la policía del Estado de Washington, se preguntaban cómo era posible realizar prácticas selectivas reales que además de respetar la ley de igualdad de oportunidades seleccionase a los mejores policías. Afirman que con la entrada en vigor del Acta de 1.972 (E.E.O.A.) muchas agencias de policía se vieron en un dilema ya que seleccionar para esta profesion no es lo mismo que seleccionar para otras. Ser policía, la cualificación para este trabajo, la naturaleza de la función, lo inabarcable del constructo éxito policial, obliga a una inherente discriminación a-priori. El hecho de que las tareas policiales, su acotamiento, exijan pruebas de personalidad nos ubica en una discriminación por intromisión en intimidad. Pero además, la misma razón de no abarcar el constructo éxito policial hace muy fácil la discriminación por exclusión, por lo que si en alguna profesión es necesario validar es en la policial. Poseer estos datos y razonamientos hoy, nos ubica en una situación relativamente privilegiada ya que nos permite prepararnos para lo que a buen seguro serán costreñimientos metodológicos de origen legal, no profesional, fruto de los desarrollos y concreciones de nuestras leyes hoy referidas a "principios básicos de

actuación" (Ley de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, B.O.E. 1.986, pag. 1859); aunque instancias referidas a recursos contra resoluciones del proceso selectivo en la Ertzaintza (p. 2.4.1.) nos avisan de una no tan lejana realidad.

Un claro ejemplo de este proceso lo representa el trabajo de Manase: "Police Consortium Test Validation Study" (1.978). Este estudio es el resultado de ver la necesidad de validar los procesos selectivos que se observó a raíz de un cuestionario, no publicado, que el "Delaware Public Administration Institute" y el "U.S. Federal Civil Service Commision of Urban Affairs and Public Policy" crearon en 1.975 para conocer el grado en el que determinados organismos públicos de Delaware (U.S.A.) cumplían con los requisitos legales referidos a selección. "El cuestionario identificó a las agencias de policía como las más necesitadas de investigaciones para la validación de tests" (pag. 2). El ejemplo viene al caso porque Manase comienza el trabajo citando la sección 703 (h) del Título VII del Acta de Derechos Civiles en donde se reconoce expresamente que el uso de tests es un prerrequisito admisible legalmente. Posteriormente y tras citar el caso Griggs vs. Duke Power Company de 1.971, afirma: "A partir de 1.974 el tema de los procedimientos de selección aumentó en cuanto a su problemática para las agencias de policía de Delaware" (pag. 2). Durante 1.970 (Baehr, 1.979) se publicó una concreción de los <u>principios generales</u> del Título VII en una detallada metodología de validación recogida en la primera versión de las Guidelines for Employee Selection Procedures, cuya última publicación (1.979), veremos en el punto 2.2.1.2. Durante 1.972 se amplió el campo de aplicación de esta concreción metodológica a "gobiernos locales y estatales" (Baehr, 1.979, pag. 257), por lo que entiendo justificada la preocupación del gobierno de Delaware en cuanto a conocer qué organismos públicos bajo su responsabilidad, eran capaces de satisfacer los requisitos tan concretos que la nueva concreción de Título VII exigía. Vemos pues, que a raíz de determinadas prácticas discriminatorias sentenciadas en casos como el de Griggs vs. Duke Power Company (1.971), lo que originalmente

eran principios generales, se concretó en unos requisitos altamente técnicos y específicos que salvaguardaban las formas de proceder al enfrentar un proceso de validación.

Entiendo que este proceso es un futurible para nuestra realidad porque como dice Prieto: "Con el asentamiento paulatino de la democracia en España comienza a ser moneda corriente que los ciudadanos se muestren cada vez más sensibilizados en lo que concierne a la defensa de sus derechos cuando entienden que han sido conculcados. En la administración pública los recursos son cada vez más frecuentes, sobre todo cuando se dan a conocer resultados finales de oposiciones, concursos de méritos así como procesos de selección o reclasificación de personal" (Prieto, 1.988, pag. 80).

Con todo esto la tesis de este capítulo se enriquece ya que una vez demostradas las limitaciones que un planteamiento exclusivamente legalista puede acarrear a la hora de enfrentar una validación, ninguna de ellas deja devaluada las razones de peso que este planteamiento (demostración) resalta. La validez es por tanto un fin en tanto que se debe ser fiel al encargo social de seleccionar a los mejores ertzainas (merit selection) y es medio en tanto que la dinámica social y el desarrollo de nuestro régimen de libertades exige, justamente, demostrar las razones de una exclusión.

Seguiré ahora desarrollando cómo se vivió esta concepción de la validez en el campo concreto de la selección policial.

No ha sido análisis corriente este punto de vista sintético de la validez como solución para la eficacia y la igualdad. Un ejemplo de ello se observa en el trabajo que Kohls y Berner (1.979) realizaron al comenzar un Análisis del Trabajo (A. de T. de aquí en adelante), para la policía del estado de California. Este trabajo, realizaba el A. de

T. como paso previo exigido por la E.E.O.C. (1.978) para un proceso de validación. En la exposición de su trabajo concretan lo que a su juicio es discriminación y por tanto exigencia de validación:

- *Que a resultas del proceso selectivo haya una exclusión sistemática de los miembros de algún grupo o clase protegida.*

- *No seguir las indicaciones de la Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures (1.978).*

Vemos que el peligro apuntado anteriormente referido al planteamiento exclusivamente legalista, llega a concretarse en definir una discriminación como el no seguir procesalmente unas directrices de validación dictadas por un organismo federal como la E.E.O.C. Creo que esto es olvidar un poco que la función policial no puede ser medida a nivel legal por cuanto de estricto se es con una discriminación por exclusión, sino que junto con el intento de evitarla debe hacerse la mayor cualificación de los miembros que desarrollan una función eminente y trascendentemente social. Por trascendente entiendo el hecho de que un policía concreta en su discrecionalidad una parte importante de poder que la sociedad le otorga. Las acciones que un policía puede desarrollar, "bajo su responsabilidad", son de tal trascendencia para la sociedad en general y para los ciudadanos implicados en concreto, que me parece desproporcionado inclinar del lado legal la balanza de razones para justificar una validación. Desde este punto de vista creo relativamente simple el planteamiento de Kohls y Berner, aunque entiendo que 1.979 fue un año en el que la última aparición de la Uniform Guidelines en U.S.A., creó un ambiente de mayor necesidad de demostración que cualquier otro planteamiento.

Creo que así como la validez ha sido un instrumento para la legalidad en U.S.A., se deben tomar los ejemplos desarrollados allí y

las realidades sin desarrollar aquí, como instrumento para reforzar y complementar un valor social (proveer de buenos Ertzainas a la sociedad) con otro individual (respetar la dignidad de quien se presenta al preceso selectivo).

También durante 1.979 O'Leary escribió un libro sobre cómo hacer selección y promoción de policías. En este trabajo O'Leary cree que toda selección policial es en sí misma conflictiva y que el aroma de elitismo que lleva todo proceso selectivo no puede ser eliminado totalmente. Según O'Leary para esta realidad inevitable, lo mejor que puede hacerse es entender cuál es la lógica que subyace a todo el proceso selectivo. O'Leary entiende que la legalidad o ilegalidad de cualquier proceso selectivo, se establece en función de dos criterios:

a. La adherencia o fidelidad a estandares profesionales.

b. El grado de discriminación que dicho proceso selectivo tiene.

Esta jerarquía en los dos criterios es muy importante porque supone un cambio en cuanto al enfoque de lo que es legal o no en selección policial. O'Leary como investigador, entiende que la primera causa por la que un proceso selectivo de policía puede ser ilegal es por estar mal hecha, o sea por no cumplir con exigencias profesionales. Hasta entonces, aunque también lo fue después, la ilegalidad sólo se producía a resultas del ratio de selección sobre una clase protegida (discriminación por exclusión) y sólamente cuando este ratio mostraba discriminación, se exigía legalmente que se hiciera bien.

O'Leary es un investigador y como tal llega a ver que en policía no se debe esperar a que alguien demuestre que se excluyen a minorías para ejercer una presión legal en orden a que una selección se haga bien.

Filer (1.979) al estudiar el uso de Assessment Centers en policía da la cita de un fallo judicial en el que se afirma que el proceso selectivo de la policía de Akron (U.S.A.) es legal porque "al medir con exámenes escritos y otros requerimientos a los aspirantes a la policía de Akron, el complejo y multifacético rol del policía que sirve en el área metropolitana, ha sido demostrado" (pag. 226). Este hecho es importante para la tesis de este capítulo, ya que el juez (Judje D.J. Lambros del U.S. District Court, Northern District Ohio), entiende que la selección es legal porque los predictores que conformaban el proceso selectivo realmente medían el rol policial. No aparece referencia al origen del caso, o sea la discriminación por exclusión producida por el Assessment Center, ésta queda implícitamente satisfecha cuando el juez argumenta que hay validez. No es que satisfacer la discriminación fuese secundario, sino que la validez demostrada lo incluía. Esto no quiere decir que no deban buscarse modificaciones para un proceso que, manteniendo la validez, produzca menos discriminación. La validez es un concepto unitario y sintético de la eficacia e igualdad de un proceso selectivo, pero esto no significa que no haya posibilidades de, manteniéndola, hacer refinamientos para preservar la dignidad de los candidatos o aspirantes. Por lo tanto, la relación con el trabajo de las pruebas selectivas es condición necesaria pero no suficiente, mientras exista una posibilidad de solventar técnicamente la injerencia en la vida intima de un candidato (sustituyendo pruebas) o la exclusión sistemática de determinados grupos de gente (p.e. los emigrantes o sus hijos pueden tener menores posibilidades en una prueba sobre Historia del País Vasco).

En 1.982 Smith y Sistrunk llevaron a cabo un A. de T. de enfoque multimetodológico para organismos del sistema criminal americano, entre los que, obviamente, se encontraba la policía. En este trabajo los autores llegan a identificar once propósitos por los que puede decidirse hacer un A. de T. Así mismo afirmaban que en función de esos once propósitos había que decidir la metodología para realizar el

A. de T. Uno de estos once propósitos es lo que ellos llaman "requerimientos legales o cuasi legales". El valor de la cita reside en la diferencia entre el requerimiento legal o cuasi legal, porque habla de a-priori o a-posteriori de una legalidad que se concreta a-posteriori en acciones de compensación (affirmative actions) y a-priori en regulaciones o directrices establecidas por agencias gubernamentales (p.e. E.E.O.C.) o acuerdos con sindicatos. Es decir, así como el camino típico fue la especificación en directrices de la legalidad a resultas de casos legales (p.e. Griggs vs. Duke Power Company, 1.971), estos autores dejan entrever que por acuerdos con determinados sindicatos u organizaciones, también puede hacerse prioritario el establecimiento de unos requisitos profesionales de necesario cumplimiento en procesos selectivos, por lo que la validez y la exigencia para su realización depende en este caso, del grado de conocimiento que los sindicatos policiales tengan de las especificaciones desarrolladas en otros países. He aquí entonces, otra fuente potencial de exigencia para la validez del proceso selectivo de la Ertzaintza.

Beutler et al. intentaron en 1.985 determinar cuáles eran los parámetros que operaban a la hora de predecir la ejecución del trabajo en policía. Se refieren a una cita legal de 1.967, (punto 2.2.3.) en donde se exige la administración de pruebas psíquicas para asegurar la estabilidad emocional y la salud mental de los futuros policías. Beutler et al. comentan la aparente contradicción entre exigir este tipo de pruebas por un lado (merit selection) y la exclusión injusta (fair selection) por otro. Se ve que esta disonancia ha sido "leit motiv" en casi todos los procesos selectivos de policía para aquellos contextos en los que la restricción legal había especificado en metodología sus exigencias (U.S.A.).

A mi modo de ver esta disonancia tiene su origen en la propia naturaleza de la función policial ya que obliga, por su trascendencia,

a ubicar en el mismo plano de importancia un valor social, el cuál es su fin: servicios y protección al ciudadano; con otro valor individual cuál es el de no discriminación, tomada ésta en su sentido general de respeto a la dignidad individual.

La realización práctica de un proceso selectivo en policía para este tipo de contextos legales es difícil ya que la materialización de esa disonancia en alguna manifestación ilegal, es fácil. Entender la validez y los esfuerzos por conseguirla como formas de superar esa disonancia por armonizar los dos valores o jerarquizarlos, según los casos, es la intención de este punto.

Este mismo punto de vista se observa en Weiner quien en 1.986 trató el tema de la confidencialidad y sus tramas legales en la evaluación psicológica de los policías. Para ella, el secreto profesional es exigencia legal, ya que este tipo de pruebas obligatoriamente producen una injerencia en la intimidad del candidato. Según ella en este contexto, la discriminación se produce bien porque los informes clínicos no están suficientemente documentados o porque las pruebas psíquicas que producen la injerencia no estan validadas. Para Weiner la única justificación posible para la transgresión de ese valor individual es que se satisfaga un valor social al escoger a un buen policía y rechazar a otro psicológicamente inadecuado. Ello sólo puede hacerse mediante un esfuerzo por demostrar que esas pruebas discriminan a los mejores (validando).

Durante 1.986 varios autores se enfrentaron a este problema e identificaron la validez como su solución (Gstrov, 1.986; Scogin et al., 1.986; Benner, 1.986; Ellison, 1.986), pero fueron Shusman, Inwald y Knatz quienes en 1.987 mejor concretaron este hecho al hacer un estudio de validez cruzada en aspirantes a policia, teniendo como predictores al I.P.I. y M.M.P.I.: "En la inplementación de los programas de análisis, sin embargo, los departamentos están sujetos a

presiones y conflictos. Por un lado, deben intentar desechar a aquellos cuyas acciones desautorizadas o faltas de juicio les llevarían a provocar responsabilidad legal (o negligencia del departamento) y dañar las relaciones con el público (Kuhn, 1.981; Rittenmeyer, 1.984). Por otro lado, hay una obligación legal de usar metodologías y criterios de análisis (screening) que sean justos y equitativos y cuya relación con el trabajo sea incuestionable. Progresivamente ha llegado a ser importante identificar medidas, sólas o en combinación, que más satisfagan las demandas de la validez predictiva de acuerdo TANTO con las demandas profesionales (merit selection) como con los estandares gubernamentales (fair selection)" (pag. 162).

Recientemente (1.989) Shearer publicó en una revista "Police Chief" un artículo en el que propone una guía sobre cómo crear estrategias de gestión de personal defendibles frente a la legalidad que en estos momentos constriñe tal práctica en policía. Para Shearer, hoy en día, ninguna policía puede establecer su plan o estrategia de personal sobre una mal entendida "discrecionalidad del director". Cada día se hace más necesario un acercamiento sistemático que minimice los riesgos y que permita proveerse de una base sólida para defender estos planes. Según Shearer cuatro son las fases de este acercamiento sistemático:

1. *Algún tipo de A. de T. que descubra las cualificaciones básicas.*
2. *Algún tipo de procedimiento de evaluación*
3. *Documentación de la lógica o estadistica que relaciona las puntuaciones de este proceso con medidas de trabajo.*
4. *Medidas de cómo se han seleccionado minorías.*

Aunque no estrictamente referido a selección policial de acceso, vemos que lo que pretende esta lógica es dar fuerza al propio conocimiento del trabajo policial y a demostrar la relación (linkage) que hay entre ese trabajo y las cualificaciones exigidas. Toda la lógica de la justificación se origina en el "job relatedness" y en la no discriminación. Cumplir con ambas, casarlas y demostarlas, es la piedra filosofal del éxito en la gestión de un proceso selectivo. Si alguien es capaz de demostrar que sus criterios de decisión sobre el personal están basados y relacionados en un profundo conocimiento del trabajo y que la discriminación que realiza es la mínima admisible según la trascendencia social de ese trabajo, tiene según Shearer, la clave del éxito de la gestión de personal en policía.

Para terminar con este punto seguiré a dos autores españoles. Uno ubica en nuestra realidad la necesidad de resolver esta disonancia. De su lectura se reconoce que existen las bases potenciales para la emergencia concreta del problema, aunque el problema como tal ya existe y también se reconoce la posibilidad que hoy tenemos de predecir los derroteros por los que se desarrollarán los litigios sobre selección policial en el futuro. El otro profundiza en el origen de la ilegalidad e indirectamente en la validez como solución al problema.

Durante el 1 er. Congreso Iberoamericano y 3° Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (Madrid, 1.988) Prieto tuvo una ponencia titulada "Procesos de Selección y Discriminación en el Empleo". En ella y en su comienzo Prieto reconoce tres realidades actuales:

a. *Que el tema de la igualdad en el empleo y la justificación de las decisiones sobre él, es algo naciente en España en cuanto que la aceptación del modelo democrático admite crítica y exige justificación de cualquier decisión que se tome sobre dar o quitar empleo. Para Prieto se está preparando el caldo de cultivo que manifiesta una creciente necesidad de justificación tanto en la administración pública como en la empresa privada.*

b. *Que no son sólo los propios trabajadores quienes están exigiendo estas justificaciones, sino que ya hay jueces que comienzan a pedir la justificación inherente del uso de determinadas pruebas. Aunque todavía no han preguntado sobre el por qué del proceso, ni por la objetividad y pertinencia de las variables.*

c. *Que es bueno que tales hechos ocurran ya que esta realidad va a exigir que los profesionales de hoy se conviertan en "expertos" que salgan al paso de estos hechos demostrando empíricamente (validez) que no ha habido tales discriminaciones.*

Según Prieto: "Los profesionales de la Psicología del trabajo y de las Organizaciones van a tener que afrontar una nueva óptica en política de personal en la cuál la <u>eficacia</u> y la <u>igualdad de oportunidades</u> en el empleo quede garantizada a través de los procedimientos que sean capaces de desarrollar en su calidad de expertos" (pag. 82). Eficacia (merit) e igualdad (fair), disonancia a desarrollar y a resolver mediante "procedimientos expertos" (validez).

Para Prieto: "Si la intervención profesional no toma la delantera en esta vertiente, es muy probable que se promulguen leyes y normas para salir al paso de la nueva gama de demandas sociales en sintonía

con los precedentes vigentes en otros países industrializados avanzados" (pag. 83). "Se está gestando una batalla social en la cuál los psicólogos del trabajo y de las organizaciones pueden aportar metodologías y conocimientos acumulados y experimentados. El quid radica en llevar la iniciativa en esta pugna o en limitarse a esperar que el desgüace de los procedimientos en vigor desfile ante nuestra puerta" (pag. 83).

Esta investigación, en cuanto que estandard de validación predictiva del proceso selectivo del Curso Básico de la Ertzaintza, pretende aportar justificación, conceptos y metodología para responder a esta demanda (punto 2.4.). En la Ertzaintza necesitamos validar ya que como administradores debemos demostrar a los ciudadanos de Euskadi que existe una forma mejor de seleccionar a ertzainas que el azar y que las razones por las que algunos aspirantes no han pasado a formar parte del Cuerpo, obedece a razones directamente relacionadas con el trabajo y que es precisamente la naturaleza de ese trabajo la que justifica como inevitable cierta injerencia en la intimidad del candidato.

En 1.988 Goñi escribió el libro: "El Respeto a la Esfera Privada del Trabajador", en el que aporta las bases de legalidad española contra la discriminación en el empleo y donde tras explicar su amplio concepto de discriminación, el cuál comparto y que he expuesto en la introducción del capítulo, ahonda en la naturaleza ilegal de la discriminación para, de la mano de este análisis, llegar a no justificar la injerencia en la vida privada de un candidato en un proceso de selección, a no ser que se demuestre la necesidad de la cantidad y calidad de esa injerencia por estar directamente relacionada con el trabajo.

Para Goñi, que alguien por estar en un contexto legal que lo permita, tenga derecho a hacer cosas que luego sean tomadas como criterios de exclusión en un proceso selectivo (ideas políticas,

religión, etc.) es un hecho eminentemente discriminatorio y por tanto ilegal. Pero, ¿donde radica la ilegalidad en la discriminación selectiva o en que a resultas de ejercer un derecho, se deriven acciones negativas para la persona? A mi modo de ver la acción ilegal es la discriminación y la razón o fuerza jurídica reside en la ilegitimidad de la consecuencia negativa por ejercer un derecho. No es tanto que tal derecho se le niegue a alguien, puesto que no se es activo para que no lo ejerza, sino que al presentarse a un proceso selectivo el hecho de concretar en su realidad las resultantes de ejercer su libertad, éstas no pueden ser nunca razón de exclusión a no ser que se demuestre irrefutablemente que ellas son excluyentes o discernientes para una buena ejecución del trabajo (validez). Por lo tanto a no ser que el criterio selectivo sea validado no existe legitimidad para excluir a nadie.

En esta línea Goñi razona que la ilegalidad manifestada en el hecho discriminatorio se concreta en una acción contra la dignidad de la persona y la refiere no solamente al hecho de la discriminación por exclusión, sino también a la injerencia en la intimidad, para cuya demostración de ilegalidad sigue el planteamiento ya explicado siendo éste el nudo gordiano del libro.

Goñi demuestra que en España no se está ausente de las bases legales que impiden la discriminación, en todo caso falta por desarrollar lo que el denomina como "proceso de traslación" (pag. 44) que no es otra cosa que lo que yo he denominado como concreción metodológica para solventar discriminaciones mediante la adopción de directrices que obliguen a validar. Como dice Goñi la ausencia de tal proceso de traslación no exime de culpa, pero si permite mayor laxitud en las interpretaciones de la ilegalidad y es más susceptible de dejarse influenciar por valoraciones siempre criticables o documentales subjetivamente.

La propuesta del capítulo no es tanto demostrar una ausencia de valor o caos en cuanto a bases legales, sino hacer ver que la ausencia de metodología a la hora de interpretar una discriminación, puede llevar a aceptar como soluciones reales lo que en realidad son soluciones de compromiso o pseudosoluciones (p.e. justificar el uso de un test mediante su validez interna, en vez de demostrar su auténtica relación con el trabajo, o validez externa).

Siguiendo con su concepto de discriminación como transgresión de la dignidad, Goñi señala que en el origen de la discriminación reside la irrelevancia de decisiones que sobre determinados criterios selectivos o injerencias en la intimidad se adoptan, vistas éstas desde la perspectiva del trabajo para el que se selecciona. Como sabemos, demostar relevancia de un proceso selectivo es lo mismo que satisfacer la condición de la relación con el trabajo (job relatedness) y constatar la validez externa de sus predictores. Además es la propia naturaleza del trabajo policial quien con la validez acota las justificaciones legales de la injerencia en la esfera privada del trabajador. Tal y como ya he dicho, la ilegalidad debe establecerse a resultas de una demostración de relación (legalidad como instrumento) y no tanto como una máxima para solventar la intimidad u otras prevenciones a-priori. Depende en cualquier caso de cúales sean los valores que estan en juego (para mi caso la seguridad ciudadana por ejemplo) y esto viene determinado por la propia naturaleza y trascendencia de la tarea (p. ejem. no es lo mismo pedir antecedentes penales para ser policía que para ser oficinista).

El problema constatado en el capítulo primero y referido a la dificultad de operativizar el criterio "éxito policial" por lo inabarcable del constructo de su mismo nombre, es lo que nos arriesga a las injerencias en la ilegalidad y por lo que la validación es medio y fin para resolver el problema. Esto no significa que a la hora de decidir predictores, la necesidad de abstracción para identificarlos

se confunda con una relación "abstractamente concerniente" con la tarea. Goñi entiende que la legalidad se salva si se demuestra la relación "intima y estrecha" entre los contenidos de los tests y las tareas. El cree ilegal tener como predictores características tales como honestidad, diligencia, seriedad, laboriosidad, etc. ya que todas ellas son necesarias para cualquier trabajo, por lo que no son inherentes a una tarea específica sino que atañen a la figura moral del trabajador. Por otro lado, si además, tales características se vieran necesarias, únicamente se podrían juzgar como tales una vez se hubiesen ejecutado en el trabajo real. Goñi afirma: "El derecho del empresario a informarse sobre las circunstancias personales o requisitos psicológicos para comprobar, en fase de selección, la aptitud del candidato debe desarrollarse sobre criterios técnicos-profesionales, por lo que sólo cuando tales requisitos vienen directamente exigidos por el contenido objetivo de las tareas, podrá considerarse legítimo" (pag. 70). Goñi a raíz de esta exigencia legal de relación "intima y estrecha" critica la existencia de pruebas grafológicas o proyectivas por la "expoliación" del derecho a la intimidad que significa usarlas. Para Goñi, de esas pruebas, de su interpretación, se obtiene visión total de la personalidad del sujeto por lo que no existe tal relación limitada entre tareas y característica. Para él: "La inherencia a la capacidad profesional es la única razón válida para justificar "in extremis" la aplicación de los tests de personalidad y aún en el presupuesto legítimamente se exige que la medida sea apropiada y necesaria, y que la intención de la intromisión relacionada con esta medida sea proporcionada al significado o a la importancia de la investigación" (pag. 95).

A mi modo de ver, la validez es la única forma de demostrar esa relación "intima y estrecha" que justifica una cierta intromisión de intimidad ya que acota y limita las características que se sabe son predictivas de un éxito policial.

2.2. BASES LEGALES PARA SOLVENTAR LA DISCRIMINACION EN U.S.A.-

Como ya he dicho fue en los Estados Unidos de Norteamérica donde el "proceso de traslación" (Goñi, 1.988) de los principios generales de no discriminación se concretó mejor y más especificamente, reconociendo a la validez externa como la única justificación posible para resolver el problema. La selección policial fue una de las prácticas más afectadas por esta traslación y sus responsables tuvieron que demostrar las razones por las cuáles se excluía a gente, así como justificar la injerencia en la intimidad que algunas de sus pruebas producía. Por último tuvieron que resolver la disonancia entre "merit selection" y "fair selection" ya que algunos jueces entendían que tratándose de selección policial debían administrarse pruebas psíquicas.

Todas estas realidades aparecieron y se solucionaron a medida que el proceso de traslación evolucionó desde el Título VII del Acta de Derechos Civiles, hasta la versión última (1.979) de las Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures (E.E.O.C.)

2.2.1. DIRECTRICES UNIFICADAS PARA LOS PROCEDIMIENTOS DE SELECCION. EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY COMMISSION (E.E.O.C.).

Con este punto pretendo mostrar el ejemplo, a mi juicio, más significativo del proceso de traslación comentado. Estas directrices refieren una evolución que entiendo ocurrirá en nuestro país dentro de poco tiempo. Por otro lado sus propios contenidos son, en sí mismos, un estandard profesional referido a la validez, que demuestran que es ella la solución técnica que dicho proceso de traslación ha concretado.

2.2.1.1. Proceso de traslación del Título VII del Acta de Derechos Civiles (1.964) a la Uniform Guidelines (E.E.O.C., 1.979).

En 1.979 Baehr escribió un capítulo referido al impacto que la legislación sobre derechos civiles había tenido en los procedimientos y prácticas de selección de personal. Dicho capítulo formaba parte del libro: "Police Selection and Evaluation" que Spielberger publicó, y pretendía reconocer los precedentes y la influencia real que tal legislación había tenido sobre la policía.

Para Baehr (1.979) el Título VII del Acta de Derechos Civiles (1.964) "ha sido el comienzo de una secuencia de desafíos y cambios para los que trabajan en el área de personal, que todavía dura" (pag. 255). Según ella durante la década de los 70 la necesidad de explicar, desmenuzar, poner en práctica y definir el ámbito de aplicación de ese Acta obligó a crear nueva legislación y directrices que tuvieron un profundo impacto en las prácticas selectivas de policía.

Afirma que el rigor y refinamiento exigido en los procesos de validación, representa el efecto acumulativo de más de diez años de interacción entre las prácticas aplicadas de especialistas y los mandatos de legisladores y jueces. Las leyes enmarcaban lo que los especialistas debían hacer y las investigaciones de estos se incorporaban más tarde a la ley. Este ha sido para Baehr el camino de intercambio y renovación. Para ella la no discriminación en el empleo es más una meta que una realidad, pero lo que "debería hacerse" y lo que "puede hacerse" cada día están más cerca (1.979).

Baehr desarrolla tres campos para explicar el proceso de traslación:

A. Aumento del campo de aplicación.
B. Aumento de los requerimientos técnicos de validación y rigor en el uso de tests.
C. Las confusas y ambiguas directrices.

A. *AUMENTO DEL CAMPO DE APLICACION.*

En 1.964 el Título VII del Acta de Derechos Civiles era un principio general que prohibía discriminación y se aplicaba a una gran cantidad de ámbitos y contextos. Rappaport (1.984) da la cita exacta del texto en esa Acta: es ilegal "discriminar a un individuo en lo referente a su sueldo, condiciones o privilegios en el empleo debido a la raza, color, religión, sexo u origen". En la segunda parte del Acta se afirma: es ilegal "limitar, segregar o clasificar trabajadores o aspirantes a un trabajo siempre que se les prive o tienda a privárseles de oportunidades de empleo por la raza, color, religión, sexo u origen" (sec. 2000e et seg.).

El dos de julio de 1.965 este Título VII pasó a denominarse Equal Emplyment Opportunity Act (E.E.O.A.) y con el fin de que algún organismo se encargara de desarrollar su premisa técnica se creó Equal Emplyment Opportunity Commision (E.E.O.C.).

En Agosto de 1.966 se publicaron las primeras "Guidelines on Employment Testing Procedures "las cuáles se pretendió fueran un manual para que los psicólogos de personal pudieran satisfacer las exigencias de la E.E.O.A. (1.965). Estas primeras "Guidelines" tuvieron feed-back de los propios profesionales en sus prácticas y en 1.970 se publicaron las primeras "Guidelines on Employee Selection Procedures".

Esta necesidad de concreción técnica obedeció a que en 1.965 el incipiente desarrollo del proceso de traslación que la E.E.O.A. concretó, se hizo vinculante para todas las agencias federales y entre ellas la policía. Pero éste no fue el único desarrollo a partir del Título VII ya que en 1.971 el Departamento de Trabajo del Gobierno de los Estados Unidos creó la Office of Federal Contract Compliance (O.F.C.C.) que elaboró otras "Guidelines" paralelas denominadas "Employee Testing and Other Selection Procedures".

El hecho clave ocurrió en 1.972 ya que se produjeron dos hechos:

1. *La E.E.O.A. extendió su ámbito de aplicación a las agencias estatales, municipales, locales y organismos o empresas privadas.*
2. *Se dio más autoridad y jurisdicción a la E.E.O.C. para que pudiera realizar acciones legales en los juzgados.*

Por lo tanto un mayor campo de aplicación se vio acompañado por una mayor fuerza de autoridad.

Este hecho ha sido referido por otros autores de selección policial. Así Strickler y Wollack en 1.978 presentaron en un simposium sobre "Análisis de Tareas del Sistema de Justicia Criminal", una validación de los procesos de selección do entrada del estado de Washington, que según ellos fue una exigencia cuando las agencias pequeñas de ese Estado reconocieron ilegales sus prácticas selectivas, una vez que la E.E.O.A. extendió su ámbito de aplicación en 1.972. Strickler y Wollack afirman que muchas agencias de policías quedaron al descubierto ("pants down") ante este hecho. Según ellos, el tema fue tan serio, que muchas policías no supieron como cubrir sus vacantes.

En 1.979 O'Leary en un trabajo ya referido sobre la selección y promoción de policías, afirma que la ampliación del ámbito de

aplicación y el poder de la E.E.O.C. ocurrido en 1.972, obedeció a las resultantes del caso Griggs vs. Duke Power Company (1.971), ya que las exigencias técnicas pedidas a una empresa privada igualaban a las exigidas en las Guidelines de la E.E.O.A. de 1.970, por lo que no se justificaba la no aplicación a estos sectores y a los locales, de lo que hasta entonces era federal.

A partir de 1.972 pocas entidades o figuras quedaron fuera del ámbito de aplicación de la ley y en 1.979 la última publicación de las Uniform Guidelines sólo excluye a patronos con menos de 15 trabajadores, cargos electos, consejeros políticos y puestos de alta seguridad o confianza.

B. AUMENTO DE LOS REQUERIMIENTOS TECNICOS DE VALIDACION Y RIGOR EN EL USO DE TESTS.

Entre 1.966 y 1.969 la principal preocupación de las "Guidelines" se refería a los test psicológicos o inventarios de personalidad y clínicos. Sin embargo las directrices de 1.970 ampliaron el concepto de test a un espectro más amplio de procedimientos: requisitos físicos, datos biográficos, informes médicos, observaciones conductuales, entrevistas cara a cara y en general cualquier medida de la cuál pudiera derivarse una decisión de empleo.

Para demostrar que esta nueva concepción de lo que es un test no fue baladí, Baehr cita los casos de Griggs vs. Duke Power Company (1.971) y Armstead vs. Starkville (1.971) en donde se cuestionó la pertinencia de tener como prerrequisitos niveles educacionales. Así mismo y referido a datos biográficos la autora cita el caso de Carter vs. Gallager (1.971), caso éste de los bomberos de Minneapolis. De la misma forma y desde entonces, se han desafiado requerimientos físicos y médicos.

Por lo que se refiere a tests psicológicos propiamente dichos, hasta 1.970 las directrices se fijaban en la calidad de la interpretación, las condiciones de aplicación, etc. La fuerza técnica del test se valoraba según que asociaciones como la A.P.A. o la American Educational Research Association, afirmaran que dicho test "media lo que decía que media" (validez interna). La relación con el trabajo (validez externa) la referían a tests de habilidad. A partir de 1.970, sin embargo, un test debía demostrar que todas aquellas características que realmente midiera (validez interna) por muy abstractas que fuesen, eran relevantes para el trabajo. Incluso, ya que en diferentes estudios (Ash. 1966; Baehr, Furcon & Froemel, 1.969; Dugan 1.966; Kirkpatrick, Ewen, Barrett & Katzell, 1.968; Krug 1.966; Lopez 1.966) se había demostrado que por razones de ambiente cultural, los negros puntuaban más bajo en tests de habilidades e inteligencia, se empezó a dar importancia a la validez diferencial.

Strickler & Wollack (1.978) afirmaron que todas estas nuevas exigencias técnicas de relevancia de las características, fuesen éstas cuáles fueren, crearon un vacío metodológico que las directrices solventaron mediante la adhesión a estándares profesionales. Para ellos los dos hitos más importantes de estas adhesiones se produjeron en 1.974 cuando la American Psychological Association (A.P.A.) publicó su "Standard for Educational and Psychological Tests" y en 1.975 cuando la Division of Industrial and Organizational Psychology (Div. 14, A.P.A.) publicó su "Principles for the Validation and Use of Personnel Selection Procedures". El nivel de exigencia técnica de estas dos publicaciones es el que especifica el proceso de traslación desde el principio general. No hemos de olvidar que esto se produjo porque todos los organismos encargados de velar por el Acta de Derechos Civiles entendieron que era la validez quien mejor resgüardaba la legalidad en caso de discriminación y porque la metodología para conseguirla era la que concretaba las razones legales a exigir.

C. LAS CONFUSAS Y AMBIGUAS DIRECTRICES.

El proceso de traslación que estoy describiendo no fue un camino tan sencillo como puede parecer a primera vista. No hubo unas solas directrices, ni tampoco un solo organismo que las desarrollase.

Durante la década de los 70 las directrices de la E.E.O.C. (1.970) y las de la O.F.C.C. (1.971) fueron paulatinamente aceptadas por los estados americanos. Concretamente para el caso de policía, la Law Enforcement Assistance Administration (L.E.A.A.) aceptó las directrices de la E.E.O.C. el tres de diciembre de 1.975. Esto no significa que antes no tuviesen vigencia, sino que a partir de entonces éstas se exigían como a-priori del proceso selectivo (preveyendo casos legales), lo cuál aumentó la conciencia de la necesidad de validar o como mínimo de no discriminar.

En noviembre de 1.976 los Departamentos de Trabajo y Justicia del Gobierno Americano, así como la Civil Service Commission (C.S.C., organismo que se encarga del acceso a la función pública americana), publicaron las "Federal Executive Agency Guidelines on Employee Selection Procedures" a pesar de la oposición de la E.E.O.C. Este desacuerdo fue el final de una serie de hechos que comenzaron con la creación de la Equal Employment Opportunity Coordinating Council (E.E.O.C.C., 1.972) en la cuál estaban representados los Departamentos de Justicia y Trabajo, la C.S.C., la Comisión de Derechos Civiles y la E.E.O.C. El encargo que se dio a la E.E.O.C.C. fue que coordinara los esfuerzos por validar de diferentes organismos gubernamentales y pensara cómo desarrollar unas directrices unificadas ya que la E.E.O.C.

y la C.S.C. tenían responsabilidades solapadas y sus estándares para validar tests habían desembocado en la "incongruente situación de exigir más a empresas privadas que a organismos oficiales" (Baehr, pag. 260).

La E.E.O.C. participó en los dos primeros borradores de "directrices uniformes", publicados para su revisión y comentarios en julio de 1.973 y agosto de 1.974. Sin embargo, cuando apareció el tercer borrador (1.975), la E.E.O.C. decidió no aprobar dichas directrices y en su lugar preparó su propio borrador que sometió a la consideración de la E.E.O.C.C. A resultas de esto, los Departamentos de Justicia y Trabajo así como la C.S.C. entendieron que sus diferencias con la E.E.O.C. eran irreconciliables por lo que decidieron publicar, como E.E.O.C.C., las ya citadas "Federal Executive Agency (F.E.A.) Guidelines". Por su parte y para recalcar su desacuerdo, la E.E.O.C. republicó sus directrices de 1.970, sin ningún cambio, justo un día después de la publicación de las F.E.A. y se conocieron como: "Guidelines, 1.976".

A partir de entonces se creo una situación confusa, ya que los que tenían responsabilidad en selección debían moverse entre la interpretación de dos directrices. Baehr (1.979) se demuestra defensora de las directrices de la E.E.O.C. y afirma que las de la F.E.A. fueron criticadas por organismos de derechos civiles, feministas y empresas privadas. Baehr sin embargo no refiere que el 25 de agosto de 1.978 la E.E.O.C., la C.S.C. y los Departamentos de Trabajo y Justicia publicaron las "Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures" que significó el final de la división y la adopción de un criterio unificado en cuanto a exigencias legales en validación. Dieron mucha importancia a esta unificación ya que el 2 de marzo de 1.979 la

E.E.O.C., la Oficce of Personnel Management, el Departamento de Justicia, Trabajo y Tesoro publicaron la "Adoption of Questions and Answers to Clarify and Provide a Common Interpretation of the Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures". Sobre esta última publicación haré la descripción de las directrices.

He querido incluir esta explicación de las disensiones y reunificación, como muestra de que el prcceso de traslación al concretarse en especificaciones técnicamente sofisticadas, produjo diferencias de criterio que en ningún caso estaban referidas a "principios generales" sino a puntos muy concretos de una metodología de validación que, por ser instrumento para solventar una ilegalidad, era necesario unificar. "Las directrices pretenden representar también métodos profesionalmente aceptables de la profesión psicológica para demostrar si la validez de un proceso selectivo predice o mide la ejecución de un trabajo concreto". (Albermale Paper Co. V. Moody, 442 vs., 405, 425. pag. 38292).

Veamos ahora cuáles son los contenidos cel proceso de traslación finalizado.

2.2.1.2. Descripción.

Para no hacer tediosa la descripción y ya que el objetivo es demostrar la última especificación de las directrices, resumiré la versión de 1.979 en donde como ya he dicho, se pretenden unificar los criterios de interpretación de la versión de 1.978.

Los autores afirman que las preguntas que forman estas directrices son las que frecuentemente se hacen a la hora de abordar la lectura o interpretación de las Uniform Guidelines (1.978) y también son el resultado de preguntas hechas a versiones anteriores.

Son 90 preguntas y respuestas divididas en cinco grandes grupos:

I. Propósito y alcance (8 preguntas).
II. Discriminación. Regla empírica. Acciones compensatorias de la discriminación (24 preguntas).
III. Preguntas generales sobre validez y uso de los procesos de selección (22 preguntas).
IV. Estándares Técnicos (28 preguntas).
V. Informes y documentación (8 preguntas).

No haré la descripción exponiendo cada pregunta y respuesta sino que de los dos primeros apartados haré un resumen general y escogeré de los otros tres las preguntas que más manifiesten la especialización técnica del proceso de traslación y las constricciones a las que sometían las prácticas selectivas. También citaré aquellas que técnicamente interesen destacar por no haber sido concretadas en la descripción del modelo predictivo (p. 1.3.1.) o porque para el ámbito selectivo de la Ertzaintza sean especialmente adecuadas.

I. PROPOSITO Y ALCANCE.

El propósito es muy claro: cumplir la máxima de igualdad de oportunidades en el empleo. Según las directrices esto se hace especificando un proceso selectivo que cumpla con una serie de estándares profesionales que no son otros que los de la Psicología Industrial en lo referente a los procesos de validación.

Afirman que la auténtica razón de existencia de estas directrices radica en que es ilegal hacer discriminación en el empleo. Este hecho es el que obliga, por ley, a someterse a estándares profesionales una vez que se haya demostrado ilegalidad.

No importa, por tanto, que una selección se haga mal, siempre que no haya discriminación. Esto ha sido criticado por algunos organismos americanos relacionados con los Derechos Civiles (Civil Service Commission, 1.978) y por mí mismo en el punto 2.1.

Las directrices son vinculantes para todo aquel que tenga responsabilidades de selección y lo haga con un procedimiento que elimine a gente, si la organización para la que selecciona, tiene más de quince empleados y la duración del posible contrato es mayor a 20 meses. También alcanzan a consultores privados, empresas privadas o públicas y subcontratados de la administración.

Su ámbito de aplicación también se refiere a selección de acceso, promoción, retención, traslado, degradación o despido.

En cuanto a instrumentos, se adhieren al punto de vista de la A.P.A. (1.974) ya que consideran como tales todos aquellos que sirven para tomar decisiones en cuanto al personal. En tal ámbito se incluyen los programas de formación y cualquier tipo de medidas en períodos de prácticas.

En caso de que estas directrices federales entraran en contradicción con leyes estatales o locales, se especifica que prevalece la directriz federal. Cita incluso el caso Rosenfeld v. Pacific Co. (444 F2d. 1219. cd, 1.971), en donde el tribunal invalidó las leyes proteccionistas que prohibían el empleo de mujeres para trabajos pesados o de muchas horas. Prevaleció el Título VII como referencia última. Esto es importante para nosotros ya que un proceso de traslación paralelo sometería el propio Reglamento de la Ertzaintza, incluso las Bases de Convocatoria de los procesos selectivos, al desarrollo del Artículo 14 de la Constitución Española, cuyo contenido es similar al Título VII americano (p. 2.3.1.).

II. DISCRIMINACION. REGLA EMPIRICA. ACCIONES COMPENSATORIAS DE LA DISCRIMINACION.

Ya que esta investigación quiere definir un estandard de selección y este capítulo pretende ser un ejemplo de un posible futuro en cuanto a las exigencias de un marco que se haya sofisticado sobre la idea original de no discriminar en selección, y ya que lo que es discriminación para un contexto, ha quedado claramente expuesto en el punto 2.1., no me extenderé en explicaciones sobre ella.

Tampoco lo haré en lo que son acciones compensatorias ya que éstas se refieren básicamente a la admisión de un mínimo número de miembros de las clases protegidas o, en general, a sustituir el proceso selectivo discriminatorio, por otro que no lo sea, lo cuál como hemos visto es una solución difícil tratándose de policía. Me ciño por tanto a la descripción de la regla empírica para detectar discriminación y a los comentarios pertinentes sobre ella.

Las guidelines establecen cuatro pasos fundamentales para detectar discriminación en un proceso de selección.

a. *Calcular el ratio de selección en cada uno de los grupos presentados. Para que un número de gente pueda ser considerado grupo, debe representar más del 2% de la fuerza de trabajo en ese sector (p.e., % de policías negros, % de policías mujeres, etc.). El ratio se obtiene dividiendo el número de seleccionados de cada grupo por el de presentados de ese grupo.*
b. *Determinar el grupo con ratio más alto. Normalmente suele ser el grupo dominante (p.e. para nuestro caso es "varones vizcainos").*
c. *Dividir el ratio de cada grupo por el del grupo con mayor número de seleccionados.*
d. *Determinar si alguno de estos cocientes es menor que 0'80 o 80%.*

En el caso de que algún grupo, su ratio no sea el 80% del ratio mayor, la E.E.O.C. (1.978) y los demás organismos entienden que existe discriminación y a partir de este hecho solicitan la revisión del proceso según un procedimiento que veremos más adelante.

Esta regla empírica, también conocida como la regla de "los cuatro quintos" ha sido criticada como método para determinar discriminación, en el ámbito de las prácticas selectivas en policía. Así Pendergrass (1.984) en un artículo sobre selección de acceso a policía, critica esta regla porque muchas agencias solventaban la discriminación aumentando, a-posteriori el número de seleccionados de la clase o grupo discriminado. Para Pendergrass, tratándose de policía este es un hecho serio, ya que ese aumento no garantiza que esos "repescados" vayan a ser buenos policías (fair selection vs. merit selection). Pendergrass cita tres casos en los que tampoco se aceptó esta regla para otros contextos:

* *Teal vs. State of Connecticut, 25 Fair Employment Practices. Cas 529 (2nd. Cir. 1.981).*
* *Moultrie vs. Martin, 690 F. 2d 1078 (1.982).*
* *E.E.O.C. vs. Federal Reserve Bank of Richmond, 698 F. 2d 633 (1.983).*

Para Pendergrass la discriminación debe determinarse por métodos estadísticos más sofisticados, que no cita. Algo parecido, y también en policía hicieron Hargrave y Hiatt en 1.987 en un trabajo que pretendía conocer el grado de discriminación que el M.M.P.I. producía en candidatos negros e hispanos. La muestra se conformó a resultas de un proceso selectivo en donde no se usaron pruebas psicológicas. A aquellos que se les administró el M.M.P.I. se les dijo que sólo era con fines de investigación. La determinación de los ratios se hizo a partir del juicio de dos clínicos en cuanto a la capacidad psicológica de los candidatos.

No se encontró discriminación según la regla de los cuatro quintos, pero al comparar las puntuaciones de las escalas en los grupos según el criterio de significatividad de la "F" de Fisher, las escalas L (Sinceridad) y Pa (Paranoia) discriminaban. Hargrave y Hiatt hicieron dos comentarios principales a estos resultados:

- *Existen ocasiones en que los grupos se diferencian estadísticamente a pesar de que la regla empírica de las directrices (E.E.O.C., 1.978) no lo detecte. Por ello y especialmente para policía ellos proponen que además de esa regla empírica, se determinen otros estadísticos de significatividad.*

- *A la crítica de que la muestra de estudio vino conformada por un proceso selectivo previo por lo que hacía obligatorio hablar de la restricción del rango, Hargrave y Hiatt, argumentan que tal hecho no es trascendente ya que tal restricción habrá sido la misma para todos los grupos.*

A mi modo de ver este segundo comentario debería, en cualquier caso, haberse apoyado con los ratios de esos grupos en función de la restricción de rango que en cada uno de ellos produjo la selección original.

Las directrices justifican el hecho de no proponer estos tests de significación estadística como regla empírica, ya que entienden que existen contextos y circunstancias en las que la muestra puede tener características que hagan estos tests inoperantes. Reconocen los fallos de la regla y la explican inoperante para muestras muy grandes o muy pequeñas (casos en los que el aumento de un sujeto cambia el ratio) y son conscientes de su limitación para discriminaciones culturales (p.e. los tests aptitudinales se les dan peor a las clases desprotegidas). Las directrices determinan la discriminación primeramente para el proceso selectivo en general. Solamente en el caso de que este hecho manifieste discriminación se comienza el análisis detallado y por partes de en qué lugar del proceso se produce dicha exclusión ilegal. En tal análisis posterior las directrices son estrictas ya que incluso una lista de admitidos a examen, tal y como se hace en el proceso selectivo de la Ertzaintza, puede ser objeto de revisión por parte del organismo legal.

Esta regla de los "cuatro quintos" o del 80% es a juicio de las directrices una señal que pone sobre la pista de posibles discriminaciones ya que es la validez la que debe demostrar si tal discriminación existe (punto 2.1.). Por otro lado esta regla empírica tampoco significa que las directrices permitan un 20% de

discriminación. A mi modo de ver este hecho es una pequeña contradicción de las directrices, ya que en vez de exigir validez para todos los casos con lo cuál solventaría cualquier posible discriminación, por exclusión o por injerencia en vida privada, sólo la exige cuando la regla empírica la pone de manifiesto. En definitiva, para las directrices el hecho de que la validez solvente la discriminación es condición suficiente aunque no necesaria.

III. PREGUNTAS GENERALES SOBRE LA VALIDEZ Y EL USO DE PROCEDIMIENTOS DE SELECCION.

Las directrices dan una definición sencilla e interesante de validez: "Demostración de la conformidad de un empleo con su procedimiento de selección " (pag. 12004). Aceptan explícitamente las tres estrategias de validación descritas por la A.P.A. (1.974): contenido, criterio y constructo. Respecto a esta última se puede criticar de su concepción la misma limitación que se expuso en el punto 1.1.2. y que fue generalizada para el caso de la selección policial; las directrices también entienden la validez de constructo como principalmente referida a construcciones teóricas psicológicas (constructos), pero en un plano paralelo en cuanto a estrategia de validación. No afirman, (punto 1.1.2.) que la validez de constructo sea una concepción sintética de un referente superior (éxito policial) y del que las demás valideces son subsidiarias: coeficiente de utilidad (Morales, 1.988) para la validez de criterio y cualidad del test (Morales, 1.988) por la validez de contenido. Es probable que los mismos autores de selección policial citados en aquella crítica del punto 1.1.2., aceptaran tal concepción de la validez de constructo porque así estaba expresado en las directrices y era a ellas a quien debían satisfacer para no ser desafiado legalmente. Exite sin embargo una contradicción ya que las directrices adoptaron los estándares profesionales publicados por la A.P.A. en 1.974 (Strickler & Wollack,

1.978) de las cuáles Morales (1.988) afirma: "Otra característica de esta tercera versión es que todas las preguntas que pueden hacerse sobre la validez quedan condensadas en dos grandes grupos: las que tienen que ver con la naturaleza o significado del atributo (validez de constructo) y las que tienen que ver con el uso de los instrumentos como indicadores de otras variables (validez predictiva)" (pag. 355). Ya existía por tanto una concepción sintética de la validez de constructo. De todas formas las propias directrices argumentan que es la naturaleza de las variables predictivas la que debe determinar el tipo de estrategia a realizar.

Respecto al proceso que se sigue una vez que se ha demostrado la existencia de discriminación, las directrices apuntan el siguiente procedimiento:

1. *Definido como discriminatorio el proceso global, se realiza el mismo análisis según la regla empírica, para todas las subpartes que conforman dicho proceso (pre-requisitos de entrada, tests optitudinales, de personalidad, etc.).*
2. *Se piden pruebas de validez para todo el proceso global y para aquellas partes que se hayan manifestado discriminatorias.*
3. *Los procesos de validación realizados por aquellos organismos que seleccionan, son enviados a los peritos nombrados por la E.E.O.C. para que analicen y valoren tal proceso de justificación.*
4. *La E.E.O.C. manda un informe sobre los resultados al usuario del proceso selectivo y acusado de discriminar.*

En el caso de que alguna agencia o empresa deseara que la E.E.O.C. examinase un proceso de validación que de "motu propio" haya desarrollado, tal hecho se prohibe ya que las directrices dejan claro que la validez es sólo necesaria en tanto se demuestre discriminación.

Respecto a la validez que aparece en los manuales de los tests, afirman que puede servir para demostrar validez, pero que en cualquier caso es responsabilidad del usuario que ésta satisfaga las directrices. Tal vagedad la concretan en las preguntas 43 y 66 en donde dejan claro que no es lo mismo demostrar, por validez interna, que un test mide una característica concreta (p.e. estabilidad emocional) que demostrar que esa característica es la necesaria para el trabajo (p.e. que la estabilidad emocional es necesaria para predecir buenos policías). Incluso aclaran que aunque una característica se haya mostrado relacionada con el trabajo en un contexto concreto, tal hecho no exime de la necesidad de validar dicha prueba para el contexto en el que se ha mostrado ilegal.

Wollack (1.976) desarrolló todo un proceso selectivo para la policía del estado de Tejas, el cuál validó mediante una estrategia de contenido. En dicho estudio Wollack critica lo que a su juicio es un error de las directrices al decantarse claramente por la validez de criterio como la más adecuada cuando se pretende justificar una discriminación. La conclusión de Wollack así como lo de las directrices es la misma: Que las características predictivas, su naturaleza, es la que determina la estrategia de validación. Sin embargo no está de acuerdo en que una "evidencia racionable" (validez de contenido), sea suficiente para justificar una exclusión. En cualquier caso las directrices exigen algo más que esa evidencia racional y coinciden con Morales (1.988), aunque no explícitamente, en que tratándose de una justificación, es necesaria una probatura empírica, un coeficiente de correlación (que para este caso yo llamaría coeficiente de justificación), el cuál sólo puede obtenerse por la correlación de los predictores con los criterios. Las directrices no se cierran, pero dejan claro que para solventar una ilegalidad, es preferible obtener una medición tan objetiva como un estadístico de correlación.

De acuerdo con lo que ya expuse en el punto 2.1. las directrices recomiendan encarecidamente que se desarrollen procesos de investigación a medio y largo plazo para que el proceso de selección haya sido validado previamente a que se tomen decisiones sobre sus resultados: "Los estudios de validación iniciados en vísperas de litigios, raramente resultan suficientes. Los usuarios que elijan validar los procesos de selección deben considerar las ventajas potenciales de haber completado el estudio de validación antes de que se utilice en decisiones de empleo" (preg. 41, pag. 12002). Incluso llegan a concretar que no todos los profesionales de la psicología pueden realizar estos estudios: "No todos los psicólogos tienen la experiencia necesaria. El estado tiene una amplia gama de licenciados pero no todos son psicólogos industriales" (pag. 42, pag. 12002).

Para el hipotético caso de que hubiera que comparar diferentes estudios de validez, las directrices dan unos criterios comparativos en función de la estrategia utilizada:

* *Para la validez de Criterio:*
  - *Importancia de los criterios para los que se encuentran relaciones significativas (p.e. qué es éxito policial en circunstancias de ejecución).*
  - *Magnitud de las relaciones entre predictores y criterios.*
  - *Extensión y conformación de muestras.*

* *Para la validez de Contenido:*
  - *Proporción de conductas importantes y/o críticas.*
  - *Semejanza entre el proceso de selección y los trabajos o comportamientos en él.*

De la validez de constructo refieren únicamente que debe estudiarse según el caso, lo cuál deja entrever la no predilección por esta estrategia, aunque en la pregunta 46 se acerca a la concepción de

esta investigación, cuando acepta a esta como concepción teórica de la validez que habla de los atributos y admite un planteamiento de complementariedad en las estrategias de validación en función de la naturaleza (grado de abstracción, fidelidad física) de la característica a ser medida. Sin embargo, creo que por la necesidad de justificar y por el año de estas directrices (1.979) esta concepción de la validez de constructo como unificadora de las otras estrategias (Morales, 1.988) estaba en embrión y la ausencia de su desarrollo se manifiesta en la ambiguedad de sus referencias "se estudiará según los casos" (preg. 51, pag. 12003) y en la poca estructuración de sus especificaciones si la comparamos con las re'eridas a la validez de contenido y sobre todo a la de criterio.

IV. ESTANDARES TECNICOS.

Las directrices afirman que existen dos criterios principales a la hora de decidir qué tipo de estrategia de validación es adecuado:

- *La estrategia debe ser adecuada en función del tipo de procedimiento de selección, el cuál a su vez debe estar decidido por las naturaleza del trabajo para el que se selecciona y por las variables organizacionales de esa circunstancia concreta (p.e. selección de entrada, período académico y período de prácticas, para el caso de variables organizacionales en la Ertzaintza).*
- *Técnica y administrativamente factible (p.e. aunque deseable, es difícil que hoy pueda desarrollarse un proceso de Assessment Center en la Academia. Otra cosa será que haciendo uso de la libertad del investigador se proponga tal técnica como la más adecuada para el proceso formativo del Curso Básico).*

Las directrices se mueven constantemente entre el hecho de manifestar preferencia por la validez de criterio ya que aporta "coeficiente empírico de justificación" y reconocer que no se decantan por cualquier tipo de estrategia en especial, tal y como manifiestan en la pregunta 56 (pag. 12004). Como ya he dicho, es lógica esta aparente contradicción por el simple hecho de que la legalidad toma partido una vez que se ha demostrado discriminación, por lo que el fin principal es resolver esa ilegalidad de la forma más objetiva posible, razón por la cuál manifiestan preferencia por un resultado empírico manifestado en un coeficiente de correlación.

A pesar de esto, todas las referencias de los estándares técnicos se refieren casi en su totalidad a las estrategias orientadas al criterio y al contenido. Así tres cosas son importantes a la hora de enfrentar una estrategia orientada al criterio:

- *Que la muestra sea suficientemente amplia y representativa de la población a la que se va a generalizar.*
- *Que las pruebas de los predictores y criterios tengan suficiente variabilidad (restricción del rango).*
- *Que puedan desarrollarse medidas fiables y válidas de ejecución (operativización del éxito).*

Por otro lado, afirman que la validez de contenido es apropiada cuando:

- *Se pueden desarrollar muestras de trabajo o medidas de habilidades, conocimientos y capacidades físicamente fieles a las exigencias del trabajo.*
- *Se decide este tipo de características como requisitos previos para que se produzcan comportamientos laborales deseables.*
- *No se habla de procesos mentales o aptitudes.*
- *Esos conocimientos o habilidades no se aprenden con el trabajo.*

Según estos planteamientos todos los prerrequisitos que se suelen manifestar en bases de convocatoria, deben mostrar la relación íntima y estrecha (Goñi, 1.988) entre ellos y el trabajo, por otro lado y fuera de este planteamiento orientado al contenido, las aptitudes que se midan en la selección de entrada deben predecir la ejecución académica ya que es ahí donde se producirán los desarrollos de las habilidades que predecirán el éxito en el trabajo. Se refuerza por tanto, el planteamiento complementario en función de las características predictivas y de la propia estructuración del proceso selectivo.

Referido al análisis del trabajo, las directrices lo entienden fundamental siempre que se hagan validaciones orientadas al contenido o al constructo y en general siempre que la naturaleza del propio trabajo para el que se selecciona no permita reconocer criterios importantes y fundamentales del éxito en la tarea. Desde este punto de vista y para estos casos, es por lo que no entienden necesario un análisis de trabajo para un estudio de validez de criterio. Dos son entonces los criterios que según la E.E.O.C. (1.978) deben seguirse para decidir un A. de T.

a. *Que sea necesario establecer la relación íntima y estrecha entre el trabajo y las pruebas (fidelidad física de la validez de contenido).*
b. *Que por la propia naturaleza del trabajo sea muy difícil establecer un criterio de éxito, una operativización de él (el constructo éxito policial).*

En definitiva y probablemente no de forma consciente, las directrices nos indican que en aquellos trabajos en los que es difícil medir si algo se ha hecho bien o mal, es necesario crear un constructo hipotético de éxito para la circustancia selectiva y de ejecución, para cuya creación es necesario un análisis del trabajo. Por el contrario,

siempre que se sabe qué es hacer bien un trabajo y se está seguro que no existe otra posibilidad de éxito en él excepto la identificada, no es necesario el A. de T. ya que pueden crearse tantas hipótesis como intuiciones a probarse contra ese indudable criterio de éxito.

En cuanto al escalafonamiento de sujetos a resultas de un proceso selectivo, afirman que esto puede hacerse sólo cuando se demuestra que un aumento en el predictor implica un aumento en el criterio, esta demostración es empírica para la estrategia orientada al criterio y es evidencia racional en la estrategia orientada al contenido (p.e. a más pulsaciones en máquina menos tiempo en trascribir un texto). Para el caso de variables no lineales o de logro (p.e. la capacidad de escritura en policía -Wollack, 1.976-) afirman que tratándose de estrategias orientadas al contenido deben especificarse las conductas críticas y en el caso de que a partir de ella. se pretenda escalafonar debe hacerse con estrategias de criterio o de constructo (p.e. hipotetizando rasgos necesarios para realizarlas).

En el caso de que se pretenda tomar resultados de formación como criterio deben considerarse tres aspectos:

a. *Que se demuestre que los contenidos de formación son importantes para la realización del trabajo (contenidos de formación surgidos de un A. de T.).*
b. *Que dichos contenidos esten bien medidos (fiabilidad).*
c. *Que se tengan controladas las variables moderadoras de la formación, las cuáles no se van a presentar en el trabajo (p.e. qué tan diferente es la realidad académica de la ejecución real de la actividad policial en Euskadi. Qué variables son las que influyen decisivamente en el proceso de adaptación del ertzaina a su puesto de trabajo: mandos, compañeros, estrés, tedio, etc.).*

Para las directrices, cuatro son las condiciones por las que pueden aceptarse estudios de validez hechos en otros sitios:

- *Que haya evidencia de validez.*
- *Que el A. de T. manifieste similaridad de trabajos y comportamientos.*
- *Que no haya discriminaciones en el estudio original.*
- *Que se haga un informe de cuáles son las variables que pueden afectar a la generalización.*

Por último, las directrices aconsejan que siempre que existan en el proceso selectivo colectivos o grupos sobre los que es fácil producir discriminación, debe realizarse validez diferencial.

V. ARCHIVOS Y DOCUMENTACION.

Una idea general de este apartado es la exigencia legal de mantener archivados los datos referidos a selección policial, para que se pueda en cualquier momento analizar posibles discriminaciones u otras comprobaciones.

El principal valor del apartado se refiere a la especificación de los contenidos que deben poseer los informes referidos a la validez. Para no extenderme demasiado me ceñiré solamente a los referidos a validez de criterio y para ello seguiré el ejemplo elaborado por Pendergrass en 1.984. El mismo es una buena muestra del grado de especificación en el que finalizó el proceso de traslación originado en el Título VII del Acta de Derechos Civiles (1.964):

INFORME DE VALIDEZ DE CRITERIO QUE SATISFACE
LAS DIRECTRICES DE LA E.E.O.C. (Pendergrass, 1.984)

I. Contexto y definición del problema.

A. Proceso de razonamiento por el que se justifica la introducción de variables psicológicas.
B. Prácticas selectivas actuales.
C. Método por el que se integran esas medidas psicológicas en el proceso.

II. El análisis del trabajo como identificación de medidas para la evaluación del desempeño.

A. Procedimiento para identificar dimensiones importantes del trabajo.
B. Conductas y resultados de importancia.
C. Estimación de la criticalidad y bases para su determinación.
D. Justificación de los agrupamientos y clasificaciones del trabajo.

III. Medidas de ejecución a ser predichas por las variables psicológicas.

A. Bases para su selección.
B. Forma de obtención de datos.
C. Esfuerzos para evitar discriminaciones a grupos minoritarios.

IV. Descripción de la muestra a la que se va a administrar las pruebas psicológicas.

A. Método de muestreo.

B. Descripción de la muestra que incluya números referidos a: sexo, raza, composición étnica.

V. Medidas psicológicas usadas en el proceso selectivo.

A. Instrumentos y métodos usados (adjuntar copias). Títulos, baremos y editores.
B. Demostraciones previas de fiabilidad y validez.
C. Revisiones y procesos de estandarización.

VI. Métodos para el análisis de los datos psicológicos y de ejecución. Resultados.

A. Métodos.
B. Resultados:
   1. Tendencia central y dispersión para el grupo total y por subgrupos para:
      a. Todos los procedimientos de selección.
      b. Todos los criterios.
   2. Relaciones entre los procedimientos de selección y los criterios para el grupo total y por subgrupos indicando:
      a. Dirección y magnitud.
      b. Significación.
   3. Comentario sobre la no discriminación por exclusión.
   4. Procesos alternativos investigados.

VII. Usos y posibles aplicaciones de los resultados de investigación en selección:

A. Prototipo para su inicio.

B. Razonamiento y validez del procedimiento presupuesto.

1. Selección mediante puntuaciones corte.

2. Escalofonamiento.

3. Combinación con otras medidas.

4. Pesos.

VIII. Persona de contacto.

Queda clara la exigencia técnica a la que ha llegado dicho proceso de traslación en U.S.A. Evidentemente este hecho fue lo que impulsó el desarrollo de los esfuerzos por validar y la policía no fue ajena a esta necesidad. Veremos ahora cómo esta exigencia legal fue motor del desarrollo de los procesos selectivos para las policías americanas.

2.2.1.3. *Las Directrices Uniformes para Procesos de Selección de Personal, como Motor de los Estudios de Validación en Selección Policial.*

La primera referencia de cómo la legalidad exigió, para el ámbito de la policía, un desarrollo técnico en cuanto a sus procedimientos de selección, es de Friedman et al. quien en 1.977 diseñó un A. de T. para la policía Municipal de Nueva York. Friedman llega a decir que: "En ausencia de un A. de T. adecuado y reciente, los exámenes no pueden ser relacionados con el trabajo y por tanto válidos" (pag. 1). La gran mayoría de los que realizaron esfuerzos de validación empezaron como Friedman, es decir, por el A. de T., pero no todos fueron explícitos en su exigencia legal, lo cuál pudo deberse a lo problemático de enfrentar tal práctica para una policía consolidada. Otros sin embargo, sí lo manifestaron abiertamente (Lowe, Cook & Rannenfeld, 1.978; Filer, 1.977; Yates 1.977; Strickler & Wollack, 1.978; Nash, Rothenberg & Talley, 1.978; Kohls, Berner & Luke, 1.978; Kohls & Berner, 1.979; Codner, 1.980; Branson, 1.981; Sistrunk & Smith, 1.982) e incluso lo llevaron a cabo. Pero si bien el A. de T. fue la primera manifestación de necesidad que se derivaba de la exigencia legal por validar, no fue ésta la única manifestación del empuje técnico, así en 1.977 durante la "National Working Conference on Selection of Law Enforcements", patrocinada por el F.B.I. y dirigida por Spielberger, Caretti dejó muy claro de donde nacía el motor para el desarrollo de programas de selección en policía: "No es cuestionable el hecho de que los que trabajamos en policía necesitamos ayuda desesperadamente. Las últimas leyes (téngase en cuenta el año: 1.977) y los resultados de algunos casos legales han dejado claro que todas las agencias tendrán que desarrollar datos empíricos que sustenten sus criterios de selección y aseguren que no violan los derechos de los solicitantes, miembros de minorías. Es probable que la raíz de nuestro problema descanse, realmente, en este área" (pag. 118).

Caretti llega a decir que el caso Griggs vs. Luke Power Co. (1.971) ha puesto en serios aprietos a los psicólogos en la policía, ya que ha obligado a poner mayor énfasis en el planteamiento industrial que en el clínico, cuando a su juicio su conjunción y complementariedad es lo ideal. Caretti afirma: "El estado de la cuestión y de la ley referente a selección policial dejan claro que ambos están evolucionando. Casi no existen investigaciones serias de los científicos de la conducta y queda mucho trabajo por hacer. Los aires que soplan en Washington me sugieren que habrá oportunidades de pleno empleo para los psicólogos en años venideros. Afortunadamente la comunidad científica responderá y aportará a los que administran la policía, soluciones transportables a sus complejos problemas de selección " (pag. 122).

Hoy podemos decir que la predicción de Caretti se ha cumplido, aunque cuando él escribió eso todavía no se había publicado la última versión unificada de las directrices.

En esta misma línea se encuentra Wollack quien también en 1.976 enfrentó un proyecto de validación, ya comentado (p. 1.2.), cuyo principal propósito era establecer un proceso de selección tan relacionado con el trabajo, que satisfaciese las leyes federales y estatales

Wollack como consultor que es afirma: "Los consultores se han adherido estrechamente a estas directrices y estándares en orden a desarrollar procedimientos que si son desafiados, puedan demostrarse relacionados con el trabajo en concordancia con estos estándares reconocidos" (pag. 3). Vemos que el ámbito de exigencia ya cubría desde 1.972 a los consultores y que ellos mismos reconocen a las directrices como estándares, pasos de obligado cumplimiento para solventar una ilegalidad y en el caso de Wollack, preveerla.

La relación entre el aspecto técnico y el legal la reconoce satisfactoria cuando afirma: "Uno realmente espera que la eventual relación entre las instituciones judicial y científica será fructífera en sentido social. Creo que los jueces han tenido éxito en acomodarse a temas técnicos. La habilidad de los juzgados federales en tratar con tan amplia y profunda variedad la gama de temas técnicos, merece nuestra aprobación y reconocimiento" (pag. 10).

A pesar de todo esto, Wollack critica las directrices y lo hace porque a su juicio éstas favorecen la validez de criterio frente a las de contenido o constructo. Cita casos en donde tras interpretar las directrices se afirma que sólo se puede hacer validez de contenido o constructo en el caso de que no se pueda realizar la validez de criterio. Según él, estos hechos han perjudicado el planteamiento correcto ya que el tipo de validación debe establecerse en función de la característica predictiva y no por solventar la legalidad (fair selection vs. merit selection. P. 2.1.). Creo que Wollack tiene razón y estoy de acuerdo en que esa tendencia es manifiesta en las directrices. Sin embargo no comparto que la selección de policías pueda hacerse únicamente con una validez de contenido.

A pesar de todo, estoy a favor de las Guidelines, porque incluso Wollack es capaz de seleccionar referencias de ellas y de los propios estándares de la A.P.A. que justifican su planteamiento de validez orientada al contenido. Con ello quiero decir, que a pesar de que el proceso de traslación transportó razones técnicas a razones legales, tal hecho no fue tan restrictivo como para que no pudiera satisfacerse cualquier planteamiento siempre que éste tuviera buena base racional. De todas formas podemos observar que a pesar de ser 1.977, la discusión que planteó Wollack se circunscribe a temas puramente técnicos que exigieron un avance en la metodología de selección en orden a satisfacer el original Título VII.

En 1.978 Foster al hacer la presentación del Congreso Nacional sobre Análisis del Trabajo en el Sistema de Justicia Criminal organizado por la Law Enforcement Assistance Administration (L.E.A.A.) afirmó: "Aunque el movimiento hacia una tecnología de los recursos humanos basada en datos empíricos no ha estado exenta de dificultades, el proceso ha sido acelerado por decisiones y casos legales (sustentados en las directrices) referidos a reclutamiento, selección y formación, basados en requerimientos específicos del trabajo. Además los sindicatos han encontrado su razón de ser en el Sistema de Justicia Criminal, haciendo de la selección, formación y evaluación del desempeño de policías, un gran imperativo" (pag. 1).

En el mismo congreso Kohls et al., al informar del análisis del trabajo realizado en la policía de California insisten: "Como consecuencia del Acta de Igualdad de Oportunidad en el Empleo (E.E.O.A., 1.972) quienes tienen responsabilidades de dar empleo en el sector público, se han visto, como nunca, enfrentados a una creciente necesidad de demostrar y defender la validez de sus prácticas selectivas. El aumento de casos legales referidos a la igualdad en el empleo indica que no se puede justificar ninguna decisión, sin la posesión de una buena información sobre el trabajo y así lo concretan las Uniform Guidelines de 1.978" (pag. 232), (el congreso fue en Noviembre y las Uniform Guidelines se publicaron en Agosto, por lo que Kohls tuvo tiempo de leerlas).

El mismo Kohls un año después (1.979) refiriéndose a las directrices y a su aplicación en la gestión de recursos humanos en policía afirma: "Estas líneas maestras describen qué debe hacer un responsable en dar empleo para evitar discriminación y presentan el estado de la cuestión referido a acercamientos con buena base cualitativa" (pag. 3). Lo cuál es lo mismo que decir que las propias directrices eran en sí mismas un buen contenido para conocer los

avances técnicos producidos en temas de validación. Por lo que el mero hecho de satisfacerlas ya suponía un avance técnico.

Donde más ha influido la presencia de las directrices en policía ha sido en aquellos autores cuyo planteamiento selectivo incluía pruebas clínicas (patológicas), así, Crosty (1.979) al intentar describir una lista de dificultades generadas por la inclusión de pruebas clínicas, advierte que entre ellas es de vital importancia preveer los desafíos legales que sobre igualdad en el empleo e injerencia en la intimidad éstas pueden acarrear.

En un trabajo teórico, ya comentado, O'Leary (1.979) resume cómo son, a su juicio, las soluciones que los eventos legales (directrices y sentencias) han producido para solventar la discriminación.

a. *Lo que él llama la "Job Relatedness solution": Esta solución reconoce que tal discriminación existió y se compromete a solucionarla bien porque valida el proceso o porque lo sustituye por otro que no discrimina.*
b. *Lo que denomina "Job Relatedness Plus": La cuál propugna reconocer que la hubo, solucionarla y hacer algo para reparar en lo posible el daño causado (lo que en las directrices se conoce como "Affirmative Action").*

Desde el punto de vista más general, O'Leary cree que las soluciones deben moverse en dos ejes: la validez y la igualdad cultural. A mi modo de ver es una buena solución ya que lo que busca es hacerlo bien (validez) pero además entiende que la discriminación tiene un origen cultural que la validez no puede controlar por su propia naturaleza, por lo que esta desigualdad cultural debe considerarse como un criterio en sí misma.

Como ya comenté en el primer capítulo, 1.979 fue un año importante para la selección policial tanto porque las directrices empezaban a concretarse en casos judiciales, como porque Spielberger publicó su libro "Police Selection and Evaluation", el cuál concreta y resume lo que hasta entonces se había hecho en este campo. En este libro Furcon en un capítulo referido a cuestiones y desafíos de la selección policial afirma que el hecho del desarrollo de la psicología industrial y la policía profesional, la aparición de casos como el de Griggs vs. Duke Power (1.971), Albermale vs. Moody (1.975), y la concreción de las directrices unificadas (E.E.O.C., 1.978), han sido los factores principales por los que a partir de esa fecha (1.979) la selección policial se ha orientado por derroteros en donde las justificaciones de las decisiones mediante pruebas irrefutables han sido necesarias. Incluso el mismo Spielberger en el prefacio del libro reconoce que dada la naturaleza diversa y cambiante de la función policial y el aumento de la complejidad metodológica en su investigación, era necesaria la aparición de un libro de éstas características que proporcionase un "estado de la cuestión" y unas orientaciones metodológicas que permitieran satisfacer las exigencias técnicas que tanto la E.E.O.C. como los casos judiciales habían concretado.

A este respecto Crosby (1.979) de la International Association of Chiefs of Police (I.A.C.P.) da un ejemplo de una sentencia judicial que concreta el desafío con el que se encontraron algunas policías: "Encontramos que la representación minoritaria de su fuerza de trabajo está lejos de representar las proporciones de la población. Creemos que es debido a los efectos disparatados de sus estándares los cuáles exigen tests escritos, mediciones de altura habilidades físicas e investigaciones de historia personal. Si no tienen un estudio a largo plazo en donde observando la ejecución de cualquier policía se haya observado la relación de esos estándares con el trabajo, debe suspender las prácticas" (pag. 144).

Indica Crosby además, que como fruto de la exigencia legal se tomó conciencia de que los desafíos legales no terminaban una vez que los candidatos ingresaban en la academia, ya que allí tambien se tomaban decisiones de empleo. Por contra, a partir de estos desafíos, se vió al periodo académico como el más predictivo de la ejecución policial ya que era el que, en teoría, más relacionaba con los criterios por los que se tomaban esas decisiones.

Durante 1.980, Shealy et al., Mathews y Cordner justificaron la necesidad de sus trabajos como resultantes de la exigencia de las directrices. Shealy y Cordner al hacer A. de T. y Mathews en una tesis doctoral en la que comparó distintos predictores de la ejecución policial.

Uno de los mejores trabajos en cuanto a la influencia de la legalidad en la selección de policías americanos es un trabajo de Roper (1.981) el cuál hace una revisión de los requisitos selectivos usados a lo largo de todo el país en agencias compuestas por más de 100 policías. Este trabajo incluye como primer capítulo un análisis de cúales han sido los condicionantes legales que han dado marco institucional a la necesidad de establecer una mejora en el proceso selectivo. Para Roper tres han sido los modos de la injerencia legal en el tema de la selección policial:

A. *Intervención legislativa.*

Por tal entiende lo que se ha descrito como proceso de traslación (Goñi, 1.988) y de él destaca especialmente el aumento de competencias y ámbito de aplicación de la E.E.O.C. producido en 1.972 (p. 2.2.1.1.).

Roper hace una breve descripción histórica y de contenidos de las directrices que se han explicado. Es crítico con ellas ya que según él en policía no sólo se puede demostrar que se ha sido justo, sino que se ha sido bueno escogiendo a los mejores (fair vs. merit). Incluso llega a manifestar que al inicio de éstas exigencias técnico-legales, la reacción de las agencias fue rechazar todo tipo de pruebas y aumentar el procedimiento de concurso de méritos para posteriormente volver a las antiguas prácticas rechazando todo intento de validación. Esto evidentemente no fue una tónica general sino una "pataleta" ante la dificultad que siempre implica validar. Fue la intervención judicial quien posteriormente obligó a realizar los esfuerzos que se comentan.

B. Intervención Judicial.

Así como la intervención legislativa hablaba, principalmente de los a-prioris, la judicial lo hace de los a-posterioris, ya que su intervención se produce una vez se ha producido el hecho ilegal, por ello las referencias principales se refieren a casos con sentencias en las que se trató el tema de la discriminación.

Antes de citar casos concretos y específicos de policía, Roper apunta tres procesos que influyeron decisivamente en las interpretaciones posteriores de los litigios:

* *Griggs vs. Duke Power Company (1.971).*
* *Albermale vs. Moody (1.975).*
* *Washington vs. Davis, 426 U.S. 229 (1.976)*

Para Roper, el primero significó: "El fundamento para los actuales estándares legales referidos a discriminación en el empleo y procesos de selección, enumerados en el Título VII" (pag. 6). Para Roper este caso fue importante puesto que fue el detonante del hecho de 1.972 (extensión de competencias y ámbito de la E.E.O.C.) así como de que a partir de entonces toda discriminación debía justificarse por "necesidad del negocio" (job relatedness). Del segundo afirma que fue él quien aclaró las diferentes interpretaciones que se hacían de las directrices existentes (1.975) y además reforzó la referencia a éstas como recurso a la hora de juzgar discriminacion. El tercero se refiere a policía y lo considera importante por ser el primero que inicia su razonamiento no desde el Título VII sino de la misma Constitución Americana, lo que llevó al juez a juzgar no discriminatoria una evidencia de la regla de los "cuatro quintos" ya que sólo se discrimina si existe voluntad de hacerlo (?). No comparto este planteamiento aunque sí creo que por tratarse de policía, da un respiro al salirse del proceso de traslación y dar importancia a la función policial en sí misma.

Seguidamente Roper cita diversos casos policiales que considera relevantes para observar la influencia legal:

* *N.A.A.C.P. V. Allen, 493 F. 2d 614 (5th. Cir. 1.974).*

  En este caso el tribunal rechazó el hecho de que establecer <u>cuotas de selección</u> (mínimo de gente en grupos protegidos) o <u>acciones compensatorias</u> (affirmative actions) fuesen anticonstitucionales, hasta que no se demostrara tal hecho con un estudio de validación. En esta misma línea se desarrolló el caso Bridgeport Guardians vs. Bridgeport Civil Service Commission, 482 F. 2d 1333 (2nd Cir. 1973).

* Los casos: Castro vs. Beecher (1.972) Massachussetts 334 F. Supp. 930 (D.C. Mass. 1.972); Smith vs. Troyan, 520 Supp. 930 (D.C. Mass. 1.972) y United States vs. City of Chicago 549 F. 2d 415 (7 th. Cir. 1.977) se refieren al prerrequisito de altura como criterio selectivo. En el primer caso (1.972) se aceptó la altura como prerrequisito, ya que no constaba en ningún sitio que no hiciera falta. Sin embargo para los otros dos, ya existía la regla de los cuatro quintos, por lo que se negó tal prerrequisito a no ser que se demostrara su relación con el trabajo.

* Officers for Justice vs. Civil Service Commission of the City and County of San Francisco, 395 F. Supp. 378 (N.D. Cal. 1.975).

  En este caso se exigía una demostración empírica de que la agilidad física era un requisito para el trabajo policial. Roper comenta que a su juicio deben hacerse diferenciaciones estadísticas por grupos para esta habilidad.

* Los casos: National League of Cities vs. Bennan, 406 F. Supp. 826, 2465 (D.C. Cir. 1.975); Mc Ivanie vs. Pennsylvania State Police, 296 A 2d. 630 y Massachusetts Board of Retirement vs. Murgía, 427 V.S. 307 (1.976) fueron analizados a la luz de las directrices para determinar si era justo un límite de edad para realizar la función policial. Las conclusiones se orientaron a que antes de exigir un límite de edad debía excluirse por agilidad física, resultado de otro estudio de validación.

* U.S. City of Buffalo (Police) W.D. N.Y Cir. CA 1.973-74, Order 8/1578; Relief Order 12/11/78.

  En este caso el tribunal exigió el desarrollo de criterios que midiesen la ejecución policial de manera que pudieran validarse tests escritos, pruebas de agilidad física y altura, componentes todas ellas del proceso selectivo para la policía de dicha ciudad.

* *U.S. City and County of San Francisco (Police) as Officers for Justice vs. Civil Service Commission, (1.979). En este caso se obligó a pagar a los readmitidos 400.000 dólares en atrasos y a destinar 500.000 dólares para acciones compensatorias en las que se incluían procesos de validación y revisión de criterios selectivos.*

Por último Roper cita los casos de Educational Equality League vs. Tate, 472 F. 2d 612 (3 rd. Cir. 1.973) y Butts vs. Nichols, 381 F. Supp. 573 (S.D. Iowa, 1.974), en el que primero se pidió validación del nivel educacional como requisito de entrada y en el segundo para investigaciones de historia personal.

Roper afirma: "La presencia de intervenciones judiciales en selección policial es obvia. Este hecho subraya la importancia que para las agencias tiene un análisis y reformulación de los criterios usados hasta el momento. La tendencia gubernamental es seguir interviniendo hasta que estos esfuerzos se hayan realizado" (pag. 14). Más adelante dice: "Validar los criterios de selección mediante requerimientos empíricos y relacionados con el trabajo es el primer paso para ganar el control de la policía por policías profesionales" (pag. 14).

Roper constata la exigencia legal y se aprovecha de ella para cualificar la gestión de recursos humanos en policía. Tener la cualificación técnica suficiente para responder a litigios, ha abierto los ojos a muchas policías sobre cuál era el camino a seguir (legalidad como instrumento). Para Roper esta evolución (yo mismo ya lo he comentado en el primer capítulo) ha desembocado en comisiones para la creación de estándares en selección y formación, normalmente llamados Police Officer Standards and trainning (POST).

C. Desarrollo de Estándares.

El primer intento por desarrollar estándares referidos a selección y formación fue en 1.970 cuando se creó la National Association of State Directors of Law Enforcement Training (NASDLET) que como vemos pretendió vincularlas a todos los estados de U.S.A. Ese mismo año la Division of Professional Standards de la Internacional Association of Chiefs of Police (IACP) también inició el desarrollo de estándares de selección. En 1.973 la National Advisory Commission on Criminal Justice Standards and Goals en su "Policy Standards # 13.4" advierte: "Todos los estados deben acatar la legalidad para 1.975 mediante el establecimiento de una comisión estatal encargada de desarrollar y reforzar mínimos para seleccionar policías. Esta comisión además representará a las agencias locales" (p. 334). En 1.976 la President's Commission on Law Enforcement and Administration of Justice hizo un llamamiento a todos los estados para que apoyaran el uso de estándares. Sin embargo el resultado fue que la gran mayoría se centró en hacer validaciones a-posteriori de litigios legales más que en aceptar estándares generales o participar en esfuerzos cooperativos. Sin embargo Roper advierte: "La necesidad crítica durante los 80 es claramente el desarrollo de investigaciones de validación en selección de policía, las cuáles deben contar con el apoyo y supervisión de comisiones estatales a través de cuya financiación en recursos humanos y materiales puedan dotarse de las herramientas necesarias para mejorar la calidad del personal de policía" (pag. 17).

Esta conciencia de Roper si bien no fue una tónica general, sí lo fue en algunos estados donde crearon sus POST; así hoy existen:

- *Employment Standards Section; Michigan Law Enforcement Officers Training Council.*
- *Texas Commission on Law Enforcement Officer Standards and Education.*

* *Police Standards and Training Commission, del Florida Department of Law Enforcement.*
* *California Commission on Peace Officer Standards and Training.*
* *Commision on Acreditation for Law Enforcement Agencies, Inc. (a nivel de todo el país).*

Todos estos organismos justifican su nacimiento como respuesta a la necesidad de unificar criterios para responder a las exigencias legales que la sociedad demandaba en tema de empleo y también como búsqueda de ese mismo tipo de criterios a la hora de seleccionar y formar a personas cuya labor exige cada día mayor cualificación (fair vs. merit).

Muchos autores a partir de 1.980 refieren a la legalidad como una de las causas principales para realizar sus investigaciones en policía (Branson, 1.981 y 1.984; Burnett et al., 1.981; Inwald, 1.982, 1.984a, 1.984b, 1.985, 1.987; Mills et al., 1.982; Pendergrass, 1.984; Hargrave et al., 1.984; Wiatrowsky, 1.987; Gettys et al., 1.985, Benner, 1.986; Ellison, 1.986; Coughlin, 1.987; Shearer, 1.989). Todos ellos coinciden en su planteamiento pero sólo unos pocos aportan algo más a lo ya expuesto.

Así Branson (1.984) en un manual para el desarrollo de Tests de selección a partir de un inventario de tareas dice: "Fallos judiciales recientes han indicado que cualquier persona responsable en dar empleo, debe ser capaz de demostrar que sus prácticas de selección, formación, contratación y promoción estan basadas en criterios realmente relacionados con el trabajo. Ya nadie puede exigir a aspirantes a un empleo que posea determinadas características si no aporta algún dato empírico que lo demuestre. Los resultados del análisis del trabajo y de la tarea de la Policía de Florida aportan una base de datos suficiente como para crear y desarrollar tests que satisfagan los mandatos

judiciales y la presente legislación. Sin embargo la base de datos debe ser traducida a medidas válidas" (pag. 1). Lo interesante de esta cita es que se produzca en la introducción de un manual específicamente diseñado para crear pruebas que satisfagan el "job relatedness" ya que parten de un A. de T. previo. Incluso el capítulo V de dicho manual esta dedicado exclusivamente a las citas legales de las Uniform Guidelines (1.978) que afectan a este procedimiento.

En un trabajo de 1.985 en donde Inwald describe los problemas de hacer selección en policía con pruebas psicológicas, cita a Solotoff (1.983) quien hizo una revisión de litigios legales referidos a selección policial, en donde afirma que de 15 casos revisados, sólo 3 obtuvieron una sentencia favorable. El factor común de los que perdieron, era que no aportaban evidencia en cuanto a que los exámenes fuesen predictivos o correlacionasen con elementos importantes del trabajo o sus conductas. Inwald cita el caso de Conneticut vs. Teal (1.982) en cuya sentencia se afirma que siempre debe validarse un proceso selectivo incluso si sólamente se contrata o promociona a minorías. Vemos pues cómo ya en 1.982 hubo juzgados que reconocieron a la validez como fin y medio, como objetivo que, subsume planteamientos dialécticos para el caso de la policía. Inwald recomienda validar siempre, ya que en policía nunca se sabe a ciencia cierta si la potencia exigida a sus instrumentos selectivos va a ser demasiado fuerte.

La primera referencia no norteamericana la dan Loo y Meredith (1.986) cuando describen el reclutamiento y selección de la Policía Montada del Canadá. Para ellos su equivalente a nuestro Art. 14 de la Constitución Española y al Título VII del Acta de Derechos Civiles norteamericana es la Sección 15 del Charter of Rights and Freedoms que entró en vigor el 17 de abril de 1.985. Me extraña la fecha e imagino que aunque no citada, será la última versión con un

precedente. En cualquier caso interesa que dicha sección, a parte de sus prohibiciones paralelas en cuanto a la discriminación por raza, sexo, etc., añade en ella lo referido a entecedentes penales perdonados y cumplidos e incapacidad mental o física. Loo y Meredith matizan sin embargo que para el caso de la policía existen excepciones (merit selection) pero que en todos los casos debe demostrarse que la persona no seleccionada era incapaz de hacer el trabajo de forma segura, eficaz y fiable.

Aunque en Canadá no existen constreñimientos legales como las que las directrices concretan en U.S.A., los autores afirman que no distan de producirse por lo que aconsejan validar para estar preparados.

Vemos que en este caso, la ausencia del proceso de traslación facilita ver la selección policial como una práctica en la que lo principal es asegurar la eficacia e igualdad de un proceso selectivo. Este objetivo que si bien fue el origen en U.S.A., se legalizó excesivamente, haciendo perder las perspectiva de que su aplicación a la policía debía tomarse con cautela y que el único punto de unión era la validez, necesaria a-priori, y no sólo después de haberse producido la discriminación. De todas formas tal y como demuestra Inwald (1.985) esa es la tendencia actual.

También durante 1.986 Benner y así mismo tratando el tema de los exámenes psicológicos en policía, da una referencia interesante en cuanto que afirma que los responsables en seleccionar policías se vieron en la "necesidad" de pasar pruebas psíquicas cuando en 1.967 se publicó un documento titulado: "The Challenge of Crime in a Free Society" del "President of Criminal Justice Standards and Goals", dicho documento según Benner, establecía como exigencia la estabilidad emocional y la salud psíquica de los policías, lo cuál la mayoría solventó mediante la inclusión en sus procesos selectivos de pruebas psíquicas. Benner se queja de que dicho manifiesto no se refiriese en

ningún caso al Título VII del Acta de Derechos Civiles, ya que cuando en 1.972 la exigencia de ese Título y los resultados de su pequeño proceso de traslación (E.E.O.A. 1.970) se ampliaron a todas las policías, muchos se vieron sin la capacidad técnica para resolver tales exigencias. Para Benner ha sido 1.978 cuando la publicación de las Uniform Guidelines (directrices) descubrió como principal problema de las agencias de policía establecer procesos selectivos que reconociendo la verdad en las afirmaciones del documento de 1.967 (Challenge of a Crime in a Free Society) en cuanto a escoger policías mentalmente sanos, se cumpliese también con la no discriminación. Benner se cita a sí mismo cuando por aquellos años (1.979) dejaba claro el problema: "Muchos estándares de selección de entrada han estado en el limbo durante este período de desafío y no hay certeza de cómo pueden usarse los procesos selectivos. Sin embargo debe ponerse mucho cuidado en asegurar que la gente que se selecciona sea capaz de hacer su trabajo. Ningún ciudadano quiere un mal policía no importa su raza, sexo, etc. El tema persiste: cómo evitar discriminación por raza, sexo, etc., mientras se discrimine sobre la base de la destreza en hacer un trabajo policial competente" (pag. 21). Como ya he dicho, tener la validez como objetivo es a mi juicio el camino, no digo la solución ya que tal y como expliqué en el punto 1.3.3. éste es un camino lleno de dificultades. Así mismo la ausencia hoy de tal proceso de traslación nos permite hacer planteamientos a medio y largo plazo para cuando las exigencias legales se concreten en exigencias técnicas.

2.2.2. LA VALIDEZ COMO JUSTIFICACION A L. INVASION DE INTIMIDAD PRODUCIDA EN LA SELECCION POLICIAL AMERICANA.

Tal y como cité al comienzo del capítulo, en tanto que se entienda por discriminación la toma de decisiones en el empleo según criterios que poco o nada tienen que ver con el trabajo, la invasión de intimidad producida por determinadas pruebas psicológicas administradas en selección policial, es discriminatoria siempre que no se justifique su necesidad. La única razón por la que pueden incluirse tales pruebas, es que a resultas de ellas se tomen decisiones que excluyan a gente cuando se ha demostrado que tal injerencia en la intimidad es necesaria por la conexión entre esos resultados y el trabajo para el que se selecciona.

Como ya se ha dicho repetidamente, la abstracción del constructo éxito policial y la imposibilidad de medir su ejecución en circunstancias predictivas, obliga a decidir como predictores pruebas psicológicas que por un lado acoten todas las conductas susceptibles de producirse en el desempeño de la función policial y por otro aseguren la salud psíquica de quien se decide debe desempeñarla.

Cumplir con estos objetivos exige pruebas que en algunos casos son muy potentes (p.e. tests clínicos) y en los que tal injerencia es obligada. Esta tesis soporta que una forma por la que se puede justificar tal invasión es mediante la evidencia racional y/o empírica de que esas pruebas discriminan entre los que en el futuro desempeñarán bien o mal la función. Solamente demostrando que de la ausencia de tales pruebas pueden derivarse peligros tan graves como que un inestable emocional o un psicópata porte una pistola, o sea, sólo demostrando que se satisface adecuadamente el valor social que representa la policía, puede justificarse la transgresión del valor individual de la intimidad.

Este fue el planteamiento que siguieron en U.S.A. donde decidieron que la validez era la que resolvía este problema demostrando empíricamente cuál era la jerarquía de valores en la aparente disonancia. Así Inwald (1.985) cita el caso de McKenna vs. Fargo, 451 F. Supp. 1355 (D.N.J. 1.978), del que recuerda su sentencia: "El juzgado dictó que aunque una evaluación psicológica puede entrometerse en la vida privada del candidato, la seguridad de la comunidad así como las vidas que están en juego, hacen necesarios este tipo de evaluaciones" (pag. 368). Así mismo cita el caso de Conte vs. Horcher, 365 N.E. 2d-567 (ILL. App. 1.977), en el que se deja claro que cualquier jefe de policía puede solicitar un análisis psicológico en el caso de que se sospeche incapacidad psíquica de algún miembro del cuerpo. En ambos casos lo fundamental es la presunción del juzgado en cuanto a que las pruebas miden lo que dicen que miden (validez), ya que la manifestación explícita de la jerarquía de valores no es cuestionable, por evidencia racional (punto de vista clínico).

También Inwald (1.987) al explicar la función del psicólogo en policía afirma que su función es contradictoria puesto que a la vez que tiene que cualificar clínicamente a un candidato, tiene que demostrar que tal injerencia es justificada (punto de vista industrial).

En 1.986 Weiner estudió el tema de la confidencialidad y sus problemas legales a la hora de administrar pruebas psíquicas a policías. En su análisis Weiner viene a decir que es discriminatorio en éstas pruebas no proveer de la profundidad de análisis suficiente, así como del proceso de interpretación de los criterios clínicos de exclusión. Para ella "siempre que se utilizan tests psicológicos deben ser validados" (pag. 101) o lo que es lo mismo, no dejar duda alguna que sus resultados o el proceso de su interpretación, tiene una relación directa con el trabajo.

En contra de lo que es costumbre, se han citado éstas referencias cercanas (1.985, 1.986 y 1.987) para mostrar cómo ni la propia exigencia de la E.E.O.C. (1.978) ni sus resultantes casos legales, han puesto en entredicho la necesidad de usar pruebas psíquicas en selección policial. Me centraré ahora en hacer una pequeña revisión histórica de los artículos en los que se dieron referencias legales o normativas que exigían este tipo de pruebas para el caso de selección policial. La mayoría de las citas refieren esta exigencia a-priori o sea como normativa, o a-posteriori, responsabilizando vicariamente a la agencia de policía por no haber seleccionado con criterios psicológicos.

En 1.972 Murphy hizo una revisión sobre el uso de tests psicológicos en selección policial. En ella da dos citas de normativas que exigen la administración de este tipo de pruebas:

* *U.S. National Advisory Commission on Civil Dissorders Report (1.968).*
  El presidente de esta comisión constata la necesidad de descubrir aquellos policías "cuyos prejuicios personales puedan interferir en la correcta ejecución de sus tareas" (pag. 570), para lo cuál recomiendan el uso de psiquiatras y psicólogos.
* *U.S. Commission on Law Enforcement and Administration of Justice (1.969).*
  Como resultado de actuaciones negligentes de policías y de sus correspondientes causas legales, concreta la recomendación del uso de test psicológicos para detectar inestabilidades emocionales y preveer actuaciones negligentes.

En 1.977 Caretti afirma que las exigencias de responsabilidad vicaria contra agencias de policía pueden referirse a: negligente selección, retención, asignación de funciones o "confianza" en el uso del arma. En 1.979 Spielberger et al., justifican el uso de pruebas

psíquicas citando al U.S. President Commission on Law Enforcement (1.967) quien las exigía como filtro para discriminar futuros policías corruptos. También en 1.979 Fabricatore cita el caso de Allen vs. City of Los Angeles (1.976) en donde se responsabiliza al Ayuntamiento de esa ciudad de no descartar a sus candidatos agresivos. En 1.980 Shealy et al. citan a la National Crime Commission (1.974) como exigente de pruebas psicológicas en los procesos selectivos.

Ya en 1.984 Shusman et al. citan el caso de Bonsignore vs. City of New York, 521 F.Supp. 394 (S.O.N.Y. 1.981), citado también por Inwald (1.985 y 1.987), en el cuál se culpó al Departamento de Policía de esa ciudad como negligente por no haber evaluado psíquicamente a un oficial. El caso lo ganó la mujer de este policía, que fue herida por él. Ella culpó a la agencia por haber omitido este tipo de pruebas, las cuales, a su juicio, habrían podido predecir dicho acto.

En 1.985 Beutler et al. al igual que el ya citado Berner (1.986), p. 2.2.1.3., citan el documento The Challege of a Crime in a Free Society (1.967) donde se exigen pruebas psíquicas. También Ostrov (1.986) se refiere a él y al caso Bonsignore vs. City of New York así como a la referencia de un estudio de Meredith (1.984) quien afirmaba que existían entonces más de 20.000 casos pendientes contra ayuntamientos por actuaciones violentas de sus policías.

En 1.987 Meier et al. hicieron un estudio profundo sobre el aspecto legal del uso de tests psicológicos en policía, en el que además de las referencias de la U.S. National Advisory Commission y la U.S. Commission on Law Enforcement, ya citadas por Murphy (1.972) y otros (ya expuestos), añaden otro organismo que también aconseja el uso de tales pruebas por la trascendencia de la función: New York State Senate Committee on Investigation Taxation, and Government Operations (1.986), este documento afirma: "El examen del entorno y de la adecuación psíquica del sujeto son esenciales para desechar candidatos

indeseables" (pag. 25). Luego citan a Guido (1.978), Stratton (1.982) y Steffel et al. (1.983) como autores, que al igual que Caretti (1.977) analizaron el tipo de responsabilidades vicarias en las que podía caer una agencia por administrar pruebas psíquicas. Por último y tras volver a citar el caso Bonsignore, añaden el de Hild vs. Bruner, 496 F.Supp. 93 (D.N.J. 1.980), como sentencia en la que se acusó de negligencia a la agencia por no haber administrado pruebas psíquicas.

Vemos pues cómo todas las bases legales norteamericanas que pretendieron y pretenden solventar la discriminación en selección policial, se mueven en la aparente disonancia de salvaguardar la dignidad del individuo asegurando su no exclusión arbitraria y preservando su intimidad. Sin embargo la naturaleza de la función policial, entendida esta como valor social principalmente, hace que sea necesario, hasta cierto punto, transgredir dicha dignidad individual en aras del valor social superior. Esta es la aparente contradicción de la recopilación y cita de bases legales que acabo de exponer.

Todos los autores americanos estudiados, coinciden en solucionar esta disonancia recurriendo a la validez para justificar la exclusión de candidatos y la intromisión en su mundo privado. Es ella quien mediante una metodología empírica deja al descubierto cuál es la jerarquía de valores con la que debe resolverse el problema.

2.3. BASES LEGALES PARA SOLVENTAR LA DISCRIMINACION EN ESPAÑA.

Este apartado pretende demostrar como la legalidad española posee las bases necesarias, aunque no suficientemente desarrolladas, para superar la discriminación. La descripción de éstas bases generales y especificas de policía, nos indica que estamos al comienzo del proceso de traslación desde el que ya se puede observar a la validez como solución legal contra la discriminación. De su comparación con las bases originarias americanas y después de un análisis del contexto legal en el que se originaron, se puede afirmar que aquí es tan ilegal hacer discriminación como en U.S.A. y que existen las mismas exigencias de demostración que allí, con la diferencia de que metodológicamente aquí se es más laxo, no especificando una uniformidad de formas para llegar a la justificación. El origen, el criterio y el objetivo de la intervención son iguales, la diferencia radica en la concreción metodológica del proceso de traslación el cual será impulsado por la natural evolución de la sociedad democrática.

2.3.1. BASES LEGALES GENERALES.

Para la exposición de éstas bases generales se sigue a Goñi (1.988) quien en un trabajo ya comentado trata el tema del respeto a la esfera privada del trabajador.

Entiendo por "bases legales generales" aquellas referencias a leyes españolas, paralelas en trascendencia y capacidad vinculante a lo que en el anterior análisis fue el Título VII del Acta de Derechos Civiles en U.S.A. Son leyes fundamentales, puntos de inicio de cualquier proceso de traslación y referentes para cualquier proceso selectivo concreto.

El paralelo más concreto a ese Título "II es el Art. 14 de la Constitución Española (C.E.) que dice: "Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social" (pag. 24). Goñi lo cita como primera referencia y destaca que sea este artículo el que encabeza el capítulo denominado: "Derechos y libertades" (cap. II).

Goñi afirma que el fin de no discriminar es conseguir la igualdad, un tratamiento igualitario y que este objetivo se convierta en "valor superior" ya que la misma Constitución en su Título preliminar Art. 1.1. así lo afirma.

Goñi cita a Rodriguez Piñeiro (1.979) como uno de los autores que ha reflexionado sobre este artículo el cual afirma que de él se desprende: "La prohibición de que el empleador adopte diferencias arbitrarias habiéndose de justificar toda diferenciación de trato entre los trabajadores en base a su razonabilidad y respecto a la situación concreta de que se trate" (pag. 402). Es esa "razonabilidad" y su ubicación en un contexto concreto (la policía) lo que exige la validez como prueba de demostración, de razón. De aquí que una primera reflexión de ese Art. 14, nos lleve a la validez de la mano de un jurista, quien al exigir razonabilidad para satisfacerlo, se ubica en el disparadero de un proceso de traslación cuyos pasos no son otros que la propia metodología de validez.

Goñi sin embargo no cita el Art. 103.3 de la Constitución que nos afecta directamente para este análisis, ya que es la referencia más clara para deducir la exigencia de validez por cuanto afirma que el acceso a la función pública debe hacerse: "De acuerdo con los principios de mérito y capacidad" (pag. 67).

Otra base legal citada por Goñi es el Convenio Nº 111 de la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.) titulado: "Discriminación en materia de empleo y ocupación", ratificado por España el 26 de Octubre de 1.967 y publicado en el B.O.E. el 4 de diciembre de 1.968, el cual, según Goñi, ha pasado a formar parte del derecho interno español. Este convenio entiende por discriminación cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo o la ocupación, lo cuál significa que antes de que se redactara la constitución (1.978), nuestro país había suscrito un tratado por el que se sentaban las bases de esa "razonabilidad" y de esa necesidad de demostración.

Goñi recuerda que el propio Estatuto de los Trabajadores (E.T., 1.980) sanciona dos veces el principio de no discriminación:

1. *Art. 4.2.c. Cuando establece el elenco de derechos de los trabajadores en las relaciones de trabajo, proclamando el derecho de éstos a no ser discriminados por ninguna de las razones citadas (raza, sexo, religión, etc.)*
2. *Art. 17. En el que se aclara que caso de que se detectase discriminación por esas razones, se anularía el proceso selectivo y todos los pactos, preceptos reglamentarios, cláusulas de convenios colectivos, etc, que de él se derivaran o que en sí mismos fuesen discriminatorios.*
   Goñi recuerda que para este artículo la auténtica razón por la que existe ilegalidad es porque se demuestre que los criterios selectivos son irrelevantes para el trabajo para el que se selecciona.

Goñi cree que el Art. 17 E.T. no puede ser entendido como una norma que agota el proceso de traslación, sino que en sí mismo es una

herramienta para garantizar de una forma más enérgica la eficacia de los derechos constitucionales.

Otro punto importante es el Art. 9.2 C.E. que dice: "Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivos; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud" (pag. 20). O sea la propia Constitución sienta las bases del proceso de traslación y anima a desarrollarlo, ya que insta a "remover los obstáculos" que hagan patente una desigualdad. Por tanto y desde mi punto de vista, es la propia Constitución quien indirectamente exige validez como única posibilidad técnica de demostrar la relevancia y pertinencia del criterio selectivo y por ende salvaguardar la igualdad.

Goñi se queja de la ausencia de un proceso de traslación que permitiría solventar la injusticia de interpretaciones a las bases generales actuales. Pero según él: No por falta de previsión legislativa debe dejarse de aplicar el principio de no discriminación a circustancias que, como la conducta privada, forman parte de la libertad personal del individuo" (pag. 44). Así la falta de concreciones no nos exime de la culpa de ejercer la discriminaión. Como he dicho, en España existen bases legales suficientes para solventarla, aunque bien es verdad que son más susceptibles de ser influenciadas por injerencias y valoraciones siempre criticables o documentables subjetivamente. Para Goñi toda esta realidad se traduce hoy en una absoluta indefensión de los candidatos y ya que la legalidad, aunque existente, no llega a concretar su exigencia de igualdad en los pasos del propio proceso selectivo, (metodología como razón legal), recurre al propio Código Deontológico del Psicólogo (Colegio de Psicólogos, 1.987). Así dice: "A falta de una disciplina particular destinada a regular la actividad de las agencias, sólo cabe preguntarse por la existencia de normas deontológicas, que, aunque tienen una menor relevancia que los preceptos jurídicos, su aplicación rigurosa puede

suponer una protección de los derechos de los candidatos" (pag. 81). Sin embargo, a mi modo de ver, Goñi se equivoca ya que ninguno de los artículos que cita de ese Código Deontológico concreta en alguna metodología específica lo que en intención de Goñi debía ser un estandar profesional similar al que utilizó la E.E.O.C. en 1.974, para comenzar a concretar su proceso de traslación. Estos artículos son en sí mismos bases generales (aunque no de la trascendencia del Título VII) y no valen sino para describir constricciones éticas y morales que deben regir las prácticas selectivas de los psicólogos en España:

Art. 2 Este artículo somete la actividad del psicólogo al principio de legalidad.

Esto quiere decir que en lo referido a discriminación, el psicólogo debe acatar todas las bases legales aquí expuestas.

Art. 6 Este artículo deja claro que todo psicólogo debe respetar a la persona humana y sus derechos. Todo el mundo tiene derecho a saber por qué se evalúa y en función de qué se le deja sin trabajo.

Art. 9 En él se afirma que deben respetarse los criterios morales y religiosos de los clientes o, en este caso, candidatos.

Art. 10 Explícitamente se prohibe la discriminación por razones de edad, sexo, credo, ideología, nacionalidad, clase social o cualquier otra diferencia.

Vemos pues la categoría general de estos artículos que bien pensados podrían quedar subsumidos en el primero, ya que como dije en el punto 2.1., para Goñi y para mí mismo, discriminar es en última

instancia negar a una persona el ejercicio de un derecho además de atentado a su dignidad. De todas formas otros artículos de ese Código Deontológico concretan algo más esta tesis y son citados por Goñi como referidos al tema de la invasión de intimidad:

Art. 39 En él se afirma que la información obtenida de un sujeto debe limitarse a la estrictamente necesaria y debe exigirse siempre la autorización del evaluado.

A mi modo de ver, delimitar la frontera de lo estrictamente necesario es algo muy difícil que sólo puede llegar a ser definido por una buena demostración de la relación entre las tareas y las características, confirmada con una prueba de criterio (validez).

Art. 42 Donde se afirma que el evaluado tiene derecho a saber quién es el destinatario del informe de evaluación, su contenido y la razón de tal evaluación.

Solamente por tener que demostrar la razón de tal evaluación se exige validez, ya que no existe otra forma posible de justificar, ante un candidato, las razones de una exclusión. Así mismo, sólo mediante estudios de validez previos pueden justificarse decisiones basadas en puntuaciones corte (cut-offs).

Goñi insiste en que éstas normas deontológicas carecen de fuerza obligatoria. Sin embargo, son exigibles como subsistema específico de moral profesional y son garantía profesional hacia los demás y hacia el propio psicólogo.

A mi modo de ver, dicho código no favorece un avance destacable por que no produce un desarrollo del proceso de traslación, sino que se limita a hacer suyos planteamientos que ya hemos referido al comentar las bases legales. No son, como pretende Goñi, un respaldo

profesional ya que no convierten razones técnicas y metodología en razones legales. Son más un acatamiento explícito de la representación oficial de los psicólogos españoles, a los principios constitucionales de igualdad y no discriminación. Creo sin embargo que este hecho debe hacernos reflexionar a los profesionales de la psicología industrial sobre la conveniencia de elaborar unos estándares referidos a procedimientos de selección y a esfuerzos de validación. A mi modo de ver el propio Colegio Oficial de Psicólogos debería iniciar un proceso en el que tradujese estos principios generales, concretados en su Código Deontológico, a estándares profesionales que fuesen referencia obligada para todos aquellos que tienen responsabilidades de empleo. En definitiva, creo que los propios psicólogos debemos facilitar el proceso de traslación de la legalidad que, a modo de principios generales, hoy salvaguarda la igualdad.

Aunque Goñi la cita, no profundiza en la Ley 30/84 de 2 de Agosto cuyo Capítulo IV se titula: "Normas para objetivar la selección de personal, la provisión de puestos de trabajo y la promoción profesional de los funcionarios". En tanto que el Ertzaina es funcionario y en ausencia de ley específica, esta ley afecta como principio general a todos aquellos encargados de hacer la selección y a mí mismo como investigador que propone un estandard. El artículo 19.1 de dicho Capítulo IV y referido exclusivamente a la selección de personal, se refiere a dos contenidos principales:

* *Una referencia explícita a la Constitución en cuanto a velar por los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad.*

* *Una afirmación de que como norma para objetivar: "Los procedimientos de selección cuidarán especialmente de la conexión entre el tipo de pruebas a superar y la adecuación a los puestos de trabajo que se hayan de desempeñar incluyendo a tal efecto las pruebas prácticas que sean precisas" (pag. 2000).*

Del último punto se ve la necesidad de conexión (linkage) entre pruebas y trabajo, lo cuál es una referencia de cómo también para esta ley, la validez es una garantía exigida de objetividad. Es ella la que garantiza esa conexión ya que en sí misma la es.

La última base legal general a la que quiero referirme, es la Ley Orgánica de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (13 de Marzo de 1.986) o: Ley de Policía (L.P.). Por ser ésta una ley estrictamente referida a policía, debería haberla incluido en el siguiente punto referido a bases legales que afectan especialmente a las prácticas selectivas en policía, sin embargo sus contenidos no son de tal naturaleza, por lo que la cito como base legal general ya que es: "Línea maestra del régimen jurídico de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad en su conjunto tanto de las dependientes del Gobierno de la Nación como de las Policías Autónomas y Locales, estableciendo los principios básicos de actuación comunes a todos ellos y fijando sus criterios estatutarios fundamentales" (pag. 1859).

Son principios que no desarrollan el proceso de traslación sino que por contra establecen manifiestamente la disonancia comentada en los puntos anteriores, referida a la contradicción que en la práctica selectiva de policía existe en cuanto a exigir pruebas psíquicas que aseguren la salud mental y además respeten los principios de igualdad y no discriminación. Esto se ve claramente cuando afirma que la formación "debe basarse sobre una adecuada selección que garantice el equilibrio psicológico de la persona" (pag. 1861) y cuando afirma: "Los poderes

públicos promoverán las condiciones más favorables para una adecuada promoción profesional social y humana de los miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, de acuerdo con los principios de objetividad, igualdad de oportunidades, mérito y capacidad" (pag. 1865).

De todo lo dicho en este punto se puede concluir que las referencias legales españolas tienen suficiente filosofía como para exigir una validación. El problema reside en el desarrollo, por ahora interpretación, de lo que en la mayor parte de los casos está a modo de principios generales. La concreción de esos principios, los pasos de lo general a una especificación técnica concreta que los cumplan, es lo que se echa de menos. Nos hacen falta realidades de procedimento que concreten esos principios en pasos fundamentales que los satisfagan.

Veamos ahora algunos pequeños desarrollos que afectan a la selección policial en España.

2.3.2. *REFLEXIONES SOBRE LAS BASES LEGALES QUE AFECTAN ESPECIALMENTE A LA PRACTICA SELECTIVA EN POLICIA.*

Para explicar este punto selecciono del desarrollo de Goñi (1.984) aquellas reflexiones que más afectan a instrumentos y procedimientos típicos de selección policial presentes en nuestra práctica selectiva actual. Concretamente me refiero a las investigaciones de historia personal, a la administración de tests psicológicos y a la exigencia de antecedentes penales. Intentaré demostrar cómo todas las reflexiones de Goñi apuntan a la validez como criterio de uso o desecho de tales prácticas.

* *Investigaciones de historia personal (background o biodata).*

Goñi cita el Art. 8 del Estatuto de los trabajadores en donde se impide: "A efectos de la contratación efectuar indagaciones, también por medio de terceros, sobre opiniones políticas, religiosas o sindicales del trabajador, así como sobre hechos no relevantes para la valoración de la aptitud profesional del trabajador" (pag. 46).

En policía éste es un tema especialmente importante porque a veces no se tiene clara la frontera entre lo que es legal o no en este tipo de investigaciones. Me refiero al hecho de juzgar negativo las resultantes de ejercer un derecho como es el de libertad religiosa o filiación política. En tanto que la policía es un poder público tiene obligación de no realizar tales prácticas hasta que no se demuestre que las características investigadas son relevantes o están relacionadas con el éxito en la ejecución del trabajo (validez).

Goñi, en ausencia de demostración, concreta la acción ilegal en dos actividades: indagar-preguntar y valorar. Así mismo concreta los contenidos "ilegales" en tres campos:

a. *Estado Civil.*
   De él afirma que puede preguntarse, ya que es de dominio público, pero no valorarse (Art. 17.1 E.T.).

b. *Ideas y creencias (religiosas, políticas, sindicales)*
   A este respecto cita los artículos 14 C.E. y 4.2.c y 17.1 del E.T.

c. *Personalidad Moral y vida privada.*
   Aquí aporta sólo un ejemplo de características o datos normalmente investigados:
   - *Enfermedades padecidas.*
   - *Enfermedades hereditarias.*
   - *Vida sentimental y sexual.*
   - *Relaciones familiares.*
   - *Comportamiento cívico y buena conducta.*
   - *Adicción a drogas.*
   - *Lugares de recreo frecuentados.*
   - *Distribución del tiempo libre.*
   - *Amistades y relaciones sociales.*
   - *Gustos de vestir y decorar la casa.*
   - *Destino de los ingresos.*
   - *Declaración de la renta.*
   - *Títulos que no tengan que ver con el trabajo.*
   - *Conocimiento de idiomas.*

A pesar de todo esto Goñi reconoce que no es posible salvaguardar la intimidad del trabajador de forma total porque legalmente se admiten ciertas indagaciones "al menos cuando el objeto del contrato de trabajo está directamente relacionado (validez) con el producto ideológico proyectado (criterio de éxito), por las empresas ideológicas, y cuando hay una indisoluble interdependencia (validez) entre los requisitos personales de naturaleza psicofísica y las condiciones ofrecidas para la prestación de la tarea" (pag. 59).

A mi modo de ver la propia naturaleza de la función policial, lo inabarcable de su constructo de éxito, facilita la trasgresión en esta ilegalidad porque mucho del producto policial es ideológico en cuanto que es el brazo armado del status quo revisable en cada proceso electoral. En esta circunstancia, inevitable, la validez puede servir como referencia a partir de la cuál es decisión de quien ostenta el poder y no tanto de la psicología, indagar sobre estos campos. Por otro lado la validez no es una estrategia tan perfecta (p. 1.3.3.) como para asegurar el éxito en la predicción. Creo que en policía debe buscarse un equilibrio que nunca debe concretarse en la ausencia de validez, porque, aunque defectuosa, es la única forma posible de demostrar una unión entre eficacia e igualdad, aunque no tanto de conseguirla (Cronbach, 1.986).

Goñi afirma que en el caso de que se vea necesaria la intromisión en la vida privada porque con ello se preserva un valor más importante para la comunidad (su propia seguridad en el caso de la policía), debe entonces informarse al candidato sobre la necesidad de investigar tales hechos de su vida personal.

* *Administración de tests psicológicos.*

Para Goñi también el uso de tests psicológicos es una intromisión en la vida privada del candidato. Según él, estos tests, entre los que cita al M.M.P.I. y a los seleccionadores de la Ertzaintza como utilizadores de él, siempre invaden una esfera privada del trabajador: "No obstante, hay que pensar en algún criterio para la determinación de la información que sea relevante a efectos de dar contenido a la aptitud profesional y de conocer los límites de la indagación permitida.

A mi juicio (continúa), tal criterio tiene que venir determinado por el contenido objetivo de las tareas. Dicho en breve: para que el comportamiento indagatorio sea lícito debe existir una estrecha e íntima relación entre las investigaciones en forma de preguntas realizadas por el empresario, el contenido objetivo de las tareas y la capacidad requerida para prestar esa tarea. Aquella cuestión, por tanto, que no tenga conexión con esto, no puede lícitamente ser formulada por el empresario. En otras palabras, se consiente el acceso a información reservada inclusive a aspectos psicológicos del demandante de empleo cuando tal requisito sea esencial para el normal desarrollo de las tareas, y se prohibe investigar en todo lo que no sea relevante a efectos de la valoración de la aptitud profesional. Sólo la información directamente relacionada con las características esenciales que cualifican la capacidad profesional -excluida, por tanto, la abstractamente concerniente- podrá ser lícitamente exigida por el empresario" (pag. 66 y 67).

Según esto la legitimidad para administrar tests psicológicos únicamente puede establecerse mediante la demostración de que los rasgos o características que miden esos tests son necesarios para la realización de las tareas. Ya he explicado por qué en policía es necesario evaluar con predictores que incluyan estos tests. Es la propia función policial, su naturaleza y las circunstancias predictivas de evaluación quien los exige. Por tanto y desde el punto de vista de Goñi, a no ser que se demuestre esa relación; es decir a no ser que se haga una validación, es ilegal administrar éstas pruebas. Sólamente esa demostración es la que confiere legalidad a la decisión de administrarlas. Para Goñi un test psicológico es: "Un instrumento de investigación psicológica altamente peligroso, por cuanto que puede suponer una quiebra del derecho a la intimidad del individuo si es usado clandestinamente o <u>sin causa objetiva justificada</u>" (pag. 92).

Tanto por el hecho de que sean características de personalidad como porque se exija una causa objetiva justificada, la validación debe hacerse mediante probatura empírica ya que la posible ilegalidad no reside en la naturaleza de la función policial, ni en las mismas características psicológicas, sino en la inferencia hecha por quien decide que deben administrarse esos tests. Por tanto justificar la inferencia es lo que solventa el problema legal ya que confirma la bondad de ésta al relacionarla estrechamente con el trabajo, lo cuál para policía jerarquiza los valores transgredibles (social vs. individual).

Este problema no solventa, según Goñi, el problema de la indefensión del candidato, lo justifica. Para mengüar esto o aliviarlo de algún modo, él cree que se debe:

- *Comunicar al candidato las cualidades psicofísicas necesarias para realizar el trabajo y los tipos de tests que se van a llevar a cabo para evaluar esas aptitudes en su persona.*
- *No sobrepasar, con la investigación psicológica, los límites de aptitud requeridos para la prestación del trabajo. La exploración psicológica sólo puede referirse a aquellas cualidades que son esenciales para la realización del trabajo.*

En España la Ley Orgánica de 5 de Mayo de 1.982, Nº 1/82: "Derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen", es la base legal sobre la que Goñi reflexiona para permitirme a mí demostrar cómo trasladando su reflexión a la policía, la validez se ve imprescindible como única forma posible de solventar la ilegalidad de administrar pruebas psíquicas.

* *Certificado de Penales.*

El planteamiento de su reflexión es idéntico: "Es ilegítimo solicitarlo a menos que constituya un peligro razonable de una insatisfactoria prestación del trabajo" (pag. 104) "Estimar legítima la exigencia sólo en función del caracter esencial que pudiera tener a efectos de valorar la aptitud para desempeñar con normalidad la tarea" (pag. 103).

Para el caso de policía parece evidencia razonable la necesidad de solicitar tal documento, otra cosa es que se tengan en cuenta datos ya caducos o sanciones ya cumplidas. Creo que para el caso policial se cumple el carácter esencial de este certificado, aunque llegar a tal conclusión debe hacerse más por consenso que por probatura empírica. Quiero decir que la manifestación más empírica de la validez (validez de criterio o "coeficiente de demostración"), no tiene cabida para concluir esa evidencia, aunque sí el corcepto mismo de validez (linkage). Refuerza esto mi planteamiento complementario a la hora de enfrentar un esfuerzo de validación (p. 1.1 2.) porque creo que el Certificado de Penales debe ser un prerequisito del proceso selectivo de la Ertzaintza, sólo evaluable y validable cualitativamente.

2.4. LA VALIDACION COMO EXIGENCIA LEGAL PARA LA SELECCION EN LA ERTZAINTZA.

En este apartado se pretende citar todas las referencias por pocas y pequeñas que sean, en donde de forma explícita o implícita se ve que validar es una exigencia legal para la práctica selectiva en la Ertzaintza.

Excepto el Estatuto de los Trabajadores, todas las citas del punto 2.3.1. así como las reflexiones del 2.3.2. afectan a la Ertzaintza, en cuanto que aquellas leyes son vinculantes para ella. Sin embargo pretendo referir esta necesidad de validez a escritos directamente relacionados con la Ertzaintza como una constatación de que el proceso de traslación es una necesidad real algunas veces de forma latente y otras evidente. Por ello aunque incluyo las citas de aquellas bases generales, las citaré sólo cuando sean referidas por un documento relacionado con la selección en la Ertzaintza.

No cito las bases de convocatoria de cada promoción porque ninguna de ellas da la más mínima justificación de las características exigidas en relación con el trabajo. Esto es un hecho general en todas las convocatorias de policía en España y sólamente el Reglamento de ingreso, formación y perfeccionamiento de funcionarios del Cuerpo Nacional de Policía (B.O.E., Enero 1.981) en su Capítulo primero referido a selección y perfeccionamiento, justifica los conocimientos requeridos en la fase de oposición en función de que estén relacionados con la función policial: "Los planes de formación para el ingreso y ascenso a las diferentes escalas y categorías estarán diseñados de forma que capaciten para desempeñar, con profesionalidad y eficacia, las funciones que, como servicio público, se encomiendan al Cuerpo Nacional de Policía. Para ello, esta capacitación deberá incluir los conocimientos técnico-profesionales, jurídicos y psicosociales en que se fundamenta la función policial; el dominio de las habilidades

sociales de operatividad policial y, en su caso, de dirección, que exige el desempeño del puesto profesional ..." (pag. 45).

En 1.988 el Departamento de Interior del Gobierno Vasco elaboró los "Principios Básicos de Estructuración de la Ertzaintza". Este documento no tiene naturaleza de norma jurídica y no puede entenderse como compromiso legal. Sin embargo, puede tomarse como declaración de intenciones y base para lo que en un futuro será la Ley de Policía Vasca, la cuál regirá de un modo más explícito el acceso al cuerpo, tal como afirma la Ley 6/1989, de 6 de Julio, de la Función Pública Vasca que en sus disposiciones adicionales once y quince desvincula a la Ertzaintza de lo en ella referido a selección de funcionarios. Por lo tanto y a la espera de esa futura ley, entiendo que los citados principios, en tanto que se refieran a la relación entre pruebas y trabajo, son la única referencia del Departamento a la validez ya que ni el propio Reglamento de la Ertzaintza (1.985), ni las bases de convocatoria, como ya he dicho, la refieren.

Dichos principios al explicar cómo se conforma la relación de puestos de trabajo que configura la estructura de la Ertzaintza manifiestamente afirman: "La elaboración de las relaciones de puestos de trabajo, en la Policía Autónoma se inspira en la Ley 30/84 de Medidas para la Reforma de la Función Pública (art. 15 y SS.)" (pag. 10/III). Afirman que las razones por las que se inspiran en esa ley, es para determinar los requisitos exigidos para su desempeño, por lo que todo lo que he referido y deducido de esa ley en cuanto a normas para objetivar la selección del personal afectan a la selección de la Ertzaintza. Así mismo refiere la necesidad de validar como forma de solventar la discriminación cuando afirman: "A partir del respeto a los principios constitucionales de igualdad de oportunidades, mérito y capacidad, la selección de los aspirantes a ingreso en las diversas escalas y categorías cuidará que se dé la debida conexión entre el tipo de pruebas a superar y las especiales características de la profesión policial" (pag. 23/III).

Desde este planteamiento los principios llegan a la disonancia típica en selección policial ya que la conclusión que sacan de la exigencia de esa conexión entre pruebas y trabajo, es la necesidad de asegurar el equilibrio psicológico e incluso llegan a decir que durante el periodo académico o de prácticas podrán administrarse aquellas pruebas psíquicas que aseguren dicho equilibrio. Esta contradicción manifestada en el hecho de que sea necesario establecer un equilibrio psicológico desde la necesidad de relación pruebas y trabajo, así como permitir que se pasen pruebas psíquicas en la base de criterio obedece, a mi modo de ver, a la ausencia del proceso de traslación, de cuyo desarrollo se derivaría una estructura de procedimiento selectivo fiel a las dos manifestaciones del constructo éxito policial, y una aclaración conceptual de cómo salvaguardar el valor social (al que se refiere la salud psíquica del policía) respetando también, o en el peor de los casos jerarquizando, el valor individual (igualdad e intimidad).

Así pues vemos que como "a-prioris legales", la exigencia de validez para el proceso selectivo de la Ertzaintza no excede de las bases legales generales ya comentadas y que aunque se observa la necesidad del proceso de traslación, no existe ninguna referencia de carácter normativo en donde se haya desarrollado. Es este capítulo de la investigación el primer intento de trasladar la razón técnica a la razón legal. Sin embargo existe un "a-posteriori legal" de la práctica selectiva en la Ertzaintza, donde si se concretan más las exigencias legales de demostración y desarrollo del proceso de traslación, me refiero a una sentencia de la Audiencia Territorial de Bilbao de 8 de enero de 1.988, dictada por la Sala de lo Contencioso-Administrativo en el recurso 1060/85.

Hasta esta sentencia, los anteriores fallos concluían ilegalidad en el procedimiento selectivo cuando éste no se ajustaba al propio reglamento establecido por el Departamento de Interior. Las sentencias exigían cumplir con un procedimiento concreto establecido por las bases de convocatoria o el Reglamento de la Ertzaintza (1.985), en donde como hemos visto, no se buscaba una demostración de relación con el trabajo ni se desarrollaba desde el ámbito de la base legal general. Así, ninguna sentencia, hasta la citada, se refiere a la validez explícita o implícitamente. Esta sin embargo, se refiere a ella en un loable proceso de análisis que parte de la interpretación de la propia legalidad establecida por el Departamento de Interior, la Ley 30/84, el Estatuto de Autonomía y los Art. 103 y 24 de la Constitución.

La sentencia declaró nula la decisión del Departamento de Interior por la que se privaba a un alumno en prácticas de acceder a la condición de Ertzaina funcionario, a resultas de las valoraciones que sobre sus actitudes se habían recogido en dicha fase de prácticas.

La Audiencia considera nula dicha resolución fundamentalmente por dos razones:

a. *No es justificable proceder a una "valoración de actitudes" en una fase de prácticas. Así afirma: "La evaluación en la fase académica se basa en inferencias predictivas sobre una conducta abierta en términos de "valoración de actitudes", en tanto que, durante el período de prácticas, los hechos determinantes de la valoración requerida se ofrecen en términos de conductas acotadas y desarrolladas por el aspirante en el ejercicio efectivo de la función policial en el puesto de trabajo al que aparezca destinado, dando con ello paso a una valoración de nítido caracter empírico" (pag. 5).*

La crítica de la Audiencia habla de uno de los componentes esenciales de la validez cuál es la condición de predictibilidad, o sea, la separación entre el mundo de las pruebas y el del trabajo o criterio. Por ende critica la ausencia de un criterio de éxito en cuanto a lo que es hacer bien o mal la tarea de la Ertzaintza. En definitiva reconoce el carácter empírico y de contraste que posee la fase de prácticas. Contraste que como afirma, adquiere su naturaleza frente a la predicción efectuada en la fase académica, por lo que implícitamente habla de validez.

b. *Aún en el caso de que se aceptaran las valoraciones de actitudes en la fase de prácticas, no se aportan las pruebas de la imprescindible validez externa e interna del instrumento: "El empleo de tests psicológicos de personalidad en el procedimiento de selección para el acceso a la función pública, y en concreto, de los dirigidos a evaluar la dirección e intensidad de las actitudes, no proporcionan un perfil de la capacidad intelectual del candidato sino de aspectos de la personalidad en términos de tendencia a reaccionar hacia determinados estímulos, lo cuál plantea el importante problema de su <u>adecuación</u> a criterios objetivos que permitan el control de la decisión selectiva en la que han de verse garantizados los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad, así como el de publicidad -artículo 103.3 de la Constitución y artículo 19 de la Ley 30/84, de medidas para la reforma de la función pública-. En el presente caso, dicha cuestión se proyecta sobre la doble vertiente sustantiva y procedimental a la que antes nos hemos referido. Esto es, de una parte, no aparece acreditada la virtualidad sustantiva del sistema de valoración adoptado para discernir sobre la realidad del presupuesto fáctico subsumible en el concepto jurídico indeterminado de carencia de las características requeridas para el ejercicio democrático y responsable del trabajo policial, previsto en la norma como*

determinante de la exclusión de los candidatos, por ser así que de la documentación obrante en el expediente, no se siguen los imprescindibles datos sobre validez psicométrica del test empleado, ni se contienen los enunciados que permitan conocer las condiciones de tipicidad y uniformidad del procedimiento seguido en la aplicación de los cuestionarios, ni el tipo y grado de fiabilidad de las puntuaciones obtenidas y demás datos técnicos que indiquen el valor objetivo del instrumento" (pag. 6).

La sentencia por tanto, entiende la necesidad de validar en cuanto que debe preservarse la legalidad establecida en las bases generales para solventar la discriminación en España. Esto debido a que siempre que se administra un test psicológico se realiza una inferencia (tendencia a reaccionar) que habla de predicción y que necesita ser demostrada.

Esta sentencia exige validez en tanto que critica la ausencia de un acotamiento del criterio de éxito policial en la Ertzaintza, manifestada en la administración de pruebas eminentemente predictivas en una fase de constatación empírica de tal criterio y en la ausencia de demostración (validez), de que el procedimiento para medirlo, en este caso mal ubicado (validación de actitudes), satisface las bases legales generales que preservan de la discriminación producida cuando no se respetan la igualdad, el mérito y la capacidad.

He aquí por tanto cómo para nuestra propia realidad y emanado de diferentes contextos y fuentes de razón, la validez se nos muestra como el objetivo a alcanzar desde una perspectiva de valor social y profesional, así como el medio para resolver una problemática presente siempre que finaliza un proceso selectivo en la Ertzaintza.

De todo lo expuesto se puede resumir que la legalidad salvagüarda un valor (no discriminación) cuya transgresión siempre implica ausencia de validez o cuando menos cierta negligencia técnica.

La evolución democrática ocurrida en los Estados Unidos, nos demuestra cómo los principios de justicia e igualdad de oportunidades, identificatorios de este tipo de sociedades, evolucionan recurriendo a la técnica como desarrollo o proceso de traslación de esos valores.

Aunque es verdad que en U.S.A., la variedad de etnias y su convivencia, a veces conflictiva, obligó a acelerar el proceso, tal hecho es beneficioso para nosotros porque nos señala el camino natural evolutivo para la constatación de la no discriminación. En España y en Euskadi, no tenemos una estructura social como la americana y nuestra democracia es relativamente joven, sin embargo, tal como afirma Prieto (1.988), ya se observan las señales que exigen demostraciones que constaten en realidades los principios generales. Se empieza a exigir, atómicamente en cada sentencia, el desarrollo del proceso de traslación de lo que las policías en este país aceptan como valoras principales y constituyentes (modelo policial). La validez en tanto que demuestra la relación entre un criterio selectivo y el trabajo, da con su técnica, suficientes razones legales como para concretar el proceso de traslación bien sea atómicamente para cada caso o generalmente a modo de legalidad, tipo las Uniform Guidelines.

A mi modo de ver, estamos ante una evidencia de futuro, cuya única diferencia con el momento actual es la suspicacia de un juez o las ganas de profundizar de sus peritos. Por otro lado y más importante, es que la inmunidad legal sea consecuencia de la fidelidad al valor social que encarna la policía y cuya responsabilidad recae sobre los encargados de administrarla. Son ellos, como políticos,

quienes tienen que impulsar esfuerzos de validación ya que el propio enunciado que hicieron sobre los valores en los que se funda la policía, tiene en embrión la necesidad de tales demostraciones y desarrollo de proceso de traslación.

La Ertzaintza no es ajena a nada de ésto y su compromiso es manifiesto. Se necesita concretar un proceso de traslación al cual esta investigación pretende aportar marco de referencia y metodología.

CAPITULO 3

ESTADO ACTUAL DE CONOCIMIENTOS EN SELECCION POLICIAL

Este capítulo pretende recoger el estado actual de conocimientos en selección policial, entendiendo ésta según los enfoques que tanto el primero como el segundo capítulo han dado de esta práctica. Es decir, procesalmente como una práctica selectiva que exige en primer lugar un conocimiento del trabajo policial, seguida de su concreción en una hipótesis predictiva que posteriormente se contrasta con unas medidas de ejecución real o evaluación de desempeño.

Tres son entonces, las grandes áreas en la que se centran los contenidos del capítulo:

- *Análisis del trabajo.*
- *Fase de criterio.*
- *Fase predictiva.*

Este capítulo junto con el referido a la historia de la selección en la Ertzaintza, así como el referido a nuestro modelo policial, completan el marco de referencia desde el que se propondrá el estandard de selección.

3.1. *EL ANALISIS DEL TRABAJO (A. de T.) EN SELECCION POLICIAL.*

Ahondar en el concepto y práctica de lo que es y ha sido la selección policial, así como la necesidad creciente de su justificación tanto legal como de valor social, ha llevado claramente a la necesidad de justificar cualquier inferencia predictiva cuya satisfacción pasaba, en la mayoría de los casos, por alguna forma de conocimiento del trabajo. El A. de T. se ha visto como un paso metodológico fundamental para cualificar cualquier decisión que resultara de un proceso selectivo en policía.

Este apartado explica cómo se realizaron los A. de T. en las prácticas selectivas americanas, donde como ya se comentó en el capítulo 2, llegó a ser paso obligado para todas aquellas organizaciones policiales que quisieran satisfacer las exigencias legales y las responsabilidades sociales que como policías encarnaban.

3.1.1. *JUSTIFICACION DE NECESIDAD.*

En 1.982 Smith & Sistrunk del Center for Evaluation Research de la Universidad del Sur de Florida (U.S.A.), publicaron dentro de un ambicioso proyecto de desarrollo de metodologías para la planificación, desarrollo y utilización de los recursos humaros en el sistema criminal americano, un estudio referente a A. de T. en dicho sistema. Este trabajo es un enfoque metodológico orientado a policía y fue el resultado de una encuesta que los autores realizaron a 93 expertos en metodologías de A. de T. Dicha encuesta identificó 11 propósitos por los que puede hacerse un A. de T. Se pidió a cada uno de los 93 expertos que evaluara cinco metodologías tradicionales de A. de T. (p. 3.1.2.) en función de esos propósitos.

La mayor parte de los A. de T. revisados, refieren sus necesidades a alguno de esos 11 propósitos, por lo que para exponer cuáles fueron esas necesidades seguiré la descripción que de los propósitos hacen Smith & Sistrunk.

1°. Descripción del Trabajo.

Este propósito se refiere a la identificación de las tareas, funciones y actividades que realiza la policía. Como tal no hay autores que lo refieran explícitamente, ya que en sí es un propósito cuando se hace un A. de T. orientado exclusivamente a la descripción del trabajo. Sin embargo, ya que los autores revisados se centraron básicamente en el A. de T. como paso previo de una validación, la descripción del trabajo era un propósito incluido en todos aquellos que utilizaron el inventario de tareas como instrumento para desarrollar hipótesis predictivas y medidas de criterio (Anon, 1.97-; Brown, 1.975; Wollack, 1.976; Friedman et al., 1.977; Glickman, 1 978; Strickler et al., 1.978; Nash et al., 1.978; Dysinger, 1.978; Wymelenberg, 1.978; Lowe et al. 1.978; Kohls et al., 1.979; Crosby et al., 1.979; Branson, 1.981; Sistrunk et al., 1.982).

2°. Clasificación del Trabajo.

Consiste en agrupar trabajos por similaridades, diferencias o duplicidades. Este propósito fue especialmente importante cuando se pretendió desarrollar A. de T. referidos a diferentes policías de un mismo Estado, con objeto de comparar las similaridades y diferencias de trabajos originalmente parecidos, así como estudiar la posibilidad de generalizar estudios de validez realizados en otras agencias (Dunnette et al., 1.976; Friedman et al., 1.977; Nash et al, 1.978, Dysinger,

1.978; Branson, 1.981; etc.). Desde el punto de vista de la selección, no fue un objetivo definido en los A. de T. de policía, sin embargo el desarrollo del proceso para tal fin aportaba datos suficientes para satisfacerlo.

3°. Valoración del trabajo.

No existen referencias de este propósito, lo cual puede deberse a la selección de bibliografía efectuada. En cualquier caso la naturaleza de este propósito escapa de un planteamiento selectivo ya que esta necesidad no es fácilmente conseguible por la información de un A. de T. orientado a la validación.

4°. Diseño del trabajo y reestructuración.

Este propósito esta relacionado directamente con las comisiones de estándares (POST) que a resultas de las exigencias legales se crearon para las policías en U.S.A.. Reestructurar y redefinir trabajos a partir de un diagnóstico ofrecido desde un A. de T. de la realidad, fue el objetivo de aquellas organizaciones que, tras ese diagnóstico, enfrentaron la elaboración de estados deseables de estructura y contenidos del trabajo policial, más acordes con las necesidades que la sociedad reclamaba en ese momento. Así Webster en 1.970 entendió necesaria esta realidad cuando afirmaba que su A. de T. permitiría a los políticos encargados de diseñar la policía, tener una información realista sobre qué contenidos concretos deseaban modificar. También Annon (1.974) intentó cubrir éste propósito cuando realizó el A. de T. del patrullero y sargentos en la policía de Hartford. En esa misma línea, aunque no como propósito directo, estuvieron los trabajos de Friedman et al. (1.977) y Glickman, (1.978).

5°. Requisitos personales y especificaciones.

Consiste básicamente en la identificación de los conocimientos, habilidades, destrezas y otras características necesarias para la ejecución de las tareas policiales. Como es logico ésta fue una de las necesidades a cubrir siempre que se abordaba un A. de T. como base para validar un proceso selectivo (Dunnette et al., 1.976; Yates, 1.977; Nash et al., 1.978; Mathews, 1.980; Branson, 1.981). A este respecto O'Leary (1.979) afirma: "Los psicólogos han trabajado como pasantes de tests durante mucho tiempo y han tenido éxitos y fracasos. Sin embargo un hecho indiscutible se refiere a que un sistema de selección que tenga posibilidades de éxito, debe comenzar con un profundo conocimiento del trabajo para el que se selecciona" (pag. XI). O'Leary entendía por conocimiento claro de la tarea pc icial, la descomposición de ésta en sus componentes y la detu minación del tipo de conocimientos, destrezas, habilidades y otras características (KSAO's) que dichas tareas exigen. Tannenhill & Janeksela (1.984) profundizan en esta idea cuando concluyen que no pueden e.tablecerse objetivos de ejecución, criterios para evaluarlos ni formación para satisfacerlos, si no se especifican para cada tarea, el nivel de conocimientos, destrezas, habilidades y otras características.

Veremos más adelante cómo es precisamente el enfoque centrado en la tarea y la determinación de estos requisitos personales y especificaciones, los que hacen que el abordaje de A. de T. adecuado para policía, sea multimetodológico.

6°. Evaluación del Desempeño.

Todos los autores referidos en el punto anterior y algunos más (Webster, 1.970; Kent et al., 1.972; Annon, 1.974; Foster, 1.978; Kohls et al., 1.979) entendieron crucial el A. de T. como única forma posible de diseñar un instrumento eficaz a la hora de juzgar el éxito o fracaso de una ejecución policial. Desde puntos de vista de validación, este hecho es fundamental ya que concreta en realidad el constructo éxito policial. Crear un instrumento de evaluación del desempeño es un acercamiento a la operativización del éxito, auténtico criterio de cualquier hipótesis predictiva que se supone el costructo concreta en las otras fases del proceso selectivo.

Incluso en la propia realidad del A. de T. no se tiene conciencia clara del valor del propio análisis, hasta que este propósito queda aclarado. Sólo a partir de esta determinación pueden empezar a desarrollarse con éxito todos los planteamientos que satisfagan los demás propósitos.

Foster (1.978) en su conferencia inaugural del Congreso Nacional sobre A. de T. del Sistema de Justicia Criminal Americano, indicó que la tendencia hacia una gestión más científica es un movimiento imparable que exige de la gestión de recursos humanos, el establecimiento de una base empírica sobre selección, formación y criterios de ejecución. Para ello, es fundamental establecer como primer paso un A. de T.

El A. de T. es un "síntoma" de avance hacia un profesionalismo y enfoque científico en todas aquellas organizaciones que lo tomen como base para desarrollar sus sistemas de gestión en recursos humanos.

7°. Formación.

En tanto se puedan tomar decisiones de empleo a resultas de las calificaciones en contenidos formativos (punto de vista legalista) y se pretenda, así mismo, formar a policías en los conocimientos delimitados y exigidos por la descomposición y análisis de las tareas que realizan (KSAO's), el A. de T. es un paso fundamental y previo. Por ello todos los autores que enfrentaron procesos de validación con base en el A. de T., identificaron a la formación como una de sus necesidades.

Dos autores sin embargo, aportan algo más a este hecho. El primero es Wymelenberg, quien en 1.978 realizó un A. de T. en la policía del estado de Wisconsin con el principal propósito de crear una base informativa para revisar los estándares de formación que por entonces existían en aquella policía. Wymelenberg elaboró un listado de tareas y sobre cada una interrogó a un grupo de expertos policiales en cuanto a:

- Dificultad de aprendizaje.
- Tiempo de aprendizaje.
- N° de personas necesaria a ser formadas.
- Cualificaciones necesarias.
- Intervalos de tiempo en la formación.
- Fuentes de la formación.

Branson (1.981) entendió que todo A. de T. en policía se hace con el propósito de conocer el "status-quo" policial. El concreta dicho status en tres campos:

- Gestión.
- Formación.
- Selección y Evaluación del Desempeño.

Para Branson lo que el A. de T. dice de la formación, tiene una función eminentemente diagnóstica e incluso forma, por sí misma, un componente aparte del diagnóstico, que la hace importante en cuanto a la cualificación y ajuste legal de una policía.

8°. Desarrollo de la carrera policial.

Tres son los trabajos que explícitamente tenían este propósito como objetivo paralelo a la selección:

Dunnette & Motowildo (1.976) realizaron un trabajo excelente en el diseño de los requisitos selectivos y formativos para las policías de diferentes estados americanos. Su proyecto fue ambicioso y aunque en lo que concierne al A. de T. no aportan nada especial, sí lo reconocieron como base fundamental para el desarrollo de carreras profesionales así como para el establecimiento de criterios de movilidad horizontal inter-agencias.

En esta misma línea Lowe et al. (1.978) realizaron un A. de T. para las policías del estado de Georgia. Al igual que Dunnette & Motowildo enfocaron su A. de T. a los incidentes críticos.

Patterson (1.982) realizó un A. de T. en dos departamentos de policía del estado de Illinois para sus cinco niveles jerárquicos. Su objetivo era determinar para cada nivel y cada departamento:

a) La naturaleza de la tarea policial y las cualificaciones para realizarla.
b) La relación entre las características del trabajo y los requerimientos de éste.

No fue un trabajo de campo y tampoco utilizó inventario de tareas. Estos objetivos se satisfacieron con puntuaciones que expertos policiales dieron a diferentes listados de funciones y características.

Smith & Sistrunk (1.982) refieren la "seguridad" y la "planificación de mano de obra", como los objetivos noveno y décimo de un A. de T.; sin embargo en mi revisión histórica no se ha encontrado referencia explícita a estos propósitos en policía, aunque del estudio de dichos A. de T. se desprende que tales objetivos están implícitos, o cuando menos, son fácilmente desarrollables una vez que se tiene información del puesto.

11. Requisitos legales.

Tal y como se demostró en el segundo capítulo, ésta fue la auténtica razón del desarrollo de los A. de T. en policía, en tanto que la legalidad especificaba sus razones según una metodología que identificaba el A. de T. como paso previo al exigir procesos de validación.

Eisenberg & Reinke (1.973); Yates (1.977); Friedman et al. (1.977); Strickler et al. (1.978); Kohls et al. (1.979); Mathews (1.980); Branson (1.981), Lowe et al. (1.979); Nash et al. (1.978) y Smith & Sistrunk (1.982), todos son autores que han dejado claro que el objetivo de su A. de T. era aportar una base razonable para justificar decisiones referidas al personal, tanto en su proceso selectivo como en la gestión de sus recursos humanos.

En esta línea Wollack (1.976) dijo: "Lo que ha sido requerido por la ley es una forma de medición que sea comprensible, sistemática de las funciones, tareas y responsabilidades, así como una profunda documentación de los requerimientos del trabajo basados en un análisis empírico" (pag. 36). Llega incluso a citar las referencias de las "Guidelines" y principios de la A.P.A., donde se exige A. de T.:

- *E.E.O.C. 1607.5(b)(3); 1.970, pp. 61-77.*
- *División 14 (A.P.A.) Al. 1.974; pp. 41-77.*
- *A.P.A. Standards. E 12.4, pp. 41-45.*

Además de estos 11 propósitos o necesidades identificadas originalmente por Smith & Sistrunk, algunos autores (Kohls et al., 1.979) añadieron que el A. de T. también permite conocer cuáles son las principales corrientes de cambio en la relación de la policía con la sociedad. Así, se podía producir un ajuste real del servicio y solventar, de alguna forma, el contradictorio rol de "defensor del status quo".

También O'Leary (1.979) entendía que el A. de T. permite borrar la imagen mística que a su juicio lleva implícita toda selección policial, ya que la hace más comprensible y accesible a todos. Esto significa que cualquiera que se acerque, con un criterio objetivo, a juzgar un proceso selectivo en policía, entiende el proceso por el que se decide, ya que la razonabilidad y la validez aparente son dos frutos del A. de T.

3.1.2. *MODELOS DE A. de T. USADOS EN POLICIA.*

Una vez que conocemos los propósitos o necesidades por las que puede llevarse a cabo un A. de T., así como cuáles fueron para la policía las necesidades principales a cubrir, se pretende ahora describir cómo se han realizado.

La gran mayoría de los A. de T. revisados, utilizó alguna de las metodologías descritas por Smith & Sistrunk (1.982) en su encuesta a los 93 expertos. Así y antes de describir las metodologías utilizadas, podemos cruzár los 11 propósitos antes descritos con cinco métodos que en la actualidad conforman el "now how" en A. de T. Expondré la tabla dada por la Universidad del Sur de Florida en la que se evalúa cada uno de los diferentes métodos con criterio de utilidad para cada uno de los diferentes propósitos. Los métodos son los siguientes:

PAQ: Position Analysis Questionnaire.
CIT: Critical Incident Technique.
JEM: Job Element Method.
ARS: Ability Requirements Scales.
FJA: Functional Job Analysis/DOL Task Analysis.
TI/CODAP: Task Inventory/Comprehensive Occupational Data Analysis Program.

El criterio de evaluación para cruzar estos métodos con los 11 propósitos fue:

A. *El método es directo y óptimamente aplicable para ese propósito.*

B. *El método es potencialmente aplicable para ese propósito o aplicable con algunas reservas.*

C. *El método puede no ser aplicable para ese propósito.*

D. *El método no es aplicable para ese propósito.*

OBJETIVOS / PROPOSITO	METODO DE A. DE T.					
	PAQ	CIT	JEM	ARS	FJA	TI/CODAP
1° Descripción del trabajo	D	B	C	D	B	B
2° Clasificación del trabajo	B	C	C	B	B	B
3° Evaluación del trabajo	A	C	C	B	B	B
4° Diseño del trabajo/Reestr.	B	B	C	C	B	B
5° Requisitos personales y especificaciones	B-	B+	B	B-	B-	B-
6° Evaluación del desempeño	C	B	B-	C	B-	B-
7° Formación	D	B	B	D	B	B
8° Movilidad	B	B	B	B	B	B
9° Seguridad	C	B-	C+	C	B	C
10° Planificación mano de obra	C+	C	C+	C+	C	C+
11° Requisitos legales	B-	B+	B-	B-	B-	B-

A raíz de estos resultados así como de la revisión de literatura, Smith & Sistrunk concluyeron que para policía es preferible un enfoque multimetodológico. Esto se observa en la realidad, ya que es raro encontrar un A. de T. que emplee un sólo método. Según esto, para explicar la metodología usada en el contexto policial, describiré cada método, excepto cuando se combinen el Job Element Method (JEM) y el TI/CODAP o Task Inventory, que los cito juntos por ser las metodologías más usadas en combinación.

3.1.2.1. Descripción Metodológica.

En consonancia con Smith & Sistrunk (1.982), Yates (1.987) en su revisión de literatura, afirmó que abordar cualquier A. de T. implica tener claro su objetivo, junto con el clima de la organización y el estilo de gestión, los cuales determinan la metodología que debe usarse sea ésta única o mixta. Para Yates existen dos criterios fundamentales a la hora de enfrentar un A. de T.:

a. *Reconocer si los objetivos van orientados al trabajo y a las características de éste.*
b. *Reconocer si los objetivos van orientados a las demandas conductuales del trabajador y a las características que necesita para desempeñarlo.*

Enfrentar un A. de T. en policía dentro de un contexto legal como el americano, implica necesitar información de ambos abordajes, por lo que una vez más se entiende que la gran mayoría de los A. de T. revisados adecuó sus métodos a sus necesidades.

Comenzaré ahora una breve descripción de los métodos usados y cómo se produjeron las adaptaciones principales de éstos a contextos policiales concretos. Omito el método ARS ya que no se ha encontrado referencia en policía:

* *Position Analysis Questionnaire (PAQ M: Cormick, 1.969).*

Según Cordner (1.980) es el método más importante de los orientados al trabajador, es decir, identifica las conductas que están presentes en el trabajo.

Recoge información a través de un cuestionario de 194 posibles conductas a desarrollar en el trabajo. Los resultados se procesan informáticamente en función de una enorme base de datos de los puestos de trabajo del mercado americano. Las puntuaciones se obtienen en las siguientes dimensiones:

- *Dimensiones generales: actividades físicas.*
- *Inputs de información: inputs visuales.*
- *Procesos intermedios: toma de decisiones.*
- *Outputs de trabajo: máquinas, control de procesos.*
- *Actividades interpersonales: comunicar decisiones.*
- *Situación y contexto de trabajo.*
- *Trabajo estructurado vs. no estructurado.*
- *Puntuaciones en atributos del trabajador necesarios para el desempeño del trabajo como por ejemplo, razonamiento aritmético o capacidad para soportar presiones de tiempo.*
- *Puntuaciones que obtendrían los trabajadores en una bateria general de aptitudes.*
- *Puntuaciones en indicadores especiales como el nivel educacional, tipo de supervisión requerida y prestigio social del puesto.*

En 1.977 el propio Yates utilizó el PAQ para conocer los requisitos conductuales del puesto de Agente Especial del FBI. Lo hizo con una muestra de 35 personas entre mandos y policías rasos de cuatro agencias diferentes. Los perfiles obtenidos tenían 32 dimensiones agrupadas en seis campos: Información de entrada, procesos mentales,

actividades físicas y de coordinación, relación con otros, contexto de trabajo, características de personalidad y actitudes. Cada campo estaba conformado por dimensiones que delimitaban el perfil conductual del puesto.

Yates dio especial importancia a la fiabilidad de las puntuaciones entre los evaluadores, a las diferencias significativas entre ellos y a las posibles diferencias o semejanzas que el mismo puesto podía mostrar en diferentes agencias.

También en 1.977, Baehr & Oppenheim utilizaron el PAQ sobre una muestra de policías municipales y estatales norteamericanos para conocer si se producían diferencias de puestos cuando se utilizaban dos métodos orientados a las conductas: PAQ y Skill Atributes Inventory (SAI, Baehr) y un método orientado a las tareas: Job Functions Inventory (JFI; Industrial Relations Center, Univ. Chicago).

Su objetivo último era crear un instrumento selectivo validado y por ello necesitaban conocer el grado de transportabilidad que dicho instrumento tendría inter-agencias.

Como era de esperar, a nivel de conocimiento de trabajo las policías municipales y estatales se diferenciaron significativamente, no siendo así a nivel conductual.

Al año siguiente Lowe et al., desarrollaron un A. de T. de ámbito estatal para el "Oficial de Paz" de Georgia. Su metodología fue mixta ya que usaron Inventario de Tareas (TI), JEM y PAQ. Pretendían establecer el estandar selectivo y desarrollar la carrera policial. La función que desempeñó el PAQ fue la de complementar al JEM en el conocimiento conductual de requisitos físicos y procesos mentales, así

como comparar la homogeneidad de estos datos a lo largo del Estado. No hubo diferencias significativas entre ellos aunque sí las hubo con los policías rasos en lo referente a: toma de decisiones, actividad física, manejo de vehículos y procesamiento de información.

Un trabajo parecido al de Baehr & Oppenheim (1.977) lo realizó Patterson (1.982) en la policía de Illinois sobre una muestra de cinco niveles jerárquicos: patrullero, cabo, sargento, teniente y capitan de la División de Policía Estatal y otros cinco niveles: agente especial I, II, III, IV y V de la División de Investigación. También con fines selectivos y desarrollo de carrera, pretendieron conocer la naturaleza de cada nivel y comparar los resultados entre ambas divisiones.

No fue un trabajo de campo, sino a través de reuniones con expertos. El PAQ formó parte junto con el SAI de los métodos con los que se pretendía conocer los requisitos o especificaciones conductuales, atributos, etc. Para conocer el trabajo en sí, emplearon un inventario de requisitos físicos, un listado de tareas y el JFI. A los resultados se les aplicó un análisis factorial medidas de fiabilidad y "T" de Student en orden a reconocer diferencias entre ambas policías.

La relación entre la información referente al trabajo y la referida a los atributos y conductas exigidas por éste, se realizó según un panel de expertos (un patrullero, un sargento, y dos agentes especiales III).

Como en casos anteriores, los resultados referidos a los atributos no reflejaron diferencias en los miembros jerárquicos de la misma policía aunque sí entre las divisiones estatal y de investigación. Por el contrario sí hubo diferencias cuando los resultados procedían de los métodos orientados al trabajo.

* *Critical Incident Technique (CIT Flanayan, 1.954).*

Este método se refiere a aquellos eventos del trabajo considerados críticamente importantes para su ejecución y pretende determinar las conductas que en esos eventos separan los buenos de los malos ejecutores.

Flanagan consideró que un incidente es crítico, si se dan tres condiciones:

1. *El propósito de la acción está claro.*
2. *Las consecuencias del acto están definidas.*
3. *El acto es crucial en cuanto a un desempeño bueno o malo del puesto.*

El método consiste en la creación de una serie de incidentes críticos por unos expertos del trabajo. Estos deben cumplir con un formato definido:

a. *¿Cuál fue la causa de dicho incidente crítico y en qué situación ocurrió?*
b. *¿Qué es lo que el policía hizo exactamente que fue tan efectivo o inefectivo?*
c. *¿Qué consecuencias hubo de su actuación?*
d. *¿Estaban esas consecuencias bajo el control del policía? ¿De qué manera?*

Este método, si bien es tremendamente laborioso de realizar, está especialmente indicado para policía, ya que gran parte de las acciones que califican el trabajo policial están referidas a incidentes críticos, aunque ello no quiere decir que las tareas cotidianas sean menos importantes. Esto se corrobora porque a pesar de que el método más usado en A. de T. policial es el mixto entre TI y JEM, en casi

todos se establece alguna fórmula de criticidad con la que evaluar el inventario de tareas o incluso las mismas especificaciones o requisitos de las tareas (KSAO'S).

La principal utilización de este método en policía la hicieron Dunnette & Motowildo en 1.976, cuando a partir de su A de T., (levemente citado), desarrollaron un estandard selectivo según un modelo de validez concurrente. Estos autores dieron especial importancia a este método como base informativa fundamental para la creación del criterio, o sea, para la operativización del éxito.

También en otro trabajo, del que se hablará posteriormente, Kohls et al. (1.979) utilizaron este método en combinación con el TI y el JEM para los patrulleros de la policía de California. Identificaron 110 incidentes críticos sobre los cuáles se preguntó a patrulleros y mandos con experiencia, la frecuencia, importancia, momento en el que aprendieron a resolverlos y la relación que dichos incidentes críticos tenían con la ejecución.

* *Task Inventory / Job Element Method.*

El hecho de que en policía haya sido general la decisión de combinar ambos métodos, este hecho confiere al planteamiento mixto naturaleza de método único.

Antes de exponer cómo concretaron las distintas policías éste método, haré una breve descripción de ambos por separado.

- Job Element Method (JEM Primoff, 1.973).

Es un método orientado al trabajador y consiste en sesiones de trabajo de seis a doce expertos en el puesto, cuya misión consiste en

determinar los elementos del trabajo: KSAO'S (Knowledge, Skill, Ability and other Characteristics). Primoff considoraba los conocimientos, destrezas, habilidades y lo que denomina "otras características" (generalmente rasgos de personalidad), auténticos elementos del trabajo, cuya adquisición o posesión permiten cualificar a un trabajador para un puesto.

La tarea del panel de expertos consiste en generar las KSAO'S que a su juicio satisfacen el puesto y calificar la importancia o los pesos que cada elemento debe tener. En policía la gran mayoría de las veces que se ha utilizado este método, se han cruzado estas KSAO'S con las tareas resultantes de un inventario previamente creado y que reflejaba los principales contenidos del puesto. De esta forma se concretaban las necesidades específicas para cada tarea, a partir de lo cual la creación de instrumentos selectivos, evaluación del desempeño y programas de formación, tenía unos referentes más concretos, ya que la información del trabajo era concreta y especializada.

- *Task Inventory / CODAP (Comprehensive Occupational Data Analysis Programm). Christal, (1.974).*

En sí mismo el inventario de tareas (TI) no es un método concreto o referenciable a algún autor. Más bien es una fase de un proceso metodológico que pretende satisfacer la parte de un A. de T. que va orientada al trabajo. La generación de dicho inventario así como la concepción de lo que es una tarea y lo que se pregunta sobre ella (tiempo dedicado, material utilizado, etc.) son los principales criterios que diferencian las adaptaciones a las circunstancias de quien lo emplea.

Normalmente dicho inventario se genera a través de un grupo de expertos en el puesto, de una revisión de literatura o a resultas de un cuestionario abierto que se administra a una muestra representativa del puesto a analizar.

El CODAP es un software con diferentes programas, que se aplica al inventario ya realizado. En definitiva es una forma de maximizar los datos producidos por el inventario, con el fin de generar la mayor información posible referida al trabajo analizado. Sus principales programas son:

1. *Job Description (JOBDEC).*
   - *Descripción del trabajo desarrollado según grupos de individuos.*
   - *Tiempo empleado en la ejecución del trabajo.*
   - *Tiempo empleado en un grupo de tareas.*

2. *Group Difference (GRPDIFF).*
   - *Diferencias en los trabajos de grupos de trabajadores, bien sea por destinos o por categorias jerárquicas.*
   - *Análisis y definición de los grupos así como informe de las principales diferencias entre ellos.*

3. *Overlap Group (OVLGRP).*
   - *Agrupación de trabajos similares en clusters y descripción del trabajo de cada cluster.*
   - *Determinación de duplicidades y solapes de puestos.*

4. *Variable Summary (VARSUM).*
   - *Datos personales y localizaciones de los sujetos trabajando en cada tipo de trabajo o cluster.*

Existen otros programas del CODAP que no cito, ellos junto a los ya descritos especifican qué tipo de inventario debe diseñarse.

A mi juicio, el TI/CODAP, conforma el acercamiento más profundo y sistemático para el conocimiento de un trabajo a partir del cual se deben elaborar procedimientos o metodologías (JEM o CIT), para conocer las especificaciones necesarias del trabajador.

Veamos ahora como se realizó en policía, la combinación TI/JEM que en algunos casos utilizó CODAP y en la mayoría no.

La primera referencia de este planteamiento es de 1.974, cuando Annon hizo un A. de T. para la policía municipal de Hartford (U.S.A.). Pretendía elaborar descripciones del trabajo así como instrumentos selectivos y manuales de procedimiento.

Para llegar al conocimiento de los puestos de patrullero y sargento, Annon revisó los aspectos legales que describían sus funciones. También revisó los estándares de otras policías locales, estatales, etc., así como la gestión de la organización y aquellas actividades que la policía de Hartford realizaba como fruto de tradición histórica. Todas estas referencias las contrastó con observaciones y entrevistas de campo a ejecutores directos de las funciones. El resultado del marco de referencia y de su contrastación, fue una información del trabajo, expuesta en tres niveles de generalidad:

- *Actividades principales. Fueron descripciones del trabajo, de su naturaleza, de sus aspectos legales, etc.*

- *Funciones. Cuyas definiciones fueron verbos de acción que se concretaron en:*
  - *Patrullar.*
  - *Controlar el tráfico.*
  - *Realizar investigación criminal.*
  - *Responder a llamadas de servicio.*
  - *Arrestar a sospechosos.*
  - *Escribir informes.*
  - *Asistir a juicios y diligencias en juzgados.*
  - *Actividades en general.*
- *Tareas. Cada una de las funciones indicadas incluía tareas que aunque no se especificó el criterio para determinarlas, sí cumplieron con el planteamiento normal de lo que es una tarea (Branson, 1.981).*

Una vez que Annon llegó a este nivel de conocimiento en los puestos de patrullero y sargento, su staff (no policías) elaboró una hipótesis sobre qué KSAO'S debían buscarse para satisfacer las tareas que se habían decidido importantes, aunque no determinó su importancia. Validaron las KSAO'S pidiendo a expertos de los dos puestos, que cruzaran esas KSAO'S con las tareas. De ahí determinaron los conocimientos, aptitudes, habilidades físicas, actitudes, y atributos necesarios. También se pidió a ésos expertos que ubicaran cada una de las KSAO'S en una fase del proceso selectivo, dentro del cual se incluía la formación.

Por último, Annon conformó su instrumento de evaluación del desempeño con esas KSAO'S, lo cual parece extraño, ya que a mi juicio, las resultantes de KSAO'S, siempre deben tener naturaleza predictiva y no de criterio.

En 1.975 la Texas Commission on Law Enforcement Officer Standards and Education (TCLEOSE) encargó a Wollack la realización de un A. de T. orientado a las tareas del puesto de policía raso, sin mando (ver Wollack, 1.976).

La fase de conocimientos del puesto se realizó mediante la elaboración de un cuestionario en el que se incluyó un listado de 275 tareas obtenidas en revisión literaria de otras policías, referidas a estándares de tareas y ejecución. Dicho cuestionario se administró a mandos y patrulleros de 32 departamentos de Texas. Se les pedía valoraran cada tarea en escala de 1-5, en función de las consecuencias que un error en ellas acarrearía para la agencia, a ellos mismos o a los ciudadanos (criticidad). A resultas del cuestionario, se determinaron (no dice cómo) 8 funciones, a cada una de las cuáles se le asignó el grupo de tareas que la conformaban.

La fase de conocimiento de las características o especificaciones, se llevó a cabo mediante la elaboración, por el staff de Wollack, de 11 KSAO'S. Estas fueron:

- *Apariencia.*
- *Dependencia.*
- *Iniciativa.*
- *Habilidades Interpersonales.*
- *Integridad.*
- *Habilidades de comunicación oral.*
- *Autocontrol.*
- *Habilidad para razonar en situaciones difíciles.*
- *Habilidad de escritura.*
- *Habilidad de lectura.*
- *Habilidad física.*

Las tareas que según el criterio de criticidad surgieron importantes, se cruzaron con estas 11 KSAO'S, por una muestra de expertos policiales de 7 rangos jerárquicos, estando por tanto configurada esta muestra por mandos. Se les pidió que expresaran el

grado (0-5) en el que cada característica era requerida para hacer bien cada tarea. De estos resultados se elaboró una matriz en relación a las 8 funciones que generó el cuestionario.

Al mismo grupo de expertos se preguntó qué tareas críticas distinguían mejor al mal o buen ejecutor. Esto se hizo principalmente para determinar aquellas tareas que aún siendo básicas (criticidad por importancia), no discriminaban.

A partir de las conclusiones que se obtuvieron, Wollack desarrolló un proceso selectivo ya citado (pp. 1.2. y 3.2.), el cual se conformó principalmente de tres instrumentos que midieron: comprensión escrita, habilidad de escritura y razonamiento situacional. Dicho estandard, se orientó hacia una satisfación del "job relatednness" según un enfoque de validez de contenido.

En 1.977 Friedman, del New York State Division of Criminal Justice Service, publicó un A. de T. de las policías municipales del estado de Nueva York referido a cuatro categorias laborales: patrullero, sargento, teniente y capitán.

Antes de la fase para el conocimiento del trabajo, se elaboró un cuestionario cuyo fin fue conocer el número real de efectivos de cada categoría y poder así, realizar un muestreo mucho más exacto de la población real.

El conocimiento del trabajo debía terminar con la administración de un cuestionario que incluyese un inventario de tareas, para cuya creación se hizo una revisión de literatura sobre A. de T. y estándares de policía. También se hicieron entrevistas y observaciones, todo lo

cual generó un primer borrador de tareas que se sometió a un juicio de expertos (policías) en cuanto a la adecuación o no de esas tareas al puesto. Resultado de esta fase también fueron descripciones del trabajo.

La muestra establecida, fruto del primer cuestionario y representante de todas las policías municipales en los cuatro rangos, respondió para cada tarea, en cuanto a su frecuencia, tiempo dedicado y consecuencias de error. Como resultado se elaboró para cada puesto un listado de las tareas más importantes como base para la determinación de las KSAO'S.

El principal valor de este A. de T. reside en cómo Friedman describe el proceso para la elaboración de las KSAO'S. Tal proceso lo describe según estos pasos:

1. *Se definieron lo que para el staff responsable de la metodología (no policías), significaba los términos "knowledge", "skill", "ability" y "personnel characteristics".*

2. *El equipo staff elaboró una hipótesis de KSAO'S para cada rango, en función de las tareas críticas resultantes del inventario de tareas.*

3. *Se escogió un miembro por cada policía municipal del estado y se conformó un panel de expertos que depuraron las listas y se elaboraron las KSAO'S definitivas.*

Como resultado de todo esto, se obtuvo un listado de KSAO'S para las tareas y funciones de cada categoría. Posteriormente y por correo, se preguntó a una muestra más amplia, dos tipos de preguntas:

A. * *En qué grado tienen cada KSAO'S los malos ejecutores.*
* *En qué grado tienen cada KSAO'S los buenos ejecutores.*

B. * *Cada KSAO'S se lleva al trabajo o se aprende en él.*
* *En caso de que se aprenda en qué fase: academia o trabajo.*

Ha de hacerse notar, que ninguna de estas preguntas se refieren a tareas sino a características y por tanto la inferencia sobre el trabajo ya se realizó cuando se crearon las KSAO'S. Friedman cruzó las KSAO'S resultantes de estos análisis con funciones y no tanto con tareas. Veremos en el siguiente apartado cómo este hecho fue importante como concreción de lo que significó un avance en planteamientos.

Codner (1.980) afirmó que el esfuerzo de Smith, Pehlke & Weller (1.976) fue el más importante al intentar definir el rol policial. Para su exposición me ceñiré exclusivamente en describir aquellas adaptaciones que sobre el TI/JEM hicieron estos autores.

La fase de conocimiento del trabajo se marcó como objetivos conocer para los puestos de policía, fiscales, abogados defensores, jueces, asistentes sociales y personal de prisiones, una definición de sus roles, un listado de tareas y una definición de sus objetivos de evaluación.

Concretamente en lo referido a policía, esta fase se realizó mediante revisión de literatura, análisis de corrientes sociales y los resultados de un cuestionario, sobre un borrador de 566 tareas fruto de la revisión de literatura, que se pasó a una muestra. También hubo observaciones de campo y depuraciones de expertos.

Mediante análisis factorial de los resultados del cuestionario se identificaron los roles. De todo el conjunto refinado con las reuniones de expertos, se identificaron las tareas y los objetivos de ejecución.

Desde estos datos, los autores elaboraron contenidos, curricula y criterios formativos, así como criterios de selección y una metodología para captar las tendencias de cambio de la sociedad. Los autores no se extienden en la descripción de la metodología ya que su exposición se centra en los planteamientos generales, lo cual es lógico tratándose de un proyecto tan amplio. Sin embargo los criterios selectivos y formativos se elaboraron con metodología de KSAO'S sobre las tareas importantes surgidas del cuestionario.

A partir de este momento, y con el fin de no hacer tediosa la exposición, me centraré en aquellas novedades que sobre la metodología TI/JEM realizaron los autores al adaptarla a sus policías.

En 1.978, y en el Congreso Nacional sobre A. de T. en el Sistema de Justicia Criminal Americano, Strickler y Wollack describieron otro A. de T. que estos consultores realizaron con la policía de Washington, en el nivel raso, sin mando. Su planteamiento es similar al empleado por Wollack en Texas, con la diferencia de que del cruce de sus 11 KSAO'S con las tareas críticas, no les surgieron esta vez tres instrumentos, sino que depuraron la metodología, especificando cuáles

de ellas debían medirse en un proceso selectivo con criterio dicotómico (sí/no) o según unos pasos selectivos que surgían de la matriz generada por los expertos al cruzarlas con las tareas. Así mismo, hubo dos KSAO'S (control e integridad) que por ser dicotómicas y por su naturaleza, entendieron no debían medirse con tests, sino como componentes de un estudio de historia personal.

En el mismo congreso, Nash, Rothenberger & Talley describieron un A. de T. que hicieron para el nivel raso de todo el estado de Michigan. Este A. de T. tiene varias novedades con respecto a los anteriores que usaron el método TI/JEM. La primera novedad se refiere a que el A. de T. global incluía dos estudios:

A. General Ocupational Study.
B. Physical Activity Study.

Este último si bien es novedoso, no fue especialmente importante en cuanto a metodología, ya que las características físicas se decidieron en función de unos registros diarios que los patrulleros hacían referentes a unas actividades físicas normalizadas.

El "General Ocupational Study" sí produjo una novedad importante, ya que fue el primero que utilizó el CODAP para los datos resultantes del cuestionario que incluía el Inventario de Tareas. Este hecho, si bien no varió el procedimiento clásico de generación de tareas, sí obligó a incluir como partes de cuestionario, datos relativos a rasgos biográficos de los componentes de la muestra, características del ámbito policial en el que se desempeñaban las funciones (rural/urbano) y circustancias personales en el Cuerpo (experiencia, turnos, etc.).

Así mismo el cuestionario evaluaba cada tarea según criterios de: prioridad en la formación, tiempo de tolerancia de la tarea en no ser ejecutada, consecuencias de una ejecución inadecuada y dificultades de aprendizaje. Esto se hizo con el fin de determinar las tareas importantes y crear una base informativa con la que decidir contenidos y criterios de formación.

El cuestionario resultante que incluía el inventario de tareas y estos datos, se administró a una muestra representativa, excepto en el caso de patrulleros que se escogió a <u>todos</u>.

El CODAP agrupó los trabajos similares en clusters configurando así las principales familias de trabajos que también describió. Además, a través de los criterios de criticidad escogieron las tareas con las que poder comenzar la fase de determinar las especificaciones o características necesarias para su ejecución.

Otra novedad de este trabajo, consiste precisamente en la metodología empleada para esta fase, ya que el clásico procedimiento de Primoff fue un componente de ella.

Se formó un grupo de expertos policiales cuya tarea consistió en hacer un análisis de cada tarea identificada como importante en función de la criticidad o criterios de formación. Este análisis, que en realidad es una "descomposición" (break down) de la tarea, cumplió los siguientes pasos:

1. *Determinar los eventos que se desencadenan en la tarea.*
2. *Bajo qué condiciones se realiza la tarea (temperatura, ruido, lluvia, estrés, etc.).*
3. *Elementos o pasos que conforman el proceso de ejecución de la tarea.*

4. Conocimientos, habilidades, destrezas y características personales necesarias para su ejecución (KSAO'S).
5. Actitudes, sentimientos y convicciones de sus ejecutores al realizarlas.

Los autores no citan cómo elaboraron los contenidos de formación o tuvieron en cuenta los criterios referidos a ella en el cuestionario. Tampoco citan que las KSAO'S se cruzaran con las tareas críticas.

Dysinger (1.978), realizó un A. de T. en el estado de Minnesota para el nivel de patrullero. La fase de recolección de datos sobre el trabajo, se hizo mediante analistas entrenados en observación de campo y entrevistas. Los datos recogidos, debían describir conductas y procesos así generados (no tanto tareas). De cada actividad registrada el analista debía señalar:

1. Formas y métodos necesarios para obtener la información.
2. Formas y métodos de procesar la información y llegar a conclusiones.
3. Actividades físicas necesarias.
4. Situación ambiental en la que ocurría el hecho.

A partir de esto, un grupo de expertos desarrolló las KSAO'S cuyo trasvase a selección o formación fue objeto de otro estudio posterior que no se ha encontrado.

Por último, otro hecho novedoso de este A. de T. se refiere a que una vez recogidas todas las actividades que realizaba el patrullero, se encuestó a una muestra de ciudadanos en cada una de las agencias objeto de estudio, con el fin de escalafonar las actividades por importancia, según las valoraciones de aquéllos.

Wymelenberg (1.978) refiere un A. de T. que realizó en el estado de Wisconsin para la categoría de patrullero. La fase para la obtención de información del trabajo, no difiere en lo referente a identificación y validación del listado de tareas. Sin embargo, ya que su objetivo principal fue crear programas de formación, sí se sofisticó en las preguntas que se hicieron respecto a las tareas identificadas:

- *Frecuencia.*
- *Consecuencia de error.*
- *Dificultad de aprendizaje.*
- *Tiempo de aprendizaje.*
- *Número de personas formadas necesarias para realizarla.*
- *Cualificaciones necesarias.*
- *Intervalos de tiempo de formación.*
- *Fuentes de formación.*

Lo que en nuestro planteamiento correspondería a la generación de las KSAO'S, Wymelenberg lo titula "Enabling Objetives". Básicamente es una descomposición de tareas que realizó un staff no policial y que mediante revisión de manuales de procedimientos describió para cada tarea:

- *La ejecucion en sí misma.*
- *Las condiciones bajo las que se podía ejecutar.*
- *Las señales o datos por los cuáles se puede saber que una tarea ha sido bien o mal ejecutada.*
- *La información necesaria para hacerla bien.*

Una vez que las tareas fueron descompuestas y revisadas por un grupo de policías expertos, el equipo staff desarrolló lo que el autor llama "Análisis del Comportamiento", el cual se llevó a cabo en tres campos:

A. *Cognitivo.*
   Asociación, uso de normas, discriminación, etc.
B. *Destrezas psicomotoras.*
   Escritas, verbales, visuales, auditivas, etc.
C. *Conductas afectivas.*
   Iniciativa, responsabilidad, control, liderazgo, resolución, etc.

Del trabajo de Lowe et al. (1.978), ya referido por el uso del PAQ, resulta novedoso el hecho de comprobar la homogeneidad de las tareas críticas para todo el Estado es decir, establecer una fiabilidad en cuanto a lo que es importante para varias policías. Así mismo también fue novedosa la importancia que estos autores dieron a determinar qué KSAO'S se adquieren en el trabajo y cuáles en la formación básica. De su estudio resultó que el 45% de las KSAO'S identificadas, se adquieren en el trabajo y el 44% durante la formación básica, siendo el 11% aquellas que deben llevarse al proceso selectivo de entrada.

De todo esto puede concluirse que la mayoría de los conocimientos, destrezas y habilidades se adquirían en el trabajo y como fruto de la experiencia. Esto permitió racionalizar los contenidos formativos. Por otro lado, el hecho de que sólo el 11% fuese el que se llevaba al proceso de reclutamiento, permitió concluir que la formación académica era la auténtica realidad predictiva en el proceso selectivo de aquella policía.

En 1.979, Kohls, Berner & Luke publicaron, bajo los auspicios de la California Commission on Peace Office Standards and Training, lo que a mi juicio es una de las mejores adaptaciones de metodologías de A. de T. para la policía. Como ya he referido antes, estos autores combinaron TI/JEM y CIT para desarrollar y validar un sistema de selección de entrada para la policía de aquel Estado.

Las razones por las que decidieron combinar esos métodos obedecen a sus propios objetivos, a una revisión de los métodos usados, a la cualificación de la gente que daría la formación, y al hecho de que por ser un A. de T. orientado a todo el Estado, la información generada era mucha y exigía un tratamiento informático. Todas estas razones junto con otro objetivo como el de aportar descripciones de empleo, les llevó a decidirse por el enfoque centrado en las tareas y al CODAP como paquete para el tratamiento de datos.

Como ya se ha dicho, el puesto diana fue el de nivel de entrada o patrullero, excluidas especialidades. Se escogió una muestra de cada agencia, tomando a cada una como unidad autónoma en la interpretación de datos. Esto se debió a criterios de significación estadística y a que otro de los objetivos era la transportabilidad del sistema selectivo validado a las diferentes agencias, para lo cual el A. de T. indicaba los ajustes necesarios a realizar.

La creación del inventario de tareas, no ofrece novedades ya que hubo revisión de literatura, observación, entrevistas y depuraciones de expertos. Para cada tarea debía señalarse la frecuencia, la importancia, el tipo de aprendizaje adecuado y su relación con la ejecución en términos de cuáles de ellas identificaban mejor a los buenos y malos ejecutores.

Con estos datos se creó el cuestionario, el cual se mandó por correo a las agencias de las que debía responder el 10% de los patrulleros en igual número por turno de trabajo, incluyendo también, tres mandos de cada turno.

Se creó una serie de encuestas suplementarias que pretendían recoger los siguientes datos de la muestra:

- *Datos biográficos y de la organización.*
- *Tiempo empleado en 12 actividades de patrulla.*
- *Equipo usado.*
- *Siete características de escritura (gramática, legibilidad, construcción de frases, vocabulario, etc.).*
- *Datos de conducta (los cuales conformaron la parte referida a las especificaciones del trabajador).*

Así mismo se desarrollaron 110 incidentes críticos, ya explicados.

Sobre los resultados de las variables referidas a las tareas, se hicieron medias, desviaciones típicas, análisis de varianza, análisis factoriales y análisis de clusters. Todo ello con el fin de cribar tareas poco significativas, describir puestos, analizar diferencias y describir los factores subyacentes que agrupaban las tareas; así se decidieron 33 grupos homogéneos de tareas.

La fase orientada a conocer las especificaciones y requisitos del trabajador se llevó a cabo con lo que ellos denominaron "Encuesta de Análisis de Conductas". Para ello se elaboró, mediante revisión de literatura, una lista de 400 requerimientos conductuales que tras depuraciones efectuadas por el staff no policial, se redujeron a 29. A un grupo de 42 mandos de 34 agencias del Estado se les pidió que cruzaran estas 29 conductas con los 32 grupos homogéneos de tareas. Se descartó toda conducta que no fue vista necesaria por al menos el 70%

de los que respondieron. De las que quedaron, se determinaron los pasos que cada conducta debía satisfacer para su ejecución y con esta información se las incluía en el proceso selectivo.

Ese mismo año Crosby, Rosenfeld & Thornton pretendieron desarrollar un test de lápiz y papel para el reclutamiento de policías no referido a ninguna agencia en concreto. Para ello, realizaron un A. de T. que como novedad incluía la creación y administración de un cuestionario abierto a una muestra representativa de ejecutores del nivel de entrada, paso previo para la creación del inventario cerrado de tareas. Surgieron 141 tareas sobre las que se evaluó la frecuencia, la importancia y el tiempo que costaba aprender a realizarla. Sobre la variable importancia se hizo un análisis factorial del que se obtuvieron 14 factores o dimensiones, referidas a las funciones básicas del patrullero:

1. *Atender llamadas rutinarias o de asistencia.*
2. *Búsqueda y detención de personas.*
3. *Vigilancia de actividades de patrulla.*
4. *Encarcelamiento de prisioneros.*
5. *Facilitar la fluidez del tráfico.*
6. *Control rutinario de comercios y negocios.*
7. *Relaciones con la comunidad.*
8. *Control de manifestaciones y concentraciones.*
9. *Estar preparado y dar respuesta proporcional a situaciones peligrosas.*
10. *Dar testimonio en juicios orales.*
11. *Recoger información y elaborar informes.*
12. *Aspectos interpersonales en los procedimientos de arresto.*
13. *Realizar informes de arresto o archivo.*
14. *Prepararse para realizar el trabajo.*

Este análisis factorial también se hizo teniendo como criterio las diferenciaciones de grupos étnicos (E.E.O.C.) y las distintas categorías jerárquicas, no encontrándose diferencias significativas.

En este caso, la fase referida a las especificaciones del trabajador se concretó con el objetivo de crear un test, por lo que un grupo de expertos en tests estudiaron los aspectos afectivos, psicomotores y dominios cognitivos, que a su juicio tenían una relación con esas 14 dimensiones de actividad. Un comité de expertos policiales cruzó las 22 especificaciones con las 14 dimensiones, eliminándo 11 de las propuestas y añadiendo una que creyeron importante. Estas 12 especificaciones finales fueron las que generaron los items del test que se propuso como instrumento del proceso selectivo.

Las ventajas observadas por Kohls et al. (1.979), y antes por Nash et al. (1.978) referentes al CODAP, las creyó imprescindibles Branson (1.981), a la hora de enfrentar un A. de T. para la policía del Estado de Florida. Branson dió especial importancia, no tanto al conocimiento de la tarea como descripción del trabajo, sino al proceso de análisis posterior que sólo una base de datos gestionada por un programa como el CODAP, puede cualificar para generar hipótesis predictivas, operativizaciones de éxito o programas formativos.

Bajo mi punto de vista, el trabajo de Branson es el más completo para el propósito de elaborar un estandar selectivo ya que aglutina y trasciende los trabajos anteriores y así mismo sofistica el proceso de análisis de las tareas y los pasos inferenciales siguientes.

Participaron en el estudio 18 tipos de agencias de todo el estado de Florida teniendo como puesto diana el primer nivel de salario, o sea policía raso, sin mando.

Como ya he dicho, utilizar la gestión del CODAP, implica determinadas servidumbres respecto del cuestionario, por lo que sus componentes fue lo primero que hubo que decidir:

I. Sección de datos biográficos.

En ella se incluyeron datos biográficos, físicos, antropométricos y organizacionales (turnos, jornada de trabajo, etc.), de la muestra que contestó el cuestionario, base fundamental de variables importantes a la hora de comparar descripciones de trabajos inter-agencias y/o generalizar resultados o instrumentos de validación.

II. Sección de tareas.

La generación del inventario de tareas se realizó al modo tradicional (revisión de literatura, observación, entrevistas) resultando 528 tareas finales.

Una aportación específica y clara de Branson para esta sección consistió en la determinación de los 6 criterios por los que un enunciado de actividad puede considerarse tarea:

1. *Una tarea es el enunciado de una acción muy específica, que posee verbo y objeto.*
2. *Una tarea tiene un principio y un final definidos.*
3. *Una tarea se ejecuta en un relativamente corto espacio de tiempo.*
4. *Un observador reconoce cuándo una tarea se está ejecutando y cuándo no.*

5. *Una tarea es medible. Es decir, un observador cualificado sabe si una tarea se ha hecho bien o no.*
6. *Una tarea es independiente de otras acciones.*

Así mismo, Branson jerarquizó inclusivamente y en orden decreciente de abstracción, lo correspondiente a trabajo, funciones, tareas y elementos. De éste desarrollo piramidal y de su descomposición, surgió precisamente, la cualificación del análisis.

III. Sección Equipo.

Mediante entrevistas y estándares de otras policías, se elaboró una lista del equipo susceptible de usarse, en la que cada policía debía señalar aquellos elementos que utilizara.

IV. Sección Requisitos Especiales.

Consistió básicamente en un nivel mayor de abstracción de los datos anteriores con objeto de comparar puestos y agencias a nivel más general.

V. Informes y Escritos.

Esta fue otra novedad de Branson y a su juicio crítica. Se solicitó de todas las agencias, ejemplos de informes que realizaran, tanto para incluirlos en esta sección, como para analizar las habilidades y destrezas necesarias para leerlos, escribirlos e interpretarlos.

IV. Comentarios Personales.

Consistió en sugerencias futuras de mejora del cuestionario, aportadas por los propios policías, una vez que lo habían rellenado.

Los resultados que concretaron el primer nivel de conocimiento del trabajo, se produjeron en función de los programas CODAP:

* *"Data Description"*
  Simplemente se listaron los porcentajes de los datos biográficos incluidos en la sección primera.

* *"Job Description"*
  De cada puesto en cada agencia se obtuvieron:
  - *Porcentaje de gente que realizaba esa tarea.*
  - *Porcentaje de tiempo medio invertido por aquellos que realizaban la tarea.*
  - *Porcentaje de tiempo medio invertido por todos los encuestados de esa agencia hicieran o no la tarea.*
  - *Porcentaje de tiempo acumulativo de todos los miembros de esa agencia, (muy importante para conocer en qué tareas se emplea la mayor parte del tiempo).*

* *"Job Summary"*
  Se comparaban los porcentajes de gente que realizaban cada tarea según agencias. Agrupaba todas las tareas y sus tiempos por puesto.

* *"Job Difference"*
  Obtuvo las diferencias en tiempos medios de dos puestos identificados diferentes previamente o según los criterios biográficos, organizacionales u otras variables incluidas en el cuestionario.

El resto de las secciones del cuestionario se listó según el porcentaje de gente que hizo ese informe o usó ese material y el tiempo medio invertido en los requisitos especiales (áreas patrulladas, funciones, investigación, etc.).

Como puede observarse la única variable con la que se cruzaron las tareas, se refiere al tiempo, para el cual Branson elaboró una escala de 1-7 en cuanto al tiempo "relativo" invertido en cada tarea, tomando como referencia el total del tiempo empleado en el resto de las tareas.

Por ser sólo el tiempo la variable cruzada y ya que los objetivos del A. de T. se referían a la creación de estándares de selección y formación, hubo que establecer una serie de encuestas suplementarias en las que se cruzaron las tareas identificadas para cada puesto, con otras variables en función del resultado deseable. Así, y antes de delimitar objetivos de selección o formación, Branson entendió que debían establecerse criterios de criticidad, los cuales eran precisamente las variables que debían cruzarse con las tareas. Además explicó que cada criterio de criticidad no debía cruzarse con las tareas por el mismo grupo de gente, sino que la naturaleza de éste cualificaba al evaluador:

CRITERIO	FUENTE
- Porcentaje de policías que realizan la tarea	Encuestados.
- Tiempo relativo empleado	Encuestados.
- Probables consecuencias de ejecución inadecuada	Mandos y Superiores.
- Frecuencia de ejecución	Policías con más de dos años de experiencia.
- Dificultad de Aprendizaje	Directores de formación y profesorado de academia.
- Probabilidad de Ejecución inadecuada	Mandos operativos y formadores en el trabajo.
- Tiempo transcurrido entre la entrada al trabajo y la ejecución de la tarea	Policías con más de dos años de experiencia.
- Consecuencias de una mala utilización del equipo	Mandos y superiores.

El criterio de evaluación consistía también en una escala 1-7 y de los resultados se obtuvieron medidas de fiabilidad interjueces, así como medias y desviaciones. Estos datos, así como los pesos otorgadas por el staff a cada criterio, permitieron establecer puntuaciones corte (cut-offs) para cada criterio, reduciéndose el listado de 528 tareas originales a 211 críticas para TODA la policía de Florida.

Llegados a este punto, Branson completó la fase del conocimiento de trabajo con el análisis o descomposición de estas tareas críticas. Branson refinó el procedimiento de Nash (1.978) y es esta metodología la que cualifica como mejor, el trabajo realizado por Branson.

Para él analizar la tarea (break down) tenía un objetivo único: crear lo que denominó "Job Perfomance Measures" (J.P.M.). La principal cualidad de estas medidas reside en que son el último análisis del trabajo y en el caso policial deben caracterizarse por dos cualidades: fidelidad física y validez predictiva. Branson quería crear para cada tarea un cuerpo de conocimiento, de manera que pudiera ubicarse en cada parte del proceso selectivo (selección, formación y evaluación del desempeño) con el menor nivel posible de inferencia, aunque en el caso de que ésta fuera inevitable, tal hecho estuviera justificado por la validez predictiva.

El proceso de descomposición de la tarea lo realizó Branson con un grupo de expertos policiales. Sus fases fueron:

1. *Determinación de las limitaciones: tiempo, gente, costo y equipo.*
2. *Determinación de condiciones: se refiere a las circunstancias en las que esa tarea se ejecutaba en la realidad (luz, temperatura, turnos, niveles de estrés, ruidos, etc.).*
3. *Determinación de los desencadenantes de la tarea: consistía en una señal o evento, que determinaba que un policía debía realizar la tarea y de una determinada forma. Branson afirma que para el caso de policía, algunos desencadenantes (cues) son críticos ya que de su presencia y origen dependen el éxito de la ejecución.*
4. *Determinar si la J.P.M. referida a cada tarea debía medir un producto, un proceso o ambos.*

5. *Determinación de estándares. En este punto debía determinarse claramente qué significaba y cómo se sabía, que una tarea se había hecho bien. En función de que la tarea produjese un producto debía especificarse: adecuación, tolerancia, acabado, formato, claridad, número de errores y cantidad (por ejemplo, un informe). Si por el contrario era un proceso debía especificarse: secuencia, acabado, adecuación y velocidad de ejecución.*

Con este análisis, Branson finalizó la fase de conocimiento del trabajo. Las especificaciones para el rabajador las realizó principlamente en tres campos:

a. *Requisitos físicos necesarios para la ejecución de las tareas.*

En este caso la hipótesis para el cruce con las tareas la obtuvo de la revisión literaria y de las resultantes del mismo cuestionario, que incluía algunos de estos rasgos en la sección de requisitos especiales.

b. *Características psicológicas.*

Branson, con su staff técnico, identificó 12 rasgos psicológicos:

1. *Logro.*
2. *Flexibilidad.*
3. *Sensibilidad.*
4. *Madurez.*
5. *Inteligencia.*
6. *Salud física.*
7. *Animo.*
8. *Ajuste social.*
9. *Confianza en sí mismo.*
10. *Liderazgo.*
11. *Moral y valor ético.*
12. *Capacidad para causar buena impresión.*

El grupo de expertos policiales que hizo la descomposición de tareas cruzó las tareas críticas con los rasgos e identificó aquellos necesarios para la ejecución.

c. *La determinación de los contenidos formativos.*

El grupo de expertos policiales realizó las siguientes fases de proceso:

1. *Identificación de competencias (Instructional Analysis).*
   Teniendo en cuenta los estándares definidos para cada tarea, los expertos mediante revisión de literatura, determinaban para cada tarea los conocimientos, destrezas y habilidades (KSA).

2. *Una vez identificadas éstas, las cruzaban con las tareas. De aquí se vió que muchas competencias eran asignables a varias tareas por lo que se las agrupó en familias de conocimientos.*

3. *Objetivos de Aprendizaje.*
   En esta fase debían determinarse qué conductas observables y medibles debía ser capaz de realizar un alumno una vez finalizada su formación.

Dichos objetivos debían expresarse en los siguientes niveles:

- *Cognitivo (qué debía saber).*
- *Psicomotor (qué habilidades debía ser capaaz de ejecutar).*
- *Afectivo (qué actitudes debía manifestar).*
  Branson advierte que éstas últimas no se incluyeron, por ser poco fiables.

4. *Determinación de secuencia y tiempos.*
   Revisaron los contenidos de cada objetivo y determinaron el proceso lógico de aprendizaje, así como el número de horas necesario para el mismo.

5. *Talleres de revisión y conformación de programas.*

6. *Pruebas de campo.*

* *Functional Job Analysis (F.J.A., Fine y Wiley, 1.971).*

Aunque Cordner (1.980) identifica este método como centrado en el trabajador, o sea, en las conductas que el puesto requiere, Sánchez (1.988) y Yates (1.987), entienden que está orientado a las tareas. Cordner lo explica como la medida en la que la conducta del trabajador se relaciona con gente, datos y cosas.

Dicha medida es clasificada según niveles de complejidad y tiempo empleado. La discrepancia en la asignación u objetivo, reside en que lo que Cordner entiende por conducta, Sanchez y Yates lo denominan tarea. En definitiva, se parte de un inventario de tareas en donde para cada una de ellas se determina el porcentaje de implicación con gente, datos y cosas.

La referencia en la policía es de Glickman quien lo expuso en el ya citado Congreso de 1.978.

Este autor estudió nueve puestos en 31 agencias de diferentes Estados. Su finalidad principal fue chequear los contenidos de formación existentes y elaborar unos nuevos.

Glickman utilizó el F.J.A. como procedimiento para eliminar tareas y homogeneizarlas en grupos independientes. Partió de un borrador elaborado por un equipo de entrevistadores y una muestra de ejecutores.

Una vez establecida la lista definitiva se hicieron tres encuestas:

1. *"Task Checklist"*

   En ella se pedía a un grupo de expertos, que de cada tarea que realizaran, contestasen el tiempo que invertían y en qué fase de su aprendizaje aprendieron a realizarla (academia o trabajo).

2. *"Task Analysis Form"*

   Aquí de cada tarea, se preguntaba la mejor forma de aprenderla, su dificultad y si los cursos actuales satisfacían ése aprendizaje.

3. *"Knowledge Checklist"*

   Sobre una lista de conocimientos obtenidos mediante revisión de literatura, programas de formación y discusión con expertos, se preguntaba a cada uno q.é nivel debía llevarse a la selección de entrada y en qué grado debía tenerse para empezar a trabajar. No fue un cruce con tareas, éstas sirvieron a los expertos para crear el listado de conocimientos.

De esta forma, Glickman conoció la adecuación de la formación que entonces se impartía y en qué medida se exigían determinados conocimientos para cada puesto.

Por último Glickman dibujó unas líneas de futuro referidas a la formación policial, fruto de su A. de T.:

- *Las tareas de la policía no variarán mucho en el futuro.*
- *Las variaciones en los perfiles de conocimientos se referirán principalmente al énfasis en los conocimientos ya existentes.*
- *Existen ciertas actitudes, que podrán cambiar las tareas del patrullero.*
- *Debe tomarse más en consideración, la formación superior de policías.*

Hasta aquí se han revisado los principales A. de T. realizados en policía según las metodologías empleadas. De esta revisión crítica se desprende una serie de conclusiones y comentarios que deben incluirse como parámetros principales para decidir qué tipo de A. de T. debe proponerse para la Ertzaintza.

3.1.2.2. *Criterios Generales de Comparación. Parámetros para una Conclusión.*

El hecho coincidente en la adopción de metodologías mixtas, en su gran mayoría referidas al TI/JEM, junto con los planteamientos para la criticidad de las tareas, es una realidad que como primera conclusión nos permite afirmar que en lo que a policía se refiere, tanto el enfoque centrado en la tarea como el dirigido a las especificaciones, son necesarios. Por tanto no son excluyentes en su decisión, sino más bien componentes de un proceso con dos partes diferenciadas: la del conocimiento del trabajo y la de los requisitos para cumplirlo.

El mismo Yates, que en 1.977 había realizado un A. de T. según una metodología de PAQ, en 1.987 afirmaba que el uso del CODAP en un inventario de tareas es una base de información fundamental para cualificar inferencias sobre las características que un policía debe tener.

Una vez aceptada la necesidad de ambos enfoques como componentes de un proceso, parece generalizada la utilización del inventario de tareas. Parece que este hecho, obedece a que es este paso la única forma de minimizar de algún modo el problema ya comentado de lo inabarcable de la función policial. Mediante el inventario, se acota y delimita qué hace la policía, se circunscribe y define las tareas que incumben a un proceso de selección, formación o evaluación del desempeño, por lo que se crea un instrumento mucho más manejable a la hora de elaborar hipótesis predictivas, contenidos de formación u operativizaciones de éxito. Evidentemente esto no quiere decir que sea sólamente el contenido de ese inventario lo que hace la policía, sino que una vez que se ha cribado según criticidad puede afirmarse que se habla de lo más importante que hace.

Por otro lado el inventario de tareas disminuye la abstracción en cuanto al conocimiento del trabajo policial, ya que conocerlo a nivel de tareas permite cualificar el salto inferencial que las variables organizacionales y naturales de todo proceso selectivo exigen. Si conozco qué tareas realiza un policía y conozco también las circunstancias de medida que mi proceso selectivo me permite (selección de entrada, formación académica, evaluación de prácticas) puedo ser mucho más cauto a la hora de distanciarme de la propia tarea en cada fase de la selección. Por otro lado, al poder referir cada contenido evaluativo a una o varias tareas, la razonabilidad y validez aparente de mi selección es más clara, demostrando así que mido el mismo contenido (constructo) en circunstancias organizacionales (evaluativas) diferentes. La justificación legal, por tanto, es más cercana.

Tal y como hemos visto en la revisión de literatura, avances como el CODAP (recomendado por el propio Yates, 1.987), son posibles en un cuestionario que incluya un inventario de tareas. Esto quiere decir que utilizar un listado de tareas, ofrece una serie de posibilidades en cuanto a gestión de una base de datos, que permiten mejorar y maximizar la información que se posee referida al trabajo, por lo que una vez más, el salto inferencial puede circunscribirse al mínimo indispensable.

Otra razón en favor del inventario de tareas, se refiere al hecho de que la mayoría de los A. de T. revisados, tienen como objetivo de análisis grandes colectivos que generan gran cantidad de datos, por lo que no tener la posibilidad de enfocar esta fase con una gestión de base de datos, es criterio excluyente a la hora de escoger la metodología, a no ser que el objetivo del A. de T. sea muy especializado o se refiera a altos niveles jerárquicos de la policía.

Estas posibilidades operativas del inventario de tareas, en ningún caso permiten obviar la fase referida al conocimiento de las especificaciones necesarias. Incluso ellas mismas no son el final del conocimiento del trabajo. Sí son, sin embargo, un buen método para descomponer tareas (break down) de manera que la calidad del conocimiento del trabajo que dichos análisis produzca sea tal, que cualquier decisión que se tome en cuanto a instrumentos evaluativos, sea fácilmente referenciable y cualificablo con un criterio de ejecución que como se dijo en los anteriores capítulos, es el único al que hay que referirse.

Otra conclusión que se observa de esta revisión, se refiere al propio ámbito de aplicación del A. de T. Por ámbito de aplicación me refiero a los que en la revisión se han llamado "puestos diana". La gran mayoría de los A. de T. revisados, se refiere al primer nivel sin mando, lo cual, como ya se ha dicho, es debido al marco legal americano de entonces. Se observa, sin embargo, que aquellos A. de T. cuyo ámbito de aplicación era concreto y en sentido horizontal (p. ejemplo: todos los patrulleros de un Estado), llegaban a profundidades más cualificadas que aquellos que pretendían conocer diferentes niveles jerárquicos (Patterson, 1.982) o "todo el sistema de justicia criminal" (Smith et al. 1.976). Parece que aquellos A. de T. que eran previos a procesos de validación, desechaban estudios comparativos en sentido vertical ya que una de las finalidades importantes era la generalización a otras agencias de procesos selectivos validados. Parece, por tanto, que excepto honrosas excepciones (Dunnette et al., 1.976), orientar un A. de T. al nivel general que exige un objetivo como el de diseñar una carrera policial, está hasta cierto punto reñido con la exhaustividad que exige un A. de T. orientado a validaciones. Es como si en planteamientos horizontales, el inventario de tareas y planteamientos como el CODAP, solventaran el problema cuantitativo, no siendo así para verticales donde el problema pasa a ser cualitativo o simplemente diferente.

Aceptando el planteamiento del inventario de tareas incluido en un cuestionario, otro problema al que tuvieron que hacer frente los diferentes A. de T., fue el de la selección de la muestra que debía responder al cuestionario. Como norma general en aquellos A. de T. orientados a validación, se escogió un porcentaje representativo del puesto y un número proporcional de mandos directos. Criterios como experiencia en el puesto y turnos de trabajo, fueron generales en la conformación de las muestras. Uno de los que más se especializó en la selección de muestra fue Dysinger (1.978) quien en su A. de T. del patrullero de Minnesota además de los criterios generales ya citados tuvo en cuenta:

- *El tamaño de la agencia.*
- *La proximidad inter-agencias.*
- *Los niveles de criminalidad de cada agencia.*
- *La demografía del ámbito de servicio de cada agencia.*

Dos criterios por tanto, para la selección de la muestra:

a. *Uno cualitativo referido a la cualificación y circunstancia de quien iba a contestar: mandos, policías con experiencia, turnos.*
b. *Otro cuantitativo como servidumbre ante la imposibilidad de escoger a la población, puesto que alguien en cada agencia debía satisfacer las necesidades del servicio. Generalmente este criterio se empleó escogiendo al azar entre los que cumplían el primer criterio y satisfaciesen un porcentaje no menor al 15%.*

Una realidad importante en la que observo evolución a través del tiempo, se refiere a las delimitaciones conceptuales y terminológicas de "trabajo", "funciones", "tareas", "elementos", etc. Hasta la investigación de Branson (1.981 y 1.984), si bien quedaba clara la necesidad de hacer estructuras piramidales en cada trabajo (cada función, incluye tareas y cada tarea tiene elementos), no había una clara diferenciación de cada uno de éstos términos en policía. Trabajos como el de Brown (1.975) orientado, no tanto a la validación como al conocimiento del rol policial, utilizaban unos conceptos de tarea que no fueron los equivalentes a trabajos posteriores. Wymelenberg (1.978) al diseñar su inventario de tareas, deja manifiesta su relación con los objetivos del trabajo por lo que se ve que no cumplían con unos cánones de definición. Un año después O'Leary afirma que un enunciado de actividad policial debe incluir cinco elementos:

- *Quién hace la acción.*
- *Qué es la acción.*
- *A quién va dirigida la acción.*
- *Por qué se hace la acción.*
- *Cómo es hecha la acción.*

Puede comprobarse la discrepancia que existe con los criterios citados al comentar el trabajo de Branson (1.981). Fue él quien, junto con Smith & Sistrunk (1.982), más se preocupó de clarificar los criterios para cada uno de los niveles en los que se puede conocer un trabajo policial.

Esto es particularmente importante para casos como el de la Ertzaintza, pues si bien la mayoría de los A. de T. elaboraban su inventario con revisión de literatura, en nuestro caso y en ausencia de tales inventarios, se impone la creación del mismo a resultas de un cuestionario abierto, en el que se generen dichas tares, por lo cual se hace imprescindible aclarar a la muestra elegida qué es una tarea, una función y un elemento.

Otra conclusión fundamental surgida de esta revisión de literatura, se refiere a que si bien es verdad que identificar todas las tareas para la policía es prácticamente imposible, tampoco es realmente necesario. Tal hecho parece evidente, ya que la mayoría de los A. de T. y sobre todo los orientados a validación, incluyeron alguna forma de decisión sobre qué tareas eran las importantes o críticas. Este planteamiento no significaba, en la mayoría de los casos, que hubiese de seguirse el método de Flanagan (1.954), sino que el objetivo era reducir el inventario original a un número más operativo que además hablase de lo auténticamente importante para la función policial. Los criterios para esta reducción variaron con el tiempo, siendo el más constante el de "consecuencias de ejecución inadecuada de la tarea". Fue también Branson (1.981) quien mejor desarrolló estos criterios, ya que además de especificar unos nuevos (ya citados), advirtió que no son siempre los mismos, sino que están en función de los objetivos evaluativos, y además debe diferenciarse a las personas capaces de dar los mejores contenidos para cada criterio.

Otro hecho muy importante observado en la evolución histórica, se refiere al propio análisis de las tareas, al "break down" de aquellas tareas que los criterios de criticidad habían identificado como importantes. Hasta el trabajo de Nash et al. (1.978) en la policía de Michigan, la mayoría de los autores habían realizado sus pasos inferenciales desde un conocimiento de trabajo referido a tareas, no siempre teniendo claro lo que éstas significaban, tal y como hemos visto. Nash dió la primera referencia metodológica del proceso de descomposición y fue Branson quien lo sofisticó y nos hizo ver el modo de descomponer las tareas críticas en sus desencadenantes, elementos, condiciones, estándares, y reconocer si la medida puede hacerse sobre un producto, un proceso, etc.. Eran pasos esenciales para abordar con

ciertas garantías de éxito, validaciones de procesos selectivos en policía. Creo que un conocimiento tan exhaustivo del trabajo como el que este método produce, junto con las variables organizacionales que delimitan la naturaleza evaluativa del proceso selectivo, son las dos informaciones básicas que permiten conocer cómo se concreta el constructo "éxito policial" en cada una de ésas realidades evaluativas.

Sin embargo ninguno de los A. de T. revisados estableció un proceso experto para cualificar las hipótesis. Es decir, en todos los casos, los contenidos selectivos, bien fuesen referidos a características físicas, aptitudinales, destrezas, conocimientos o rasgos de personalidad, eran hipotetizados por expertos no policiales (generalmente un staff formado por psicólogos industriales), quienes decidían qué características debían cruzar otros expertos, esta vez policiales, con las tareas que se habían identificado como críticas. Excepto Branson (1.981), y sólo referido a la formación, ninguno cualificó el proceso para la decisión de tales hipótesis. Como mucho citaban la revisión de literatura como fuente consultada, pero la justificación de por qué optaban por tal característica y no por otra quedaba ausente. A mi modo de ver, para entender este hecho debe tenerse en cuenta que el planteamiento de la mayoría de los psicólogos industriales que realizó estos trabajos, fue metodológico, es decir enfrentaron el A. de T. considerándose a sí mismos como "metodólogos", considerando expertos a los paneles de policías en activo que respondían a las preguntas que aquellos les hacían. Este planteamiento era correcto para conocer el trabajo, pero pobre para cualificar el salto de ése conocimiento a la hipótesis. Creo que es aquí donde debe entrar el concurso de otros especialistas, que estudiando las conductas que se desarrollan para esos niveles tan exhaustivos del conocimiento del trabajo, puedan justificar la elección de los contenidos hipotéticos.

No me refiero en este caso a contenidos de evaluación de desempeño, ya que el "break down" de la tarea, más el concurso de los

expertos, es suficiente para crear instrumentos que evalúen la ejecución. Me refiero, exclusivamente, a las circunstancias de evaluación en donde por la propia naturaleza de la medida posible, generalmente determinada por variables de la organización, el paso inferencial es obligatorio en tanto que no es posible evaluar la tarea en sí misma (selección de entrada y período académico).

Siempre que esas circunstancias puedan variarse de manera que la fidelidad física entre hipótesis y criterio sea menor, debe hacerse, aunque en el caso de policía esto es más difícil pues incluso las propias tareas críticas no quedan bien medidas, si no se observan variables actitudinales o de personalidad para la circunstancia evaluativa de la academia, amén de las variables psicológicas de la fase de desecho.

Creo por tanto, que es necesario para esta fase, el concurso no tanto de "metodólogos" sino de expertos en conducta que sean capaces de descomponer los comportamientos que las tareas policiales exigen, para lo cual, evidentemente, ayuda mucho la fase de conocimiento del trabajo en la cual, se han sofisticado más los autores revisados.

La función principal de estos expertos en conducta, debe ser el desmenuzamiento de las conductas de manera que para cada circunstancia evaluativa se decidan los contenidos predictivos a ser medidos. Así mismo, deben proporcionar definiciones teóricas y operacionales de esos contenidos, ubicables en la realidad de la ejecución policial, de manera que otro grupo de expertos policiales pueda <u>validar</u> esos análisis.

En lo revisado hasta ahora, se utilizaba al grupo de expertos policiales para ubicar las características con cada tarea y no tanto para <u>validar</u> los análisis conductuales. A mi modo de ver, el cruce de las características con las tareas no debe ser tanto una ubicación

(punto de vista metodológico), como una confirmación que un experto en el trabajo hace de un análisis efectuado por un experto en conducta.

La responsabilidad del metodólogo es conocer la naturaleza evaluativa de cada fase del proceso selectivo, la del experto en conducta, cualificar la hipótesis predictiva sobre la base del exhaustivo conocimiento del trabajo, resultado del esfuerzo conjunto de metodólogos y expertos policiales. Por último, la responsabilidad de los expertos policiales es confirmar los análisis conductuales efectuados por aquél y la del metodólogo decidir la forma más conveniente de medir dichas características en cada fase selectiva.

3.1.3. LIMITACIONES.

En este apartado se pretende describir aquellas limitaciones que los autores revisados han encontrado a la hora de enfrentar un A. de T. para la policía. No son fallos de ejecución o valoraciones sobre su actividad, son problemas inherentes al dirigir sus esfuerzos al campo policial.

La primera referencia es del trabajo de Annon (1.974), quien critica su propio método de observación como forma de elaborar inventarios de tareas. Para Annon, el inventario que de este procedimiento pueda surgir, no deja de ser una visión parcial de lo que es la actividad policial, ya que ésta es inabarcable en su totalidad. En esta línea Baehr & Oppenheim (1.977) entendían que dependía de la voluntad del observador las conclusiones que se obtuviesen, por lo que, según ellos, es muy difícil establecer criterios de ejecución que permitan validar hipótesis predictivas.

Creo que, si bien esta limitación no es totalmente solventable, sí es atenuable en tanto que se valide el inventario con expertos policiales, se establezcan criterios de criticidad de las tareas y se diseñen estándares de ejecución.

Seguidamente, Annon especificó una serie de limitaciones referidas a la determinación de características personales requeridas por el trabajo policial:

- Algunas de las características de personalidad necesarias, son contradictorias entre sí (p. e.: agresividad, y paciencia).
- Una misma tarea puede tener diferentes requisitos para ser satisfecha, dependiendo de quién esté involucrado o cómo y dónde tenga lugar el hecho.

- *Las características de personalidad pueden ser exitosas o no, dependiendo de cómo se combinen esas características para la ejecución de distintas tareas.*
- *Algunas características de personalidad son variables en el tiempo.*
- *Muchas características de personalidad son difíciles de definir.*
- *Algunas características necesarias se aprenden o ejercitan con el propio trabajo, por lo que no pueden ser contenidos selectivos o formativos.*

Para Cordner (1.980) éste es el nudo gordiano de la mayoría de los A. de T., en tanto que éstos nacieron como paso obligado para crear una justificación de esas características. Cordner advierte del peligro de caer en la ambigüedad a la hora de concretar características (autoestima, ética, etc.).

Finalmente Annon se refiere a las dificultades de decidir los requisitos o habilidades físicas necesarias:

- *Son las más discriminantes de minorías.*
- *Cualquier controversia a ellas referida, implica análisis muy fuertes que llevan mucho tiempo y esfuerzo.*
- *Normalmente es difícil validarlas, ya que una vez que los candidatos o alumnos son policías, no se les exigen niveles físicos de adecuación o mantenimiento.*
- *Es muy difícil saber cuanta fuerza y peso vs. agilidad y velocidad, debe tener un policía para defenderse de posibles ataques.*
- *Es extremadamente difícil establecer estándares para atributos como: altura, peso, velocidad, oído, vista, etc.*

Uno de los mayores problemas con los que se encontraron Nash et al. (1.978) en su A. de T., fue asegurar calidad de respuesta en el cuestionario. Según ellos influyeron de forma negativa:

- *La participación voluntaria.*
- *La exclusión del área geográfica en la que se realizó el A. de T. (todo el estado de Michigan).*
- *La actitud suspicaz de los policías.*
- *La actitud suspicaz de los gestores (políticos).*
- *Los sindicatos.*

Aunque los autores revisados no lo citen, es tónica general en este tipo de trabajos que tanto los propios policías como los sindicatos, entiendan erróneamente el objetivo del A. de T., no creyéndolo orientado para selección, formación, etc., sino para valoración de puestos de trabajo con fines retributivos. Como puede comprenderse, éste es un tema grave, que puede viciar las respuestas del cuestionario ya que para un policía no es lo mismo "dar información" que jugarse el salario. Tal es la trascendencia de este problema, que incluso reuniones aclaratorias de objetivos, suelen entenderse como tapaderas de la auténtica intención valorativa.

Lowe et al. (1.978) concluyeron de su A. de T. la imposibilidad de medir algunas tareas identificadas como críticas. Es decir, que algunas tareas no implicaban producto ni proceso, sino por ejemplo, simple estado de alerta o vigilancia. Medir este tipo de tareas es difícil y mucho más determinar las señales por las que se reconoce bien ejecutada. Otras tareas, se ejecutan en ausencia de supervisión o en solitario y esto impide tener un criterio ajeno al del que la realiza.

Resumiendo, no siempre las tareas críticas son susceptibles de ser medidas en todas las circunstancias del proceso selectivo y a veces ni en la misma ejecución.

El trabajo de Kohls et al. (1.979) refiere una dificultad importante que pocos autores citan: la dificultad de los encuestados para valorar el tiempo que dedican a cada tarea. Kohls et al., resolvieron este problema no cruzando tiempo y tarea sino éste y 12 actividades de patrulla surgidas de un análisis factorial sobre los resultados del inventario.

Branson (1.982) nombra este problema y refiere una investigación (de la que no especifica autor) en la que se demostró que a todo trabajador al que se le pregunte la distribución de su tiempo en función de las tareas que realiza, le es muy difícil contestar en términos absolutos sobre espacios de tiempo concretos. Por el contrario, si tal pregunta se realiza referida al tiempo relativo (más o menos por encima de la media de tiempo total), comparado con períodos tan amplios como uno o dos meses, la dificultad disminuye y se obtienen respuestas más fiables.

En el mismo trabajo ya nombrado, Kohls et al. citan otras dificultades como: la elección de la muestra, los criterios para conocer si dos tareas son las mismas o el sempiterno problema de determinar cómo se sabe que una tarea se ha hecho bien. Sin embargo y sin restar importancia a éstas limitaciones, hacen referencia a otra que considero básica: según ellos, la dinámica social, los cambios tecnológicos, etc., hacen variar objetivamente las concepciones de lo que es hacer bien o mal una tarea. Ello implica que todo contenido de trabajo debe ser revisado constantemente, lo cual es una handicap para cualquier conclusión de A. de T., en tanto que una de las bases teóricas de todo análisis del trabajo es la estabilidad de las tareas.

En un análisis no muy lejano de este planteamiento, Cordner (1.980) dibujó una de las limitaciones fundamentales de todos los A. de T. revisados y que excepto Branson pocos han citado. Cordner afirma que todo A. de T. en policía lleva implicita una contaminación por preservar y mantener el "status-quo", ya que como tal recopila información referente a cómo son ejecutados los trabajos en un determinado momento. Por ello, los procesos selectivos que a partir de ellos se diseñen, favorecerán a quienes cumplan con el trabajo de una determinada manera.

Este problema no es tan grave en aquellos trabajos eminentemente técnicos cuya realización es más o menos constante, ya que orienta los contenidos selectivos más a aspectos de conocimientos o destrezas requeridas. Sin embargo, cuando algunas tareas son por, su propia naturaleza, múltiples, cambiantes y discrecionales, el problema se acentúa ya que la inferencia exigida en esos casos es mayor.

Para Cordner, como ya se dijo en el capítulo primero, el trabajo policial es una actividad política que tiene que ver con la asignación de premios y castigos así como con la mediación de partes en conflicto. Consecuentemente, la designación de la mejor o peor manera de realizar una función policial, depende en gran medida del punto de vista ideológico de la persona que tiene la responsabilidad de juzgarla.

Según Cordner los tradicionales métodos de A. de T. parecen insuficientes para recoger información de lo que hace un policía. Esto por varias razones:

- *Porque no existen evidencias resultantes de investigación, de las que se pueda concluir que el método de cuestionario es fiable.*

- *Porque, aunque se utilicen métodos alternativos al cuestionario (observaciones, entrevistas, etc.), es difícil saber si después de un período de tiempo de observación o entrevista, se han registrado todas las tareas que realiza la policía.*
- *Existen tareas que son infrecuentes pero críticas, cuyos fallos se generalizan a otras muchas, más cotidianas.*
- *Desde las limitaciones anteriores, es tremendamente difícil delimitar con exactitud, cuáles son las características que la labor policial exige (KSAO'S).*

Vemos que Cordner coincide con otros autores en cuanto a limitaciones propias de policía y añade como fundamental y de origen, la inherencia a la propia naturaleza política de la función policial.

Cordner entiende que todas éstas limitaciones no son tenidas en cuenta a la hora de hacer un A. de T., ya que la mayoría de estos estudios se hacen con cuestionarios en los que el policía explica cómo ha adaptado su persona al puesto. Para Cordner ésta información es interesante pero no debe ser tratada sin crítica a la hora de definir qué es el trabajo policial. Esto es mucho de lo que el policía hace, pero también es verdad que el policía no se encuentra en la mejor posición para definir qué es lo que la sociedad demanda que haga.

Esta limitación genérica, en la mayoría de los casos, tiene transcendencia metodológica ya que implica varias decisiones:

a. *La decisión de conformar el inventario de tareas como resultado de un cuestionario abierto previo.*
   Tal hecho concreta en su totalidad la limitación expuesta por Cordner. El policía enuncia libremente lo que dice que hace y constata el "status quo". Tal hecho es, a mi modo de ver, una limitación, en tanto no se entienda este inventario como un diagnóstico de la realidad a la espera de un estandard que concrete el estado deseable.
b. *La decisión de conformar el inventario de tareas según una revisión de literatura que produce una "propuesta" de tareas que el policía ajusta a su realidad al contestar. Esto no es tanto un diagnóstico ni un estandard y puede pecar de la ausencia de algunas tareas, exclusivas de la circunstancia concreta analizada.*
c. *A la vista de las dos decisiones previas, de las limitaciones antes citadas, referidas a lo cambiante de la función policial, así como a la variabilidad política del criterio para su valoración, sumado todo ello, a la circunstancia concreta de la Ertzaintza para la que no hay referente en el que hacer una revisión de literatura, hace que deba establecerse una fase diagnóstica de nuestra realidad, que genere una base de datos y un inventario de tareas, de cuyo análisis debe elaborarse un estandard también de tareas en el que confluyan tres puntos de vista:*

   - *Político en tanto que pedagógico y referido al modelo policial adoptado.*
   - *Social en tanto que aglutine la dinámica social que exige determinados servicios.*
   - *De gestión en tanto que maximice los recursos humanos, mediante criterios de selección y formación nacidos del "debe ser" y no tanto del "es".*

A mi modo de ver, el inventario de tareas desde el que deben generarse las KSAO'S, previa descomposición de éstas, debe ser el fruto de un conocimiento de la realidad que tras ser diagnosticada, debe concretarse en estado deseable. Branson lo incluye como componente de su proceso de descomposición (break down) a la hora de determinar el estandard para cada tarea. Sin embargo parte de un inventario, fruto de una revisión de literatura, en el que no se concretan aquellas tareas que siendo ausentes deberían realizarse.

Esta propuesta se corrobora con una cita de Pearlman (1.981) que Smith & Sistrunk (1.982) hacen al proponer su enfoque multimetodológico. Según Pearlman, los descriptores escogidos para conformar el cuestionario son los que determinan las tareas y familias de tareas resultantes de un A. de T. Por tanto hay una influencia activa inherente al propio enunciado de la tarea ya que en sí mismo ese enunciado es una estructuración referida a algo que el policía no siempre ha puesto nombre. Por ello cabe pensar que antes de decidir el inventario definitivo para la descomposición, debe tenerse en cuenta un planteamiento estandard de las tareas que lo conforman, en cuanto que concretan el estado deseable de estructuración de la idea que de su trabajo tiene el policía.

3.2. *LA FASE PREDICTIVA EN SELECCION POLICIAL.*

Este apartado pretende describir las concepciones y utilizaciones que de esta fase han existido. Pretende concretar hasta qué punto determinadas mediciones fueron predicciones, cuáles eran los objetivos principales, qué instrumentos de medida se usaron y qué contenidos selectivos salieron más predictivos del éxito policial.

Veremos que la concepción de fase predictiva no fue uniforme y que incluso ese concepto varió con el tiempo. La lucha, adecuación o complementariedad entre enfoques clínicos e industriales, la preponderancia en el uso de determinados instrumentos, su evolución y tendencia final a crearlos específicos de policía y a diseñar prácticas de simulación según modelo estandarizado como el de los Assessment Centers, son aspectos fundamentales de la historia.

No siempre la fase predictiva se definió como contraste con un criterio. La distinción entre lo que es predicción y ejecución no fue clara hasta más tarde, cuando la ya demostrada necesidad de validez, hizo ahondar en la técnica de ésta.

La evolución demostró la importancia de las variables organizacionales como moderadoras de la propia selección, como delimitadoras del éxito selectivo y definitorias de las posibilidades evaluativas de las características a medir. Respecto de éstas últimas veremos que las conclusiones son pocas ya que siempre es obligado referirlas a un contexto, a unas funciones y a un modelo de validación.

Las principales consecuencias de todo esto se centran en el desarrollo de procesos selectivos adecuados a una necesidad concreta, en la que las propias variables de cada organización y la posibilidad de observación comportamental por ellas determinada, son, junto con el análisis del trabajo (A. de T.), los pilares fundamentales sobre los que debe diseñarse cualquier fase de predicción

3.2.1. CONCEPCIONES DE LA FASE PREDICTIVA.

3.2.1.1. La Concepción de la Fase Selectiva como Desecho (Screen-out) o Selección (Select-in). La Lucha y Complementariedad de los Planteamientos Clínico e Industrial.

En 1.972 Murphy realizó una de las primeras revisiones sobre prácticas selectivas en policía. En ella la la cita más antigua referida a una concepción de fase predictiva: Terman (1.917), quien bajo planteamientos de desecho, utilizó la inteligencia general y la integridad moral como principales criterios de exclusión. La concepción de esta referencia es clínica, en tanto que es general referida a las características "inteligencia" e "integridad moral", e inespecífica en cuanto a las referencias del trabajo. Lo clínico por tanto se refiere a características y a razonamientos de exclusión, en las que todo el mundo está más o menos de acuerdo y en las que no existe una relación íntima y estrecha con el trabajo. Habla fundamentalmente de una concepción "grosera" de la selección, aunque no menos importante y también sienta los mínimos sobre los cuales pueden desarrollarse refinamientos selectivos (select-in).

Esta discusión, a mi forma de ver, fundamental, no fue tema frecuente de justificación o de simple descripción, a la hora de diseñar las fases predictivas. Así, hasta 1.979 no volvió a tratarse el tema. Ese año, Crosby dio una definición de lo que es una medición clínica: "Cualquier expresión de juicio profesional dada por un psicólogo clínico o psiquiatra, después do haber administrado e interpretado tests escogidos o haber entrevistado a solicitantes con el propósito de medir el potencial para desempeñar el rol policial" (pag. 215). Más adelante afirma: "Hay razones para pensar que construir un modelo de selección basado en rasgos, para buscar una policía más eficaz, es improductivo" (pag. 220).

Hay que entender las palabras de Crosby como fiel representante de aquella década en la que prácticamente todos los seleccionadores entendían como fase predictiva, exclusivamente, la selección de acceso o entrada al período formativo. Desde este punto de vista, era lógico que se hablara de potencias en juicios clínicos y que se concluyera improductivo pensar en la identificación de características, ya que los resultados que hasta entonces habían dado los esfuerzos de validación, no habían sido, precisamente, satisfactorios en cuanto a la identificación de características concretas.

A mi modo de ver, la propia posibilidad natural de evaluación en la selección de entrada, determinada por las propias variables organizacionales y coyunturales, (por ejemplo se presentan 6.000 personas para 600 plazas), obliga a aceptar planteamientos clínicos que apelan a la "evidencia razonable" (A.P.A., 1.987), puesto que con esas variables organizacionales, coyunturales, es muy difícil validar y menos tratándose del constructo éxito policial.

El planteamiento industrial, sin embargo, es más concreto y específico, relaciona características con realizaciones concretas del trabajo. Ese planteamiento, para el caso del rol policial (necesidad de variables de personalidad por lo inabarcable del constructo) exige una naturaleza de evaluación: una posibilidad de observación, que la selección de entrada no permite. Veremos más adelante cómo decantarse exclusivamente por un enfoque clínico es un error que obedece fundamentalmente a no considerar al período formativo como incluído en la fase predictiva.

Contar con los resultados de la formación como datos predictivos, hacer A. de T. y tender hacia prácticas de simulación como instrumentos de predicción, son las tendencias observadas con el devenir del tiempo, probablemente por la influencia de la legalidad y la crítica de los esfuerzos de validación. Así, en Holanda, la selección de la Policía Municipal de Amsterdam, la Policía Estatal y la Militar, se realiza según una concepción predictiva en la que existen tres fases:

- *Reclutamiento.*
- *Selección.*
- *Formación.*

Tal concepción coincide con el planteamieto antes expuesto ya que según Luyendijk (1.981), a raíz de un "Functional Job Analisis", se vió la importancia de reforzar un planteamiento de Assessment Center incluido en esa fase predictiva.

La siguiente cita en la que se recoge explícitamente el problema de la concepción industrial y clínica es de Hargrave & Berner (1.984), quienes al proponer un proceso de selección basado en características psicológicas, afirman que quien sea capaz de buscar una buena relación de complementariedad entre estos dos enfoques, habrá dado un paso muy importante para solucionar el problema del criterio. En definitiva, si

alguien es capaz de decidir qué características deben establecerse desde un punto de vista clínico (mínimos, variables excluyentes, patológicas, etc.) y teniendo en cuenta la posibilidad evaluativa de la fase predictiva en función de las variables organizacionales y de la propia naturaleza del trabajo (A. de T.), pueden establecerse qué características son las que satisfacen los planteamientos industriales de refinamiento selectivo, simulación, relación íntima y estrecha, etc.. Tener esto significa conocer el criterio de éxito policial, porque tal determinación de características y ubicaciones, no lo descubren, sino que la determinación del criterio es lo que permite llegar a las características. El éxito reside en tener como marco de referencia esa complementariedad de enfoques.

Otro aspecto relacionado con el enfoque clínico o industrial se refiere al "valor" intrínseco de la característica buscada. Ordinariamente el planteamiento clínico busca características que normalmente se definen en negativo (características patológicas, inestabilidad emocional, etc.) y aquellas que no se definen con tal valor, se supone correlacionan de forma curvilínea con la ejecución, es decir, que puntuaciones altas en ellas no discriminan a los buenos e incluso puden ser contraproducentes (inteligencia). Por otro lado y también normalmente, el planteamiento industrial identifica características concretas enunciadas en positivo donde la mayoría de las puntuaciones altas sí discriminan a los buenos ejecutores.

Quienes mejor han tratado este enfoque de desecho y selección, de planteamiento clínico e industrial, han sido Scogin & Beutler (1.986), ya citados en el capítulo primero, al hablar de las limitaciones del enfoque predictivo, y quienes creían que la selección de entrada debía orientarse principalmente a un enfoque clínico que tuviera las siguientes premisas teóricas:

* *Las variables de personalidad (en este caso de estado patológico) predisponen para predecir una adaptación general al puesto de policía.*
* *Su satisfacción, en este caso su ausencia, asegura una base emocional de adaptación que en policía se concreta en una resistencia a la frustración y tolerancia al estrés, inherente a sus tareas.*

Por otro lado, la fase académica, (también fase predictiva ya que no mide ejecución), debería tener un enfoque industrial una vez solventada la fase fundamental y básica de adaptación. Para éste enfoque:

* *Diferentes tareas requieren diferentes habilidades, destrezas y conocimientos.*
* *La adecuación del policía al puesto es lo que más determina la calidad de su ejecución.*
* *Un A. de T. es lo más necesario para predecir.*

Asimismo, y referido al planteamiento de Scogin & Beutler, creo que la selección de acceso debe tener un enfoque industrial respecto de las capacidades necesarias para superar la fase académica (por ejemplo: aptitudes necesarias para superar el nivel de dificultad medio y específico de las asignaturas). Por otro lado, también resulta un poco paradójico desechar a individuos que carecen de características en las cuáles se les va a formar durante el período académico (por ejemplo: habilidad de relaciones interpersonales) (A.P.A., 1.987).

Loo & Meredith (1.986) al describir el proceso selectivo de la Policía Montada del Canadá, afirman que dicho proceso es el sustituto de otro antiguo que demostró baja validez predictiva. Una de las características diferenciadoras entre ambos procesos es que en éste último se incluyeron los resultados académicos en la fase predictiva.

También se muestran defensores de los Assessment Centers como implementadores de la selección: "Un pequeño Assessment Center quizás como final del proceso de selección puede mejorar las decisiones. El Assessment Center puede aportar ejercicios de mucha fidelidad, ejercicios situacionales y roles policiales que permiten a los observadores tener una conducta observable. Ello puede permitir medirlos (a los alumnos) en situaciones de estrés, habilidades interpersonales, habilidades de resolución de problemas, entre otras dimensiones relevantes" (pag. 19).

Inwald (1.986), al describir un modelo de selección de entrada, justifica el uso del test I.P.I. (Inwald, 1.982) porque según ella, identifica bases fundamentales que una vez satisfechas pueden permitir adecuaciones. Inwald afirma que el I.P.I. busca evitaciones por lo que su planteamiento es clínico. Ninguna de sus variables define el constructo éxito policial sino que sienta las premisas o pilares, desde las que se puede empezar a hablar de él. Ésa es, a mi juicio, la función del planteamiento clínico, asegurar un desarrollo selectivo. Así pues, abordar el constructo éxito policial desde la perspectiva clínica y/o industrial habla de una "condición" y de una "explicación" del constructo:

- *Las características básicas para que exista, pero con poca fuerza definitoria.*
- *Satisfecha esta condición, en qué características se concreta por la posibilidad evaluativa del proceso selectivo al que se refiera.*

Tal y como quedó explicado en el primer capítulo, lo inabarcable del constructo éxito policial así como las variables coyunturales y organizativas del proceso selectivo hacen necesaria la presencia de variables psicológicas. Esta polémica entre planteamiento clínico e industrial, matiza el abordaje de la personalidad en la selección

policial. La asunción de ambos enfoques, la complementariedad demostrada, hace que el objetivo del planteamiento clínico sea la detección de patología y por tanto la búsqueda de "estados de personalidad" y no tanto de rasgos o características como en el caso del enfoque industrial.

Fitzsimmons (1.986) al describir el proceso selectivo de la policía de Nueva York, recuerda que otra consecuencia de la aceptación del planteamiento clínico como enfoque de entrada, se refiere a que al sentar mínimos y bases, al desarrollar principalmente sus variables funciones curvilíneas, su demostración de trascendencia viene de la fiabilidad en el juicio de los expertos que valoran. Es como si la propia naturaleza de la evaluación, trasladara la importancia de la validez entendida en sentido estricto, a la fiabilidad: Que varios expertos en salud mental estén de acuerdo sobre la inadecuación de un candidato, parece ser suficiente "evidencia razonable" (A.P.A., 1.987) como para justificar una exclusión.

Benner (1.986) en una publicación teórica sobre selección policial afirma que en policía es más fácil estar de acuerdo en lo que no se quiere que sea un policía. Benner entiende que el planteamiento industrial (select-in) es excesivamente ambicioso ya que asume la premisa de que se conocen las características apropiadas y que existen formas de medirlas. Bajo mi punto de vista no ser ambicioso en este caso plantea el problema de la adecuación al puesto, el de la validación y por tanto el de una justificación legal, ya que los márgenes entre los que se mueve un planteamiento clínico son, a mi modo de ver, más amplios que los de un planteamiento industrial. De todas formas es una tónica general en quienes achacan de ambicioso el planteamiento industrial, no hablar de anál'sis del trabajo, ni de formación como incluida en la fase predictiva. Como ya se expuso al hablar del A. de T., es este análisis del trabajo el que puede cualificar la hipótesis predictiva y por tanto establecer el puente

entre el planteamiento clínico e industrial. Por otro lado, considerar la formación como integrante de la fase predictiva permite unas posibilidades de evaluación en un continuo temporal en el que sí se pueden medir características de planteamiento industrial acotadas y limitadas por el A. de T..

3.2.1.2. Las Distintas Etapas o Pasos de la Fase Predictiva.

El apartado anterior pretendía aclarar una decisión fundamental que debe tomarse a la hora de abordar una fase predictiva. Este sin embargo, pretende describir los pasos procesales que la fase predictiva ha tenido en selección policial. No se refiere a pruebas, ni a características, ya que ellas tienen aparte una revisión concreta. Es el siguiente nivel de análisis para poder describir la fase predictiva en selección policial y así crear un marco de referencia suficientemente estructurado.

La primera referencia consistente en cuanto a una descripción de fase predictiva es de Dunnette & Motowildo (1 976). Como ya comenté en el punto 1.2., ellos hicieron un estudio de validez concurrente del que surgió un test y un Assessment Center. A raíz de este estudio configuraron su fase predictiva:

1. *Una vez convocadas las plazas y antes de la administración de cualquier test se eliminaban sujetos por informes o entrevistas (no especifica más).*
2. *Se les administraba el "Police Carrier Index" el cual era un instrumento obtenido de su estudio de validación.*

3. *Una vez corregidos, obtenidos los perfiles y junto con otras informaciones que obraban en poder del departamento: exámenes médicos, paneles de entrevista, etc., se escalafonaba a los sujetos.*
4. *Aquellos con mayor puntuación ingresaban en la academia y aquellos sobre los que se necesitaba un mayor contraste de información, se les incluía en un Assessment Center, fruto también del estudio de validación.*
5. *Los que superaban el Assessment Center, pasaban a una entrevista de feed-back, en la que se les indicaban sus puntos fuertes y débiles así como sus principales necesidades de formación.*

En contra de lo que he expuesto en el apartado anterior como evolución de la revisión histórica, vemos que Dunnette & Motowildo usaron el Assessment Center (A.C.) como un instrumento de contraste y confirmación de los datos obtenidos por el test (Police Carreer Index). Por tanto y en contra de la tendencia final, estos autores utilizaron el A.C. como instrumento de una fase de desecho, aunque en realidad su ubicación y naturaleza no dejaba de ser un refinamiento selectivo propio de un planteamiento industrial. En cualquier caso la presencia de A. de T., y de un esfuerzo de validación (aunque fuera concurrente), permitieron una mayor adecuación, aunque siguieron suponiendo que la formación académica saturaba el constructo.

El ya referido trabajo de Wollack (1.976) (capítulo 1 y 2), identificó, fruto de una validez de contenido, una fase predictiva constituida esencialmente por:

* *Un test de escritura.*
* *Un test de lectura.*
* *Una entrevista oral.*
* *Una investigación de la historia personal del candidato (background).*

Un año después, la misma Texas Commission on Law Enforcement Officer Standards and Education (T.C.L.E.O.S.E), encargó a Wollack que desarrollara y ubicara en el proceso selectivo, esas investigaciones de background.

Lo primero que dejó claro Wollack, fue que estos instrumentos de background en ningún caso eran evaluadores de características directamente relacionadas con el constructo éxito policial y ni tan siquiera pretendían medir mínimos del planteamiento clínico. Su naturaleza era esencialmente confirmatoria sobre características que entiendo se circunscribían a la entrevista oral, ya que pocas comprobaciones necesitan el resto de las pruebas.

Obviando esta aparente contradicción, es de destacar el hecho de que un instrumento típico de un planteamiento de desecho clínico como son las investigaciones de background, tenga naturaleza confirmatoria, acercándose más a una validez interna de una característica predictiva o sea, a una fiabilidad de evaluadores y contextos, que a una validez externa medidora de características de constructo. Con todo ello, Wollack nos da a entender que siempre que se enfoca una fase predictiva de desecho, es fundamental establecer estrategias confirmatorias y por tanto fiabilidades sobre mínimos trascendentes.

Como ya dije en el capítulo primero, el libro "Police Selection and Evaluation" de Spielberger (1.979) representó un punto de inflexión en lo que se refiere a revisiones que concreten "el estado de la cuestión" en selección policial. Fruto de esa revisión, Spielberger

propuso un modelo de fase predictiva resultado de las mejores aportaciones de lo que hasta entonces eran esas fases. Spielberger refiere la fase predictiva exclusivamente a la selección de entrada y según su modelo, ésta debería estar compuesta por tres pasos:

I. Medidas físicas, biográficas, demográficas:
   1. Físicas: altura y peso.
   2. Biográficas: Historia militar, de empleos, matrimonial y educación.
   3. Demográficas: Edad, raza, sexo.

II. Medida psicológica:
   1. Habilidad intelectual y aptitudes.
   2. Valores, actitudes e intereses.
   3. Personalidad y motivación.

III. Pruebas situacionales.
   1. Muestras de ejecución.
   2. Entrevistas orales con panel, polígrafo, etc.
   3. Assessment Centers.

Lo primero que choca, es el hecho de que el autor no hable de si cada paso tiene naturaleza excluyente y de si las variables de una organización concreta pueden permitir para selección de entrada, entrevista con paneles de expertos, polígrafos o Assessment Centers.

Como vemos la propuesta de Spielberger no se hace desde una perspectiva procesal que tenga en cuenta los enfoques clínico e industrial, ni tan siquiera teniendo en cuenta el número de gente que puede admitir la academia (variable organizacional), el modelo es el resultado de una revisión de literatura y por ello la fase predictiva la conforman aquellos conceptos predictivos que mejor parados salieron en diferentes contextos.

De todo esto, la conclusión principal que a mi juicio se puede sacar, se refiere a que si bien las revisiones son fundamentales para cualificar inferencias sobre características predictivas, e incluso pueden arrojar luz sobre el establecimiento racional de las fases de un modelo, nunca puede establecerse una fase predictiva sin tener en cuenta las variables que una organización concreta determina para su proceso selectivo, por ello el valor principal de este punto es más crear un marco de referencia y no tanto determinar un modelo de fase predictiva.

Spielberger excluye de la fase predictiva, la formación en academia y la considera criterio de la predicción. Bajo mi punto de vista la fase predictiva termina con la propia academia. La medida es predictiva siempre que el contexto evaluativo, determinado por las variables organizacionales, impida la ejecución real del trabajo. La academia al concretar resultados afirma que el alumno esta capacitado para realizar una función, pero no lo prueba. Siempre que el contexto evaluativo impida (por naturaleza, no por dificultad) evaluar al candidato o alumno en la ejecución real del trabajo, y a tal contexto sucede necesariamente otro de ejecución real, la evaluación de aquel es predictiva. El contexto académico no es la ejecución real, aunque es en su circunstancia donde mayor fidelidad física puede obtenerse, acercándose con ello más al enfoque industrial.

En 1.981 Roper realizó, a nivel de todos los Estados Unidos, un análisis de los requisitos de selección utilizados en policía. De todo su análisis advertimos que pocos o ninguno entendió la academia como contenido de la fase predictiva.

Roper, recuerda que el primer estandard oficial de fase predictiva lo determinó la National Advisory Commission on Criminal Justice Standards and Goals (1.973) quien recomendó que tales fases tuvieran los siguientes componentes:

- *Test escrito de habilidad mental o aptitud.*
- *Entrevista oral.*
- *Examen físico.*
- *Examen psicológico.*
- *Profunda investigación de historia personal (background).*

Así mismo refiere los requisitos de bases de convocatoria que la National Association of State Directors of Law Enforcement Training (1.970) establecía como proceso selectivo y por tanto como fase predictiva:

- *Ciudadanía.*
- *Edad (18).*
- *Ausencia de antecedentes criminales*
- *Ausencia de más de dos años de cárcel.*
- *No haber tenido pleitos por razones morales.*
- *Diploma de "High School".*
- *Examen físico.*
- *Entrevista oral.*
- *Completar satisfactoriamente un programa de formación.*

Excepto los dos últimos, el resto conforma lo que tradicionalmente son requisitos para acceder a cualquier plaza de policía. El tema de si deben ser consideradas fase predictiva no está claro, aunque ha habido esfuerzos por validar contenidos de esta naturaleza e incluso casos legales (cap. 2) que pusieron en entredicho su pertinencia. A mi modo de ver, en sí mismos no son contenidos de definición de lo que es el constructo éxito policial y creo que debe

dárseles el mismo status de contraste que a las características de background, ya que en sí confirman un contenido más cercano bien sea mínimo imprescindible (clínico) o contenido de constructo (industrial).

Roper resume lo que a su juicio constituía el típico proceso selectivo de policía en los años 70:

Requisitos:

* Ciudadanía.
* Residencia.
* Vista
* Oído.
* Máximos y mínimos en edad y altura.
* Nivel educativo.

Fase predictiva:

* Test de inteligencia.
* Examen físico o médico.
* Examen de agilidad física.
* Polígrafo.
* Entrevista.
* Investigación de historia personal.
* Examen psicológico o psiquiátrico.

Un rápido análisis a esta fase predictiva nos permite concluir la naturaleza excluyente y sobre todo confusa en cuanto a las características necesarias para predecir un éxito.

Roper realizó su revisión sobre la base de un cuestionario que mandó a todas las agencias con más de 100 policías. Una de las preguntas del cuestionario se refería a la evolución que las propias características selectivas habían experimentado los últimos 10 años. Los resultados apuntaban a un relajamiento en cuanto a los requisitos físicos y aumento de tests de inteligencia y personalidad. Aumentaron los márgenes de edad y se relajaron los requisitos de altura y peso, tendiéndose más a usar las proporciones del cuerpo que medidas concretas de peso o altura. El requisito de vista se mantuvo estable así como el nivel educacional.

Respecto a la entrevista, ésta dio altos niveles de uso tendiendo a preguntarse contenidos psicológicos y psiquiátricos confirmadores de tests previos bien patológicos, de personalidad o inteligencia.

La tendencia observada por Roper se reforzó con la aparición de las Uniform Guidelines (1.978) y documentos como el "Crime on a Free Society" (cap. 2). Las primeras en cuanto que exigían justificación de los requisitos que descriminaban por razones de raza, sexo, etc. y el segundo porque al exigir un seguro de estabilidad emocional, orientaba las características a aspectos patológicos reforzando el planteamiento clínico.

Veremos más adelante, cómo el relajamiento de los requisitos físicos no solo fue resultado de una exigencia de validación sino de demostraciones empíricas de su no trascendencia tal y como en Cataluña demostró Serrano (1.985).

Este mismo año de 1.981 en el que Roper llegaba a esas conclusiones, Gibson, Inspector de la Policía de Merseyside en Gran Bretaña, publicaba una revisión de los métodos de reclutamiento llevados a cabo en ese país. El trabajo también se realizó con encuesta y sus contenidos se refieren principalmente a las características e instrumentos (los cuales se trataran más tarde). Sin embargo, Gibson sí aporta la fase selectiva que se lleva a cabo en la policía de Merseyside:

Esta comienza diferenciando a los candidatos según sus niveles educacionales. Los menos cualificados se juntan con los más cualificados después del siguiente proceso:

* *Examen de altura, peso y vista.*
* *Una pequeña entrevista.*

Gibson no refiere si ese examen de altura, peso y vista también se administra a los de mayor titulación. Imagino que sí, en cualquier caso su ausencia para los cualificados, implicaría que el nivel educativo es el principal componente clínico para esta policía. En el caso de que este examen también se exigiera a los más cualificados, sólamente una entrevista diferenciaría a ambos grupos, lo cual parece razonable.

Una vez que confluyan ambos grupos (cualificados y no) comienzan los siguientes pasos de la fase predictiva:

- *El candidato recibe una visita en su casa.*
- *En caso de que tal visita sea satisfactoria, se le somete a examen médico.*
- *Dos policías experimentados (Superintendente-Jefe y Superintendente) realizan una entrevista "muy poco estructurada" (pag. 7). Llega a dar el dato de que en 1.980, el 52% de los que llegaron a esta entrevista fueron rechazados.*
- *Test de personalidad.*

Una de las principales conclusiones del estudio de Gibson, se refiere a que la ausencia de A. de T. no permite tener un criterio claro para consensuar las características predictivas que deben usarse en la policía de Merseyside. Desde esta queja intenta justificar la ausencia de estructuración de la entrevista.

Creo que la fase predictiva que cita Gibson es un buen ejemplo de hasta qué punto las variables organizacionales pueden condicionar una fase predictiva (visita del seleccionador a la casa del candidato; 52% de exluidos en entrevista con dos expertos policiales), así como cuan importante es tener un marco de referencia en el que estén claros los conceptos de lo que significan planteamientos clínicos-industriales o

estrategias de validación, necesarias en sí mismas por la trascendencia de la función, o como justificaciones legales de la exclusión. Una vez más queda claro que hechos como la aparición de las Uniform Guidelines que impulsó el conocimiento y el análisis de lo que es selección policial, ubica en prismas diferentes los diseños predictivos en cuanto a pasos e instrumentos.

Conviene aclarar que hubo bastantes revisiones referidas a métodos empleados en selección policial, sin embargo, la gran mayoría de ellas se refirieron a estudios de validación y por tanto se centraron más en características e instrumentos y no tanto en sus etapas o pasos. Es verdad que las fases predictivas estaban conformadas por los predictores pero al ser el objetivo de la revisión la validez, tales análisis perdían contenido. De todas formas, al hablar de instrumentos y características predictivas, complementaré lo que ahora trato desde un nivel más global, como fase predictiva.

En 1.984 Hargrave & Berner dieron un modelo de fase predictiva, fruto de su revisión de literatura y de un análisis de características necesarias a medir en selección policial. Según ellos una fase predictiva ideal debe cumplir con las siguientes condiciones:

* *Debe haber un mínimo de dos tests psicológicos. Uno debe medir patología (rasgo) y el otro personalidad normal.*
* *Cada test que se use, debe tener validez probada en estudios empíricos.*
* *Debe explicarse claramente cómo se produce la combinación de resultados que permite tomar las decisiones.*
* *Deben evitarse tests proyectivos, porque no hay evidencia de validez y es difícil que aporten puntuación numérica.*
* *Debe haber información sobre la historia personal del candidato (background), para poder cualificar el marco desde el que entender los tests.*

* *Siempre que se pueda (variables organizacionales), debe hacerse entrevista, la cual debe ser lo más estructurada posible y siempre con fines confirmatorios.*

Como vemos, más que una descripción de fase es una lista de consejos. En cualquier caso no es difícil deducir de aquí las fases o pasos del proceso que a juicio de estos autores debe tener esta fase. Así mismo, otra consecuencia importante se refiere a que de todas las pruebas que proponen, dos son confirmatorias background y entrevista) mientras que las que verdaderamente miden características (los dos tests) conjugan los planteamientos clínicos (patología) y el industrial (características de personalidad).

En 1.985, Pugh describió la fase predictiva de la selección de policía en Edmonton (Canadá). Dicha fase se circunscribía a la selección de acceso a la academia y constaba de los siguientes pasos:

* *Una primera fase excluyente en la que se medían requisitos como altura, peso y nivel educacional.*
* *En la segunda se hacía una entrevista de contrastación de las características de historia personal investigadas.*
* *Tests escritos de conocimientos generales, aritmética, gramática y composición.*
* *Examen médico.*
* *Entrevista en la que el candidato era preguntado por un panel de selección (no especifica).*

En 1.986 Silverstein cita el proceso selectivo utilizado en la policía de Montclair (New Jersey, U.S.A.):

* *Hoja de solicitud.*
* *Comprobación multas de tráfico.*
* *Test escrito (no especifica).*

* *Muestra de prueba escrita.*
* *Entrevista estructurada (panel).*
* *Investigación de background.*
* *Investigación médica.*
* *Entrevista psicológica.*

En un contexto más cercano al nuestro, Serrano (1.986) al relatar las actividades que lleva a cabo el equipo de selección de la Guardia Urbana de Barcelona y concretamente, cómo debe ser de peculiar el proceso de selección en el ámbito profesional de la policía, aporta criterios sobre qué se debe tener claro antes de ponerse a diseñar una fase predictiva:

* *Si las etapas van a ser eliminatorias o se obtendrá una puntuación global final.*
* *Cuáles son los requisitos mínimos de cada etapa o fase.*
* *Quiénes son los responsables de cada una.*
* *Cómo se van a dar a conocer los resultados.*
* *La forma en la que se va a realizar la convocatoria.*

Esta autora cree que todas las etapas o pasos de la fase predictiva deben ser eliminatorias, poniendo las más discriminatorias al principio con el fin de causar menos perjuicio. Llega a concretar sus fases ideales:

1. *Documentación exigida por la convocatoria.*
2. *Comprobación de mínimos de convocatoria.*
3. *Ausencia de patología.*
4. *Medida de características de personalidad.*
5. *Medida del nivel aptitudinal.*
6. *Exploración médica.*
7. *Pruebas físicas.*

Parecen muy razonables los criterios previos que señala Serrano, sin embargo creo que debe determinarse el orden según criterios como: discriminar al mayor grupo de gente con las pruebas más objetivas, conjugar un punto de vista clínico e industrial y asegurar un buen pronóstico en caso de litigio legal.

Maesen et al. (1.986) al tratar el tema de la "utilidad" como enfoque alternativo al de correlación en validez de procesos selectivos en policía, describe la fase predictiva de la policía municipal de Amsterdam:

* *Un test de inteligencia.*
* *Un test de personalidad (no patológico).*
* *Entrevista con panel de policías.*
* *Investigaciones "más profundas" de personalidad (probablemente proyectivas).*
* *Entrevista clínica.*
* *Examen físico y motor.*

Puede observarse poca claridad en cuanto a temas como los expuestos en la crítica a Serrano. Creo que Maesen tampoco tiene clara la secuencia lógica del planteamiento clínico-industrial al necesitar una entrevista clínica después de la entrevista de panel policial. Por otro lado, hay riesgo legal al eliminar la mayor parte de candidatos (35%) con pruebas tan poco objetivas como un test de personalidad que además es de propia creación y por poner como última prueba, algo tan objetivo como un examen físico y motor. Una vez más, se demuestra que las propias variables organizacionales condicionan una secuencia teóricamente lógica.

En un trabajo ya citado de Loo & Meredith (1.986) se exponía, cómo estos autores llegaron a la conclusión de incluir a la academia como fase predictiva cuando demostraron que el proceso selectivo previo

que ellos usaban, el cual la excluía, no había salido predictivo. Ya que el nuevo no fue acabado cuando Loo & Meredith publicaron su trabajo, incluyo ahora el antiguo como una muestra más de un modelo de fase predictiva.

La Policía Montada del Canadá comienza su fase predictiva con una serie de requisitos: ciudadanía, edad, salud y adecuación física, nivel educacional, carnet de conducir, "buen carácter", buen dominio de inglés o francés. Una vez superados estos requisitos, se mide a los candidatos en dos tests de lápiz y papel:

- *"The Educational Test": matemáticas; ciencia y geografía; estudios sociales; conocimiento general y lenguaje. Una redacción de 300 palabras.*
- *Un test psicométrico: analogías verbales, vocabulario, formación de conceptos, analogías pictóricas.*
- *Entrevista para aquellos que han superado las fases anteriores, la cual media: estabilidad, perseverancia, lealtad, autoconfianza, sociabilidad, liderazgo, valores e intereses, actitudes, hobbies y logros.*

Veo lógica la poca validez del planteamiento cuando se contrastó con criterios de ejecución real. Se observa que excepto la entrevista, el resto de las pruebas, excluidos los requisitos, miden principalmente aptitudes, por lo que es lógico que fueran buenos predictores de la ejecución académica. También creo que la entrevista no es buen instrumento para medir aspectos de personalidad, que teóricamente relacionan con la ejecución, como lo son la mayoría de los citados por Loo & Meredith. Hemos visto que la mayoría de los autores usaron y usan la entrevista, como confirmatoria de las medidas obtenidas por otras fuentes.

Fitzsimmons (1.986) al explicar a una reunión de psicólogos convocada por el F.B.I., los criterios por los cuales se contrataba o rechazaba a candidatos en la policía de Nueva York, describe cuál es el diseño de fase selectiva utilizada por esta policía:

* *Un test patológico.*
* *Un test de personalidad.*
* *Un cuestionario específico para candidatos a policía.*
* *Un test proyectivo.*
* *Un cuestionario de historia personal.*
* *Una redacción cuyo contenido debe ser una descripción de la experiencia más estresante de su vida.*
* *Entrevista de status mental a raíz de la cual y como contraste con las anteriores pruebas, se le contrata o no.*
* *En caso de que queden dudas sobre la estabilidad mental del sujeto, se administran pruebas proyectivas.*

Como puede observarse, el planteamiento fundamental de Fitzsimmons es asegurarse que no accedan a la academia candidatos con problemas mentales. La estabilidad emocional como seguro ante situaciones estresantes es el planteamiento clínico fundamental. Incluso ese "seguro emocional" lo corrobora mediante la inclusión de pruebas proyectivas e incluso con un test de características deseables (C.P.I.) típico del planteamiento industrial. Así pues, el diseño de la Policía de Nueva York es esencialmente clínico y excluyente como selección de acceso, lo cual a mi juicio es correcto, por tratarse de la ciudad de la que se trata y porque creo que es la principal función de la fase predictiva en su etapa de selección de acceso. Sin embargo, se echa de menos algún tipo de prueba aptitudinal que pudiera predecir el éxito en la ejecución académica (planteamiento industrial). Esto puede deberse a que el autor haya centrado la descripción de la fase citando sólo los instrumentos clínicos. De todas formas en U.S.A. para acceder a cualquier plaza de funcionario, ha de superarse un examen

llamado "Civil Service Exam", el cual se ha demostrado muy relacionado con la ejecución académica en el contexto de policía (Eilbert, 1.966 precisamente con la policía de Nueva York; Abbatiello, 1.969).

En un congreso titulado "Policía y Psicología" que tuvo lugar en Grecia en mayo de 1.985, Buchmann & Korbmacher (1.986) hicieron una descripción del proceso selectivo para la policía de la República Federal Alemana. Su ponencia trató también de formación y no son excepción al considerar fuera de la fase predictiva a las actividades académicas.

Su fase predictiva se conforma de dos grandes etapas:

I. Anuncio y oferta profesional.

Lo interesante de esta fase es que se hace una preselección basada en los documentos de entrada, un chequeo de salud general, "reputación" (pag. 267) y nivel educacional.

II. Proceso selectivo.

Todas sus fases son excluyentes:

* *Aptitud mental: Su objetivo es conocer el mínimo aceptable para entrar en la academia. Es un test creado por el Dr. Brengelman (1.983) y mide:*
  - *Inteligencia general.*
  - *Concentración y memoria.*
  - *Presentación oral y dictado.*
  - *Personalidad.*
* *1 er. test médico: peso, altura, sistema locomotor.*

* *Entrevista personal: los autores afirman que en este caso el candidato habla de un tema escogido por él de manera que el entrevistador "llega a una impresión de su apariencia y personalidad" (pag. 268).*
* *2º Test médico (principal).*
* *Pruebas físicas.*

Lo primero que choca es el propio orden, ya que pruebas de tanta validez aparente como las pruebas físicas o médicas, no forman parte de las primeras etapas del proceso. También sorprende que antes de administrar ninguna prueba, se examine la salud general o incluso la reputación. Esta última podría entenderse como lo más parecido a las investigaciones de historia personal, sin embargo en los diseños previos se utilizan como contraste de datos ya obtenidos. Por otro lado, no sé hasta qué punto es válido tener como meta de una entrevista objetivos tan inespecíficos y metodologías tan poco estructuradas como las citadas, más si entendemos que la mayoría de los modelos han utilizado este instrumento como elemento de cortraste.

Referido a lo que denominan test de aptitud mental, no parece razonable considerar la personalidad como una aptitud, a no ser que el sentido del término se refiera al significado "apto". Estoy de acuerdo en la estrategia de utilizar las aptitudes que con él se miden para predecir el éxito en la academia, es la perspectiva industrial de la selección de entrada.

Se describirán ahora, sucintamente, las fases predictivas de las prácticas selectivas para las policías de nuestro país. No se incluye a la Ertzaintza, ya que su historia y estado actual de selección, conforman un capítulo aparte (cap. 4).

Serrano en 1.988 describió la fase predictiva para el acceso a la Escuela de Guardia Urbana de Barcelona:

- *Requisitos:*
  - * *Nacionalidad.*
  - * *Edad.*
  - * *Nivel Educacional.*
  - * *Ausencia de litigios con la administración.*
  - * *Salud.*
  - * *Altura.*
  - * *Permiso de conducir.*
  - * *Certificado de penales.*

Quien satisface estos requisitos comienza el proceso selectivo propiamente dicho:

- * *Prueba de conocimientos: que consiste en un examen "tipo test", sobre el temario de la oposición.*
- * *Pruebas psicotécnicas, en donde se incluyen:*
  - *Personalidad: Su planteamiento es fundamentalmente clínico (apto/no apto).*
  - *Aptitudes: Es un punto de vista factorial de las aptitudes (p.e.: DAT).*
- * *Pruebas físicas (eliminatorias).*
- * *Pruebas médicas (eliminatorias).*

Una vez más se considera a la academia un proceso diferente, básicamente formativo. Exceptuando este hecho y desde un punto de vista exclusivo de selección de acceso, parece un planteamiento adecuado.

Rodriguez (1.988), a requerimiento del Departamento de Interior del Gobierno Vasco, informó de las fases predictivas del Cuerpo Nacional de Policía y de la Guardia Civil. Lo primero que hay que destacar es la tremenda diferencia de enfoques y realidades en las que concretan sus fases predictivas ambos Cuerpos.

A. *Cuerpo Nacional de Policía.*

Como en casi todos los procesos revisados, existen unos requisitos previos:

- *Nacionalidad.*
- *Altura.*
- *Edad.*
- *Titulación mínima.*
- *Ausencia de delitos.*
- *Exclusiones médicas.*

Una vez satisfechas éstas, el proceso selectivo consta de dos fases: oposición y curso teórico-práctico. He aquí entonces un avance, en cuanto que consideran a la fase académica como una extensión del proceso selectivo y por tanto componente de la fase predictiva. Sin embargo ha de hacerse la salvedad que la parte "práctica" de esta segunda fase consiste, como en la Ertzaintza, de ejecuciones reales en los centros de trabajo, por lo que si bien ellos lo incluyen como componente del proceso selectivo, bajo la concepción de esta tesis, queda fuera de la fase predictiva, ya que existe una posibilidad de medición real del trabajo.

* *Oposición:*

a. Reconocimiento médico.

b. Pruebas físicas.

c. Pruebas psicotécnicas:

- *Pruebas aptitudinales que aseguren el período de formación académico.*
- *Pruebas actitudinales cuyo objetivo principal es buscar el "equilibrio de personalidad" siendo el criterio de exclusión el "desajuste".*

d. Pruebas culturales (redacción).

Se observa que este planteamiento concuerda fundamentalmente con los criterios que se han concluido positivos en las revisiones previas. Su enfoque es primordialmente clínico y la parte industrial se refiere al aspecto actitudinal que predice éxito académico. Sin embargo, y a pesar de incluir la academia en su fase predictiva, las puntuaciones allí obtenidas sólo se refieren a contenidos de docencia: "Una vez superadas por el procedimiento clásico de evaluación, todas y cada una de las asignaturas" (pag. 4).

Parece por tanto, que no se aprovecha la circunstancia de observación comportamental, para formación actitudinal y diseños de posibles ejercicios de simulación con contenidos selectivos.

Peor desarrollado es, a primera vista, el planteamiento de la Guardia Civil, cuya fase predictiva consta de las siguientes pruebas:

1. *Nivel de conocimientos.*
   Ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales, lenguaje, Constitución Española, dictado.
2. *Reconocimiento médico.*
3. *Aptitud física.*
4. *Psicotécnico: "Aplicación de tests de inteligencia, aptitud y profesionalidad" (pag. 2).*

Es muy probable que esta sucinta información no sea exactamente, el proceso selectivo de la Guardia Civil por lo que no sería justo emitir un juicio, ni tan siquiera realizar un análisis. En cualquier caso, esta es la información de la que se dispuso para conocer su forma de seleccionar.

A grandes rasgos y, sobre todo, intentando cualificar los contenidos de un marco de referencia con el que empezar a pensar en un

diseño de fase predictiva para la Ertzaintza, pueden obtenerse algunas conclusiones principales de lo visto hasta ahora:

* *En la mayoría de las fases predictivas estudiadas o en la fase justamente anterior a ellas, se produce una gran exclusión de candidatos, causada principalmente por la presencia de requisitos establecidos en las bases de convocatoria o por entrevistas.*

  Las variables organizacionales juegan en esta predicción un papel fundamental y desde un punto de vista más técnico, esta criba es un gran problema por cuanto que homogeiniza la muestra (restricción del rango).

* *Es tónica general no considerar a la fase formativa de la academia como componente de la fase predictiva. Parece como si en la mente de los seleccionadores, las decisiones tomadas sobre resultados académicos no tuvieran naturaleza predictiva o cuando menos selectiva. Esto puede deberse fundamentalmente, por entender la formación como la simple superación de unos conocimientos y no tanto como un todo integral que capacita para la correcta ejecución de una tarea policial.*

* *El planteamiento selectivo, se circunscribe principalmente al desecho de candidatos, y esto es debido principalmente a una falta de conocimiento analítico de la tarea y la función policial por parte de los psicólogos encargados de realizar la selección. La razón principal es la ausencia de Análisis de Trabajo (A. de T.) y no ver las posibilidades selectivas del período formativo.*

Todos aquellos que hicieron A. de T. previo al diseño de su proceso selectivo, hablaron más fácilmente de características concretas a exigir y refinaron mucho más los criterios de elección de sus instrumentos. Algunos incluso llegaron a utilizar un Assessment Center como corroborador de informaciones previas de la fase predictiva (Dunnette & Motowildo, 1.976).

* *Otro aspecto importante se refiere a la concepción de lo válido en el planteamiento clínico: dentro de ese marco cuyo fin es la exclusión, y en el que por tanto no se pone en entredicho lo que se mide (nadie quiere un policía loco), es válida aquella conclusión que sobre una característica es coincidente en varios jueces. Es como si debido a la evidencia de su importancia, la característica redujera a un punto único el continuo que separa a la fiabilidad y a la validez (cap. 1; Morales, 1.988). La objetividad o un grado de ella, se obtendría por la suma de subjetividades coincidentes.*

* *Otra observación importante es que la gran diversidad de concepciones está motivada principalmente por las variables organizacionales, además de por las razones o conclusiones que se están describiendo. Sin embargo, lo más trascendente de esto es que ese condicionante de diseño también condiciona la posibilidad de medida de cada fase y por tanto la/s característica/s a ser medida/s en ellas.*

A pesar de todo, es verdad que existen bases fundamentales comunes, pilares del planteamiento clínico: requisitos; pruebas de estado patológico; entrevistas clínicas o entrevistas de panel policial; exámenes físicos y médicos.

* *Intentando simplificar los objetivos de medida de las pruebas que conforman las concepciones revisadas, se observa que éstas pueden catalogarse según dos criterios: aquellas que miden directamente la característica buscada (tests clínicos) y aquellas que midiéndolas también, buscan principalmente confirmarlas (entrevistas e investigaciones de background).*

* *Por último, se echa de menos algún razonamiento con el que se aporten criterios por los que se establece el orden de las pruebas. Así, es lógico pensar que aparte de los condicionantes propios de una selección concreta (variables organizacionales), la fase que mayor ratio de exclusión produzca, debe estar conformada por las pruebas más objetivas (físicas, médicas, aptitudinales, etc.).*

Descendamos un poco más en nuestro análisis, a algo más concreto, y revisemos qué instrumentos se utilizaron en esas fases predictivas.

3.2.2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

Conviene aclarar que las revisiones y estudios analizados tuvieron como objetivo principal describir esfuerzos de validación. Esto se debe principalmente al contexto legal ya expuesto en el segundo capítulo, por lo cual también, la mayor parte de las referencias son americanas.

Se describirán los instrumentos según familias, en función de la característica que miden. Excluyo los Assessment Centers (A.C.) ya que su revisión constituye por sí sóla un apartado.

Se entienden como instrumentos, todas aquellas pruebas destinadas a medir características. No son, por tanto, instrumentos las características en sí mismas (requisitos, aptitudes, rasgos de personalidad, etc.), de ellas se hablará en un apartado siguiente. El fin principal de este punto es aportar datos con el fin de crear un marco de referencia que cualifique la elección de tests o pruebas a utilizar en selección policial.

3.2.2.1. Pruebas de Inteligencia y Aptitudes en General.

La primera referencia de la utilización de pruebas de inteligencia en selección la da Murphy, quien en 1.972 hizo una revisión de las prácticas selectivas en policía. Murphy se remonta hasta 1.917, cuando Terman, desde planteamientos de desecho, utilizó el Binet-Simon Intelligence Test. A juicio de Murphy, Terman utilizó este test junto con mediciones de "integridad moral", ya que no conocía pruebas específicas que sirvieran para medir contenidos que fuesen predictivos del éxito policial (también desconocidos).

La siguiente referencia es de Kent & Eisenberg, quienes en 1.972 realizaron una destacada y ya referida revisión de literatura. Estos autores citan a DuBois & Watson (1.950) quienes junto con otros tests, utilizaron como selección de entrada:

- *Departament Police Aptitude Test.*
- *Bennet Mechanical Comprehension Test.*
- *Army General Clasification Test.*
- *Handwriting and Composition Test.*

No se pueden explicar más en concreto los contenidos de cada uno, ya que Kent & Eisenberg no añaden nada, excepto que fueron tests

aptitudinales y que el test propio del departamento y el Army General Clasification Test, salieron muy predictivos de los resultados académicos y poco o nada de las ejecuciones reales en el trabajo.

Poland (1.978) cita también el estudio de DuBois & Watson, aunque según ellos la única prueba utilizada fue el Civil Service Exam (CSE) que, como ya se ha dicho, es un examen de acceso a la función pública americana. Polan afirma que del estudio de DuBois & Watson, no se deriva la justificación del uso del CSE para selección de entrada.

Poland da una referencia anterior a DuBois & Watson: Thurstone (1.922), quien utilizó el Army Alpha Test, (prueba de inteligencia usada en el ejército americano), para seleccionar distintas categorías de la policía: patrullero, sargento y teniente. Lo interesante del trabajo de Thurstone es la relación negativa que se observó entre la inteligencia y el tiempo de servicio, lo cual refuerza la idea de la función curvilínea de algunas variables. Merrill (1.927) replicó el trabajo de Thurstone, siendo sus resultados bastante diferentes, lo cual achacó a factores como tipo de organización, estilo de liderazgo, etc, que según Merrill, Thurstone no tuvo en cuenta.

Poland cita también el trabajo de Blum (1.964) quien estudió el comportamiento del CSE y el Otis Intelligence Test con Sheriffs americanos. Descubrió que el CSE correlacionaba .70 con el Otis. Sin embargo, y a pesar de este resultado, Albert (1.966) también correlacionó el Otis Intelligence Tests con lo que parece era el CSE en la policía de Nueva York, siendo .54 la correlación obtenida. Poland sin embargo critica este estudio ya que la muestra a la que se pasó el Otis, sufrió una restricción de rango al administrarse solamente a los que pasaron el test de entrada (CSE).

Mattarazzo et al. (1.964), y también para selección de entrada, utilizaron el Wechler Adult Intelligence Scale (WAIS), obteniendo

puntuaciones altas como característica diferenciadora general de los policías en relación con la población normal. Poland afirma que esto no es significativo ya que la muestra en la que se utilizó tenía un alto nivel educacional. Este mismo trabajo lo había hecho Kole (1.962) como tema principal de sus tesis de licenciatura.

En 1.969 Gordon administró el Lorge-Thorndike Test of Intelligence en selección de entrada y a una muestra diferenciada en función de razas y etnias. Los resultados mostraron diferencias entre blancos, negros e hispanos. Teniendo los hispanos mayor puntuación en el test no-verbal.

Kent & Eisenberg (1.972), así como Sistrunk & Smith (1.982), citan el trabajo de Abbatiello (1.969), quien también utilizó el CSE para selección de entrada. Los resultados indicaron que dicho examen predecía la ejecución de la academia (.35), tenía relación negativa con las investigaciones de historia personal (-.17) y leve correlación (.25) con las valoraciones dadas por los mandos sobre la ejecución. Sistrunk & Smith, sin embargo, critican este trabajo por no tener validez cruzada, y por haber confundido como medidas de criterio, mediciones que en sí son predicciones (academia).

Burnet et al. (1.981) citan a Thweatt (1.970) quien utilizó un test de inteligencia para diferenciar perfiles de patrulleros y sargentos en la policía de Tucson-Arizona. También a McEuen (1.981) quien con la policía de Atlanta utilizó el Culture Fair Intelligence Test (IPAT, 1.973) para predecir resultados académicos.

Volviendo con Sistrunk & Smith (1.982), citan a Azen et al. (1.973) quienes en un trabajo de 20 años de seguimiento en la policía de Los Angeles, concluyeron que el CSE era un buen predictor del rango (categoría, empleo) a alcanzar por los policías en el desarrollo de su carrera profesional.

Wetrogan & Cundiff (1.976) utilizaron el "Test 21" (un test de destreza verbal) para la selección de entrada de la policía de Washington. El test correlacionó .49 con la nota global de la academia y entre .26 y .41 con la ejecución posterior, aunque no con todos los criterios.

También para predecir resultados académicos, Gordon & Kleiman (1.976) utilizaron el Otis-Lennon Mental Ability Test, obteniendo una correlación de .56, aunque Sistrunk & Smith critican la restricción de rango como fallo para concluir algo positivo.

Sherman (1.978) fruto de un Análisis del Trabajo orientado a las tareas, utilizó para selección de entrada el "Watson-Glaser Critical Thinking" y el "Shop Math" (no da más referencias). Ambos tests correlacionaron .67 con los resultados académicos, siendo mejor el Watson-Glaser en lo que a mediciones de ejecución se refiere, aunque menores cuando se trataba de resultados académicos.

Spielberger (1.979) además de hacer una importante revisión literaria, ya citada, utilizó el Nelson-Deny Reading Test junto con otros tests en un grupo de alumnos nada más comenzar la academia. Los resultados demostraron que éste test diferenciaba a los buenos y a los malos al final del período académico.

Sistrunk & Smith no recogen el trabajo de Cascio (1.977), sí citado por Burbeck & Furnham en una revisión que realizaron en 1.985.

Cascio no cita qué test utilizó, aunque sí especifica que era de inteligencia general. Lo administró como predictor, tomando también en consideración el nivel educacional. La conclusión principal de Cascio fue que la educación y la inteligencia no son garantía de éxito en policía, aunque sí tienen uso predictivo para ella. Según él, mayores

niveles de educación e inteligencia, pueden llevar a más insatisfacción y pérdida de tiempo (función curvilínea de la variable).

Con la revisión de Burbeck & Furnham (1.985), terminan las revisiones que incluyen pruebas referidas a inteligencia o aptitudes en general. A partir de ese año, todas las referencias son estudios de validación en ninguno de los cuales se utilizó éste tipo de pruebas. Evidentemente, esto no quiere decir que a partir de entonces no fuesen instrumentos selectivos, sino que no pueden referirse datos empíricos que apoyen o desechen alguna prueba.

A pesar de que las conclusiones principales para la cualificación del perfil vendrán al referirme a las características aptitudinales, se puede, llegados a este punto, dibujar algunas conclusiones fundamentales a la hora de pensar en la inserción de este tipo de pruebas como instrumentos de una hipótesis predictiva:

* *En contra de lo que ocurre con los tests de personalidad o de estado patológico, se observa la ausencia de una constante a la hora de elegir este tipo de instrumentos. Hay gran variación de pruebas y en algunos casos las referencias son pruebas de propia creación.*

* *Parece ser que los tests de inteligencia general fueron un recurso selectivo ante la ignorancia de contenidos predictivos para policía. La ausencia de un conocimiento sistemático y analítico de la función policial, llevó a la inteligencia a ser un criterio principal de cribado en selección.*

  Esto se observa ya que la evolución de la investigación se orientó hacia los tests de personalidad.

* *Algunos resultados contradictorios de pruebas idénticas en contextos diferentes, recuerdan la importancia del papel moderador de algunas variables organizacionales, así como la no uniformidad en las exigencias técnicas de la validación (validez cruzada).*

* *Parece confirmarse una adecuada ubicación de estas pruebas en la fase de selección previa al período académico, del cual se muestran muy buenas predictoras, no siéndolo así de la ejecución futura, con quien parece correlacionan según función curvilínea, ya que ha quedado demostrado que altos niveles de inteligencia son más predictivos de una marcha que de una permanencia en el cuerpo.*

3.2.2.2. Cuestionarios de Historia Personal (Background o Biodata).

El uso de cuestionarios de historia personal ha sido creciente en la historia de la selección policial. Que "la conducta pasada predice la conducta futura" ha sido el razonamiento básico que ha justificado su inclusión; sin embargo veremos cómo la evolución ha ubicado estos cuestionarios en una función exclusivamente confirmatoria.

La referencia más antigua de estas pruebas es de Poland (1.978), quien cita un estudio de validez concurrente hecho por Cross & Hammond en la policía de Colorado (U.S.A.) en 1.951. Estos autores investigaron los datos que de los policías en activo tenía la agencia (historia laboral, educación, etc.). No fue por tanto un cuestionario estandard. Este comportamiento fue general hasta 1.975; durante ese tiempo, los seleccionadores e investigadores no crearon un instrumento propio de background, sino que investigaban la capacidad predictiva de los datos que las agencias poseían de sus policías, bien obtenidos de su

solicitud de ingreso o de archivos (Morman et al., 1.966b, Levy, 1.967; Baehr et al., 1.969; Mc Allister, 1.970; Spencer & Nichols, 1.971; Cohen & Chaiken, 1.973; Flynn & Peterson, 1.972; Kayode, 1.973; Azen et al., 1.973).

La primera referencia diferente a esta tónica general es de 1.975, cuando Manyak creó una hipótesis de características de background, ya que su objetivo era elaborar un test biográfico. Manyak, se dió cuenta que dichos contenidos podían determinarse a-priori y crear un instrumento que los midiera. En esta línea Beason & Belt (1.976), se quejaban de la falta de uniformidad a la hora de seleccionar con estas características y ya apuntaban a que esta ausencia de instrumentos podía violar las "Guidelines". Incluso se observa que esta ausencia de uniformidad hacía confundir campos, ya que varias veces lo que se midió no fueron contenidos de background o biográficos, sino requisitos (altura, peso, etc.). En esta línea está el trabajo de Dunnette & Motowildo (1.976).

El trabajo más serio en cuanto a calidad de contenidos y estrategia selectiva, es el estudio que Wollack (1.977) hizo para la Texas Commission on Law Enforcement Officers Standards and Training. Este trabajo es complementario del ya citado de 1.976.

El objetivo principal de Wollack fue crear un manual sobre procedimientos de investigación en historia personal. Es decir, su meta no sólo se limitó a diseñar un cuestionario que recogiese contenidos biográficos del candidato, sino que también diseñó los procedimientos para confirmarlos.

Una gran aportación de Wollack fue la naturaleza confirmatoria de este tipo de contenidos. Según él un A. de T. debía identificar una serie de tareas críticas desde las cuales poder inferir una serie de características, susceptibles de ser medidas en el proceso selectivo.

Aclaradas y definidas éstas, la función de las investigaciones de background era confirmar un cuestionario de historia personal que se había manifestado relacionado con esas características. Así los contenidos de historia personal tenían naturaleza confirmatoria y por tanto no medían el constructo éxito policial directamente. Asimismo, y según este planteamiento, cada investigación realizada tenía un referente último del proceso selectivo, al cual quería confirmar, éste evitaba una actividad frecuente en policía, cual es la de utilizar este tipo de investigaciones para confirmar sospechas políticas o de otras circunstancias ilegalmente consideradas criterio selectivo (religión, afiliaciones, etc.).

La razón fundamental por la que Wollack entiende necesarios estos instrumentos es la trascendencia que tiene confirmar determinados contenidos selectivos. Así la estabilidad laboral, familiar y la forma de reaccionar ante situaciones estresantes, pueden ser confirmaciones fundamentales de una característica clínica obtenida en un test estandard (p.e. estabilidad emocional).

Otra razón importante para su naturaleza confirmatoria se refiere a las dificultades de validación que estas características tienen. Wollack afirma que no se pueden validar ni con validez orientada al criterio ni al contenido:

* *Validez de Criterio:*

1. *Porque los cuestionarios de historia personal y las investigaciones de background no producen resultados cuantitativos.*
2. *Porque la cantidad de características es tal, que es imposible obtener una muestra lo suficientemente grande como para contrastarlas todas.*

3. *Porque en una agencia de policía no puede permitirse el lujo de contratar a personas con características biográficas negativas, afin de validar un instrumento de contraste.*

* *Validez de Contenido:*

Porque para que ésta exista, los contenidos selectivos deben ser una representación objetiva de dominios del trabajo. Evidentemente esto no es muy posible porque normalmente, la vida previa de un candidato no tiene conductas similares a las policiales.

Para Wollack, la solución consiste en adoptar la lógica de la validez de contenido y "demostar racionalmente que ciertas decisiones de empleo están basadas sobre la evidencia de que ciertas conductas pasadas están, de hecho, suficientemente relacionadas con el trabajo (job-related) para cualificar necesidades de negocio" (pag. 20).

Los instrumentos que Wollack diseñó son los siguientes:

- *"Personal History Statement".*

Consta de distintas áreas referentes a datos actuales y de la vida del candidato que él mismo debe rellenar:

A. *Datos de identificación (nombre, dirección, teléfono, año de nacimiento, etc.)*
B. *Listado de lugares y direcciones en las que ha vivido. También se pide tiempo de duración de las fases.*
C. *Historia laboral.*
D. *Datos militares.*
E. *Historia educativa.*
F. *Cualificaciones especiales y destrezas.*
G. *Arrestos, litigios, etc.*
H. *Multas de tráfico.*

I. Historia familiar y marital.

J. Historia financiera.

K. Créditos y deudas.

L. Historia médica.

M. Personas de referencia.

N. Clubs u organizaciones a las que perteneció o pertenece.

Aunque sólo sea por los encabezamientos, puede deducirse fácilmente que el principal problema de este instrumento es la invasión de intimidad. Como ya se dijo en el segundo capítulo, el hecho de que determinados instrumentos sean los más potentes, predictivamente hablando, no les exime de la necesidad de mitigar en lo posible la invasión en la vida privada del candidato. La validez desde este punto de vista, es razón necesaria pero no suficiente, aunque no sean estos contenidos los que directamente se vayan a validar, sino confirmaciones de otras características surgidas del A. de T.. Este es el principal problema de estas pruebas y el mismo Wollack demuestra saberlo, ya que como parte de sus instrumentos, incluye una hoja firmada, por el candidato, la cual autoriza a solicitar y a confirmar toda esta información.

- *"Confidential Questionnaires".*

Este instrumento consiste en una serie de cuestionarios confidenciales que los investigadores o "confirmadores" del "Personal History Statement" entregan a:

- *Los antiguos jefes del candidato en sus trabajos previos.*
- *Las personas que citó como referencia.*
- *Colegios o instituciones en las que cursó estudios.*
- *Médicos.*

En ellos todas estas personas e instituciones, confirman la veracidad o no de lo que el candidato afirmó en Personal History Statement.

- *"Evidence Organizer and Report of Background Investigation".*

Es una especie de resumen ordenado de evidencias, consta de tres partes:

a. *Un resumen de los datos principales del candidato: nombre, dirección, lugar de nacimiento, número de hermanos, trabajos previos, servicio militar, años de colegio, hobies, habilidades especiales, número de hijos, etc.*
b. *Un apartado en donde al investigador se le pide verificación de documentos como: certificado de nacimiento, permiso de conducir, títulos académicos, etc.*
c. *Consiste en un recorrido por las áreas investigadas (historia laboral, familiar, etc.) para las cuales y cada una, se dan tres criterios de análisis que varían sus contenidos en función del área investigada:*
    1. *Factores a considerar.*
    2. *Fuentes de información consultadas.*
    3. *Hechos probados.*

- *"Evaluation Summary Form".*

Como último instrumento consiste en una apreciación definitiva del que ha realizado la investigación. En él se le pide que evalúe al candidato sólamente en las características predictivas que surgieron del A. de T.. Cada una de ellas se relaciona con las características de background investigadas y se piden las confirmaciones por escrito y para cada característica. Esa relación entre las características predictivas y las de background, es el principal avance de Wollack en este tipo de

instrumentos. Su razonamiento se basa en que quien ha realizado la investigación, es fuente suficientemente cualificada para emitir un juicio sobre características que en otras partes del proceso selectivo se miden de otra manera.

Así puestas las cosas por Wollack, pocos avances más han existido en cuanto a estos instrumentos. El resto de las referencias, o bien seguían utilizando los propios registros de las agencias o realizaban investigaciones buscando contenidos que no sabían cómo relacionar con las características predictivas y que obedecían más a planteamientos de desecho que confirmatorios.

Un estudio interesante fue el de Hargrave (1.985) quien estudió la fiabilidad de los juicios que tres clínicos aportaban teniendo como instrumentos el MMPI, el CPI y datos biográficos. Los tres clínicos se diferenciaban entre sí en que teniendo todos como base común las informaciones de background, uno de ellos le sumaba a ésta los resultados de CPI y el MMPI, otro sólo los del CPI y otro sólo los del MMPI, a la hora de juzgar la estabilidad emocional de los alumnos una vez terminada la academia. Los resultados no diferenciaron a los clínicos, lo cual quiere decir que para ese caso el uso del MMPI o del CPI no es discriminante. Según esto, no es aventurado pensar que los instrumentos de background son muy potentes a la hora de confirmar juicios clínicos.

Fitzsimmons (1.986) corrobora los resultados de Hargrave cuando en la "Conferencia sobre Servicios Psicológicos de la Policía", organizada por el F.B.I., aportó los criterios para la selección de entrada en la policía de Nueva York. El primer aspecto importante en el que corrobora a Hargrave, es que los candidatos no se presentan a las pruebas selectivas con desórdenes serios de personalidad, siendo la estabilidad emocional un criterio definitivo. Fitzsimmons afirma que un

elemento fundamental para contrastar los valores que sobre estas variables hayan producido otros instrumentos, son las investigaciones de background. Fitzsimmons concreta que conocer y valorar las experiencias más estresantes que haya tenido el candidato en su vida pasada, son marco de referencia fundamental en el que cualificar este criterio de exclusión clínico.

En esta misma línea confirmatoria de la estabilidad emocional, se ubica Inwald (1.982) quien, como ya se ha dicho, creó un test específicamente diseñado para seleccionar policías. Dicho test (Inwald Personality Inventory, IPI) demuestra medir la estabilidad emocional y de sus 26 escalas, 10 están conformadas por items que miden características biográficas:

- Abuso de alcohol.
- Abuso de drogas.
- Infracciones de tráfico.
- Dificultades de empleo.
- Problemas con la ley.
- Abuso de sustancias.
- Problemas físicos.
- Problemas de tratamiento.
- Conflictos familiares.
- Conflictos maritales.

Así, el mismo instituto que distribuye el Inwald Personality Inventory, Hilson Research Inc. (N.Y.), también distribuye un cuestionario específico de historia personal denominado "Personal History Questionnaire" (Hilson Research, 1983) y que Inwald ha utilizado en la selección de policías y personal de prisiones.

Con todo esto, no se pretende afirmar que los instrumentos de background así como sus investigaciones posteriores, sólo valgan para confirmar la estabilidad emocional. Creo, que esta es la característica más importante a confirmar dentro de un planteamiento clínico de desecho, sin embargo, tal como demostró Wollack (1.977), los instrumentos e investigaciones de background, pueden confirmar

características de planteamientos industriales surgidas de tests. Para ello hará falta una buena teoría que relacione los dos ámbitos.

Intentando resumir algunos puntos fundamentales en lo que se refiere a estos instrumentos, se puede decir:

* Que al igual que ocurría con los instrumentos referidos a inteligencia y aptitud en general, no existen unos instrumentos básicos para utilizarlos en policía. Por el contrario parece, que a pesar de la potencia demostradora de estas características, la gran mayoría de las policías que superaron la tendencia a usar registros de personal, fabricaron sus propios instrumentos y formaron a sus propios investigadores.

* Por razones de la propia naturaleza de las variables que miden, estos instrumentos son de naturaleza esencialmente confirmatoria pudiendo optar por planteamientos clínicos o industriales, según el lugar del proceso selectivo en el que se ubiquen y las características que pretendan confirmar.

* Se ha demostrado por varios autores, que utilizadas como confirmatorias en planteamientos selectivos clínicos, estas pruebas son muy potentes a la hora de confirmar la estabilidad emocional.
* En el caso de que se opte por ubicarlas en planteamientos selectivos, propiamente dichos, hace falta una teoría que relacione el ámbito de las características y el de las conductas pasadas. Por otro lado, ubicarlas en este planteamiento implica serios problemas organizacionales, ya que se necesita mucha gente para investigar muchos datos.
* Independientemente de que por su función confirmadora no son el primer contenido puro de validación, en tanto que no miden directamente el constructo éxito policial en una circunstancia

selectiva, parece que la evidencia razonable y/o la validez aparente, son las formas más adecuadas para justificar el uso de estos instrumentos.

- *El principal problema que han de afrontar estos instrumentos, se refiere a la poco justificada invasión en la intimidad del candidato, que la mayoría de los autores e investigadores solventan, solicitando el permiso escrito de éste, lo cual, bajo mi punto de vista, es una forma de chantaje ya que la negativa del examinado, aparte de no contemplarse en los instrumentos revisados, paraliza el proceso selectivo y nunca es beneficioso para él aceptarla.*

3.2.2.3. Cuestionarios de Intereses y Valores.

Los cuestionarios de intereses y valores han sido, tradicionalmente, otro grupo de instrumentos utilizados en selección policial. Murphy (1.972) y Kent & Eisenberg (1.972) citan a Kates (1.950) y a DuBois & Watson (1.950), respectivamente, como las dos primeras referencias que usaron el "Strong Vocational Interest Blank" (los autores no dan referencias de autor, ni de año).

Kates lo utilizó junto con el Rorschach para determinar el "ajuste emocional" de los policías de Nueva York y a DuBois & Watson no les salió predictivo de la ejecución académica, ni de la ejecución de la calle.

Poland (1.978), sin embargo, da una referencia más antigua al citar a Spaulding (1.948) quien utilizó el "Kuder Preference Record" para la selección de entrada en la Policía de Delaware (U.S.A.). De sus resultados concluyó que los candidatos presentan una gama de intereses principalmente orientados a la ayuda, lo cual matizó debido a la

deseabilidad social. A esta misma conclusión llegó Kole (1.962) utilizando el "Edwards Personal Preference Schedule" (EPPS) aunque no matizó que fuese debido a la deseabilidad social.

Blum (1.960 y 1.961) utilizó el Strong Vocational Interest Blank (SVIB) en un estudio que pretendía comparar la calidad de resultados de una batería de tests y un panel de expertos, en la selección de Sheriffs para una ciudad californiana (San Mateo). Blum afirma que la calidad de la batería fue superior a la del panel de expertos, pero no dice nada especial referido al SVIB.

Kent & Eisenberg (1.972) citan el trabajo de Collarelli & Siegel (1.964) quienes utilizaron el Edwards Personal Reference Schedule para la selección de entrada en la policía de Kansas. Kent & Eisenberg, tampoco refieren resultado especial, aunque afirman no fiarse mucho del trabajo, por expresar sus conclusiones de forma muy general.

Quienes sí sacaron conclusiones fueron Pattarazzo et al. (1.964) en un estudio, ya citado al hablar de tests de inteligencia, en el que utilizaron el EPPS y SVIB para determinar si los solicitantes que se presentaban a policía, se diferenciaban en alguna característica respecto de la población general. Los resultados indicaron que los solicitantes se orientaban más que la población general hacia el logro, la exibición, la dominancia, la resistencia y la heterosexualidad, y menos hacia: la autonomía, la educación y la agresividad, así como en un marcado interés por trabajos de servicio social.

Este tipo de trabajos en los que se buscan las características diferenciales respecto de la población general, fueron los que principalmente aportaron algo concreto.

En 1.979, Spielberger en una revisión ya citada, resumió los instrumentos y autores que hasta entonces se habían referido a intereses y valores. Citaré sólamente aquellos que no se han nombrado:

* *Allport-Vernon-Lindzey Study of Values.*
  - *Hooke & Kraus, 1.971.*
  - *Rush, 1.963.*

* *Niederhoffer Cinicism Scale y el Rockeach Terminal Value Survey.*
  - *Rockeach, Miller & Synder, 1.971.*

* *Kuder Preference Record.*
  - *Azen et al., 1.973.*
  - *Marsh, 1.962.*
  - *Sterne, 1.960.*

* *Strong Vocational Interests Blank (SVIB).*
  - *Barnabas (1.976).*

En la revisión más exhaustiva que se ha hecho hasta 1.982, Smith & Sistrunk dan algún dato más del trabajo de Azen et al. (1.973), citado por Spielberger (1.979). Dicho trabajo constituyó un gran esfuerzo pues, como ya se dijo cuando se citó como usuario de los tests de inteligencia, sus conclusiones se basan en un seguimiento de 20 años en la policía de Los Angeles. Smith & Sistrunk (1.982) afirman, en contra de lo que había sido la tónica general de estos instrumentos hasta entonces, que la escala mecánica del Kuder Preference Record predijo tres de los seis criterios de ejecución. Este hecho es especialmente importante por el tiempo de seguimiento empleado, ya que conclusiones como ésta hablan de la estabilidad de la característica predictiva.

No citado por Spielberger es el trabajo de Shealy (1.977) quien utilizó el SVIB en un estudio de validez concurrente para los

patrulleros de Alabama. Según Smith & Sistrunk, el SVIB resultó ser el mejor predictor con sus escalas "status de empleo" y "disciplina".

Ya en 1.984, Hargrave & Berner revisan brevemente los resultados que el Edwards Personal Preference Schedule ha dado en selección policial y citan a Azen et al. (1.973), Taehr et al. (1.969) y Henderson (1.979) como usuarios de este test desde modelos predictivos, (parece que las omisiones respecto de las citas anteriores se deben a los años de revisión). Según estos autores, la conclusión principal que puede deducirse es que existen pocas relaciones significativas, aunque sí parecen dibujarse algunas consistencias de personalidad diferenciales para la policía (tal como vieron Mattarazzo et al., en 1.964). Hargrave & Berner aconsejan ser muy cautos a la hora de utilizar este test como instrumento de selección. Incluso ellos mismos lo utilizaron en un estudio postdictivo que hicieron ese año en el que junto al EPPS, utilizaron el MMPI y el CPI. Sin embargo, no refieren ningún dato interesante como conclusión de la potencia predictiva del test.

En 1.985 Burbeck & Furnham, citan a Balch (1.977) quien utilizó el EPPS, junto con el MMPI, como instrumentos en un estudio que pretendía conocer si existían diferencias entre solicitantes exitosos y no exitosos y entre ellos y veteranos en el cuerpo. Balch concluyó que los solicitantes no exitosos, sí se diferenciaban de los veteranos en los perfiles del EPPS, aunque este test no servía para diferenciarlos de los exitosos, así como tampoco para diferenciarlos de la población general. Con ello se puede concluir que si bien el EPPS no tiene mucho valor para diferenciar actitudes o pre-conductas policiales positivas, sí puede servir para predicciones a más largo plazo, tal y como observaron Azen et al. (1.973). Aunque se con radice con Mattarazzo et al. (1.964) y Hargrave & Berner (1.984) en lo referente a consistencias de personalidad.

A pesar de lo que había argumentado, Hargrave siguió utilizando el EPPS, ya que en 1.986 lo usó junto con el MMPI para predecir valoraciones de mandos en cuanto a la ejecución real de alumnos en prácticas. El EPPS y concretamente su escala DOM (dominancia) salió predictora de las valoraciones de mandos.

Inwald (1.987) al comentar las funciones del psicólogo y la Psicología en policía, hizo un recorrido de los resultados más importantes que han tenido los diferentes instrumentos utilizados. En contra de algunos autores policiales, y al igual que otros teóricos de los tests (Anastasi, 1.968), ubica al Personal Preference Schedule (EPPS) dentro de los tests de personalidad. Aporta una referencia nueva que es la de Gough (1.982) quien utilizó el Correction Officer Interest Blanck (COIB) en policía.

Según ella: "La desventaja de los tests vocacionales y de interés, es que se relacionan primariamente a un interés expreso para un trabajo concreto más que a una "adecuación" general de la personalidad para ese trabajo. Sin embargo, se ha visto que incluir preguntas e inventarios para medir la motivación del candidato para el trabajo policial, puede ser útil para predecir desarrollos de carreras policiales (Pendergrass, 1.984)" (pag. 119).

Vemos pues, que también para Inwald la deseabilidad social, en tanto que es una posibilidad real al preguntar por un interés expreso y los frutos a largo plazo como posibilidad predictiva de estas pruebas, son dos conclusiones coincidentes con la revisión que se ha hecho.

Al igual que con los anteriores instrumentos, se intentará ahora sintetizar las principales conclusiones:

* *En contra de lo que ha ocurrido con los instrumentos de historia personal o background, sí parece haber, para éste caso, una serie de instrumentos estandarizados. Como con el resto de instrumentos normalmente usados en ámbitos no policiales, se plantea el problema de los baremos, sin embargo, precisamente esa diferencia de baremos es uno de los principales objetos de investigación de estas pruebas (p.e., actitudes e intereses diferenciales de los policías respecto de la población general).*

* *El test más usado ha sido el Edwards Personal Preference Schedule (EPPS), aunque no todos están de acuerdo en incluirlo en la familia de tests vocacionales o de intereses (Inwald, 1.987). Precisamente es esta autora la que critica este tipo de pruebas, por estar sus preguntas formuladas en orden a ser respondidas sobre un interés expreso, lo cual facilita uno de los principales problemas de estas pruebas, la deseabilidad social, que ya le había surgido a Spaulding, en 1.948, como problema que matizaba el resultado de que los candidatos a policía estuviesen orientados a ayudar al ciudadano.*

* *Junto con las investigaciones referidas a consistencias de personalidad, otro de los aspectos positivos a seguir investigando con estas pruebas, se refiere a las predicciones a largo plazo y concretamente a la forma de desarrollar la carrera policial.*

* *No parecen ser unos instrumentos potentes de predicción y no hay evidencias contrastadas ni repetidas, de que midan aspectos fundamentales del constructo éxito policial.*

3.2.2.4. Pruebas de Rasgo Patológico y Personalidad.

Como puede suponerse, esta familia de instrumentos es la más extensa de todas las referidas a selección policial, y como quedó dicho en el primer capítulo, su uso fue aumentando a medida que evolucionaron las prácticas selectivas en policía.

Dada su extensión y ya que el fin de este apartado es cualificar un marco de referencia para inferir la hipótesis predictiva, se empezará revisando en solitario aquellos instrumentos que más uso han tenido. Seguidamente citaré juntos, otros que si bien no han sido tan "famosos", también se usaron.

I. Minnesota Multifasic Personality Inventory (MMPI, Hataway, S.R. y Mac Kinley, J.CH., rev. 1.970).

Abordar la revisión de este test no es una tarea sencilla. Sin ninguna duda ha sido el test de rasgo patológico más usado en selección policial y probablemente aún lo sea. En la ya citada revisión de Murphy (1.972), se afirma que el 48,75% de aquellas agencias que usaban pruebas psicológicas, utilizaban este test como criterio excluyente. Para no extenderme demasiado, citaré solamente aquellas prácticas selectivas que realizaron alguna forma de validación y cuyos resultados pueden ayudar a cualificar el marco de referencia.

En 1.960 y 1.961, Blum utilizó el test en el ya citado estudio comparativo con panel de expertos. Según este autor el MMPI sirvió para detectar problemas de carácter, aunque no sirvió para captar futuras "deshonestidades".

Un año más tarde Marsh (1.962), lo utilizó para seleccionar sheriffs y concluyó que puntuaciones mayores a 55 (t) en las escalas Ma

(Hipomanía) y Hs (Hipocondrías) predecían bajo rendimiento, aunque no aportó datos que lo corroboraran. Asimismo las escalas Ma y D (Depresión) salieron asociadas a accidentes de automóvil de los propios sheriffs.

Collarelli & Siegel (1.964) lo utilizaron en su estudio de validez concurrente. Como ya se dijo, tanto Kent & Eisenberg (1.972) como Poland (1.978), coinciden en criticar este estudio como poco concreto en sus conclusiones por lo que pocos datos que tengan refuerzo empírico pueden aportarse.

Peterson & Strider (1.968) estudiaron la potencia del MMPI en predecir ascensos en la carrera policial. Este trabajo comparaba los perfiles de quienes promocionaban con los que no lo hacían. Su conclusión fue que las escalas Hs, Hy (Histeria) y Pa (Paranoia) predecían el ascenso.

En el famoso estudio de Azen et al. (1.973) (famoso por su seguimiento de 20 años), se vió que la escala Ha (Hipomanía) relacionaba con los accidentes sufridos por los policías, haciéndolo de forma inversa, con el mismo criterio, la escala D (Depresión). Parece por tanto, que los datos corroboraron el estudio de Marsh (1.962).

Crosby (1.979) añade a la revisión de Smith & Sistrunk (1.982), el dato de que la escala Hs (Hipocondría) predecía el rango conseguido en el desarrollo de la carrera policial, lo cual también corroboró el trabajo de Peterson & Strider (1.968).

Gottlieb & Baker (1.974) administraron el MMPI a una muestra de policías con tres años de experiencia, resultando las escalas L (Sinceridad), F (Validez), K (Corrector) y Pa como las más diferenciadores entre los policías que podían considerarse exitosos y los que no. Aclara, sin embargo, Crosby que estos resultados no pueden

considerarse concluyentes para este caso, ya que los resultados dependían del estadístico usado para hallar la correlación. En cualquier caso no deja de ser curioso que las propias escalas de validación del test (L, F y K) sean las diferenciadoras. Este hecho, relativamente antiguo, confirma una tesis más cercana de Seisdedos (1.988), para quien la distorsión motivacional es una buena predictora de la adaptación al entorno de trabajo, lo cual si bien es beneficioso en cuanto a su capacidad predictiva, no lo es tanto por la distorsión de las escalas, lo cual refuerza la necesidad confirmatoria de otras pruebas o fases del proceso selectivo.

En un estudio postdictivo realizado por Mc Donough & Monahan (1.974) con los resultados de la selección de entrada de 91 policías en activo, los resultados no fueron especialmente significativas en contra de los del CPI que sí lo fueron. Quizás este dato hable de la inestabilidad en el tiempo de algunas características clínicas o de estado patológico. Como vimos en el punto 1.3.3., ésta es una de las limitaciones de los estudios de validez predictiva, aunque en este caso quede reflejado en uno postdictivo. El CPI, sin embargo, al medir características de personalidad y no de <u>estado</u> manifiesta mayor estabilidad en sus resultados.

Resultados parecidos a los de Gottlieb & Baker (1.976) obtuvieron Saxe & Reiser (1.976), aunque su muestra se conformó con candidatos a policía en selección de entrada. Los resultados indicaron que puntuaciones altas en las escalas L y K, eran características de aquellos que fueron contratados, mientras que elevaciones en F, Hs, Pd (Desviación psicopática) y Sc (Esquizofrenia) lo fueron de quienes no entraron. Sin embargo, estos resultados hay que matizarlos, ya que los no contratados no habían sido cribados con entrevista clínica por lo que es lógico que puntuaran alto en éstas escalas. Partiendo de una muestra en la que todos fueron objeto de entrevista psiquiátrica, a las escalas ya citadas como características de los que si superaban la

selección de entrada, se les sumaba la escala Hy (Histeria) y se identificaba la Pt (Psicastenia-Fobias) como característica de los que no superaban la selección.

De todo esto Saxe & Reiser concluyen que a pesar de que faltan investigaciones con modelos predictivos y sobre todo validez cruzada, el MMPI tiene alguna capacidad predictiva. Por el contrario Smith & Sistrunk (1.982) creen que este trabajo aporta poca evidencia. A mi modo de ver, y a juzgar por la capacidad discriminativa de las escalas a-posteriori de la entrevista clínica, creo que se confirma la capacidad del MMPI como instrumento de desecho y no punto de selección o adecuación propiamente dicha.

En 1.984, Hargrave & Berner resumieron los que hasta entonces eran los hallazgos más significativos referidos al MMPI. En su revisión, aparte de los autores ya citados, añaden a Parker (1.953); Saccuzzo, 1.972; Butcher, 1.979; Bernstein, 1.982; Bartol, 1.982 e Inwald, 1.984, como autores que validaron el test. Las conclusiones principales y coincidentes de esta revisión son:

a. Elevaciones en F, Hs, Pt, Sc y Ma han correlacionado con bajas evaluaciones de ejecución policial real.
b. Elevaciones en Ma y D han correlacionado con accidentes de tráfico sufridos por los policías.
c. Elevaciones en F, Pd, Pa, Pt y Ma han correlacionado con problemas de conducta ocurridos en el desarrollo de la actividad policial.

Hargrave & Berner salen al paso de las críticas que por invasión de intimidad ha recibido esta prueba. Según ellos, es precisamente esa invasión la que le da la fuerza y afirman que siempre que el objetivo sea la estabilidad emocional, esta prueba es fundamental, a pesar de que se necesitan investigaciones para justificar tales invasiones.

Estos mismos autores y ese mismo año, realizaron otras dos investigaciones con el MMPI: una predictiva y otra postdictiva. La predictiva tuvo como criterios los resultados académicos y sus principales conclusiones fueron que las escalas Hs, D, Hy y Pt eran muy discriminatorias del éxito en la formación y correlacionaban alto con las valoraciones que sobre la estabilidad emocional de los alumnos, hicieron psicólogos clínicos. Las escalas F, Si (Introversión social), Pa y Sc, también correlacionaron con la ejecución académica, aunque de una forma más leve. Así mismo, las escalas de segundo orden: Dy (Dependencia), Es (Fuerza del yo) y Do (Dominancia), correlacionaron con la ejecución. Hargrave & Berner afirman que estos resultados son coherentes con la literatura.

El estudio postdictivo determinó que las escalas Do y L eran predictoras de las notas académicas y el escalafón, que las Hy y Si lo eran de las evaluaciones dadas por mandos en cuanto a actitudes en el trabajo, que la Cn lo era de las valoraciones de mandos sobre conocimientos y ejecuciones en el trabajo, que las Hs, Sc y Re (Responsabilidad) tenían una relación inversa con la ejecución y que las D y Cn la tenían directa y positiva.

A mi modo de ver esta variedad de resultados, puede confundir más que aclarar cosas. No se observa una consistencia, independientemente de no tener en cuenta temas como el ámbito de la investigación, el modelo de validación, la muestra, etc. Sin embargo, sí parece confirmarse que este instrumento es válido para medir la estabilidad emocional general corroborada por la posibilidad de contrastar esta característica en un período de observación comportamental como es la academia. Así se comprobó en ambos estudios que los que superaban la fase académica, tenían perfiles con puntuaciones menores de 70 (t) en las escalas del test.

En 1.985 Hargrave repitió la investigación también con alumnos de academia y volvió a probar la potencia del instrumento para detectar inestabilidad emocional. Aunque en sentido estricto, su investigación busca validez ya que mide lo mismo con distintos métodos, a efectos de criterio (ejecución real), busca fiabilidad ya que los clínicos dieron su juicio interpretando los tests y observando a los alumnos. Creo que el principal valor del trabajo de Hargrave es la demostración de que el MMPI es eficaz a la hora de diagnosticar la estabilidad emocional de un candidato a policía.

En 1.985, Burbeck & Furnham citan los trabajos de Gottsman (1.969), Balch (1.977) y Schoenfeld et al. (1.980), como estudios en los que el MMPI apenas produjo resultados destacables y de los cuales podría deducirse que esta prueba no vale para predecir éxitos en ejecuciones y ni tan siquiera vale para distinguir, en estudios concurrentes o postdictivos, a los policías exitosos.

Estos autores, que hicieron revisiones relativamente recientes, no citan a Elam (1.983), quien también obtuvo malos resultados prediciendo las ejecuciones de dos agencias de policía en Oklahoma.

En 1.985, Beutler et al. utilizaron el MMPI junto con otras pruebas, en un esfuerzo cooperativo entre distintas policías del estado de Arizona. Su objetivo era determinar si los predictores psicológicos en general eran capaces de relacionarse significativamente con criterios objetivos. Los resultados apuntan a una contestación afirmativa a esta cuestión. Sin embargo, creo que este trabajo adolece de muchas limitaciones técnicas, como son indefinición de los criterios de ejecución, la inexistencia de un A. de T. que justifique la comparación interpolicías, así como una enorme restricción de rango producida al contar como muestra a los alumnos de las academias. En cualquier caso, la conclusión positiva de este trabajo se refiere a la complementariedad y potenciación que tiene el MMPI cuando se conjuga

con otras pruebas. Además que el MMPI sirve para diferenciar a deseables e indeseables cuando sus resultados se analizan en una muestra referida a una sola agencia de policía

En donde sí se solucionó el problema de la restricción del rango fue en un trabajo de Shaw (1.986), ya que su estudio de validez concurrente conformó la muestra con policías de 5 años de experiencia a los que en su día no se hizo "pre-screening" psicológico. Las escalas Hs, D, Pd, Pt y Sc diferenciaron perfiles de deseables e indeseables. Sin embargo, y a pesar de estos datos tan concretos, el autor no señala éste como el principal resultado del estudio, ya que como conclusiones principales, refiere el hecho de que se demostró que el MMPI es capaz de predecir problemas emocionales y que como matización de los resultados de Hargrave & Berner (1.984) y Hargrave (1.985), un grupo de psicólogos expertos, no fue capaz de predecir éxito cuando interpretaban sólamente los datos del MMPI.

En 1.986, ya empezó a notarse una tendencia que luego se generalizó, me refiero al hecho de que varios autores, en sus investigaciones, no utilizaron el MMPI en su totalidad, sino escalas o subescalas escogidas del test general. Este es el caso de Neal (1.986) quien en la Conferencia sobre Servicios Psicológicos de Policía organizada por el FBI, presentó un estudio concurrente sobre la capacidad predictiva del factor corrector K (postura defensiva del examinado) cuando se añadía a las escalas clínicas. Las conclusiones principales de este estudio, indican que las escalas no corregidas (no añadida la K) son más predictoras que las corregidas. Las escalas corregidas que sí correlacionaron con la ejecución, fueron la Pt+K (Psicastenia-fobias) y Sc+K (Esquizofrenia). En general los policías con mayor nivel de ejecución, parecen ser los más cautos a la hora de hablar de sus debilidades (Seisdedos, 1.988).

Una vez más, por tanto, vemos que la deseabilidad social (K) tiene algo que ver con la ejecución futura. Esto se corrobora más cuando se observa que escalas puras, no corregidas, correlacionan mejor con la ejecución. Es como si la K actuara de variable moderadora, "controlando las debilidades".

Ese año de 1.986, el Hilson Research Inc. de Nueva York (Inwald, 1.986) intentó resolver el problema de los baremos clínicos del MMPI creando baremos policiales sobre una muestra de 2.500 candidatos. De su estudio, Inwald concluyó que las dos escalas que más diferenciban a los candidatos de la población normal eran las puntuaciones elevadas en L (Sinceridad) y en Ma (Hipomanía). Según ella, ésto quiere decir que los candidatos a policía son generalmente poco sinceros y bastante impulsivos. A su juicio, siempre que se use el MMPI para selección de entrada, deben tenerse en cuenta éstas escalas así como la Pd (Desviación Psicopática), la Si (Introversión social) y una subescala derivada llamada Mac Andrews Alcohol Scale (Mac Andrew, 1.965) como predictora de abusos alcohólicos.

También en 1.986, Abbot realizó un trabajo interesante sobre la capacidad que la subescala RS tenía para predecir el "cinismo" como actitud policial. La tesis de Abbot pretendía dar respuesta al problema planteado por Benner (1.986), en cuanto a que la esbabilidad emocional medida en una selección de entrada no asegura la estabilidad de esa característica en el tiempo. Abbot decidió el "cinismo" como contenido de selección ya que estudios anteriores habían demostrado que ésta era la estrategia conductual con la que los policías veteranos se adaptaban a situaciones de estrés. La subescala Rs del MMPI mide el "estilo de defensa" que ante el estrés utiliza un sujeto. Abbot relacionó una prueba denominada Police Cynicism Index (PCI, no cita autor ni año) con la subescala citada para de esta forma poder predecir el cinismo.

Los resultados mostraron que aquellos que tenían puntuaciones bajas en la subescala RS (estilo de defensa represor), también las tenían en el PCI, por lo que éstas puntuaciones predecían mejor la adaptación futura al estrés.

En 1.987, Inwald aportó los resultados de un estudio de seguimiento de cinco años en los que estudió qué estrategias de decisión eran mejores predictoras del criterio de permanencia en el cuerpo. Utilizó el Análisis Discriminante y expresó sus resultados en porcentajes de acierto. Según ella, la mejor estrategia de predicción es aquella que se realiza según una ecuación de predicción fruto de un estudio previo y resultante de introducir al ordenador que la posee los datos obtenidos por los candidatos en el MMPI e IPI. Dicha estrategia, produjo un 75% de acierto, frente a un 32.7% con la mejor de las estrategias no computerizadas. La ecuación obtenida exclusivamente de los datos del MMPI predijo correctamente el 67,9% de los que se quedaron.

Creo que el problema principal de este trabajo es el criterio. Entender que "permanecer en el cuerpo" es una operativización del éxito policial, lo que permite obtener porcentajes de acierto como los obtenidos. Por otro lado, expresar los resultados de esta forma (porcentajes de aciertos) es más benévolo que hacerlo con coeficientes de correlación. En cualquier caso, este estudio, confirma que el MMPI es más eficaz cuando se usa combinado con otras pruebas.

En carta personal que me remitió el doctor Beutler ese mismo año, este investigador intentó sintetizar los principales pasos a dar en un proceso de selección policial, así como las escalas del MMPI, (del que se mostró acérrimo defensor), que debían considerarse a la hora de utilizarlo como planteamiento de desecho (clínico). El doctor Beutler recomendaba usar la Mac Andrews Alcohol Scale (ya citada por Inwald, 1.986) y evitar puntuaciones altas en las escalas Mf

(Masculinidad-Feminidad) que él traduce como pasividad y en la Si (Introversión social). Mi experiencia con esta última escala es que con baremos americanos la población que se presenta a la Ertzaintza obtiene puntuaciones muy bajas, por lo que debe matizarse este consejo. Así mismo, Beutler no considera negativo puntuaciones altas en la escala K, lo cual es coherente con los resultados de las investigaciones revisadas.

En el simposium anual sobre el MMPI realizado en Seattle en 1.987, Hargrave & Hiatt presentaron dos trabajos que ellos realizaron .

El primero demostró que un índice formado por la suma de las escalas F+Pd+Sc+Cn predijo correctamente el 63% de los solicitantes que posteriormente se mostraron agresivos en sus actuaciones policiales. Hargrave para confirmar este dato, utilizó un grupo de policías en activo como muestra de validez cruzada y el porcentaje de acierto aumentó al 75%.

En el segundo trabajo, estos autores identificaron elevaciones en las escalas F, Mf, Pa y Ma como discriminantes de los policías problemáticos, siendo Mf y Ma las que mejor los diferenciaban. Como conclusión principal, estos autores afirmaron que los policías problemáticos tienden a tener perfiles con elevaciones superiores a 70 (t) en la mayoría de las escalas.

Mucha es, por tanto, la investigación realizada sobre este instrumento; sin embargo, y a pesar de que algunas son muy concluyentes, otras dejan muy claras las críticas que podrían señalarse por la inclusión de este instrumento en un proceso selectivo de policía. Ellas y algunas conclusiones finalizan lo referido a este instrumento.

* *Sin duda alguna, el MMPI ha sido el instrumento más usado en selección policial.*

* *El planteamiento bajo el que se ha usado esta prueba, siempre ha sido de desecho(screen-out o clínico). Originalmente se contrastaban sus resultados con tests proyectivos, los cuales se han ido sustituyendo por entrevistas y opiniones de expertos, aunque la tendencia más moderna ha sido interpretar sus resultados, con ecuaciones de predicción obtenidas en estudios previos. También se ha contado con el contraste experto de clínicos, cuando ha existido la posibilidad de confirmaciones temporales.*

* *Dentro de la aceptación general de su potencia como instrumento de desecho, se ha concretado la Estabilidad Emocional como el constructo psicológico general y principal que pretende medir. Por otro lado y desde este hecho, los contrastes de los resultados buscan la fiabilidad (coincidencia) de juicios. Es ella la que cualifica (justifica) la decisión. Esta estrategia se ha observado general, siempre que se abordan planteamientos clínicos.*

* *Resultados más modernos (1.987), demuestran que el MMPI, es mucho más eficaz en medir la estabilidad emocional cuando se utiliza combinada y complementariamente con otras pruebas también clínicas.*

* *A pesar de que en algunas escalas (Ma, Pd, Sc, etc.) existen confirmaciones en cuanto a su capacidad predictiva, éstas no son suficientes como para poder concluir nada definitivo. Incluso, estas mismas confirmaciones pueden ponerse en tela de juicio si se exigen para conseguirlas criterios como: igualdad de funciones demostradas con A. de T., similitud en el modelo de validación,*

buena definición del criterio de éxito, amplitud y características de la muestra, validez cruzada, etc. No puede concluirse, por tanto, nada definitivo excepto que en planteamientos de desecho, mide la estabilidad emocional general. En cualquier caso, la decisión de administrarlo debe tener en cuenta las variables propias de cada organización, así como el resto de los instrumentos del proceso selectivo.

* *Uno de los principales problemas con los que ha topado su capacidad predictiva, es la inestabilidad de la característica que mide, paradógicamente: la estabilidad emocional. Diversos estudios (Abbot, 1.986; Benner, 1.986) han demostrado la inestabilidad de esta característica a lo largo del tiempo y en la ejecución policial.*

* *Otro problema principal han sido los baremos de corrección, ya que los originales se obtuvieron en una población clínica. Para solventarlo se han creado baremos, a partir de muestras de población normal presentada a procesos selectivos para policía (Inwald, 1.986).*

* *Uno de los problemas principales a los que debe enfrentarse la administración de este test, es la crítica frecuente por su invasión de intimidad.*

* *Se ha observado que en contra de lo que originalmente fue su objetivo, las escalas de validación del test, y concretamente la escala K, tienen relativa capacidad predictiva ya que, por lo visto, actúan como variables moderadora de otras a la hora de adaptarse al entorno de trabajo.*

* *Por último, se observa una tendencia a utilizar escalas, subescalas y combinaciones de éstas, como hipótesis predictivas más concretas, que deben corroborarse en estudios predictivos.*

II. California Personality Inventory (CPI, Gough, H.G. 1.975)

Lo primero que ha de decirse de este test es que su objetivo no es principalmente clínico ni la medición de "estados de personalidad" sino rasgos, en principio más estables, o simplemente características de personalidad. Por ello y para selección policial, su enfoque es primordialmente industrial y selectivo en el sentido exclusivista del término.

La mayoría de las referencias nos indica que es un test que empezó a utilizarse tarde, aunque su creación por Gough (1.957) es casi tan antigua como la del MMPI (1.949). Veremos cómo la aceptación del test fue creciente lo cual, parece, se debió a la aclaración de planteamientos clínicos e industriales que la propia evolución de la selección policial llevó a cabo.

Todos los autores que dan referencias de investigaciones realizadas con este intrumento en selección policial (Poland, 1.978; Spielberger, 1.979; Crosby, 1.979; Sistrunk & Smith, 1.982; Hargrave & Berner, 1.984; Inwald, 1.987; Hargrave & Hiatt, 1.987) citan el trabajo de Hogan (1.971) como la primera investigación seria que aportó resultados predictivos. Hogan pretendía determinar qué rasgos de personalidad identificaban a policías con un buen nivel de ejecución, tanto en el ámbito académico como en la calle. Su planteamiento fue predictivo y concurrente, ya que utilizó como muestra a alumnos y policías en activo (un año de experiencia) de la policía de Maryland (U.S.A.). El test se pasó a los alumnos al comenzar la academia, por lo que su planteamiento predictivo tuvo como criterio los resultados académicos. Según esto, tampoco Hogan entendió la academia como predictora de la ejecución real.

En el planteamiento concurrente, Hogan utilizó valoraciones de mandos como criterio con el que contrastar el CPI. Elaboró una ecuación

de regresión para toda la muestra (183 entre alumnos y policías en activo) teniendo como criterio principal la "eficacia policial" (pag. 684) obtenida con valoraciones de mandos. La ecuación obtuvo una correlación múltiple de .42 (p<.01) y fué la siguiente:

"Eficacia policial" = 20.21 - .47 Sp (Presencia Social) + .68 Sa (Aceptación de sí mismo) + .33 Ai (Logro por independencia) + .68 Ie (Eficiencia Intelectual).

Hogan concluyó que el buen policía se caracteriza por destacar en eficiencia intelectual, sociabilidad y confianza en sí mismo. Poland (1.978), sin embargo, pone en duda la generabilidad de estos resultados por la enorme restricción de rango que sufrió la muestra al haber sido objeto de selección previa para entrar a la academia.

Spielberger (1.979) cita a Parker & Rot[illegible] (1.973) como autores que también estudiaron este instrumento, aunque no aporta más referencias. Sin embargo, el propio Spielberger en ese mismo año utilizó el CPI complementariamente a otros instrumentos ya referidos (tests de intereses, MMPI) con una muestra formada también por alumnos al comienzo de su formación policial. Según Spielberger, la sociabilidad fue la escala que este test aportó al perfil más predictivo de la eficacia policial, conformado también por otras escalas de la batería.

A Spielberger se le escaparon dos investigaciones realizadas con este instrumento. La primera es de Mc Donough & Monahan (1.974) quienes junto con el MMPI lo estudiaron en un planteamiento postdictivo. Estos autores refieren que cuatro escalas del CPI correlacionaron con la ejecución y sorprendentemente afirman que puntuaciones altas en las escalas Re (Responsabilidad) y So (Socialización) eran características de aquellos que posteriormente fueron expulsados. La segunda es un trabajo de Hogan & Kurtines (1.975) en la policía de Oakland, donde comprobaron la potencia predictiva de la ecuación deducida en 1.971. Estos autores corroboraron la validez de aquella ecuación.

Pendergrass (1.984) cita a Mills & Bohannon (1.980) como autores que también comprobaron satisfactoriamente la potencia predictiva de la ecuación de Hogan (1.971). Ha de hacerse notar la importancia de dicha ecuación y de que este tipo de productos no se obtuvieran con el MMPI. Esta es una demostración de cómo el CPI responde a planteamientos más industriales que clínicos ya que la mayoría de los estudios no dieron resultados globales o medidores de una característica aglutinante como la "estabilidad emocional", sino que refirieron las escalas concretas, e incluso sus pesos en la ecuación, como los resultados destacables.

Ese mismo año (1.984), Hargrave & Berner resumieron los estudios citados y añadieron el de Eisenberg & Dowdle 1.981). Para Hargrave & Berner las conclusiones principales de esos estudios son:

- *Que las escalas Do (Dominancia); Sa (Autoaceptación); Sp (Presencia Social); Ai (Logro por independencia) y Ie (Eficiencia Intelectual), tienen relación primaria y directa con una ejecución eficaz, teniéndola secundaria: Ac (Logro por conformidad) y Py (Preocupado por los demás).*

- *Que puntuaciones menores de 40 (t<40) en las escalas Do, Cs (Capacidad para conseguir status), Sp, Sa, Wb (Sensación de bienestar), Re, So, To (Tolerancia), Gi (Buena impresión), Ac y Ai, eran indicadoras de mala ejecución.*

Hargrave & Berner creen que las características fundamentales del CPI son su construcción estadística que permite incluirlo en estudios empíricos, así como el hecho de que mide rasgos deseables de personalidad normal. Ellos creen que éste es un buen instrumento de selección que progresivamente va ganando adeptos, pero que debe descartarse como objetivo para cribado de patologías.

Estos mismos autores, ese mismo año, utilizaron el CPI junto con el MMPI y el LEAQ (Law Enforcement Academy Questionnaire), de propia creación, para predecir resultados académicos. Las escalas Sp e Ie, resultaron identificatorias de los estudiantes exitosos y aquellos a los que los clínicos identificaron como estables emocionalmente, presentaron elevaciones en Re, Py y Wb.

Otro estudio interesante fue el que Pugh (1.985) realizó en la policía de Edmonton (Canadá). Esta investigación pretendía conocer cómo variaban los rasgos de personalidad identificados por el CPI, en función de las necesidades de adaptación que el trabajo policial iba exigiendo. El test se administró la primera semana de academia a una muestra de alumnos resultantes de un proceso selectivo previo. Pugh comprobó que al cabo de dos años de ejecución policial, sólamente una escala (Cs) diferenciaba a los buenos y malos ejecutores. Según el autor, este hecho pone de manifiesto que durante los dos primeros años, los policías se preocupan más en afianzar su puesto de trabajo que en la ejecución en sí misma. La ecuación de predicción para este lapso de tiempo dió pesos a las escalas: Cs, Ie, To, Ai, Wb y So.

A los cuatro años de ejecución, las escalas que diferenciaron a buenos y malos fueron: Re, Wb y So, lo cual, según Pugh, indica que los policías se orientaron más al trabajo en sí mismo. La ecuación para este caso dió pesos a: Wb, Re, So, To, Cm (Comunidad) y Ac.

Este estudio es muy importante para contextos organizacionales como el de la Ertzaintza, en el que se establecen dos años de prácticas previas a la "seguridad laboral". Las medidas de criterio tomadas durante este período, deben estar matizadas por estudios como el de Pugh.

En 1.987, Inwald describió las razones principales para usar este test en selección policial:

- *Que mide características normales (select-in).*
- *Que se ha mostrado evaluador de habilidades de interacción social.*
- *Que las investigaciones previas han demostrado que sirve para identificar características deseables.*

Por último, simplemente citar que Hargrave ese mismo año de 1.987, realizó dos estudios con este test en el que corroboró la capacidad de los clínicos a la hora de evaluar la estabilidad emocional surgida de una batería de tests. En ambos trabajos, Hargrave confirmó la escala Ai (logro por independencia) como discriminadora del éxito y de que dado el caso, el CPI también tiene posibilidades de ser interpretado para enjuiciar la estabilidad emocional, aunque no fuese aconsejable para este objetivo único y menos en solitario.

No son muchas las conclusiones que pueden sintetizarse de las investigaciones realizadas con este test, sin embargo, algunas son interesantes:

* *Excepto Elam (1.983) y Hargrave (1.987) (este último con diseño concurrente), todos los investigadores han usado como muestras de sus estudios alumnos de policía. Este hecho, a mi juicio, obedece a la propia naturaleza de las características que mide el test, ya que éstas no se refieren a "estados" sino a "rasgos" de personalidad. Por otro lado, y en contra de pruebas típicamente de desecho, las características son positivas, es decir, cuanto más se tengan, mejor. Todo esto parece indicar, que el CPI es un instrumento típicamente selectivo de enfoque industrial.*

* *Corroborando la conclusión anterior, se observa la importancia que tuvo la ecuación de predicción elaborada por Hogan (1.971). El hecho de llevar a cabo este análisis, indica la posibilidad psicométrica de estas características , del propio instrumento,*

lo cual se entiende debido a que la mayoría de sus características correlacionan linealmente con medidas de criterio.

* Las investigaciones realizadas con el CPI han demostrado que este instrumento es válido para determinar y acotar características de personalidad identificatorias del éxito policial (Hogan, 1.971; Hogan & Kurtines, 1.975; Mills & Bohanon, 1.980; Inwald, 1.987), lo cual simplifica en gran medida la creación de hipótesis predictivas en subsecuentes estudios de investigación.

* Debido principalmente a la conformación de las muestras, el CPI ha resultado predictor del éxito académico. Así mismo, su interpretación complementaria con otras pruebas, lo hacen susceptible también, y según los casos, de medir estabilidad emocional.

* Pugh (1.985) ha demostrado la importancia que las variables organizacionales (duración del período de prácticas), tienen para identificar las características de éxito policial. La preocupación por afianzar un trabajo es una variable fundamental en los primeros años de carrera policial y debe tenerse en cuenta a la hora de establecer lapsos de seguimiento pertinentes.

* La multitud de circustancias de cada investigación (muestra, restricción de rango, modelo predictivo, tiempo de seguimiento, etc.) impiden concluir definitivamente qué escalas del test son las más predictoras del éxito. Sin embargo, parece generalmente aceptado que el instrumento mide las habilidades de interacción social (Inwald, 1.987) y que de ellas, son la eficiencia intelectual, la sociabilidad y la confianza en uno mismo (Hogan, 1.971) las que más tienen que ver con el éxito en policía.

III. Test proyectivos.

Esta modalidad de tests se utilizó más durante los primeros años de investigación. La entrada en vigor de las "Guidelines" (EEOC, 1.972) y la escasa posibilidad psicométrica de estas pruebas, hicieron que se descartaran como pruebas de investigación de las que se pudieran obtenerse conclusiones que cualificasen una hipótesis predictiva. Evidentemente, esto no quiere decir que a partir de entonces no se usaran, sino que se transformaron en elementos complementarios de contraste y comprobación aunque en la mayoría de los casos se descartaron.

Ya que estas pruebas no cualifican la hipótesis predictiva, me limitaré a citar aquellos estudios que las investigaron.

La primera referencia es de Kates (1 950) quien utilizó el Rorschach junto con una prueba de intereses. Lankin (1.957) lo utilizó también junto con el MMPI en la policía de Los Angeles para estudiar la distorsión motivacional y la estructura emocional de los policías. En 1.960 y 1.961, Blum lo utilizó junto con el Draw a Person Test (dibujo de una persona) y otros tests psicométricos, para comparar resultados numéricos e interpretaciones de expertos. Como ya se dijo antes, los tests psicométricos aportaron datos más eficaces. En 1.968, Rhead et al. utilizaron el test Draw a Person junto con el TAT, el Rorschach y el MMPI en la policía de Chicago, concluyendo que en ocasiones y en función de las tareas, algunas características agresivas eran necesarias para policía.

Spielberger (1.979) cita también a Blum (1.964) y a Mattarazzo et al. (1.964) como autores que utilizaron el Rorschach en selección policial, aunque no ofrece más contenidos.

La última cita es de Crosby (1.979) quien nombra a Due (1.975),

como autor que utilizó e investigó el Rorschach en la policía de Oakland (U.S.A.).

DuBois & Watson (1.950) utilizaron el test de frustración de Rosenweigz (1.960) como integrante de una batería de tests que incluía también pruebas de inteligencia e intereses. Este test en combinación con tres tests no verbales resultó predictivo de las medidas de criterio.

IV. Otros tests.

Bajo este epígrafe se incluyen todos aquellos tests genéricamente conocidos como "de personalidad" (rasgo y estado) que fueron objeto de investigación, pero cuya frecuencia e historia no les ubica como epígrafe aparte.

Una cita dada por Kent & Eisenberg (1.9'2) refieren a Collarelli & Siegel (1.964) como utilizadores del California Test of Mental Maturity, aunque de él no dan ningún resultado concreto.

Poland (1.978) habla del trabajo de Humm & Humm (1.950) en el que el test Hum-Wardsworth Temperament Scale, produjo malos resultados por el número de falsos negativos y positivos.

Spielberger (1.979) cita a Fenster & Lock (1.973) como investigadores que utilizaron el Eysenck Personality Inventory (EPI, Eysenck, 1.974). También utilizó este test Shealy (1.977) quien afirma que su escala de extroversión sirvió para diferenciar a los exitosos. Asimismo, Beutler et al. (1.985) lo utilizaron en un trabajo ya referido al hablar del MMPI.

Otro test bastante usado ha sido el 16PF (Cattell, 1.949). El propio autor lo usó en 1.970, junto con Eber y Tatzuoka, en un estudio

de validez concurrente en una policía estatal americana. A Cattell le salieron cinco escalas como diferenciadoras del éxito y sólo en una de ellas, coincidió con Tweatt quien ese mismo año también lo utilizó en otro diseño concurrente para la policía de Arizona.

Tweatt (1.972) volvió a utilizarlo para conocer las características que identificaban a aquellos policías que por alguna razón abandonaban el cuerpo. Según él, los que se iban tendían a ser: conscientes, orientados hacia los sentimientos e imaginativos.

En 1.975, Snibbe et al. lo utilizaron con patrulleros de Los Angeles (U.S.A.) y observaron que aquellos que fueron valorados como buenos ejecutores estaban más orientados al pensamiento, eran más conscientes y agresivos, así como más seguros de sí mismos.

En 1.978, Fabricatore et al., lo utilizaron también con diseño concurrente, coincidiendo con Snibbe en la característica agresiva, aunque esta vez, la "dureza mental" también identificó a los buenos. Sistrunk & Smith (1.982) critican duramente las medidas de criterio empleadas en este estudio.

Mc Euen (1.981) utilizó la derivada clínica del 16PF: CAQ (Krug, 1.970) con la policía de Atlanta. Sus resultados apuntan a que los exitosos obtuvieron bajas puntuaciones en resentimiento, culpabilidad, características obsesivas y tendencia a sentirse inadecuados.

Spielberger (1.979) utilizó el test de ansiedad STAI (Spielberger, 1.970), junto con tests de inteligencia, aptitudes, el MMPI y el CPI. El STAI aportó al perfil más predictivo su escala de ansiedad.

La última referencia es de Hargrave & Hiatt (1.987) quienes junto con el MMPI y el CPI utilizaron el test FIRO-B (Schutz, 1.978), el cual principalmente pretende medir el estilo o modo de relación

interpersonal. Hargrave & Hiatt, no refieren nada concreto de este test que aparentemente fue "eclipsado" por el CPI y el MMPI.

V. *Inwald Personality Inventory (IPI; Inwald et al. 1.982).*

Se hace epígrafe aparte de este test ya que se creó especialmente para selección de policías. No es el único instrumento especialmente diseñado con este fin, por ejemplo existe, de ese mismo año, el Law Enforcement Officer Selection Test (Educational Testing Service), sin embargo, de éste último no hay referencias de estudios empíricos que lo avalen.

A pesar de que se incluye en la familia de "test de personalidad", sus contenidos se refieren principalmente a historia personal y a estado patológico de personalidad, por lo que su enfoque es esencialmente clínico de desecho, si bien no desde el amplio punto de vista del MMPI, sino desde la perspectiva de problemas concretos que según la autora afectan especialmente a la ejecución policial. Así el informe estandard del test (ver Anexo I) comienza señalando que el objetivo del test es medir la estabilidad emocional del sujeto y su adecuación a las exigencias del trabajo policial.

El test está conformado por 26 escalas agrupadas en cuatro áreas principales:

1. *Validez.*

   Mide la distorsión motivacional. Consta de una sola escala: GD (19 items) y es a mi juicio uno de los principales problemas del test; sobre todo para contextos como el nuestro, ya que es dudosa la sinceridad del que responde, ante preguntas tan directas.

2. *Conductas Externas: "Acting-out".*

A. Conductas externas específicas.

Son las más directamente referidas a historia personal (background).

AL: Alcohol (13 items).
DG: Drogas (13 items).
BV: Violaciones del Código de circulación (6 items).
JB: Dificultades en trabajos anteriores (22 items).
TL: Problemas con la ley (21 items).
AA: Absentismo (19 items).

B. Actitudes y temperamento.

Se forma con las escalas:

SA: Abuso de sustancias (20 items).
AS: Actitudes antisociales (27 items).
HP: Hiperactividad (42 items).
RT: Tipo rígido (19 items).
TA: Tipo "A" (21 items).

3. *Conflictos Internalizados.*

En este área se mide principalmente la disposición de la gente a trabajar bajo condiciones de estrés. Su fin principal es predecir cómo actuaría el sujeto en esas circustancias. La autora recalca la importancia de medir esta potencia, ya que normalmente se desconoce esta incapacidad del sujeto hasta que se enfrenta a la situación estresante. Sus contenidos se refieren, principalmente, a rasgos patológicos:

IC: Preocupación por enfermedades (14 items).
TP: Programas de tratamiento (3 items).
AN: Ansiedad (15 items).
PH: Personalidad fóbica (15 items).
OB: Personalidad obsesiva (13 items).
DE: Depresión (27 items).
LO: Tipología solitaria (Loner Type) (17 items).
UE: Experiencias y pensamientos inusuales (26 items).

4. *Conflictos Interpersonales.*

Mide principalmente las dificultades que bajo circustancias de estrés, incapacitan al sujeto para las relaciones interpersonales. Se conforma por las escalas:

LA: Ausencia de asertividad (14 items).
ID: Dificultades Interpersonales (27 items).
VD: Suspicacia irracional (22 items).
FC: Conflictos familiares (23 items).
SC: Preocupaciones sexuales (5 items).
SP: Conflictos matrimoniales (8 items).

El test se corrige mecánicamente y emite un informe individualizado de cada candidato. Dicho informe señala con uno o dos asteriscos aquellos contenidos en los que el candidato se separa una o dos desviaciones típicas de la media del baremo. También emite un resumen y como novedad, señala aquellos items críticos en los que el candidato ha dado respuestas que merecen un seguimiento posterior de contraste. Seguidamente, el informe cataloga al candidato como de bajo, medio o alto riesgo, en futuras dificultades en el trabajo. Dichas predicciones son fruto de estudios anteriores en los que se aplicó la Ecuación de Función Discriminante de Fischer. Por último, y usando esta misma ecuación, predice cuatro criterios de ejecución: puntualidad, absentismo, sanciones disciplinarias y la posibilidad de dejar el cuerpo en un año. Estos contenidos de criterio, son a mi juicio, otro de los problemas principales del test, ya que cuesta creer que ellos concreten el constructo éxito policial en la ejecución real. Por último ofrece un gráfico de todas las escalas, especificando su puntuación pura y normalizada (t) según baremos policiales.

Los problemas citados, junto con la invasión de intimidad, los baremos y las diferencias culturales, son los principales handicaps de esta prueba.

Varios estudios avalan la potencia predictiva del IPI tanto para contextos policiales como para prisiones (Inwald, Knatz & Levitt, 1.980; Inwald & Sakales, 1.982; Inwald & Shusman, 1.982). Asimismo, Ostrov (1.985) demostró en la policía de Chicago que la escala de drogas del test diferenciaba a los consumidores, teniendo como criterio algo tan objetivo como los análisis de orina. La propia Inwald (1.987) en un estudio ya citado al hablar del MMPI, demostró que en un seguimiento de cinco años, el IPI en solitario y con interpretaciones computerizadas, fruto de ecuaciones de predicción, es tan eficaz como el MMPI (67,9% de aciertos), aumentando sus aciertos (75%) cuando la ecuación toma resultados de ambos tests conjuntamente. Sin embargo, en otro trabajo de Coughlin, ese mismo año, el IPI demostró ser mejor predictor que el MMPI, aunque hay que decir que la muestra se conformó con personal de prisiones.

El IPI, es un test joven que necesita mayor investigación (Pendergrass, 1.984). Sin embargo, su futuro parece esperanzador siempre que se lo incluya en fase de desecho y en combinación con otras pruebas clínicas, así como aptitudinales o de intereses. Por otro lado, parece que la investigación debe elaborar mejores medidas de criterio mediante A. de T..

Es de destacar también el esfuerzo estadístico en la elaboración de las ecuaciones de predicción y en la determinación de los items críticos, muy válidos para posteriores seguimientos.

Este test añade a la estabilidad emocional, constructo fundamental del planteamiento clínico, su manifestación conductual en comportamientos policiales concretos que tiene como principal problema la tolerancia al estrés. Debe, por tanto, ser muy tenido en cuenta como instrumento que mida los contenidos de hipótesis predictivas resultantes del cruce de la hipótesis con las tareas críticas. De suyo los propios contenidos del test son, en sí mismos, una posible

hipótesis susceptible de ser contrastada con las tareas.

De toda esta revisión puede concluirse que el MMPI, el CPI y el IPI, son los instrumentos de medida de personalidad (rasgo y estado) que más respaldo de literatura pueden aportar. La distinción entre planteamientos clínicos o industriales parece fundamental y circunstancias como modelos de validación, muestras, restricciones de rango y variables organizacionales, impiden generalizar resultados. De todas formas y como conclusiones mayores, parece que los planteamientos de desecho concretan su objetivo en la estabilidad emocional manifestada en tolerancia al estrés y que los industriales lo concretan en características, aunque la mayoría de ellas se refieren a habilidades de relación interpersonal.

En 1.989, Moriarty dividió la historia de los tests de personalidad usados en selección policial en tres generaciones, cada una de las cuales se caracteriza por haber aportado datos que hicieron avanzar el uso de estos tests desde la conciencia de necesidad del desecho (screen-out) hasta la de elaborar baremos propios y adecuados a la población de la que forman parte los candidatos.

1a. Generación.

En ella se pensaba que mediante la intuición y la experiencia, un psicólogo o un policía podía conocer a simple vista los candidatos inadecuados. El criterio de elección en esta fase estaba poco definido y poco especificado. Al político le faltaba habilidad diagnóstica y al psicólogo conocimiento de las demandas emocionales en el trabajo policial.

2a. Generación.

Esta se caracterizó por el uso de tests estandarizados del

mercado, los cuales utilizaban baremos obtenidos en poblaciones clínicas. La actividad del psicólogo consistía en determinar qué candidatos se parecían a enfermos mentales, de manera que pudiera desecharse su candidatura. Evidentemente la actividad principal de esta generación fue el screen-out (desecho). Lo que no quedaba suficientemente aclarado era si aquellos que estaban sanos tenían los rasgos de personalidad que les capacitaban para ser policías. Así se seleccionaba por defecto más que por adecuación a rasgos preestablecidos.

3a. Generación.

Moriaty cree que la principal característica de esta generación es la de solventar el problema de la ausencia de baremos policiales. Cita tres organismos que se preocuparon de este tema:

* *Institute for Personality and Ability Testing de la IACP (International Association of Chiefs of Police).*
* *Hilson Research, Inc.*
* *National Computer System.*

Moriarty cita el Law Enforcement Assessment and Development Report (LEADR, Burnet et al., 1.981) como uno de los principales intentos de elaborar desde un test estandarizado (16PF) una adaptación para selección policial. Dicha adaptación no se ha citado como integrante en el conjunto de instrumentos ya que no existen pruebas empíricas que avalen su utilización. Por otro lado, fundamentalmente es una derivación del 16PF, una vez determinadas cinco áreas fundamentales de medida: ejecución, estabilidad emocional, control-integridad y capacidad de relación interpersonal.

Moriarty habla del IPI y critica sus baremos ya que los considera excesivamente urbanos y previene de su utilización en contextos rurales o suburbanos.

Referente al MMPI cita una adaptación policial conocida como: Minnesota Personnel Interpretative Report (Ver Anexo II). Según Moriarty, la interpretación de esta adaptación identifica cuatro áreas principales (aparte de la validez) todas ellas surgidas de análisis factorial: ajuste personal, relaciones interpersonales, estabilidad de conductas y posibles problemas de empleo.

Por último Moriarty identifica otra característica de esta generación y es la metodología de interpretación. Según él, circunscribirse a interpretaciones según "cut-offs" (puntuaciones corte) en valores t, es engañoso en tanto que muchas escalas están conformadas por un número de items tal que una única respuesta diferente en alguno de ellos puede determinar bruscos cambios en la puntuación normalizada. Moriarty cree que la tercera generación de tests busca formas más sofisticadas de interpretación y que estas tienden a las ecuaciones de predicción computerizada o análisis factoriales. Por último recomienda usar los tests siempre en combinación y contrastar sus resultados con instrumentos como cuestionarios de historia personal y entrevistas especialmente diseñados para tal fin.

Así pues, vemos que para Moriarty la aclaración en cuanto al objetivo clínico e industrial, la toma en cuenta de la realidad del contexto en el que se hace la selección, concretada en la creación de baremos policiales generales o propios de cada contexto cultural, así como la sofisticación en los criterios de interpretación siempre contrastables, son los principales síntomas por los que se identifica esta nueva generación de tests psicológicos cuya utilización debe decidirse una vez concretada la hipótesis predictiva surgida del A. de T. y una vez decidido el diseño selectivo, determinado por las variables organizacionales.

3.2.2.5. *Pruebas Situacionales, Interpersonales y Assessment Centers.*

Este apartado pretende recoger aquellas pruebas tradicionalmente usadas en selección policial (entrevista, prácticas de simulación, etc.), cuya principal característica identificatoria es la posibilidad de observación comportamental. Todos los instrumentos que este apartado refiere hablan de investigaciones cuyo fruto fue la creación de instrumentos de esta naturaleza (Assessment Centers) o se validaron algunos que existían como integrantes de un proceso selectivo en policía y cuya potencia predictiva o discriminante se quería conocer.

El hecho de que el criterio unificador sea la observación comportamental no ubica a estos instrumentos necesariamente en fases del proceso selectivo, como la formación académica, en la que tal observación es posible y por tanto no son exclusivos del planteamiento industrial. Algunos como la entrevista, son instrumentos que catalogo en esta familia y que como elemento de contraste puede ubicarse perfectamente en una selección de acceso.

Citaré primeramente las investigaciones realizadas con pruebas conocidas como situacionales e interpersonales y por último hablaré de la utilización de los Assessment Centers en policía.

A. *Tests Situacionales e interpersonales.*

La primera referencia la dan Kent & Eisenberg (1.972), estos autores citan a Mills et al. (1.966) quienes utilizaron el "Foot Patrol Observation Test" y el "Clues Test" como dos subpartes de una prueba situacional que, sucintamente, se concretaba en realizar una patrulla policial durante diez minutos y rellenar un cuestionario posterior. Kent & Eisenberg afirman que si bien los resultados no fueron muy buenos, midieron conductas imposibles de medir en pruebas de lápiz y papel.

En 1.979, Spielberger definió lo que a su juicio era un test situacional: "Técnica para evaluar las reacciones del candidato en una situación estimular estructurada en orden a predecir una conducta relacionada con el trabajo" (pag. 17). Así mismo cita a Dillman (1.963) y al propio Mills (1.976) como autores que investigaron la validez de estos tests en policía.

Extrañamente a mi juicio, Smith & Sistrunk (1.982) incluyen dentro del apartado de tests situacionales una investigación de Cohen & Chaiken (1.973), quienes utilizaron las notas académicas como predicciones. Según estos autores, estas valoraciones salieron muy predictoras del éxito policial y de un desarrollo rápido de la carrera policial.

Como ya se ha dicho, la Academia es una fase del proceso selectivo en la que las pruebas situacionales pueden dar mucho de sí por el hecho de su posibilidad de observación. Una buena identificación de tareas críticas, fruto de A. de T., cuya descomposición (break-down) determine contenidos formativos y selectivos que las variables organizacionales y el planteamiento industrial ubiquen en el período académico, hacen muy factible este tipo de instrumentos. Desconozco si lo que Cohen & Chaiken llamaban resultados académicos eran simples valoraciones a asignaturas o incluía algún tipo de manifestación conductual de la tarea buscada, es decir, una práctica de simulación. Tal hecho no calificaría como "extraña" la clasificación que Smith & Sistrunk (1.982) hacen de ésta investigación.

En 1.976 Landy realizó el único intento serio de validar la entrevista en selección policial. Como tal instrumento, ha sido y es ampliamente usado, sin embargo, excepto ésta, no se ha encontrado ninguna referencia que haya intentado demostrar la potencia predictiva de este instrumento en selección policial.

Landy realizó su investigación con 399 candidatos blancos de la policía de Florida que previamente habían superado el Civil Service Exam. El panel de entrevistadores estuvo formado por dos miembros del departamento y un sargento al que se había entrenado en técnicas de entrevista. A resultas de ella se seleccionaron 150 candidatos.

La entrevista duraba 45 minutos y estaba estructurada con preguntas que cubrían nueve áreas previamente identificadas con un A. de T. y en las que se evaluaba a cada candidato.

Cada entrevistador hacía una recomendación de contratación y la media entre las tres puntuaciones se enviaba al departamento de personal para que junto con informaciones de historia personal y exámenes de agilidad física, propusiesen una decisión final. Los coeficientes de fiabilidad indicaron un alto grado de acuerdo entre los tres evaluadores.

El criterio se conformó con valoraciones de mandos en ocho escalas conductuales o BARS (Behaviorally Anchored Rating Scales): conocimiento del trabajo, juicio, iniciativa, dependencia, comportamiento, actitudes, relaciones con otros y comunicación. Tanto los resultados de la entrevista como los del criterio se sometieron a análisis factorial produciendo tres y cuatro factores respectivamente. Los valores de los resultados se correlacionaron con una muestra de 57 miembros, ya policías, de quienes se tenían datos completos.

Los coeficientes de validez se corrigieron por la restricción del rango ocurrida al tomar la entrevista como decisión selectiva. Los resultados indicaron que tres de los cuatro factores del criterio fueron predichos por las puntuaciones medias en los factores de la entrevista. Sin embargo, la recomendación global hecha al finalizar la entrevista, no correlacionó con ninguno de los factores de ejecución.

La conclusión de Landy fue que la entrevista servía para desarrollar o crear contenidos predictivos y que debía usarse una combinación estadística de predictores más que una combinación clínica.

Parece claro que una de las principales conclusiones de Landy es que la entrevista es un elemento de ayuda para crear contenidos predictivos, aunque su papel fundamental debe ser el de corroborador y contraste de características obtenidas por otros instrumentos. Por otro lado, este trabajo tiene debilidades como lo son las referidas al criterio ya que en sí éstas no representan medidas de ejecuciones reales, sino aspectos conductuales que por su naturaleza son más fáciles de correlacionar con las medidas de la entrevista. También se echa de menos una validez cruzada y no está claro que las restricciones de rango pudieran ser corregidas teniendo una homogeneización de la muestra tan fuerte como 399-150-57. En cualquier caso, parece que la poca evidencia de validez resultante de ésta investigación así como las propias recomendaciones hechas por Landy en el sentido de no modificar la técnica de la entrevista, sino su objetivo, y la de utilizar combinaciones estadísticas más que juicios clínicos, apuntan a la auténtica ubicación que este instrumento debe ocupar en un proceso selectivo de policía.

A pesar de que el trabajo de Landy es el único encontrado, existe la referencia de un intento realizado por Burbeck (1.985) en la policía metropolitana de Londres. El autor refiere este trabajo como inacabado y afirma que es posterior a otro que sobre la consistencia de este instrumento se realizó en esa policía y cuyas principales conclusiones fueron:

* *Es muy importante determinar los atributos que han de medirse en la entrevista.*

  Al carecer de A. de T., las características que le salieron a Burbeck identifican al buen ciudadano y no se

diferencian en nada de las características de la población normal, impidiendo así la "relación íntima y estrecha" (Goñi, 1.988) que exige la validez.

* *También es muy importante conocer el grado de dificultad que dichos atributos tienen para ser medidos mediante entrevista.*

* *Las características más fáciles de medir en la entrevista son las más objetivas (aspecto, datos biográficos), siendo las más importantes (integridad, juicio), las más difíciles.*

* *Los policías "viejos" son más capaces de medir las características más difíciles.*

* *Los entrevistadores tienen más confianza en su evaluación general del candidato que la que tienen en medir cada atributo.*

Esta última conclusión contradice a Landy ya que a él las valoraciones globales no le salieron predictoras de ningún criterio. En cualquier caso Burbeck no se refiere a un dato empírico sino a una sensación.

Tanto a resultas del trabajo empírico de Landy como del no empírico de Burbeck, parecen dibujarse algunas conclusiones importantes:

1. *Es fundamental que los contenidos a medir en la entrevista sean contenidos de una hipótesis predictiva cuya inferencia se cualifica por el A. de T.*
2. *La entrevista debe usarse como elemento de contraste de esas características identificadas y medidas por otros instrumentos, por lo que más que aportar datos cuantitativos, corrobore los ya obtenidos.*
3. *Una entrevista debe ser siempre estructurada y similar en su planteamiento para todos los candidatos.*

4. A pesar de la sensación de confianza, deben evitarse las valoraciones globales del candidato orientando más los esfuerzos a confirmar características concretas e identificadas previamente.

B. Assessment Centers.

Antes de referirme a las investigaciones que estudiaron esta técnica en selección policial, haré una breve explicación de lo que es un Assessment Center (A.C.).

Esencialmente es un método que desarrolla una estrategia de evaluación múltiple cuyos instrumentos van desde simulaciones reales de trabajo, hasta entrevistas y tests psicológicos. Las simulaciones incluyen ejercicios tipificados: "In-basket" (un ejercicio fundamentalmente administrativo de agenda de trabajo); discusiones de grupo; entrevistas simuladas; búsqueda de evidencias; presentaciones orales; ejercicios de comunicación escrita, etc.

En el 3er. Congreso Internacional de Assessment Centers que tuvo lugar en Quebec en mayo de 1.975, se establecieron siete requisitos para que una estrategia de selección sea considerada un A.C.:

1. Deben usarse múltiples técnicas de medida, alguna de las cuales debe ser obligatoriamente un jercicio de simulación sobre el trabajo para el que se evalúa.
2. Debe haber varios evaluadores, los cuales deben recibir formación previa a su participación.
3. Las decisiones y juicios deben ser un resultado conjunto del "pool" de evaluadores.
4. Debe haber una valoración global de la conducta hecha por cada evaluador una vez observada la ejecución.
5. Los ejercicios de simulación deben medir conductas

predeterminadas y haber demostrado con pre-tests que las miden y que ellas son conductas relevantes para la organización a la que sirven.

6. Las dimensiones, atributos, cualidades o características medidas por el A.C. han debido ser decididas mediante un análisis de las conductas relevantes en el trabajo (análisis de las tareas).
7. Las técnicas usadas en el A.C. deben dar información cuyo uso sirva para evaluar las dimensiones, atributos o cualidades previamente determinadas.

En resumen, un A.C. es una evaluación estandarizada de la conducta, basada en múltiples in-puts, donde se usan múltiples técnicas y observadores entrenados, cuyos juicios deben ser siempre fruto de un acuerdo y referidos a características previamente determinadas a través de un profundo conocimiento del trabajo.

Igual que en el caso de los A. de T., cada agencia que utilizó esta técnica no cumplió exactamente con estos planteamientos, sino que los adecuó a sus propias circustancias y realidades organizacionales. Estas últimas son variables muy importantes siempre que se decide utilizar un A.C. como instrumento selectivo.

Las investigaciones de esta técnica en policía han sido varias: Reinke (1.977); D´Arcy et al. (1.973); Kent et al. (1.974); Gavin & Hamilton (1.975), pero fueron Dunnette & Motowildo (1.976) quienes en un trabajo, repetidamente citado, desarrollaron el A.C. mejor adaptado a la circunstancia policial. Los autores desarrollaron el instrumento a partir de un A. de T. en el que identificaron tareas críticas y lo utilizaron principalmente para obtener información añadida de aquellos candidatos que en la selección de entrada habían sido considerados dudosos.

Seguidamente se explicará más en detalle el A.C. desarrollado por

estos autores.

De los estudios citados de D'Arcy et al. (1.973) y Kent et al. (1.974), Dunnette & Motowildo concluyeron que para desarrollar un A.C. es preciso realizar tres pasos previos:

a. Determinar el nivel jerárquico en el que se va a utilizar. Una vez hecho esto, analizar el trabajo de dicha categoría y establecer sus tareas críticas.
b. Desarrollar medidas de evaluación de dichas tareas críticas. Consiste en determinar las formas en la que las tareas críticas pueden ser medidas tanto en el contexto de la ejecución real (criterio, evaluación del desempeño), como en el contexto selectivo con posililidad de observación comportamental.
c. Diseñar los ejercicios de simulación que permitan evaluar las tareas críticas en el contexto predictivo. Su diferencia con el punto "b" reside en que aquél no concreta un ejercicio, sino la posibilidad y forma de evaluación, en cambio éste diseña el instrumento para medirla (discusión en grupo, videos, etc.).

Dunnette & Motowildo entendían que la validez de un A.C. era, principalmente, una estrategia orientada al contenido, por lo que a su juicio debían cumplirse dos condiciones:

1. Que las dimensiones a medir discriminen a buenos y a malos.
2. Que los ejercicios representan muy bien las condiciones de trabajo de manera que puedan elicitarse conductas tal y como ocurren en la ejecución policial real.

Por el hecho de haber decidido la validez de contenido como estrategia demostrativa, los autores se centran principalmente en los instrumentos del A.C. que más se refieren a simulación. Tal y como se

vió en las premisas dadas por el Congreso de A.C. de Quebec, éstos no son los únicos instrumentos posibles en un A.C., ya que según ellos, incluso los mismos tests "psicológicos" pueden formar parte de la estrategia. Dunnette & Motowildo adaptaron su A.C. a sus necesidades, ya que como se ha dicho, se utilizó para obtener información añadida de un proceso selectivo de entrada que se diseñó desde un modelo de validez concurrente y cuyo fin también fue el diseño de la carrera policial.

Ya que el modelo de A.C. es una de las metodologías posibles sobre las que diseñar lo que en el proceso selectivo de la Ertzaintza se conoce como "Seguimiento Académico" (punto 4.2.), se describirán ahora los pasos que Dunnette & Motowildo cumplieron para elaborar su A.C..

1. *Se pidió a un grupo de agentes, representantes de todas las policías implicadas, que identificaran las conductas implícitas en cada tarea calificada como crítica. Este trabajo pretendía obtener la información necesaria para determinar qué y cómo medir en situación real y simulada, una conducta perteneciente a una tarea importante.*

2. *Una vez determinadas las conductas, se identificaron los fallos o principales causas de error de esas tareas.*

3. *Determinadas las tareas, las conductas y sus causas de error, se sometió a la consideración de todas las agencias de policía implicadas, (era un estudio con policías de varios estados, punto 3.1.2.), con el fin de homogeneizar las dimensiones del trabajo sobre las que se iba a diseñar el A.C.. Las dimensiones resultantes fueron:*
   - *Prevención del crimen.*

- *Investigación, detección y seguimiento de la actividad criminal.*
- *Uso de la fuerza.*
- *Trato con el público.*
- *Mediación en disputas domésticas.*
- *Control de tráfico.*
- *Etica e integridad profesional.*
- *Conciencia y dedicación.*
- *Trabajo en equipo.*
- *Redacción de informes.*

Como puede observarse, no todas las dimensiones son de la misma naturaleza, ya que algunas se refieren a ejecuciones reales y otras (ética e integración profesional, etc.) a características deseables. Lo importante, sin embargo, es que fruto del A. de T. y del propio análisis de las tareas críticas (break-down), se determinaron los contenidos principales del A.C..

4. *Un grupo del staff técnico del proyecto estuvo tres días observando las actividades policiales en general y las tareas críticas en concreto. A raíz de estas observaciones, se desarrollaron 55 ideas preliminares todas ellas referidas a prácticas de simulación.*

5. *A 9 psicólogos policiales se les pidió revisaran las 55 ideas según los siguiente criterios:*
   - *Si las ideas se referían realmente a las dimensiones y conductas identificadas como críticas.*
   - *Si se parecían a actividades o tareas típicamente desarrolladas por la policía.*
   - *Qué otros detalles u observaciones podían mejorar esas ideas de simulación.*

6. *Como resultado de la revisión de los psicólogos, las 55 ideas quedaron reducidas a 7-10, para cada una de las cuales se elaboraron:*
   - *Especificaciones del material y condiciones necesarias para su ejecución lo más real posible.*
   - *Instrucciones completas para ejecutores.*
   - *Instrucciones completas para observadores.*

7. *Se convocó otra reunión, esta vez con 11 psicólogos policiales quienes aportaron sus pareceres sobre la pertinencia de lo desarrollado en el punto anterior. Un criterio fundamental en su tarea fue determinar las conductas que podían observarse en cada ejercicio y cuáles de ellas servían para distinguir a quien lo hacía bien o mal.*

   Como resultado, se observó que algunos ejercicios eran imposibles de desarrollar por razones administrativas (variables organizacionales) y que otros se podían combinar. Al final, y a modo de ejemplo, quedaron 8 simulacicnes para los patrulleros.

Uno de los problemas que se encontraron los autores al utilizar este A.C. para selección de entrada, fue el desconocimiento que sobre los fundamentos de la patrulla tenían los candidatos. Dunnette & Motowildo afirman que resolvieron el problema dando minisesiones de formación.

Este parece ser uno de los principales handicaps de esta técnica cuando se usa con ausencia de formación.

Por el contrario, si tal práctica se realiza en períodos académicos, la propia formación que conforma el curso, si es decidida

desde un A. de T., aporta la información básica o especializada con la que puede sacarse todo el partido al A.C. Si se tienen identificados los contenidos formativos necesarios para cada tarea crítica, así como aquellas características de personalidad necesarias para realizarlas, el A.C. es el auténtico lugar demostrativo de la capacidad del alumno para desarrollar esas tareas en un futuro. Cuanto más se parezcan la situación real y el A.C., mayor capacidad predictiva tendrán los ejercicios e instrumentos que conformen el A.C. El valor principal de esta metodología radica en que sintetiza en una conducta, las resultantes del proceso selectivo del candidato primero y alumno después.

8. *Se realizó una prueba piloto con un grupo de policías, juzgados buenos ejecutores según el desarrollo de su carrera o por valoraciones de sus propios mandos. Una vez hechas las simulaciones, se les preguntaba del A.C. diseñado:*
   a. *La claridad de las instrucciones.*
   b. *Pertinencia del tiempo asignado a cada ejercicio.*
   c. *La dificultad media de cada ejercicio.*
   d. *Adecuación técnica y real de los detalles del ejercicio.*
   e. *Posibles cambios.*
   f. *Posibles discriminaciones de raza, sexo, etc.*

9. *En función de la prueba piloto se hicieron modificaciones en las instrucciones, el tiempo y algunos detalles realistas y técnicos.*

Al final de todo este proceso, se decidieron los siguientes ejercicios de simulación:

* *Video.*
  - *Disputa doméstica: Utilizaban en el monitor una disputa doméstica y la actuación de un policía. Debían hacer comentarios sobre la actuación del policía y describir cuál habría sido su propia actuación en el caso.*
  - *Mujer atemorizada (idem al caso anterior).*

* *Cassette.*

  Correspondía a una llamada conflictiva de un ciudadano a la que ellos debían responder de la forma más adecuada posible.

* *Role Playing.*

  Consistía en varios ejercicios de simulación:
  - *Detener a un ciudadano por no parar ante una señal de stop y sancionarle con una multa.*
  - *Asistir a un intento de suicidio y redactar un informe de lo ocurrido.*
  - *Atender una llamada de un ciudadano que denuncia un robo. Debían seguirse todos los pasos establecidos para obtener la información posteriormente necesaria para una investigación.*

* *Prácticas profesionales.*

  En este ejercicio, el candidato debía describir cómo sería su actuación, ante un caso en el que está en juego la ética profesional.

Una vez realizados los ejercicios, se les entrevistó sobre contenidos de historia personal, con el fin de poder contextuar algunas observaciones de los ejercicios previos.

Para cada agencia de policía que formó parte del estudio, se escogieron tres asesores (evaluadores): un policía de alto rango, un

psicólogo de la unidad y un ciudadano que trabajaba en servicios sociales. A todos se les entrenó en la técnica del A.C. y en qué observar.

Se elaboraron manuales para los asesores con páginas coloreadas:

- *Blancas: Eran instrucciones y explicaciones referidas a:*
  - *Breve resumen del ejercicio.*
  - *Definición y significado de cada una de las dimensiones de ejecución.*
  - *Instrucciones sobre como guiar los ejercicios.*
  - *Instrucciones para representar los ejercicios.*

- *Azules: Correspondían al material del que disponían los candidatos: instrucciones, información necesaria de contexto, otros materiales escritos a usar por el candidato, etc.*

- *Rosas: Formatos y procedimientos para evaluar cada ejercicio.*

La formación de los asesores que debían dirigir, observar y evaluar, cubrió los siguientes contenidos:

- *Las propias dimensiones de ejecución que iba a medir el A.C. Estos debían llegar a conocerlas en profundidad.*
- *Los contenidos y procedimientos de todos los ejercicios.*
- *Los videos y los "role playings", los cuales debían ejecutar ellos mismos para familiarizarse.*
- *Prácticas en entrevistas de historia personal.*
- *Prácticas en la recogida de datos referidos a conductas.*
- *Observación de cómo actuaban asesores veteranos.*

Tal y como puede observarse, Dunnette & Motowildo no fueron estrictos en cumplir con los requisitos de un Assessment Center. Sin duda, la generalidad de contenidos en la que tuvieron que moverse por

diseñar un procedimiento para varias policías, junto con el condicionante de usarlo para selección de entrada, hacen a este A.C. singular y poco aplicable para nuestra realidad. Sin embargo, el planteamiento general y la metodología básica pueden servir como punto de arranque de una adaptación para la fase académica del proceso selectivo de la Ertzaintza.

En 1.977, Filer utilizó un A.C. para la selección de entrada de la Policía de Colorado (Frt. Collins, U.S.A.). Su concepción de proceso selectivo excluía a la formación, por lo que utilizar esta metodología en selección para el primer nivel de la escala, significaba usarlo en selección de entrada, lo cual a mi juicio es un error, ya que si en algún período hay posibilidad de observación, éste es el académico.

Al plantear así su A.C., Filer se encontró con el problema que ya identificaron Dunnette & Motowildo, referido al desconocimiento de los fundamentos de la función policial. Sin embargo, Filer lo resolvió apelando a la flexibilidad del método lo cual, según él, le permitió medir dimensiones específicas del nivel de entrada y relacionadas con el trabajo policial:

- *Motivación para el trabajo policial.*
- *Confianza en sí mismo.*
- *Estabilidad emocional bajo situaciones de estrés.*
- *Flexibilidad.*
- *Relación con la autoridad.*
- *Juicio práctico.*
- *Sensibilidad.*
- *Sentido social.*

Estas características pueden ser objetivos de una selección de entrada, sin embargo creo que utilizar un A.C. para medirlas, es

desperdiciar una gran oportunidad, ya que la virtualidad de la metodología que tratamos es la medición directa o relativamente directa de conductas policiales. A mi juicio, tener que medir las características arriba citadas obedece a la imposibilidad de acotar el constructo éxito policial (lo cual invalidaría el razonamiento), pero también a que las propias variables de cada organización, que determinan el proceso selectivo, impiden administrativamente, realizar mediciones de la propia conducta policial o de sus símiles. A pesar de la imposibilidad real de controlar todas las variables implicadas en una conducta policial real, siempre que se pueda, deben buscarse fidelidades físicas entre la selección y la ejecución. El A.C. de Filer no pretende este fin, sino medir más válidamente (validez interna) unas características que se supone predicen la eficacia policial desde la selección de entrada y que, según él, se manifiestan en conductas que los tests normales no pueden medir. El problema de Filer, por tanto, es la validez interna y no externa.

El A.C. de Filer se compuso de cuatro pruebas:

- *Entrevista "psicológica" individual.*
- *Entrevista ante panel de expertos.*
- *Discusión de grupo sin lider.*
- *Test situacional.*

Filer omite explicaciones referidas a la entrevista psicológica. Referida a la entrevista de panel, éste se formó, al igual que en el A.C. de Dunnette & Motowildo, por un policía, un psicólogo y un ciudadano. Era una entrevista estructurada en la que a todos los candidatos se les investigaba en los mismos contenidos:

- *Temas referidos al trabajo policial (Filer no especifica).*
- *Temas referidos a las investigaciones de historia personal.*
- *Ejemplos de problemas ambigüos que debía resolver.*

Se observa aquí que otra de las posibilidades de A.C., en lo que concierne a aquellos instrumentos que no son de simulación, es la del contraste. Aquellos datos o características evaluadas con instrumentos, como cuestionarios de historia personal, pueden ser contrastados dentro del A.C., directamente con preguntas o indirectamente como marco de referencia con el que interpretar ejercicios.

La discusión de grupo sin lider consistía en un debate que un grupo de candidatos (8-10) debía realizar sobre un tema relacionado con la policía. Los observadores tomaban notas sobre rasgos concretos de conductas cuya evaluación final debía producirse por consenso entre ellos.

Los tests situacionales eran tres y se conformaban a partir de ideas referidas a situaciones cotidianas que ocurren en la policía y simulaciones que deliberadamente se diseñaban estresantes y en la que los candidatos debían encontrar una solución aunque ésta realmente no existiera.

Según todo esto, parece que la principal aportación del modelo de Filer es la de mostrar la flexibilidad del modelo de A.C., el cual permite abordar casi todas las formas evaluativas (tests, entrevistas, simulaciones) y que, bien diseñado, puede conformar un todo integrado y coherente con la circustancia de selección en que se ubique, la cual, a mi juicio, es la fase académica.

En 1.980, Buracker escribió un artículo referente a un A.C. que se llevó acabo en la policía de Fairfax (U.S.A.). No nos interesa especialmente ya que se utilizó como instrumento de promoción. En cualquier caso citaré los ejercicios que utilizó:

- *Discusión sin lider.*

- *Presentaciones orales.*
- *Ejercicios de "In-Basket".*

Luyendijk (1.981) al describir el proceso selectivo de la policía Holandesa, reconoce a la fase académica como integrante del proceso selectivo. Por otro lado, también sus contenidos selectivos son fruto de un A. de T.. Estos dos hechos crearon en estos seleccionadores la necesidad de aumentar el período académico de 12 a 21 meses, al darse cuenta de la importancia y trascendencia que esta fase tiene como posibilidad predictiva. Abiertamente, Luyendijk reconoce la intención holandesa de aumentar las prácticas de simulación en el período académico y de concretarlas en un A.C.

En un trabajo ya comentado de la Policía Montada del Canadá, Loo & Meredith (1.986) diseñaron un nuevo proceso selectivo una vez que se demostró que la validez del antiguo era baja. Como ya dije, uno de los avances principales se refiere a considerar la academia como integrante de la fase predictiva. También ellos entendieron fundamental el A. de T. para cualificar sus contenidos predictivos y al igual que Luyendijk, estos avances se concretaron en mostrarse partidarios del A.C.: "Un Assessment Center como final del proceso selectivo, puede mejorar las decisiones de selección. El A.C. puede aportar ejercicios de mucha fidelidad, ejercicios de situaciones y tipos policiales, que permiten a los observadores tener una conducta observable. Esto puede permitirles medirlos en situaciones de estrés, habilidades interpersonales y habilidades para la resolución de problemas, entre otras dimensiones relevantes" (pag. 19).

Inwald (1.987) también comentó el uso de los A.C. en selección policial. Según ella, hay poca investigación que corrobore su efectividad y afirma que son necesarias más pruebas empíricas, mayores refinamientos y combinaciones con tests objetivos.

En un artículo publicado por Booth en la revista Police Chief en 1.989, el autor aporta una serie de estrategias para solventar una serie de problemas que la práctica de esta metodología en policía ha demostrado.

El primer problema al que se refiere Booth es la gran cantidad de cosas que los observadores tienen que evaluar. Según él, la investigación ha demostrado que en los ejercicios de simulación las destrezas que principalmente se observan son:

A. Destrezas interpersonales.
- *Sensibilidad interpersonal.*
- *Persuasividad.*

B. Destrezas administrativas.
- *Toma de decisiones.*
- *Resolución de problemas.*
- *Comunicaciones escritas.*

Este dato es importante ya que limita el campo de posibilidades a ser medido por éstos instrumentos.

Booth cree que los A.C. no son aconsejables cuando:

- *Los policías tienen mucho trabajo técnico que exige mucho conocimiento y pocas habilidades de gestión o relación interpersonal.*
- *Cuando los ejercicios de simulación, su creación o diseño, cuestan mucho en términos de tiempo y dinero.*

El nivel jerárquico más bajo en una policía, normalmente, no realiza tareas altamente técnicas, aunque algunas sí lo sean. Por otro lado, ubicar un A.C. en la fase académica, es menos costoso

relativamente que ubicarlo en la selección de entrada. Un esfuerzo técnico que diseñe simulaciones, etc., merece la pena si como resultado se obtiene una seguridad predictiva.

Booth cree que todo A.C. debe estar precedido por un A. de T. y que siempre debe diseñarse a la medida de las necesidades de la organización policial que decida usarlo.

Seguidamente el autor da algunos consejos:

* *Siempre que se utilicen discusiones de grupo sin lider, debe tenerse en cuenta que aún siendo fiel el ejercicio, es muy difícil que la situación del proceso selectivo se asemeje a la vida real. Por otro lado, la capacidad de liderazgo desplegada en el ejercicio no es la misma que la de la actividad policial por muy bien que se haya diseñado el debate.*

* *Para Booth, es muy importante familiarizar en el A.C. a aquellos que vayan a "sufrirlo" y sobre todo, formar muy bien a observadores y evaluadores.*

* *El autor afirma que debe tenerse en cuenta la posible utilización del A.C. como instrumento educativo.*

Este último consejo refuerza más la ubicación de esta técnica en la fase académica, ya que puede diseñarse un A.C. para fines pedagógicos y administrarse en la mitad del proceso formativo. De esta forma, el alumno conoce sus fallos, debilidades y lagunas, dándose tiempo para mejorar en áreas concretas. Así mismo, el entrenamiento teórico o práctico en la técnica es mucho más factible siempre que se disponga de un tiempo extenso para su realización.

Se intentará ahora sintetizar algunas conclusiones resultantes de los pocos intentos que ha habido de utilizar éste modelo en selección policial.

* *El A.C. siempre implica una posibilidad de observación conductual. Este hecho lo ubica preferentemente en la fase académica o como mucho al final de una selección de entrada, tal como lo hicieron Dunnette, Motowildo y Filer. Esto, junto con la necesidad de A. de T. implícita en todo A.C., hace más propicio el planteamiento industrial que el clínico, lo cual no impide que puedan incluirse elementos de contraste de medidas de estado patológico.*

* *Si bien el modelo de A.C. es concreto, sus planteamientos son suficientemente flexibles como para diseñar un modelo complementario en función de las características que formen la hipótesis predictiva. Esta complementariedad también determina las estrategias de validación, por lo que el modelo a usar para un A.C. no puede descartar ninguna de las estrategias conocidas.*

* *Otro refuerzo para el enfoque industrial del A.C., se observa en la necesidad de descomposición de las tareas que exige el diseño de pruebas de simulación. El exhaustivo conocimiento del trabajo fruto de esta descomposición, permite cualificar instrumentos que por poderse observar conductualmente, permiten la medición de comportamientos concretos y por tanto caracterizan con fidelidad física a los mismos.*

El A.C., más que un instrumento, es una metodología decidida por las calidades de un A. de T. y por la posibilidad de observación.

* *Una de las virtualidades del A.C. es la síntesis, en conducta policial, de las predicciones hechas sobre un candidato o alumno. A pesar de que Booth limita las posibilidades de observación de un A.C., creo que una exhaustiva definición de conocimientos y características requeridas para la ejecución de tareas críticas, permite tener criterios de análisis siempre que el candidato ejecute simuladamente la tarea policial.*

* *Los principales handicaps de un A.C. son el costo de su diseño y más generalmente, las variables organizacionales y la resistencia al cambio.*

* *Junto con el ya comentado A. de T., entender la Academia como integrante de la fase predictiva es otro de los pilares que genera una mentalidad donde el A.C. se observa como una posible solución para satisfacer el valor de la fidelidad física entre predicción y ejecución. Si los problemas inherentes a la validez (punto 1.3.3.) son insalvables, la razonabilidad y validez aparente de un A.C. son una buena alternativa.*

3.2.3. *CARACTERISTICAS PREDICTIVAS RESULTANTES DE LAS INVESTIGACIONES.*

Con este apartado se pretende identificar aquellos requisitos, características, aptitudes, rasgos o estados de personalidad que los estudios de validación revisados identificaron como predictivos.

Ya que sólo se citarán aquellos que son resultado de investigación empírica, su demostrada validez debe matizarse según

varios criterios que hablarán de la posibilidad de generalizarlos para nuestro contexto:

- *Nivel o rango jerárquico en el que se realizó el estudio (patrulleros, sargentos, capitanes, etc.)*
- *Tipo de funciones de la policía en la que se investigó.*
- *Modelo de investigación usado para validar.*
- *Correcciones hechas sobre las limitaciones de la validación: restricción del rango, validez cruzada, etc.*
- *Los criterios utilizados, ya que ellos concretan qué entiende cada organización por éxito policial.*

Esto no quiere decir que en cada caso se expondrán todos los criterios, sino sólo aquellos que obliguen a matizar la generabilidad de ese resultado para nuestro caso.

La exposición de las características predictivas resultantes se hará también por su naturaleza y sus tipos serán similares a los usados para la identificación de las pruebas.

El objetivo fundamental de este apartado es generar un perfil de características lo suficientemente amplio y heterogéneo como para:

a. *Determinar qué características deben formar parte de la fase de desecho (screen-out), la cual está conformada principalmente por requisitos, características biográficas de historia personal, estados de personalidad y aptitudes básicas.*

b. *Diseñar la hipótesis predictiva que debe cruzarse con las tareas críticas surgidas de un A. de T., esta se conformaría por aquellos rasgos de personalidad que junto con los contenidos formativos, serían objeto de medición en la fase académica.*

Este apartado no pretende cerrar la posibilidad de que las características se obtengan por otros medios. A decir verdad, tanto los criterios de matización expuestos, como los pocos estudios que concluyen características, así como la poca consistencia inter-estudios de esas características, hacen poco menos que imposible concluir un perfil claro. Sin embargo, esto no es óbice para que algunas conclusiones importantes se puedan delimitar.

3.2.3.1. Requisitos y Características de Historia Personal (Background).

Referido a los requisitos de entrada, pocos, muy pocos, han sido los estudios realizados y menos los que han concluido algo positivo. En realidad ha habido más litigios legales exigiendo su validación que resultados empíricos.

Evidentemente, su ubicación en el proceso selectivo es la fase de reclutamiento y puede decirse que establecen los mínimos más primarios con los que empezar a reducir el número de solicitudes. En realidad es el primer criterio selectivo, la primera criba que, como tal, debería tener demostración. Sin embargo, es tónica general que cada organización diseñe y establezca sus propios requisitos, copiándolos de otras policías.

* *Altura.*

De la revisión efectuada, éste ha sido el requisito más estudiado. Así Hobbler & Mc Queeney (1.973) intentaron probar la importancia de este requisito ya que sospechaban que:

- *La altura relaciona con la fuerza física.*
- *Las personas altas tienen mayor autoestima.*
- *Los policías altos pueden controlar mejor las manifestaciones.*

Ninguna de estas tres hipótesis pudo ser demostrada.

Por contra Talbert et al. (1.974), Bloch & Anderson (1.974) y White & Bloch (1.975) eliminaron este requisito ya que en ningún caso lo encontraron discriminador del éxito. Incluso Shealy (1.979) afirmó que su estudio observaba una cierta tendencia de los policías altos a quejarse más que los normales o más bajos.

Smith & Sistrunk (1.982), como resultado de su exhaustiva revisión, concluyeron que este requisito es mal predictor y que parece que con el único criterio con el que tiene algo que ver es con los accidentes de tráfico sufridos por los policías.

Parece, por tanto, que no hay datos suficientes como para apoyar la inclusión de este requisito en una fase de reclutamiento en policía. Otro tema es que la propia organización policial, decida, por cuestiones de imagen, no admitir a candidatos que no cumplan un mínimo. En este caso, deben ser los jueces quienes deben aceptar o no este hecho.

* *Vista.*

El autor que mejor ha estudiado este requisito en policía ha sido Sheedy (1.980), quien en un estudio con la policía de Ohio, estableció que el examen de visión para un aspirante a policía debe tener en cuenta la visión nocturna, las estereotipias, la percepción binocular y la visión periférica.

A pesar de todo esto, Sheedy, no aportó ningún dato que apoyara

la importancia de este sentido. Sin embargo, parece obvio, que tal ausencia es por falta de investigación, más que por que no sea necesaria.

* *Agilidad física.*

Roper (1.981) resumió los estudios, no empíricos, que abordaron este requisito: Wilkie, 1.974; Hubbard et al., 1.975; Woods, 1.976; Stamford et al., 1.977). Asimismo cita a Arvey (1.979) quien de la mano de la discriminación, identificó aquellas policías que por usar este requisito, excluían ilegalmente aspirantes (capítulo 2).

Roper concluye que la mejor forma de abordar el problema de la agilidad física necesaria es a través de un A. de T. orientado a las tareas y mediante una diferenciación por sexos. El cree que a pesar de no haber datos empíricos, este requisito es importante en una preselección.

* *Exámenes Médicos.*

El propio Roper es el único que cita a algunos autores como estudiosos de este requisito: Territo et al. (1.977), quienes aportaron 25 tests fisiológicos a observar en una preselección policial.

* *Peso.*

No existe ningun dato, excepto una mención de Smith & Sistrunk (1.982) quienes lo calificaron de mal predictor.

A mi juicio, en este caso ocurre igual que con la agilidad física ya que la ausencia de investigación no significa que sea inecesario. Sí

puede, sin embargo, ser sustituido por otros requisitos que midan la supuesta limitación causada por un exceso de peso (p.e.: agilidad física).

De todo lo visto, la conclusión más evidente es la necesidad de investigación que existe en el ámbito de los requisitos preselectivos. Tal investigación no sólo debe identificarlos, sino comprobar el solapamiento que parece existir entre los tradicionalmente utilizados en policía.

Referido a las características de historia personal, (biodata o background), los estudios han sido numerosos a medida que ha evolucionado esta práctica selectiva.

A pesar de que al exponer los resultados, puede concluirse que la característica en cuestión es en sí predictiva, ha de tenerse en cuenta que otra de las conclusiones, fruto de su evolución, es que éstas cumplen un papel de contraste y por tanto no miden directamente el constructo éxito policial. Según esto, su validez debe interpretarse teniendo en cuenta que mide una característica, generalmente de personalidad, la cual tiene una relación más primaria con el constructo.

* *Educación.*

Por tal se entiende el proceso formativo que el candidato ha realizado hasta el momento de su solicitud.

La titulación académica suele tomarse también como requisito de entrada, sin embargo aquí se analiza el propio proceso que el candidato desarrolló, hasta alcanzar la titulación que acredita. De todas las características de background, es ésta la que más referencias tiene, (quizás por ser la fase académica la que normalmente sigue a la selección de entrada).

La mayoría de los autores que han estudiado esta característica, ha concluido que es predictora de futuras ejecuciones, tanto en la academia (Flynn & Peterson, 1.972; Hilton, 1.975), como en la actividad policial real posterior (Levy, 1.967; Cohen S Chaiken, 1.972; Kayode, 1.973; Sparling, 1.975; Finnigan, 1.976). Sin embargo, Sterling (1.974) demostró que los candidatos con niveles educacionales más altos y conseguidos en menos tiempo, normalmente abandonaban el cuerpo. Cascio (1.977) llegó a demostrar que existía una relación por la que se comprobaba que a mayor nivel de educación los índices de accidentes, heridos o incidentes en general eran menores.

Los estudios citados tuvieron diseño concurrente, siendo sólamente el de Morman et al. (1.966b y 1.967), la única referencia con modelo predictivo. Extrañamente, este autor refiere un índice de correlación de .37 como covarianza entre el nivel educativo y los resultados de 16 semanas de docencia. Por contra, refiere un índice de .84 entre el nivel de educación y el escalafón de mando. Kent & Eisenberg (1.972), sin embargo, critican este estudio por ausencia de validez cruzada y porque tampoco quedó claro el tiempo transcurrido entre los predictores y las medidas de criterio.

Por todo lo visto, parece que es ésta una característica que debe formar parte de los contenidos a investigar en un cuestionario de historia personal que, en cualquier caso, debe contrastarse con otros datos del mismo cuestionario (estabilidad laboral) ya que altos niveles, pueden indicar un futuro abandono del Cuerpo.

Asimismo, la tradicional concepción de no considerar la academia como fase predictiva y la falta de estudios con diseño predictivo, limitan evidencias de lo que parece ser la auténtica capacidad de este dato: la capacidad predictiva de los resultados académicos, lo cual lo cataloga como contenido de la selección de entrada en su enfoque industrial.

* *Historia laboral (estabilidad laboral).*

Respecto a esta característica, existen aparentes contradicciones en los resultados de los estudios que la han investigado. Así Levy (1.967) caracterizaba a los malos policías de California, como personas que antes de su incorporación al cuerpo, habían tenido muchos trabajos, de lo que se puede deducir que Levy deseaba una estabilidad laboral como característica predictiva. Por otro lado, Kayode (1.973) y Smith & Sistrunk (1.982) se limitan a afirmar que tal dato de historia personal es importante y predictivo. Cohen & Chaiker (1.973) afirman que es buena señal (predictivamente hablando) la movilidad laboral anterior. Por último Lefkowitz (1.977) y Beutler (1.987), concretan en la estabilidad laboral la característica a observar en la historia laboral del candidato.

De todo lo visto, puede concluirse que es la historia laboral sin sobresaltos, sanciones disciplinarias, etc., lo más aconsejable como marco de referencia. En el caso de que haya movilidad, ésta debe analizarse ya que si se manifiesta en promoción o necesidad de logro, puede ser signo positivo de buena ejecución futura. Asimismo, y como en la característica anterior, ésta debe ser interpretada a la luz de otros datos de historia personal (educación, estabilidad familiar, etc.).

* *Estabilidad matrimonial.*

En esta característica todos son unánimes: la estabilidad matrimonial es predictora del éxito en policía (Spielberger et al., 1.979; Levy, 1.967; Scogin & Beutler, 1.986; Beutler, 1.987) y su contraria (excesivo número de divorcios, separaciones, etc.) es característica de malos ejecutores (Levy, 1.967).

La única investigación que matizó estas afirmaciones fue la de Cross & Hammond (1.951) en la policía de Colorado quienes obtuvieron como resultado que los policías exitosos eran solteros o casados con pocos hijos.

* *Estabilidad familiar.*

Esta característica se refiere a la historia personal del candidato. Pocas son las investigaciones que la prueban como característica deseable (Baehr et al., 1.971; Spielberger et al., 1.979; Beutler, 1.987), sin embargo son muchas más las que la referencian como característica deseable (Dudycha, 1.956; Hogan, 1.971; Cascio, 1.977; Lefkowitz, 1.977; Scogin & Beutler, 1.983; Silverstein, 1.986; Inwald, 1.986; Hiatt, 1.986).

* *Servicio militar.*

Las investigaciones referidas a esta característica apuntan a su capacidad predictiva, siempre que lo que se investigue de ella sea las sanciones o arrestos ocurridos en ese lapso de tiempo y no tanto al servicio militar en sí mismo (Cohen & Chaiken, 1.972; Spielberger et al., 1.979; Smith & Sistrunk, 1.982).

* *Antecedentes penales.*

A pesar de su aparente evidencia, son solamente dos estudios (Cohen & Chaiken, 1.972 y Kayode, 1.973) los que han probado su capacidad predictiva. Smith & Sistrunk (1.982), así como Beutler (1.987), la concluyen predictora como fruto de revisiones por ellos realizadas. Parece ser que en este caso, también la ausencia de investigación y las dificultades de validación propias de estas características, son las causas de estas ausencias.

* *Otras características.*

Por último existen otras características que también salieron predictivas pero que la falta de investigación las hace ausentes de demostración clara. Simplemente las citaré y daré las referencias de los autores que las investigaron:

- *Sanciones de tráfico (multas): Levy, 1.967; Inwald, 1.982.*
- *Historia médica: Smith & Sistrunk (1.982).*
- *Abuso de sustancias: Inwald, 1.982.*

Para terminar este apartado, citaré a Smith & Sistrunk, según los cuales, puede concluirse que existe validez en algunas características biográficas. Las correlaciones encontradas no fueron muy altas y los problemas de la restricción del rango, la contaminación del criterio o la falta de fiabilidad, han sido tónica general. No se han evaluado los criterios, y las reducciones o correcciones producidas por la validez cruzada han sido muy fuertes, llegando incluso a desaparecer. Asimismo, ha sido negativo el uso de la validez concurrente.

Según esto, parece obvia la necesidad de elaborar una hipótesis de características biográficas según los modelos que mejor se adapten a las circustancias y variables organizacionales de la Ertzaintza. Dicha hipótesis debe incluir como características a investigar: la educación, la estabilidad laboral, familiar y matrimonial. Todas ellas y las que además se propongan, deben tener relación con las características de personalidad que el cruce de las tareas críticas haya dado como perfil, ya que no debe olvidarse la naturaleza de contraste de estas características de historia personal.

3.2.3.2 **Aptitudes e Intereses.**

Al ceñirme exclusivamente a resultados empíricos referidos a estas características, se reduce muchísimo el listado de aquellos que pudieran formar parte de una hipótesis predictiva. La mayoría de los estudios que sí los incluyeron como componentes predictivos, lo hicieron junto con otras características (p.e. rasgos de personalidad), refiriéndose principalmente a éstas últimas al comentar los resultados.

Se citarán primero los resultados referidos a aptitudes y después los pocos referidos a intereses.

* Inteligencia.

Como ya se puede haber deducido al revisar los instrumentos, ha sido ésta la característica más investigada.

El primer autor que habla de ella como característica deseable por su capacidad predictiva es Lefkowitz (1.977) quien al resumir un perfil de características validadas la cita en primer lugar.

Poland (1.978) da la referencia de Thurstone (1.922) como el autor que demostró una relación negativa entre esta aptitud general y el tiempo de servicio. Como ya se ha dicho, es muy probable que la función que correlacione esta característica con la ejecución sea curvilínea.

Spielberger (1.979) da las referencias de autores a los que la inteligencia les salió predictora del éxito académico: Thurstone (1.922); Merrill (1.927); Kole (1.962); Mattarazzo et al. (1.964); Gordon (1.969).

En el trabajo de Cascio (1.977) la inteligencia también salió predictora del éxito académico pero no tanto de la ejecución, lo cual también ocurrió en el constantemente citado trabajo de Spielberger (1.979).

A quien sí le salió predictiva de la ejecución, fue a Hogan (1.971 y 1.975), aunque su escala no fue estrictamente de inteligencia general, sino más bien de eficiencia intelectual (CPI). Burneet et al. (1.981) citan algunos autores quienes también concluyeron que la eficiencia intelectual era predictora de la ejecución (Cronbach, 1.965; Peterson, 1.968; Baehr et al., 1.969 y 1.971; Tweatt, 1.970; Schuerger, 1.981). Ha de hacerse notar que la eficiencia intelectual no es tanto un factor de inteligencia pura, sino que se refiere más a aspectos de personalidad (autoconfianza, técnicas de ajuste social, etc.), por lo que deben matizarse las apoyaturas anteriores.

Ya en nuestro ámbito, Serrano (1.986) con un modelo concurrente, también identificó la inteligencia como característica diferencial de buenos y malos policías. Un resultado parecido obtuvo Alvarez (1.984) con la policía municipal de Madrid.

De otra policía municipal, ésta vez en Amsterdam, Maesen (1.985) refiere correlaciones de .48 y .40 entre un test de inteligencia de propia creación (Police Intelligence Test), los resultados académicos y las valoraciones de seis meses en ejecuciones.

De lo visto puede concluirse que los autores han investigado la inteligencia en dos manifestaciones: una como aptitud pura, habiendo salido predictora principalmente de los resultados académicos. Otra, como rasgo adaptativo de personalidad, la cual sí ha salido predictora de la ejecución.

Dos ubicaciones por tanto para ésta característica general. Como aptitud en la selección de entrada, para predecir el éxito académico y

como rasgo adaptativo de personalidad en la fase académica.

* Capacidad de escritura.

Wollack (1.976) diseñó un proceso selectivo para la policía de Texas teniendo como una de sus principales características, la habilidad de escritura. Wollack, fruto de un A. de T. y con validez de contenido, identificó esta capacidad como una de las más trascendentes para una correcta ejecución de las tareas policiales ya que su A. de T. identificó que la mayoría de las tareas policiales rutinarias tenían como colofón final un informe.

Wetrogan & Cundiff (1.976) también la identificaron como predictora de la formación académica y de la ejecución posterior en un estudio de diseño predictivo.

Como otras características, la ausencia de investigaciones no debe restar importancia a esta capacidad, ya que es evidente su trascendencia dada la gran cantidad de formularios e informes que rellenan los policías.

* Habilidad de Comunicación Oral.

El mismo Wollack con el planteamiento descrito, así como Wetrogan & Cundiff, son las únicas demostraciones de la necesidad de esta habilidad.

* Otras características.

Existe otra serie de características aptitudinales que han salido predictivas tan sólo en un estudio:

- *Capacidad de lectura: Wollack, 1.976.*
- *Razonamiento situacional: Wollack, 1.976.*
- *Capacidad de aprendizaje: Wetrogan & Cundiff, 1.976.*
- *Pensamiento crítico: Sherman, 1.978.*

Se ve que, excepto en inteligencia, y a pesar de la evidencias razonables (habilidad de escritura), no existen datos empíricos que apoyen la inclusión de pruebas para aptitudes específicas. Parece que contar con ellas es una evidencia que debe justificarse principalmente con un A. de T. propio a través del cual se puedan demostrar las aptitudes mínimas necesarias para adquirir los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para realizar las tareas más importantes. Así, su ubicación debe ser la selección de entrada en tanto que miden las potencias de aprendizaje del candidato, no tanto los resultados de éste.

En lo referente a características de intereses y valores, muy pocas han sido las investigaciones que las han validado ya que el objetivo fundamental de aquellos estudios fue buscar diferencias significativas entre la población normal y la policial, tal y como se dijo al hablar de este tipo de intrumentos. Las características validadas fueron:

* *Intereses por aspectos mecánicos: Azen et al. (1.973).*
* *Intereses por status de empleo: Shealy (1.977).*
* *Intereses por negocios y prácticas de oficina: Spielberger (1.979).*

Según esto, no puede tenerse en cuenta la revisión de literatura para justificar la inclusión de alguna característica de esta naturaleza en una hipótesis predictiva para la Ertzaintza.

3.2.3.3. Características de Estados Patológicos y Rasgos de Personalidad.

Como puede suponerse, éstas son las características sobre las que más investigación se ha hecho.

Si bien esto podía ser un dato favorable para corroborar resultados, la verdad es que ocurre lo contrario, ya que una de las conclusiones que se puede adelantar es que no existe una estabilidad en el cuerpo de conocimientos referido a éstas características (Benner, 1.986). Sí se puede, sin embargo, decidir características más corroboradas por datos empíricos, pero este criterio puede ser criticado como insuficiente, si además de él, se entienden necesarios otros para generalizar resultados:

- Similaridad de funciones y tareas de las policías.
- Modelos similares de validación (concurrente vs. predictivo, punto 1.2.).
- Tamaño de las muestras empleadas.
- Factores correctores a las limitaciones de la validez (error Tipo I y II, restricción del rango).
- Concepción y descripción del constructo éxito policial, su manifestación en el instrumento de evaluación del desempeño. Problemas de su medida.
- Criterios selectivos empleados en el estudio y qué otras características e instrumentos a parte de las de personalidad, se emplearon.
- Estabilidad de las características de estado patológico.
- Combinación y potenciación de las características entre sí.
- Características similares con diferente terminología.
- Etc.

Es muy difícil encontrar un estudio que haya cumplido con todas estas premisas en su diseño. Haberlo hecho lo calificaría de excelente y probablemente sus conclusiones hubiesen sido nulas o con muy poca demostración de validez.

No haber controlado éstos y otros criterios, impide generalizar las características, por lo que el principal valor de la investigación se traslada a la justificación racional del proceso por el que se decide qué características de estado y rasgo de personalidad, deben formar parte de la hipótesis.

Otra realidad que se echa de menos en la revisión realizada, se refiere a la ausencia de compromisos a la hora de identificar la teoría de personalidad en la que los autores se basan para considerar rasgos "mayores" o "menores"; exclusiones o inclusiones de características; diferenciación entre síntomas, rasgos, etc. En definitiva, una estructura racional que aclarase por ley, las naturalezas y relaciones de las características que conformaban las distintas hipótesis predictivas. No tener una estructura teórica de personalidad hace excesivamente laxos los límites de una propuesta predictiva, siendo esto transcendente ya que sólo pueden salir predictivas aquellas características que conforman la hipótesis. Ella (la hipótesis) no asegura que otras características o rasgos evidentes no sean tan o más importantes.

El comportamiento general de los investigadores, sobre todo de aquellos que no hicieron A. de T., fue decidir los instrumentos que ellos supusieron necesarios para policías. Esa elección sustituyó la ausencia de conocimiento del trabajo y la aplicación de una teoría de personalidad. Quizás este hecho demuestre, una vez más, la necesidad de formar equipos interdisciplinarios entre psicólogos industriales, expertos en análisis de conductas y teorías de personalidad, aunque la presencia de éstos últimos exigiría resultados de A. de T. (para el análisis de los comportamientos exigidos por las tareas críticas).

Otra realidad que se observa, se refiere al aspecto relativamente "pre-juicioso" de algunas investigaciones. Es curioso observar cómo características normalmente validadas por un autor, no lo son por otros e incluso ese autor escoge de todas las investigaciones existentes, aquellas que confirman su planteamiento previo o su dato empírico. Esto se puede observar en las reiteradas elecciones de determinados instrumentos (p.e. MMPI) y en ciertas "acomodaciones" de los diseños de validación utilizados para confirmar características.

Muy pocos han dicho honestamente que no tenían idea de cuáles eran las características (bien de rasgo o de estado), que debían buscarse para predecir una buena ejecución. Muy pocos han escrito que a medida que avanzaban en sus investigaciones, pocas conclusiones reales se podían obtener. La mayoría acotaba la evidencia, intentando rescatar lo mínimo.

Las principales conclusiones que pueden sintetizarse de todo este panorama tan negro son dos:

1. *La "verdad", si existe, es decir características de personalidad que sean predictivas de la labor policial, es algo que dado el estado actual de investigación, no es posible desde un punto de vista de ciencia positiva.*

   Lo mejor que puede hacer un investigador, es cualificar lo más racionalmente un criterio selectivo de decisión, entendiendo la validez, no tanto como una demostración de verdad, sino como una justificación para una decisión de empleo.

2. *Es fundamental ubicar en el contexto de cada policía el proceso selectivo que se quiera validar. Esto quiere decir que deben diseñarse hipótesis predictivas con características de personalidad surgidas de profundos conocimientos de la función policial de ese contexto (A. de T.), para lo cual otras investigaciones, sólo pueden ser una fuente de hipótesis.*

   También aquí el valor principal es la justificación y la demostración de que el proceso seguido ha sido el mejor y más razonable para esa realidad.

Según lo dicho, las características que seguidamente se van a exponer en ningún caso pretenden concretar el perfil ideal de un policía y tampoco es verdad que las coincidencias les den categoría de "mas probables". Ellas, por ser resultado de validaciones, llevan consigo una razón más para formar parte de una hipótesis que en lo que se refiere a rasgos de personalidad, deberá ser validada en su cruce con las tareas críticas.

Para su identificación, se dividirán en características de estado patológico y en características de rasgo o "personalidad" propiamente dicha.

Se explicarán brevemente sólo aquellas que más referencias de validación tienen, aunque se citarán todas las que esta investigación ha identificado en algún estudio como válidas.

I. CARACTERISTICAS DE ESTADO DE PERSONALIDAD O "PATOLOGICAS".

Las características que se citan de esta familia son aquellas en las que la validez significa que su presencia era predictora de una deficiente actuación en las tareas policiales.

Al ser características "indeseables" desde la mayoría de los puntos de vista, son el corazón de la fase de desecho y las que verdaderamente califican a ésta como fase clínica. Tal como ya se ha dicho, es muy difícil ponerse de acuerdo en aquello que se quiere tenga un policía, sin embargo, es mucho más fácil coincidir en lo que no se quiere (Fitzsimmons, 1.986).

Se citarán las características y los autores que las validaron. En aquéllas en las que una explicación aclare su aplicación a la policía se hará una breve descripción de sus resultados.

* Estabilidad Emocional.

Es la principal característica investigada y la que más referencias de validación posee. Lefkowitz (1.977) la incluye como fundamental en su perfil resumen de las investigaciones que revisó. Spielberger (1.979) y Burnet et al. (1.981) también la identificaron como básica a resultas de sus propias revisiones.

Smith & Sistrunk (1.982) citan a Baehr et al. (1.969) como aquellos que concretaron la manifestación más importante de esta característica en la ejecución policial: la no Tolerancia al Estrés. Esta es la manifestación más negativa de la característica en policía. Otros autores la han estudiado y validado independientemente (Dunnette & Motowildo, 1.976).

En realidad la estabilidad emocional es la característica más aglutinante de todas las patológicas. Esto es debido a que de acuerdo con Hargrave & Berner (1.986), los que se presentan a policía rara vez tienen un trastorno psicótico, centrándose principalmente la exclusión en lo que la D.S.M. III tipifica como "Trastornos de Personalidad", cuya principal manifestación es la Inestabilidad emocional.

Otros autores a los que salió validada la característica fueron: Gottsman (1.969); Landy (1.976); Spielberger (1.979); Hargrave & Berner (1.984); Hargrave (1.986); Inwald & Shusman (1.984a); Inwald (1.984a, 1.984b); Shusman, Inwald & Landa (1.984); Inwald (1.986); Inwald et al. (1.987).

* *Bajo control de impulsos.*

Levy (1.967); Lefkowitz (1.977); Burnett (1.981); Hargrave & Berner (1.984); Hargrave (1.986). Fueron los autores que aportaron correlaciones significativas de esta característica.

* *Hipocondriasis (MMPI).*

Esta característica esta influenciada por el uso del MMPI como instrumento selectivo. Los autores fueron: Marsh (1.962); Peterson et al. (1.968); Azen et al. (1.973); Saxe & Reiser (1.976); Hargrave & Berner (1.984); Shaw (1.986).

* *Depresión (MMPI).*

Marsh (1.962); Azen et al. (1.973); Hargrave & Berner (1.984); Shaw (1.986).

* *Ansiedad (MMPI).*

Spielberger (1.979) en su revisión, cita a Saunders (1.977) quien, como ya se dijo en el primer capítulo, entendió la ansiedad como una variable moderadora que actúa aumentando la capacidad predictiva de otras variables. Otros autores que la entendieron predictora de la ejecución fueron: Hargrave & Berner (1.984); Inwald (1.987).

* *Histeria (MMPI).*

En el caso del estudio de Peterson et al. (1.968), esta característica se validó como criterio de los ascensos en la carrera profesional. Otros estudios fueron: Hargrave & Berner (1.984); Hargrave & Hiatt (1.987).

* *Paranoia (MMPI).*

Peterson et al. (1.968); Gottlieb & Baker (1.974); Hargrave & Berner (1.984); Neal (1.986).

* *Introversion (MMPI).*

Esta característica es importante para el contexto de la Ertzaintza, ya que en observaciones propias de la práctica selectiva con el MMPI, se ha comprobado que la población vasca tiende a dar puntuaciones bajas en esta escala cuando el test se corrige según los baremos creados por TEA S.A. (1.979).

Los autores que la validaron fueron: Hargrave & Berner (1.984), Hargrave (1.986).

* *Pensamiento Esquizofrénico (MMPI).*

No se pretende con este título dar una referencia a la enfermedad como tal, sino a sus manifestaciones esquizoides o más leves. Sus autores fueron: Saxe & Reiser (1.976); Shealy (1.977); Hargrave & Berner (1.984); Shaw (1.986); Inwald (1.987).

* *Psicopatía (MMPI).*

Saxe & Reiser (1.976); Hargrave & Berner (1.984); Shaw (1.986).

* *Fobias (MMPI).*

Saxe & Reiser (1.976); Shealy (1.977); Hargrave & Berner (1.984); Shaw (1.986); Inwald (1.987).

* *Culpabilidad y Obsesiones (CAQ).*

Mc Euen (1.981).

Se confirma, por tanto, el poco valor que la identificación de los estudios tiene, excepto en el caso de la Estabilidad Emocional y su concreción en la tolerancia al estrés. Ella es la principal síntesis y la que queda por encima de la servidumbre de determinar las características en función de la elección previa de instrumento.

Buscar la estabilidad emocional, comprobar la tolerancia al estrés, cuidar el papel moderador de la ansiedad y centrar los objetivos de la medida en los trastornos de personalidad descritos por la D.S.M. III, creo que son las mejores conclusiones que pueden sacarse de la revisión efectuada.

II. CARACTERISTICAS DE "RASGO" DE PERSONALIDAD.

El atributo fundamental y diferencial de estas características respecto de las de estado de personalidad, es que éstas se buscan y que, normalmente, a mayor puntuación en ellas se predice mejor ejecución (función lineal). Asimismo, por no reflejar un "estado" sino un "rasgo" se supone una mayor estabilidad de la característica, menos sujeta a coyuntura. Todo esto ubica a estos rasgos en la "fase selectiva", propiamente dicha, la parte más industrial de la medición de personalidad; su adherencia a perfiles establecidos desde un A. de T.

* *Capacidad de Relación Interpersonal.*

Por tal se entiende la capacidad para comenzar y mantener buenas relaciones de trato y cooperación con otras personas (ciudadanos, compañeros y mandos). En el trabajo de Dunnette & Motowildo (1.976), fue la primera característica validada de su "Police Career Index". Wollack (1.976) la excluyó de su validación de contenido pero la citó como fundamental. En la famosa fórmula de Hogan (1.971) fue identificada como "presencia social" y tuvo un peso importante (.43).

Burnett (1.981) cita a Marsh (1.962) Mills et al. (1.964), Cattell (1.966), Baehr et al. (1.971), Fowler (1.974), Mc Euen (1.981) y Schuerger (1.981), como otros autores que la relacionaron positivamente con la ejecución policial.

Baehr et al. (1.969) la matizaron diciendo que el policía eficaz tendía a resolver sus problemas de trabajo en cooperación y buena interrelación con sus compañeros.

Otros autores que la validaron fueron: Spielberger (1.979); Hargrave & Berner (1.984) y Pugh (1.985).

* *Autonomía.*

Los autores que la estudiaron la entendieron como una característica importante en cuanto a lo que es el "poder discrecional" del policía. En definitiva se vio discriminante un policía que fuese capaz de tomar decisiones por sí mismo en circunstancias cambiantes y en ausencia de reglas concretas de actuación.

Los autores que la validaron fueron: Lefkowitz (1.977); Burnett et al. (1.981); Hargrave & Berner (1.984); Hargrave & Hiatt (1.987).

* *Confianza en uno mismo.*

Esta característica aunque se incluye entre las nombradas como "rasgos", muchos autores se refieren a ella como a una consecuencia de la estabilidad emocional. Si bien es verdad que un inestable, normalmente tiene poca confianza en sí y que altos valores en esta variable pueden llevar a la arrogancia, se incluye aquí como rasgo principalmente deseable en un policía.

Sus investigadores fueron: Baehr et al. (1.968); Hogan (1.971); Snibbe et al. (1.975); Lefkowitz (1.977); Burnett et al. (1.981).

* *Agresividad controlada.*

Esta es una característica relativamente sorprendente y que también incumple alguno de los criterios para ubicarla en la fase selectiva. Sin embargo, por haber salido tan específica de esta profesión se incluye como planteamiento industrial.

Los que la validaron afirmaron que en determinadas tareas, normalmente críticas, cierta agresividad controlada es deseable sobre todo para unidades o puestos de acción: Rhead et al. (1.968); Snibbe et al. (1.975); Baehr et al. (1.969).

* *Ascendencia.*

Se entiende por tal la capacidad de un policía para influir en otras personas, persuadirles y lograr que realicen alguna acción o la omitan. Es la característica mas parecida al "liderazgo". La validó: Hargrave & Berner (1.984); Hargrave (1.986).

* *Asertividad.*

Esta característica es citada principalmente por autores que hicieron revisiones. Burnett et al. (1.981) la consideraron como un componente del rasgo "Habilidades de Relación Interpersonal". También la validaron: Hargrave & Berner (1.984); Scogin & Beutler (1.986); Hargrave (1.986).

* *Responsabilidad.*

Hargrave & Berner (1.984); Pugh (1.985).

* *Extroversión (EPQ).*

Burnett et al. (1.981); Shealy (1.987); Hargrave & Berner (1.984); Hargrave (1.986).

* *Capacidad de Estatus y Logro (CPI).*

Hargrave & Berner (1.984); Pugh (1.985); Hargrave & Hiatt (1.987).

Es muy probable que algunas de las características de personalidad necesarias para predecir la buena actuación de un futuro Ertzaina se encuentren entre las nombradas. La Capacidad de Relaciones Interpersonales, la Confianza en uno mismo, la Autonomía concretada en su poder discrecional, la Ascendencia sobre los ciudadanos, etc., son todas ellas características que apoyadas por estas investigaciones, deben formar parte de la hipótesis predictiva. Sin embargo, el problema reside en identificar todas aquellas que, siendo tan necesarias como éstas, no se han citado por no ser contenido de los estudios o porque no resultaron predictivas. Tal laguna, sólo puede resolverse mediante una inferencia experta desde el comportamiento exigido por las tareas críticas identificadas en un A. de T.

Por todo lo visto, se puede concluir que se posee suficiente información como para no cometer grandes errores y que probablemente entre las características expuestas se encuentren las que deban conformar la hipótesis predictiva para la selección del Curso Básico de la Ertzaintza. Esa incertidumbre no se solventará hasta que un exhaustivo análisis de las tareas críticas cualifique las inferencias de un experto en comportamiento. Por otro lado y a pesar de ser esto muy importante, existen dos planteamientos que pueden menguar la trascendencia de posibles hipótesis alternativas:

a. *Debe entenderse esencial la justificación racional de los pasos seguidos para la determinación de la hipótesis. Esto significa que a veces, tal como vimos al final del primer capítulo, la demostración empírica de validez es un lujo, no siempre imprescindible y que éste es un modelo "alquilado" a metodologías científicas con objetos más "positivos" (en el sentido de teoría científica) que el comportamiento humano.*

b. *Decidir una teoría de personalidad como modelo en el que justificar una hipótesis, sigue siendo, probablemente, un acotamiento de la "verdad", en donde una vez más se demuestra el valor de la razonabilidad y la coherencia vs. la demostración pura.*

Otra conclusión fundamental se refiere al modelo selectivo en sí. Me refiero a que si bien existe desacuerdo en qué características concretas deben medirse, no se está tan en desacuerdo en la naturaleza y las fases que deben conformar la hipótesis predictiva. Parece ineludible que todo proceso selectivo debe estar conformado por:

I. Planteamiento Clínico (Screen-out; desecho).

- *Prerrequisitos de entrada.*
- *Cuestionarios de historia personal.*

- *Pruebas aptitudinales (planteamiento industrial de la selección de entrada).*
- *Cuestionarios de entradas de personalidad o patológicas.*

II. Planteamiento Industrial (Screen-in; selección).

- *Entrevistas.*
- *Assessment Centers.*
- *Resultados académicos.*
- *Cuestionarios de rasgo de personalidad.*

Se dibuja por tanto, una estructura y un proceso relativamente claro a la hora de diseñar una selección policial. Variables organizacionales y modelos de validación, deben matizar esta estructura, aunque su esqueleto esencial sea el descrito.

Sin embargo, nada de esto adquiere importancia si no se sabe con certeza qué es lo que una organización concreta entiende por éxito policial.

3.3. *LA FASE DE CRITERIO EN SELECCION POLICIAL.*

En este apartado se pretende describir aquellas concepciones, contenidos y metodologías que sobre la medida de ejecución policial se han revisado hasta la fecha.

Desde el punto de vista de esta tesis es crucial esta fase del proceso selectivo ya que en validación, el criterio es la prueba de contraste para la predicción. En este apartado se concretan las concepciones que los distintos responsables policiales tuvieron de lo que para su ámbito era éxito policial, cómo lo operativizaron y cómo recogieron la información numérica necesaria para evaluar a un policía y, en algunos casos, para validar las predicciones hechas sobre él, en el proceso selectivo.

Esta conciencia de importancia no tiene paralelo en la cantidad y calidad de las investigaciones revisadas. Al igual que sucedió cuando se habló de los instrumentos de la fase predictiva, excepto honrrosas excepciones, la mayoría ha planteado y realizado éstas mediciones sin planteamientos homogéneos respecto de la naturaleza del contenido que medía. Muchas veces se mezcló tanto lo que por contenido debía ser predicción, como acercamientos simples a ejecuciones reales (outputs o registros de unidades policiales).

También las propias limitaciones inherentes al objetivo de evaluar una ejecución, sea con el método que sea, han condicionado mucho los éxitos en este campo. De igual manera, las propias variables organizacionales de cada policía, así como los objetivos concretos por los que se hacían las mediciones (evaluación para promoción, medidas de productividad, validación o registros rutinarios), han sido en sí mismos handicaps para desarrollar o adecuar teorías de evaluación de una forma eficaz. Da la sensación que desde un punto de vista selectivo, las medidas de evaluación del desempeño son las mediciones

menos agradecidas de todas aquellas que un seleccionador o investigador debe realizar. Es sorprendente observar cómo enormes esfuerzos y sofisticaciones concretadas en la fase predictiva llegan a devaluarse por el contraste de criterio utilizado.

Creo que el aspecto esencial, y punto de inflexión en todo lo que se refiera a medición de la ejecución para la gestión de recursos humanos, pasa por una buena teoría y metodología que aporten concepto e instrumento operativo para la determinación del constructo éxito policial en ésta su manifestación menos abstracta.

3.3.1. *DIFERENTES CONCEPCIONES DE LA FASE SEGÚN MODELOS.*

Se describirán ahora qué concepciones o planteamientos, tuvieron distintos investigadores y ejecutores a la hora de medir la ejecución policial. La revisión no se ciñe exclusivamente a los criterios utilizados para validar, su escasez de concepciones y modelos, obliga a ampliar el espectro.

3.3.1.1. *Aspectos Generales.*

Una de las características evolutivas de este tipo de mediciones ha sido la transformación ocurrida desde valoraciones "globales" de la ejecución, a características concretas que atómicamente representen el trabajo policial. En esta tendencia un objetivo fundamental ha sido concretar estas características en conductas. Buscar conductas fue la primera luz que aclaró cómo abordar la concreción del éxito policial.

El primer hito significativo en este planteamiento ocurrió cuando Landy et al. (1.976) diseñaron sus famosas "Behaviorally Anchored

Rating Scales" (BARS) para la evaluación de las conductas de policías de 58 municipios americanos. Landy basó su trabajo en otro previo de Campbell et al. (1.973), quienes diseñaron esta metodología con el fin de "anclar" en conductas observables las mediciones y sobre todo, evitar errores típicos de estas medidas, tales como: halo, benevolencia de valoraciones y otras formas de contaminación (bias) (p. 3.3.4.).

Las BARS sin duda alguna representan un gran avance en lo que es el criterio en selección policial y como veremos, muchos son los autores que desde entonces las han usado. Sin embargo, ellas no solucionaron el problema referido a la naturaleza de los contenidos de medida. Las BARS son el resultado de una metodología con la que se busca el consenso de unos expertos en cuanto a la relevancia y estructura de una ejecución policial. Sin embargo, esta metodología puede aplicarse tanto a características predictivas como a ejecuciones reales. Por lo tanto, el avance que significó la búsqueda atómica de conductas, no resolvió el problema del "nivel de abstracción" de contenidos. Es decir, "medir conductas" puede llevar a medir comportamientos y no ejecuciones (tareas) que a mi juicio deben componer el auténtico contenido de una evaluación del desempeño. Si las medidas de criterio representan el auténtico contraste de la predicción, su grado de abstracción debe ser nulo. La "Actitud hacia el trabajo" (9° BARS de Landy, 1.976) no tiene, a mi juicio, un nivel cero de abstracción y aunque es verdad que sólo puede medirse en una circustancia de ejecución, su naturaleza no es tal y por tanto pierde posibilidad de contraste para una predicción en donde sí es obligada la abstracción, tanto por la naturaleza del constructo del que hablamos, como por la circunstancia organizacional que impide medir las ejecuciones de los candidatos.

Una vez más el A. de T. y más concretamente el enfoque centrado en las tareas (TI/JEM), no tanto en las conductas (PAQ), es el que permite conseguir la conciencia de que el manejo de un inventario de

tareas críticas, si está bien hecho, satisface una naturaleza de ejecución porque, siendo en sí misma cada tarea una conducta, no tiene abstracción y porque ésta tampoco es necesaria al saturarse las ejecuciones importantes o discriminantes en la extensión del inventario.

Una concreción de todo lo que hemos hablado la dio Roberts (1.977) quien en la policía de San José de California (U.S.A.) utilizó metodología BARS (p. 3.3.3.) después de un A de T. orientado a las tareas. Roberts señala otra de las ventajas de utilizar el método de inventario de tareas, ya que recuerda que con inventarios propios, las adecuaciones a realidades concretas de unidades e incluso a puestos específicos y concretos es mucho mayor.

Rosinger et al. (1.979), también aplicaron el planteamiento BARS teniendo como contenido evaluativo las tareas. Ellos concretan que su concepción de lo que debe ser una evaluación del desempeño policial es una derivación de tres planteamientos:

- *Un A. de T. orientado a las tareas.*
- *Las BARS.*
- *La metodología "Mixed Standard Scale" desarrollada por Blanz & Ghiselli, (1.972).*

La principal aportación de la concepción de Rosinger et al. reside en la demostración de que para que una evaluación del desempeño policial esté bien hecha, es absolutamente necesario que se concreten en ejecuciones <u>posibles</u> las valoraciones de "buena", "regular" y "mala" ejecución. En definitiva Rosinger et al. hablan de la necesidad de crear estándares contra los que un evaluador pueda comparar una ejecución concreta del policía evaluado.

Esta necesidad no es tan fácilmente solventable cuando existe abstracción en el contenido de la medida y poco conocimiento de la ejecución (ausencia de "break-down" de la tarea), ya que es difícil

diseñar estándares que no lleven implícito en su enunciado el valor. Si por el contrario, la abstracción es nula y existe un gran conocimiento de la tarea obtenido a través de su descomposición (break-down), es más posible ejemplificar conductas (tareas) cuyas matizaciones en elementos del proceso (tiempos, secuencias, etc.) o en detalles del producto (criterios de presentación de un atestado), permitan la asepsia de los estándares y por tanto disminuyan la posibilidad de contaminación por parte de los evaluadores.

De la revisión de validaciones en policía hecha por Smith & Sistrunk (1.982), ya citada en el capítulo anterior, se concluye que junto con el A. de T., otra de las decisiones que ha hecho avanzar los contenidos evaluativos hacia ejecuciones con ausencia de abstracción, ha sido la adopción de modelos de validez de criterio. El desarrollo o adaptación de la teoría de validación al ámbito policial, exigido, como ya vimos, por las Guidelines (EEOC, 1.978), hizo maximizar (no siempre) la naturaleza de contraste del criterio, por lo que aquellos estudios en los que la medida de la ejecución se diseñaba como parte del esfuerzo de validar se diferenciaban en calidad de aquellos que no tenían tal objetivo.

Así pues, las BARS, el A. de T. y las necesidades de validar, fueron hitos que en la década de los 70 sentaron las bases de lo que son hoy los principales derroteros teóricos y metodológicos por los que evolucionan las medidas de evaluación del desempeño policial.

Otro aspecto importante que ha de tratarse en este apartado de conceptos generales es la diferenciación natural entre medidas "Objetivas" y "Subjetivas". Por las primeras se entienden todas aquellas medidas independientes de la voluntad de cualquier evaluador: permanencia en el cuerpo; registros o outputs del trabajo; sanciones disciplinarias, etc. Las segundas implican una valoración de un mando o de un par en cuanto a contenidos de evaluación y que por ser opiniones,

reciben la calificación de subjetivas.

En 1.979, Foemel realizó un estudio en el que experimentalmente estudió los comportamientos de ambos tipos de medidas cuando se aplicaban al ámbito policial.

Froemel había observado la parcialidad (bias) y vulnerabilidad de las valoraciones normalmente usadas. Para conocer más sobre sus apreciaciones se propuso estudiar dos hechos:

a. *La estabilidad de las medidas a través del desarrollo de la carrera policial.*
b. *La estructura factorial de las medidas objetivas y subjetivas.*

Previa a la exposición de sus resultados, Froemel habla de determinadas características que favorecen y limitan a las medidas objetivas:

- *Sólo miden aspectos parciales de la ejecución policial global. Por ello se pone en entredicho el acotamiento del constructo.*
- *Sus principales valores residen en la imparcialidad y en la facilidad para obtenerlas.*
- *Se desconocen sus atributos técnicos de fiabilidad o validez.*
- *Si se usan para validar procesos selectivos en los que se tienen predictores psicológicos, es difícil encontrar una relación por la distancia natural entre ellas.*
- *Si se decide utilizar medidas objetivas, debe tenerse en cuenta que su posibilidad está en función de los turnos de trabajo, los lugares de ejecución, etc.*

Algunos resultados de la investigación de Froemel nos permiten conocer rasgos del comportamiento de las medidas objetivas y subjetivas:

- *La primera conclusión se refiere a que en policía las medidas objetivas y subjetivas miden cosas diferentes. Esto es importante ya que diagnostica la inabarcabilidad del constructo o la equivocación en cuanto a la definición de lo que es éxito en policía.*
- *Las medidas subjetivas tienden a medir las ejecuciones, consideradas éstas globalmente. Confiar en valoraciones humanas es bueno cuando el evaluador está muy formado, se acota su campo evaluativo y se contrasta con otras valoraciones.*
- *Para estudios de validación, son mejores las medidas subjetivas.*
- *Las medidas subjetivas son más estables a lo largo de la carrera policial. No así las objetivas, manteniéndose algunas y variando otras. Esto se justifica por la síntesis globalizante que se realiza al evaluar con medidas subjetivas.*
- *La estructura factorial de las subjetivas es más explicativa de más varianza entre ellas (es decir miden lo mismo o cosas más parecidas). Sin embargo, los factores de las objetivas son más heterogéneos, más dispersos y con menos varianza compartida.*

A mi modo de ver deben tenerse en cuenta estas apreciaciones de Froemel, pero también debe considerarse que los contenidos de medición de sus valoraciones subjetivas no se refirieron todas ellas a ejecuciones, sino a contenidos como "Etica e Integridad", "Compromiso y Dedicación", etc. cuyo nivel de abstracción puede favorecer efectos de halo, benevolencia en las valoraciones, etc., que en el peor de los casos pueden ser la explicación de la varianza compartida.

Creo que las valoraciones subjetivas son inevitables para una buena evaluación del desempeño policial. Asimismo, parece razonable la limitación del campo de ejecución cubierto por las objetivas. Sin embargo, la propia calidad de nula abstracción que ofrecen estas

últimas, puede traducirse en realidades evaluativas, concretadas en ejecuciones (tareas) cuyas sofisticaciones metodológicas, plasmadas en el instrumento (dispositivo para la detección de inconsistencias), minimice las posibilidades de contaminación.

También como concepción general y más relacionada con el tema de la definición de estándares, Orr (1.980) publicó un artículo en el que por primera vez se da una definición de lo que es la evaluación del desempeño policial: "La relación que hay entre la ejecución (outputs) de un policía (input) con un estandard de realización, encaminado a conseguir los objetivos del Departamento" (pag. 3).

Esta definición es muy importante ya que nos recuerda que la policía tiene un componente de éxito esencialmente político, lo cual limita la determinación de un estandard de éxito. Esta relación entre las ejecuciones concretas y los objetivos políticos de un departamento, son menos importantes cuanto más técnicas son las ejecuciones a evaluar, sin embargo, es un marco de referencia que no puede obviarse ya que relativiza un aspecto cuantitativo o productivista de las ejecuciones. Es decir, no siempre, por ejemplo, poner muchas multas de tráfico significa buena ejecución, aunque haya razones objetivas para ponerlas y el procedimiento seguido haya sido correcto.

Orr diferencia entre eficiencia y eficacia. Según la autora, la eficiencia se mide por la relación entre los outputs y los medios. La eficacia añade a esta relación la satisfacción de objetivos determinados por el Departamento. Según esto en policía se puede ser eficiente pero no eficaz, y viceversa.

Es responsabilidad del investigador ("validador") o del que mide el desempeño con otros fines, decidir la pertinencia que tiene, a nivel individual del desempeño de cada policía, tener en cuenta estos objetivos políticos generales.

Por último, Orr da los requisitos para una evaluación eficaz:

* *El departamento debe definir metas y objetivos muy concretos de las ejecuciones policiales.*
* *Deben realizarse A. de T. para determinar contenidos, formas y procedimientos para ver hasta qué punto coinciden con el punto de vista del departamento.*
* *El departamento debe establecer prioridades de evaluación (p.e. pesos en las tareas a evaluar).*
* *Debe existir un estandard que defina lo que es mucho o poco, mal o bien en una ejecución. Con ello se consiguen evaluaciones más uniformes.*
* *Tanto evaluador como evaluado deben tener un buen conocimiento del sistema de evaluación.*

Referido a este último requisito, Orr reconoce la función pedagógica de la evaluación y afirma que cuando el proceso lo permite, es ésta una buena y justa posibilidad de mejora.

En 1.976, Bishop et al. intentaron crear un modelo para evaluar las ejecuciones del tráfico en las policías americanas. Mediante A. de T. y revisión de literatura describieron funciones, tareas y subtareas de la policía.

Según estos autores, todo proceso de creación de un instrumento para la evaluación del desempeño tiene tres fases:

a. Descripción de la ejecución.

Es decir acotamiento del campo susceptible de ser medido. Para lo cual es transcendente conocer la naturaleza de lo que va a ser medido y su nivel de abstracción determinado por los objetivos de la medida.

b. Creación del estandard.

Describir operativamente los ejemplos del gradiente de evaluación. Ejemplificar las puntuaciones en contenidos contra los que comparar ejecuciones reales de los policías a evaluar.

c. Desarrollo de un dispositivo de evaluación.

Se refiere básicamente al instrumento o mecánica de la evaluación, cuyo cuidado y sofisticación menguaran en lo posible las contaminaciones inherentes a todo proceso evaluativo.

Bishop et al. decidieron las tareas, como nivel de abstracción en el conocimiento del trabajo y afirmaron que siempre que se deciden tareas como contenidos evaluativos, debe especificarse para cada una:

* *El producto o output, que para el caso de tráfico puede ser un informe, una multa o un efecto.*
* *La observabilidad que determina el grado en el que una tarea tiene posibilidades de ser registrada.*
* *La formación. Según ellos, aquellas tareas que necesitan más formación deben ser evaluadas más cuidadosamente.*
* *La graduación (estándares).*

Por último, también afirman que no todas las tareas tienen la misma importancia y que en función de los objetivos de la evaluación y los de propio Departamento, deben especificarse los pesos que hay que otorgar a cada tarea.

Para finalizar este apartado de aspectos generales, citaré a Lawther (1.984) quien comentó dos aspectos importantes de la evaluación del desempeño al tratar el tema de la formación de los evaluadores.

Lawther estaba firmemente convencido que uno de los secretos de la evaluación es la formación de los propios evaluadores. A su juicio, debe hacerse un esfuerzo para capacitar a los evaluadores para medir todas las ejecuciones susceptibles de ser realizadas por un policía. Lawther estaba de acuerdo con la selección de las tareas en función de la criticidad (él lo llama prioridad), pero recuerda que la frecuencia de las tareas es un criterio tan importante como el de las consecuencias de una ejecución inadecuada.

Asimismo advierte que siempre que se realiza una evaluación del desempeño, debe tenerse en cuenta el "clima de la organización". Un buen clima hace entender la evaluación como necesaria e incluso como ayuda, mientras que en uno malo, siempre se entiende la evaluación como una fiscalización.

Se han visto hasta ahora aspectos generales de lo que son las concepciones de una evaluación del desempeño policial. Concretaré ahora las referencias históricas de los dos planteamientos principales usados en estas evaluaciones: los planteamientos subjetivos y los planteamientos objetivos. No describiré contenidos ya que éstos se recogen en un punto aparte, me referiré a modelos, concepciones o procedimientos evaluativos adaptados a circustancias policiales concretas.

Algunos autores fueron exclusivos de un planteamiento y otros utilizaron ambos en combinación, como única solución para el acotamiento del constructo; es por esto que no es error ubicar a un mismo autor en ambas concepciones.

Al hablar de cada planteamiento, se citarán todos los autores que se han identificado en él y se comentarán solo aquellos cuya revisión directa o indirecta aporte marco de referencia para el estandard que se propone.

3.3.1.2. ***Planteamientos Subjetivos.***

Por tales se entiende aquellas evaluacicnes cuyos resultados son fruto de una opinión o juicio, dada por un superior o por un par del policía evaluado. Ha sido y es el planteamiento más utilizado, siendo los mandos los evaluadores más usados frente a los pares que representan un planteamiento relativamente moderno:

SUPERIORES. (Cronológicamente)

- *Du Bois & Watson (1.950)*
- *Mullineaux (1.955)*
- *Marsh (1.962)*
- *Morman et al. (1.966b)*
- *Baehr et al. (1.969)*
- *Hankey (1.968)*
- *Olson (1.969)*
- *Mc Allister (1.970)*
- *Spencer & Nichols (1.971)*
- *Hooke & Kraus (1.971)*
- *Furcon et al. (1.971)*
- *Heckman et al. (1.972)*
- *Cohen & Chaiken (1.973)*
- *Leiren (1.973)*
- *Snibbe et al. (1.973)*
- *Mc Kinney (1.973)*
- *Furcon & Froemel (1.973)*
- *Azen et al. (1.973)*
- *Selection Consulting Center (1.974)*
- *Roberts (1.977)*
- *Cascio (1.977)*
- *Henderson (1.977)*
- *Fabricatore (1.979)*
- *Sherman (1.978)*
- *Farr & Landy (1.979)*
- *Froemel (1.979)*
- *Rosinger et al. (1.979)*
- *Spielberger (1.979)*
- *Love (1.981)*
- *B.I. British Columbia (1.981)*
- *Elam (1.983)*
- *Alvarez (1.984)*
- *Curbet (1.984)*
- *Hargrave (1.984)*
- *Serrano (1.985)*
- *Pugh (1.985)*
- *Beutler et al. (1.985)*
- *Shaw (1.986)*

- Landy et al. (1.976)
- Faley (1.975)
- Dunnette & Motowildo (1.976)
- Wetrogan & Cundiff (1.976)
- U.S. Dpt. of Transportation (1.977)
- Neal (1 986)
- Maesen (1.986)
- Hargrave et al. (1.986)
- Shusman et al. (1.987)
- Hargrave & Hiatt (1.987)

PARES. (Cronológicamente)

- Landy et al. (1.976)
- Henderson (1.977)
- Farr & Landy (1.979)
- Love (1.981)
- Hargrave et al. (1.986)
- Hargrave & Hiatt (1.987)

Una de las metodologías más frecuentes en la evaluación de policías por mandos, ha sido la ya nombrada "Behaviorally Anchored Rating Scales" (BARS) de Smith & Kendall (1 963), que más tarde se describirá en el punto 3.3.3. Como ya se dijo, esta metodología busca un consenso en cuanto a un gradiente de conductas que ejemplifiquen conductas policiales contra las que se compara a los evaluados.

Esta metodología ha sido usada en policía por Olson (1.969); Heckman et al. (1.972); Furcon & Froemel (1.973)*; Personnel Decisions Inc (1.974)*; Landy & Farr (1.975)*; Dunnette & Motowildo (1.976)*; Roberts (1.977); Cascio et al. (1.977)*; Rosinger et al. (1.979); Spielberger (1.979)*; Love (1.981); Beutler et al. (1.985); Serrano (1.985)*; Hargrave & Hiatt (1.987)*, siendo aquellos señalados con asterisco, estudios que las utilizaron como criterio en procesos de validación.

Aunque ya citado en el apartado de aspectos generales, es de destacar la utilización que Rosinger (1.979) hizo de las BARS, al determinar las tareas de la policía de Ohio como contenidos evaluativos, y al utilizar mezcladamente esta metodología con la "Mixed

Standard Scale" (Blanz & Ghiselli, 1.972). Las diferencias entre el planteamiento de Rosinger y las BARS pueden concretarse en:

a. A diferencia de las nueve ejemplificaciones de conducta (anclajes) utilizadas en las BARS para cada categoría o contenido evaluativo, en éste sólo se ejemplifican tres conductas que representan: tareas muy bien ejecutadas, normalmente ejecutadas o mal ejecutadas.

b. En ningún caso la naturaleza de los contenidos evaluativos se refirió a algo diferente a ejecuciones, o sea, a ejemplos conductuales con determinado nivel de abstracción.

c. La tarea del mando policial, consistía en calificar la ejecución del evaluado como mejor (+); similar (=) o peor (-) que la conducta ejemplificada, desconociendo el evaluador, si el ejemplo con el que comparaba se refería a una ejecución excelente, regular o deficiente. De esta forma era factible conocer las inconsistencias de la medida.

d. La puntuación obtenida por el evaluado, se derivaba de las combinaciones (+, =, -) posibles.

e. Este planteamiento es menos disperso en cada característica que el planteamiento BARS, y permite manejar mayor número de dimensiones o enunciados de tareas.

f. La propia metodología de detección de inconsistencias permite cuantificar los errores y limitaciones de la medida.

Otra investigación destacada de las BARS es la que hizo Love (1.981) en una policía del sureste americano (no la cita). Su estudio fue experimental y pretendía conocer si las evaluaciones subjetivas aportadas por compañeros de trabajo (pares), eran tan relevantes y

consistentes como las de los mandos. Love controló el nivel de "amistad" entre pares y evaluados como variable moderadora de las evaluaciones.

Los resultados principales concluyeron que las evaluaciones dadas por compañeros dan información tan relevante y fiable como la de los mandos, existiendo algunas tareas (conductas 'externas" realizadas en la patrulla policial), cuya medición es más pertinente desde el par que desde el mando, ya que éste último, rara vez se encuentra presente, en el momento en que se ejecuta.

A pesar de lo arriba expresado, Love reconoce la mala fama que entonces tenía este tipo de evaluaciones y lo achaca principalmente a la novedad, falta de información, al poco entrenamiento en su realización y sobre todo, al gran componente jerárquico que rije las relaciones en la policía.

Love concluyó que toda evaluación de desempeño policial debe decidir su metodología de evaluación, en función de las tareas concretas que mida, siendo algunas de ellas más susceptibles de ser medidas por mandos que por pares y viceversa. Asimismo también recomienda no ser exclusivista de las medidas subjetivas sino adoptar un planteamiento complementario con las medidas objetivas de manera que se satisfagan los objetivos de la medida y las variables de la organización.

El trabajo de Love nos hace reconocer que muy probablemente cada contenido de desempeño a evaluar (tarea en nuestro caso), lleva implícita y de algún modo, la mejor forma de ser medida. Por ello es por lo que parece que un exhaustivo y profundo conocimiento de cada tarea crítica (break-down) hará tomar conciencia de cómo debe evaluarse cada ejecución, por lo que es ese análisis el punto de unión de planteamientos objetivos y subjetivos para la medida del desempeño policial.

Este mismo punto de vista complementario lo propuso Curbet (1.984) cuando dió su "Manual de Evaluación del Personal Policial" a la Policía Municipal de Vitoria.

El fin de Curbet era que los mandos evaluasen a los policías rasos con tres objetivos principales:

a. *Comentar con los propios evaluados las limitaciones observadas a fin de poder mejorarlas.*
b. *Poder decidir para cada policía, el destino más idóneo así como sus planes de formación y promoción.*
c. *Concretar para cada policía, cuál era el nivel de exigencia que cualificaba su trabajo.*

Curbet determinó 14 características con alto nivel de abstracción, las cuales no justifica con A. de T., ni con procedimiento alguno de referencia al trabajo.

El mando disponía de 3 a 6 ejemplos de comportamiento para cada característica, así como unos gradientes de ocho posibilidades que concretan, sin ejemplo, la escala de evaluación. La puntuación de cada sujeto se obtenía mediante la media y desviación típica (Sx) de todos los sujetos evaluados, por lo que la clasificación como buen o mal policía estaba determinada por la puntuación media y la desviación obtenidas en el grupo. Esto a mi juicio, es una demostración de que la ausencia de un A. de T. riguroso, impide concretar qué significa operativamente el éxito policial y presupone al mando como suficientemente "docto" en ese conocimiento.

Esta cita y esta presunción de conocimiento en el mando ha sido tónica general de las evaluaciones de superiores. La ya demostrada síntesis globalizante de las medidas subjetivas (Froemel, 1.979), era

un "cajón de sastre" que permitía las mayores licencias a la hora de determinar los contenidos de una evaluación. Sólamente cuando se evolucionó y se tomó conciencia de que una evaluación del desempeño debía ser el CRITERIO de la ejecución (punto de vista experimental y de validación), ya que la determinación de lo que es éxito policial para esta circunstancia era una manifestación de un constructo cuyos contenidos debían diferenciarse de los contenidos de medida de otra manifestación del mismo constructo (predicciones), es cuando los autores se dieron cuenta que evaluar ejecuciones exigía un conocimiento más elemental del trabajo (A. de T. y break-down) y que a los evaluadores debía darse una mayor formación en el propio conocimiento del trabajo y en la metodología de evaluación.

Se puede decir que el empuje de las Guidelines (EEOC, 1.978) impidió arbitrarias operativizaciones del éxito y que a partir de entonces se comenzó a diseñar la "formación de los evaluadores". Los mandos sabían si sus subordinados hacían bien o mal el trabajo, pero no sabían exactamente por qué. La necesidad de validar dió respuesta a esos interrogantes y les puso números.

Desde esta misma línea de razonamiento es desde donde se puede entender por qué las utilizaciones de las BARS (excepto la aplicación de Rosinger, 1.979) normalmente tampoco solucionaron el problema del criterio. Los autores que las usaron presupusieron a los mandos capaces de decidir la naturaleza de los contenidos y los contenidos mismos, no dándose cuenta que ellos como teóricos (académicos) y como metodólogos, eran responsables de decidir la naturaleza de los contenidos (ejecuciones, criterios y contrastes de predicciones, manifestación de constructo ausente de abstracción), siendo los mandos y otros ejecutores, expertos policiales, quienes debían dar los ejemplos. Una vez más se cometió el error de hacer preguntas demasiado amplias por no saber qué preguntar concretamente.

Un buen ejemplo de este hecho es el trabajo de Serrano et al. (1.985), quienes pidieron a mandos e instructores de una policía municipal catalana que concretasen lo que a su juicio era "buen policía", "mal policía", etc. Fue loable su rigor científico para buscar coherencia, ya que usaron un análisis factorial. Sin embargo, de sus resultados se demuestra que la mezcla de naturalezas en los contenidos impide una operativización del éxito, ya que muchas de las características resultantes (p.e: Capacidad para tomar decisiones, capacidad de logro, autoridad, etc.) perdían capacidad de contraste con las características psicométricas, al no ocurrir la condición de la predicción, es decir, el hiato "natural" entre ambos tipos de medidas, concretado en los diferentes niveles de abstracción.

Quizás porque todas estas limitaciones y sus correspondientes malos resultados dejaron claro que no se estaba acotanto y midiendo bien el constructo en su manifestación operativa de ejecución, se ha observado que la tendencia de éstos últimos años, ha sido crear "hipótesis de criterios" que mezclasen medidas objetivas y subjetivas (Beutler et al., 1.985; Maesen, 1.986; Hargrave et al, 1.986; Shusman et al., 1.987; Hargrave & Hiatt, 1.987) como planteamiento complementario que satura las ejecuciones posibles.

3.3.1.3. Planteamientos Objetivos.

Por tales se entienden aquellas medidas o registros independientes del juicio dado por algún mando o par.

La única intervención humana reside en la propia decisión de escogerla y en la determinación del valor o calificación que su presencia cuantitativa o cualitativa significa.

Contrariamente a las medidas subjetivas, estas medidas existen y

no necesitan ser creadas, ya que su presencia en la agencia de policía es simplemente un hecho constatable (años de permanencia en el cuerpo) o es un output, no específicamente diseñado para evaluar el éxito policial. Este hecho es importante por cuanto la ausencia de diseño impide el acotamiento del constructo y lo concreta en realidades parciales, moderadas por multitud de variables organizacionales (turnos de trabajo).

Aunque teóricamente están fuera de esta clasificación, también se llamarán "objetivas" a las calificaciones académicas, que aunque personalmente no las considero medidas de criterio, muchos autores sí lo hacen. Por el hecho de no ser diseñadas para tal fin, sino como registros que obraban en poder de las agencias, se incluyen en este apartado.

La exposición de medidas objetivas no seguirá diferenciación alguna, sin embargo la cita de los autores que las usaron se divide en tres grupos de medidas: permanencia en el cuerpo; registros de outputs o hechos significativos del evaluado (sanciones disciplinarias) y resultados académicos. Al igual que en las medidas subjetivas los contenidos de medida concretos tienen un tratamiento aparte.

PERMANENCIA EN EL CUERPO.

- *Humm & Humm (1.950)*
- *Cross & Hammond (1.951)*
- *Valla (1.959)*
- *Marsh (1.962)*
- *Mills et al. (1.966)*
- *Hankey (1.968)*
- *Baehr et al. (1.969)*
- *McAllister (1.970)*
- *Levy (1.967, 1.973)*
- *Snnibe et al. (1.973)*
- *Hargrave et al. (1.986)*
- *Inwald (1.987)*

REGISTROS.

- *Collarelli & Siegel (1.964)*
- *Levy (1.967)*
- *Baehr et al. (1.968)*
- *McAllister (1.970)*
- *Furcon et al. (1.971)*
- *Spencer & Nichols (1.971)*
- *Cohen & Chaiken (1.973)*
- *Azen et al. (1.973)*
- *Cascio et al. (1.977)*
- *Fabricatore et al. (1.978)*
- *Tyler & Hastorf (1.978)*
- *Sheally (1.979)*
- *Froemel (1.979)*
- *Spielberger (1.979)*
- *Eisenberg & Dowle (1.981)*
- *Inwald (1.984)*
- *Beutler et al. (1.985)*
- *Shusman et al. (1.987)*
- *Inwald (1.987)*

RESULTADOS ACADEMICOS.

- *DuBois & Watson (1.950)*
- *Morman et al. (1.966a y b)*
- *Hankey (1.968)*
- *Abatiello (1.970)*
- *McAllister (1.970)*
- *Spencer & Nichols (1.971)*
- *Flynn & Peterson (1.972)*
- *Leiren (1.973)*
- *McKinney (1.973)*
- *Snibbe et al. (1.973)*
- *Barret et al. (1.975)*
- *Gordon & Kleiman (1.976)*
- *Elam (1.983)*
- *Hargrave et al. (1.986)*

En la mayoría de los autores que no hicieron planteamientos complementarios, las dificultades y limitaciones inherentes a las medidas subjetivas, son las que los obligaron a decidirse por las objetivas ya que su calidad de "objetivas" obviaba el problema principal de contaminación, característico de las otras.

Al igual que en las medidas subjetivas un hecho se destaca como trascendente y explicativo de la falta de homogeneidad de las medidas objetivas: la ausencia de A. de T. La mayoría de los autores, una vez decidido el modelo objetivo, no justificaba la elección de las características, conformando sus hipótesis de criterio con las señas

objetivas de lo que era hacer bien o mal el trabajo, las cuales, si bien sí hablaban de eso, lo hacían no en un plano de la ejecución directa a modo de conducta, sino como la consecuencia de ésta. No existía nivel de abstracción, pero tampoco medidas de ejecución (conductas). Se medían sus frecuencias y consecuencias, representando una señal del desempeño policial y en el mejor de los casos un aspecto parcial de éste.

Lefkowitz (1.977) al revisar los estudios de validación hechos hasta la fecha, concluyó que una de las principales razones por las que los autores e investigadores usaron medidas objetivas, se debió a la facilidad de estas características en ser medidas. De suyo para Lefkowitz, más que medir lo que hacían era constatar.

Varias veces se ha identificado evaluación del desempeño policial con productividad. Sin embargo ambas son cosas diferentes, ya que si bien tienen contenidos comunes, también tienen aspectos esencialmente diferenciadores. Uno de ellos es la posibilidad de determinación de estándares.

Tener como contenidos de medida (de constatación) hechos objetivos, impide, por definición, establecer estándares tan ricos como los que pueden diseñarse para aquellas medidas que representan conductas de ejecución (tareas). Determinar, por ejemplo, el número de arrestos realizados, a partir de los cuales alguien es considerado buen policía, es un tema relativamente simple, muy sujeto a crítica y tremendamente influenciable por variables organizacionales.

Sin embargo, centrarse en las ejecuciones, una vez descompuestas y analizadas (break-down), permite diseñar estándares tan ricos como la profundidad del análisis y de esta forma establecer lo que a nivel individual es una buena ejecución, independientemente de la coyuntura organizacional u otras variables limitadoras.

Un ejemplo de lo arriba expresado es el simple planteamiento dicotómico (éxito = dos o más recomendaciones; fracaso = dos o más sanciones disciplinarias) o exageradamente sintético (éxito = permanecer dos años en el cuerpo) que algunos autores policiales han decidido como estándares o como criterios.

Dos años antes de que Froemel (1.979) hiciese su estudio factorial de medidas objetivas y subjetivas en policía, Cascio & Valenzi (1.978) habían realizado una investigación similar con policías metropolitanas americanas. Estos autores utilizaron las medidas objetivas como predictoras de BARS, para saber si las BARS podían sustituir a las medidas objetivas.

Así como del estudio de Froemel se había concluido que las medidas objetivas y subjetivas miden cosas diferentes, Cascio & Valenzi concluyeron que desde una puntuación global obtenida de las medidas objetivas, se podía predecir otra medida global de las BARS valoradas por mandos. Es decir, que a nivel sintético ambos tipos de medida medían el mismo o parecido contenido, comenzando las discrepancias una vez que se entraba en detalles.

A la hora de describir su sistema de evaluación del desempeño, la British Columbia Police Commission de Canadá (1.981) solventa dos problemas típicos de los planteamientos objetivos:

a. *El primero se refiere a la documentación que debe acompañar a las constataciones, es decir, a aquellas pruebas documentales o informes que enriquezcan la mera constatación del dato.*

   La British Columbia Police Commission exige esta documentación, siempre que el dato constatado tenga una influencia decisiva sobre la valoración del policía.

b. *El segundo se refiere a la estabilidad de los registros, o bien, más que la estabilidad, a la significación de éstos.*

Esta Comisión no tiene en cuenta aquellos eventos que ocurrieron antes de tres años, es decir la evaluación del desempeño es significativa, o produce su valor, con los datos generados los tres últimos años, independientemente de lo que antes hubiera ocurrido.

Esta forma de medir en planteamientos objetivos es una excepción que rara vez se ha llevado a cabo en aquellas investigaciones o esfuerzos de validación en donde las medidas de criterio, por ausencia de A. de T., y por dedicar mayor energía a los predictores, estaban ausentes de diseño específico, conformándose las más de las veces con <u>todos</u> los registros que la agencia tuviera de un policía y tal como éstos estuvieran recogidos.

En lo que se refiere a medidas de resultados académicos, la tendencia general ha sido considerar tres tipos de medidas:

- *Terminar o no el período formativo.*
- *Posición en el escalafón.*
- *Las puntuaciones globales de las asignaturas.*

La gran mayoría de los autores que utilizaron este tipo de medidas, lo hicieron como contenidos <u>añadidos</u> a otras características objetivas o subjetivas (Shusman et al, 1.987; Hargrave et al., 1.987), en donde más que estar presentes por un razonamiento claro, lo estaban como auténticas hipótesis. Una excepción, fueron los autores como Hargrave, Norborg y Oldenburg (1.986) quienes, junto a valoraciones de mandos, tomaron medidas académicas como pruebas de criterio para comprobar la capacidad predictiva de sus medidas de estabilidad emocional obtenidas en la selección de entrada, no siendo por tanto reconocidas como auténticas ejecuciones (validez externa) sino como

corroboraciones clínicas dadas por los instructores de la academia (validez interna).

Antes de pasar a describir cronológicamente los contenidos de evaluación usados por los distintos autores, parece conveniente concretar algunas conclusiones que parecen definirse de estas observaciones:

- *Tanto los que usaron planteamientos subjetivos como los que usaron objetivos tenían conciencia de que los principales contenidos de medida debían ser conductas, sin embargo, la casi generalizada ausencia de A. de T., impedía llegar a una definición clara de qué tipo de naturaleza de conducta se quería (nivel de abstracción de la conducta; especificaciones de la ejecución). Las medidas subjetivas solventaron esta ausencia decantándose por síntesis globalizadoras y las objetivas por reducidos campos del desempeño policial.*

- *Es más frecuente la presencia de valoraciones de mandos (subjetivas), por la subcultura policial en donde el respeto por la jerarquía está muy arraigado y porque tal hecho solventaba de algún modo la ausencia de justificación racional.*

- *Distintos estudios experimentales han demostrado que si bien las medidas objetivas y subjetivas no miden los mismos contenidos, sí parece haber covariación cuando se toman ambas medidas desde puntos de vista globales. Esto puede significar que estando de acuerdo en lo general, en la evaluación global, no lo están en lo específico o en las ejecuciones concretas.*

* *Aquellos que solventaron de algún modo la contaminación inherente a las medidas subjetivas, lo hicieron reduciendo el nivel de abstracción de los contenidos (ejecuciones) y sofisticando el método de evaluación.*

* *Parece que el uso de medidas objetivas fue más un recurso ante las limitaciones de las subjetivas que un fin en sí mismas. Sus principales problemas se refirieron al rango de ejecución acotado, a la ausencia de diseño específico y a la gran influencia de variables organizacionales.*

* *Cada contenido de ejecución y sobre todo la definición de su estandard deseable, pide en sí mismo la forma de ser evaluado. Así, se deben concretar los estándares de medida con planteamientos complementarios, ya que una tarea puede ser mejor medida por un mando, otra por un par y otra por un registro objetivo.*

* *El A. de T. y la descomposición de las tareas críticas (break-down) parecen ser dos fuentes esenciales de información y puntos de inflexión, que siendo fieles a planteamientos de validación, dan un enfoque nuevo a la evaluación del desempeño.*

3.3.2. *CONTENIDOS DE CRITERIO MEDIDOS SEGUN MODELOS.*

Ya que el planteamiento de esta investigación es desarrollar un instrumento de evaluación del desempeño a partir de un inventario de tareas fruto de un A. de T. y con punto de vista complementario de medidas objetivas y subjetivas en función de los contenidos de ejecución a medir, se expondrán los contenidos de evaluación, ausentes de comentarios, ya que como tales no formarán parte de una hipótesis de criterio, teóricamente imposible para planteamientos como éste.

3.3.2.1. Contenidos de los Planteamientos Subjetivos.

No se citan todos los autores identificados en el punto 3.3.1.2., ya que no obstante haber unas coincidencias de contenidos de medidas, no eran ejemplos significativos o las referencias eran indirectas, señalándose únicamente la forma de evaluar.

* *Las características utilizadas por Dunnette & Motowildo (1.976) son fruto de un A. de T. y se concretan en 11 contenidos específicos y uno global:*

- *Prevención del crimen.*
- *Uso apropiado de la fuerza.*
- *Control de Tráfico.*
- *Seguridad pública y primeros auxilios.*
- *Detección, Investigación y detección de criminales.*
- *Etica profesional e integridad.*
- *Redactar informes.*
- *Trato constructivo con el público.*
- *Mediar en disputas domésticas.*
- *Dedicación.*
- *Trabajo en equipo.*
- *Valoración global.*

* *Landy et al. (1.976) concretaron sus BARS diferenciándolas según que las valoraciones fuesen hechas por mandos o pares:*

MANDOS	*PARES*
Conocimiento del trabajo.	*Conocimiento del trabajo.*
Juicio.	*Juicio.*
Iniciativa.	*Trato con el público.*
Seriedad.	*Fiabilidad (cumplidor).*
Conducta (comportamiento).	*Conducta (comportamiento).*
Actitud.	*Facilidad para trabajo en equipo.*
Relaciones con otros.	*Comunicacion.*
Comunicación.	*Actitud en el trabajo.*

Estas características fueron usadas también por Love (1.981), Cascio (1.977), Spielberger (1.979), Beutler et al. (1.985).

* *Sherman (1.978):*

- *Investigación de accidentes.*
- *Procedimientos administrativos.*
- *Investigación criminal.*
- *Patrulla.*
- *Comunicación oral.*
- *Capacidad para operar con el equipo.*
- *Transporte.*
- *Emergencias.*

* *Froemel (1.979) para su estudio factorial, ya citado, utilizó como medidas subjetivas:*

- *Intervenir en disputas familiares.*
- *Investigación y detención.*
- *Prevención*
- *Mantenimiento y Seguridad.*
- *Uso de la fuerza.*
- *Compromiso y dedicación.*
- *Etica e integridad.*
- *Trato constructivo.*
- *Control de Tráfico.*

* *La British Columbia Police Commission (1.981) utilizó:*

- *Apariencia y vestimenta.*
- *Relaciones interpersonales.*
- *Consistencia de trabajo.*
- *Autodisciplina.*
- *Conocimiento práctico del trabajo.*
- *Prevención del crimen.*
- *Acciones en accidentes serios.*
- *Informes de investigación.*
- *Incidentes con vehículos de motor.*
- *Informes tipificados (crown counsel).*

* *Elam (1.983).*

- *Dependencia.*
- *Cooperación.*
- *Compatibilidad.*
- *Juicio.*
- *Conocimiento de la calle.*
- *Apariencia.*
- *Capacidad de resolución.*
- *Destrezas de comunicación.*
- *Relaciones con la comunidad.*
- *Etica y autoimagen.*
- *Estabilidad-flexibilidad.*

* *Prieto y Alvarez (1.984):*

- *Presencia física.*
- *Vitalidad.*
- *Inteligencia práctica.*
- *Madurez.*
- *Contacto social.*
- *Identificación con el cuerpo.*
- *Capacidad de esfuerzo.*
- *Responsabilidad.*
- *Disciplina.*

* *Hargrave & Berner (1.984).*

Midieron la estabilidad emocional del policía en el ejercicio de la función, a lo que ellos llamaron "Field Training Officer". Su fin era corroborar las puntuaciones que sobre estabilidad emocional habían obtenido en la academia (validez interna).

* *Curbet (1.984).*

- *Presencia.*
- *Vitalidad.*
- *Cultura general.*
- *Conocimiento profesional.*
- *Conocimiento técnico.*
- *Inteligencia práctica.*
- *Inteligencia social.*
- *Equilibrio emocional.*
- *Dinamismo.*
- *Sociabilidad.*
- *Compañerismo.*
- *Rendimiento profesional.*
- *Disciplina.*
- *Aspiraciones profesionales.*

* *Serrano et al. (1.985).*

- *Transmisión de órdenes orales.*
- *Toma de decisiones.*
- *Observación y retención de detalles.*
- *Capacidad para hablar correctamente.*
- *Transmisión de órdenes escritas.*
- *Redacción de informes.*
- *Deseo de superación profesional.*
- *Análisis de situaciones.*
- *Aplicación de conocimientos.*
- *Ejecución correcta de denuncias.*
- *Capacidad de resolución de problemas.*
- *Capacidad para actuar con autoridad.*

* *Shaw (1.986).*

Estableció tres criterios para evaluar:

a. *Policía Indeseable:*

Policía a quien el mando no le gustaría mandar. Tiene problemas con su trabajo y si la selección de entrada hubiese sido correcta, no debería haber entrado o superado el período de prácticas.

b. *Policía Ideal.*

A quien le gustaría mandar ya que recoge todas las características de un buen policía (no especifica).

c. *No susceptible de evaluación.*

Se utilizaba cuando al evaluado no se le conocía suficientemente bien o cuando su valoración podía clasificarse entre los dos criterios anteriores la mayoría utilizó esta opción de evaluación).

* *Neal (1.986).*

- *Ayuda/Asistencia al público.*
- *Contacto personal.*
- *Nivel de destrezas.*
- *Juicio.*
- *Control de Tráfico.*
- *Evaluación global.*
- *Actividades de patrulla.*
- *Redacción de informes.*
- *Dedicación.*
- *Manejo del equipo.*
- *Apariencia/vestido.*

3.3.2.2. Contenidos de los Planteamientos Objetivos.

Al igual que con las medidas subjetivas, no se citarán todas las referencias identificadas sino aquellas que mejor puedan ilustrar la naturaleza de estos contenidos.

* *Baehr, Furcon & Froemel (1.969) combinando planteamientos objetivos y subjetivos, midieron:*

- *Valoraciones rutinarias del departamento.*
- *Tiempo de formación en el cuerpo.*
- *Recompensas.*
- *Absentismo.*
- *Quejas.*
- *Sanciones disciplinarias.*
- *Arrestos.*

* *También combinadas con medidas subjetivas McAllister (1.970) midió:*

- *Tiempo perdido en ejecuciones.*
- *Tiempo perdido por lesiones.*
- *Resultados académicos.*
- *Reconocimiento formal de buena ejecución.*
- *Número de sanciones disciplinarias.*
- *Haber finalizado las prácticas.*

* *Spencer & Nichols (1.971).*

- *Valoraciones rutinarias del departamento.*
- *Recomendaciones o recompensas.*
- *Arrestos por motivo criminal.*
- *Arrestos por motivo no criminal.*
- *Quejas de ciudadanos.*
- *Tiempo perdido en el trabajo.*
- *Presencia o ausencia de enfermedades.*
- *Medidas de seguridad.*

* *Furcon et al. (1.971), junto con subjetivas:*

- *Premios.*
- *Ausencias.*
- *Sanciones disciplinarias.*
- *Asuntos internos (investigaciones dentro del propio cuerpo realizadas por sospecha en ejecuciones indebidas o conductas reprobables).*

* *Cohen & Chaiken (1.973), mezcladas con subjetivas:*

- *Desarrollo de carrera.*
- *Premios recibidos.*
- *Sanciones disciplinarias.*
- *Quejas recibidas.*
- *Juicios legales.*
- *Bajas por enfermedad.*
- *Falsas heridas.*
- *Indice general de ejecución.*
- *Arrestos recibidos por felonía.*
- *Arrestos recibidos por mala conducta.*

* *Azen et al. (1.973), combinando con medidas subjetivas y utilizando criterios dicotómicos para las objetivas, midió:*

- *Estatus de empleo.*
- *Rango.*
- *Tipo de trabajo.*
- *Número de accidentes en horas de trabajo.*

* *Tyler & Hastorf (1.978), combinándolos también con subjetivas (globales en este caso) y sobre todo, con un punto de vista productivista de las ejecuciones policiales midió:*

- *Reconocimiento de ciudadanos.*
- *Adecuación física.*
- *Ausencias d* *enfermedad.*

* *Shealy (1.979), combinadas con subjetivas:*

- *Resultados académicos.*
- *Resultados de prácticas.*
- *Resultados post-prácticas.*
- *Quejas.*
- *Recomendaciones.*
- *Número de "asaltos".*
- *Arrestos.*
- *Despido.*
- *Dimisión.*

* *Froemel (1.979) para su estudio factorial, sofisticó la metodología en la determinación de est*s medidas:*

a. Mensuales:

- *Arrestos por crimen.*
- *Arrestos por ofensas de conduc ta.*
- *Citaciones de tráfico.*
- *Informes de accidentes.*
- *Otros informes.*
- *Casos legales de tráfico.*
- *Transferenc*as interciudades.*
- *Cartas de* *gradecimiento de ciudadanos.*
- *Ausencia en juicios.*
- *Reprimendas escritas.*
- *Enfermedad.*
- *Haber sido condenado por caso legal.*

b. Semianuales.

Valoraciones hechas por el departamento (no especifica).

c. Medidas constatadas una sola vez:

- *Años de servicio.*
- *Educación.*
- *Educación al entrar a formación.*
- *Grado acad*mico final.*
- *Rango o esc*alafón académico.*
- *Puntería.*

d. Totales hasta 1.972:

- *Citaciones del comisario.*
- *Citaciones del departamento.*
- *Tiros (disparos) realizados.*
- *Quejas de ciudadanos.*
- *Accidentes de tráfico.*

* *Beutler et al. (1.985), combinadamente con BARS valoradas por mandos:*

- *Sanciones de tráfico contra el propio policía.*
- *Quejas ciudadanas por abuso de fuerza o autoridad.*
- *Seminarios o talleres de formación asistidos.*
- *Cartas de recomendación.*
- *Cartas de faltas escritas contra el propio policía.*
- *Suspensiones.*
- *Propuestas para tratamiento terapeútico (conseling).*

* *Shusman et al. (1.987) utilizaron planteamientos dicotómicos en las medidas objetivas:*

- *Absentismo: menos de 3 veces vs. 3 veces o más.*
- *Puntualidad: menos de 3 faltas vs. 3 faltas o más.*
- *Sanciones o acciones disciplinarias recibidas: ninguna vs. una o más.*
- *Asignación a funciones restringidas (como castigo).*
- *Informes negativos: ninguno o 1 informe vs. 2 o más.*
- *Informes positivos: ninguno o 1 informe vs. 2 o más.*

* *Inwald (1.987) utilizó una exclusiva constatación: permanencia en el cuerpo como criterio de contraste de un sofisticado planteamiento predictivo, en su ya citado estudio de cinco años de seguimiento.*

Ese mismo año, Inwald desarrolló ecuaciones de predicción del test de su creación (IPI, Inwald, 1.982) las cuales predecían cuatro criterios de éxito:

- *Puntualidad.*
- *Absentismo.*
- *Acciones disciplinarias.*
- *Terminación voluntaria en el cuerpo.*

De los contenidos tanto objetivos como subjetivos, pocas conclusiones pueden citarse que no se hayan dicho ya, sin embargo, de los ejemplos expuestos tres reflexiones parecen necesarias:

* *Se observan coincidencias en los contenidos de los planteamientos subjetivos sobre todo por la utilización de BARS, sin embargo, lo que más destaca es la mezcla en sus naturalezas. Es decir, dentro de todos los planteamientos de medida observados, se miden ejecuciones y características como "Etica e Integridad" que más bien deberían obedecer a planteamientos predictivos.*

  Incluso los contenidos referidos a ejecución poseen un elevado nivel de abstracción por referirse más a funciones que a tareas.

* *De las medidas objetivas, destaca la tendencia generalizada a centrarse en contenidos de valor negativo (acciones disciplinarias, quejas de ciudadanos, accidentes, absentismo, etc.) y a definir los estandares de éxito con planteamientos dicotómicos en los que se concreta la bondad o maldad según que un evento ocurra en determinado número de veces.*

* *Por otro lado, también destaca el hecho de que la mayor parte de los contenidos objetivos, difícilmente puede denominarse medidas de ejecución, sino más bien constataciones de las consecuencias de aquéllas, es decir, su estado de valor posterior.*

3.3.3. *METODOLOGIAS EMPLEADAS.*

En este apartado se pretende explicar qué procedimientos de evaluación siguieron los diferentes autores. Una vez conocidos los planteamientos y los contenidos, se describe ahora cómo se ha llevado a cabo la medición, e incluso cómo se diseñaron los instrumentos de medida.

Dunnete & Motowildo (1.976) diseñaron un procedimiento de evaluación para los mandos (según metodología BARS, que seguidamente se explicará), el cual se realizaba en lo que ellos llamaban "sesiones de evaluación" y en donde cada mando tenía asignados aquellos policías que por conocerles mejor, debía evaluar.

El instrumento de evaluación constaba de dos libretos:

a. *El primer libreto era el referido a instrucciones y definiciones. En él se explicaban los fines de la evaluación, su importancia, así como se daba una definición y explicación de cada contenido a evaluar (punto 3.3.2.1.). Cada contenido se ejemplificaba en nueve conductas posibles, teniendo el mando que marcar aquellas conductas que más se parecían a la ejecución del evaluado. Este libreto explicaba la forma de hacerlo.*

b. El segundo libreto era la hoja de valoración en sí misma en la que el mando marcaba para cada categoría la conducta que mejor representaba al evaluado.

Una vez obtenidas las puntuaciones para cada escala, o contenido, se hicieron dos análisis estadísticos:

1. Fiabilidad Interjueces (Interrater Fiability).

Esta estimación se obtenia con la siguiente fórmula:

$$Fiabilidad = 1 - \frac{Varianza\ 1}{Varianza\ 2}$$

Varianza 1 = Varianza de las puntuaciones de aquellos que evalúan a los mismos policias.

Varianza 2 = Varianza de las puntuaciones medias de todos los evaluados.

Dunnette & Motowildo eran conscientes de las limitaciones en las medidas subjetivas por lo que la fiabilidad, representando las subjetividades coincidentes, era la que daba mayor cuerpo de objetividad a la medida.

2. Análisis factorial (A.F.).

Ya que el trabajo de estos autores consistía en diseñar un procedimiento selectivo para la carrera policial y validarlo con modelo concurrente a partir de un criterio nacido de un A. de T., hicieron este A.F. como investigación de factores de medida subyacentes que pudieran reducir posibles mediciones redundantes o superfluas.

A este respecto deben especificarse dos cosas:

a. *Que refiriéndose a medidas subjetivas de mandos, utilizar A.F. puede significar la validación técnica de un error, ya que los factores resultantes pueden demostrar contaminaciones coincidentes. Esto no quiere decir que tal planteamiento sea erróneo, sino que debe tratarse con cuidado.*

b. *Es probable que teniendo como objetivo de medición las tareas críticas, se maximice el acotamiento y atomización del constructo y ya que lo que se miden son tareas (ejecuciones) y no tanto comportamientos, un A.F. tiene menos sentido por cuanto que no se buscan factores conductuales subyacentes o sea abstracciones sintetizantes que expliquen más conductas, sino ejecuciones identificadas como saturaciones de las posibles manifestaciones del constructo en el desempeño y cuya reducción a las importantes ya se hizo con los criterios de criticidad.*

El valor del trabajo de Dunnette & Motowildo está en sus planteamientos y en la metodología nacida desde la convicción que el conocimiento del trabajo (A. de T.) era la piedra angular para una buena gestión de recursos humanos. Orientar sus mediciones a conductas y obtener éstas desde un A. de T., es un gran avance para el momento en el que se encontraba la selección policial en 1.976.

Este mismo año Landy et al. (1.976) aplicaban a policía la metodología que Campbell et al. (1.973), siguiendo a Smith & Kendall (1.963), había aplicado para evaluaciones del desempeño: las "Behaviourally Anchored Rating Scales" (BARS). A partir de ellos, tal y como hemos visto en los puntos 3.3.1. y 3.3.2., muchos autores aplicaron este método a sus policías.

Como ya se ha dicho, el valor principal de las BARS reside en la metodología de creación de las escalas, por ello describiré sucintamente este proceso según la referencia de Landy et al. (1.976). Consta principalmente de los siguientes pasos:

a. Determinación de los principales componentes de ejecución.

Consistía básicamente en reuniones de trabajo con mandos policiales en las que se les consultaba sobre los que a su juicio eran los "mayores componentes de ejecución" (Campbell et al., pag. 16). Landy et al. no explican cómo llegaron a esas identificaciones fundamentales y sólo se puede decir que Campbell et al. (1.973) variaron el procedimiento de Smith & Kendall (1.963) ya que derivaban en estos componentes tras un análisis de clusters de cinco incidentes críticos positivos y cinco negativos.

b. Determinación de los anclajes conductuales.

Una vez que se conocían cuáles eran los componentes principales de la medida, un grupo de expertos policiales debía determinar en qué conductas (comportamientos) podían identificarse esos componentes, de manera que para cada uno de ellos pudiera establecerse qué conductas significaban hacerlo bien, y cuáles hacerlo mal.

A Landy et al. le salieron 147 conductas referidas a los componentes evaluables por mandos y 164 conductas de los componentes a evaluar por pares o compañeros del evaluado.

c. Ubicación de los anclajes conductuales en los componentes.

Aquellas conductas que el 66% de los jueces ubicaban en el mismo componente principal, se transformaba en anclaje conductual de dicho componente.

De las 147 conductas evaluables por mandos, 80 fueron asignadas correctamente y de las 164 de pares, 110 lo fueron también.

d. Valoración de la capacidad de medida del anclaje.

En este paso se determinaba la "capacidad de medida" que cada conducta tenía del componente y qué conductas de las identificadas podían componer el gradiente que ejemplificase el continuo que existía entre la mejor y la peor conducta del componente.

Mediante medias y desviaciones típicas de las valoraciones de los expertos, se concluyeron 58 anclajes para las 8 componentes de los mandos y 64 para los 9 de los pares (punto 3.3.2.).

Cada componente o dimensión principal del desempeño, quedó ejemplificado con nueve conductas que, al igual que en el procedimiento de Dunnette & Motowildo (1.976), el mando o el par debía escoger aquella que mejor representase al evaluado.

Landy et al. pusieron a prueba sus BARS en 58 policías municipales americanas. A este trabajo de campo le hicieron los siguientes análisis estadísticos:

- *Medias y desviaciones típicas (Sx) de las valoraciones dadas por mandos y pares para conocer el grado de severidad o benevolencia.*
- *Asimetría y curtosis para conocer la tendencia central o desplazamientos de la curva (benevolencia).*

- *Correlaciones "Intraclas", Análisis factorial y análisis de fiabilidades, para conocer posibles efectos de halo y fiabilidades.*

El trabajo de Landy et al. tiene un gran valor metodológico y representa un punto de inflexión en las concepciones que sobre evaluación del desempeño existían hasta entonces. Sin embargo, a mi juicio, adolece de rigurosidad al suponer que el éxito policial se puede acotar en ocho o nueve componentes principales y que su medida se puede realizar con ejemplificaciones conductuales.

Como ya se dijo en el punto 3.3.1.1., utilizar la metodología BARS no significa ser consciente de que lo que debe ser objeto de medida en una evaluación del desempeño policial, es la ejecución en sí misma. Lo que es el primer paso en la metodología BARS (la determinación de los componentes principales) es el punto crítico del éxito en la medida, ya que en sí mismo significa el acotamiento del constructo éxito policial en su manifestación de desempeño. A mi modo de ver ese acotamiento es insuficiente con ocho rasgos, aunque también es verdad que el nivel de abstracción en que se definen, sí podrían acotarlo.

Por otro lado, la misma operatividad del constructo éxito, que aquí se concreta en estándares referidos a conductas (comportamientos), también se escapa de la calificación de ejecución, por lo que pierde cualquier posibilidad de contraste con predicciones, ya que se mueve en su mismo nivel, perdiendo por tanto la condición de la predicción.

La metodología BARS es aplicable a un planteamiento en el que el desempeño se mida con tareas. En él los componentes principales serían las tareas críticas y las ejemplificaciones conductuales del gradiente, las tareas que en ejecuciones ejemplificasen el estandard.

En 1.977 el Departamento de Transportes americano diseñó un manual para evaluar al personal en servicios de tráfico, en él se partió de un planteamiento de A. de T. realizado un año antes. Los pasos para la creación del instrumento fueron los siguientes:

a. *Establecimiento de un procedimiento de cribado de las tareas según criterios entre los que destacan como novedosos:*

   - *La "observabilidad" de la tarea; es decir, la potencia que dicha tarea tiene de ser observada.*
   - *La opinión del patrullero en cuanto a la "representatividad" que de su trabajo tiene esa tarea.*

   Esto se realizaba por un grupo de patrulleros expertos. Su resultado fue un listado más reducido de tareas críticas.

b. *Se agruparon las tareas críticas en factores aglutinantes de manera que se establecía una jerarquía cuyos rasgos eran:*

   1. *Función general.*
   2. *Cometido o cometidos (Duty).*
   3. *Tareas, especificando:*
      - *Tareas principales.*
      - *Tareas.*
      - *Subtareas (elementos de procedimiento).*

c. *Para cada tarea y tras un análisis, se especificaba:*

   - *Cuál era el producto final de su ejecución.*
   - *En qué circustancias y cómo se podía observar.*
   - *Qué formación era necesaria para realizarla.*

Asimismo, se especificaban las fuentes documentales del Departamento (registros) en donde podían obtenerse datos objetivos

respecto a la tarea.

En definitiva se optó por un planteamiento complementario en el que cada tarea y su conocimiento (análisis), especificaba cómo podía ser medida.

El instrumento de evaluación final constó de nueve hojas, la primera para una evalución global y una por cada una de las 8 funciones principales evaluables. Los contenidos principales de las hojas fueron:

1. *Datos personales del evaluador y evaluado.*
2. *Definición conceptual de la función a evaluar y especificaciones de las fuentes de información necesarias para evaluarla.*
3. *Identificación de las tareas que componían la función y valoración en porcentaje del grado de fidelidad de la ejecución evaluada con el estandard.*
4. *Valoración global de la función según criterios como: "Superior", "Aceptable" e "Inaceptable".*
5. *Comentarios escritos del mando evaluador.*

Hay varios aspectos interesantes y evclutivamente avanzados en este planteamiento:

* *El primero se refiere al hecho de que por ser fruto de un A. de T. los contenidos últimos de medida son tareas y por tanto ejecuciones propiamente dichas.*

* *La determinación de los estándares con los que comparar las ejecuciones se realizan tras una especie de análisis de la tarea (break-down) que por el hecho de hacerse, permite una gran riqueza en la especificación de lo deseable y en las fuentes de información para calificar la ejecución.*

* *Este análisis de la tarea, junto con la importancia del criterio "observabilidad", permitió entender que una ejecución puede medirse por planteamientos subjetivos y objetivos, complementaria o exclusivamente, en función de su propia circunstancia de ejecución y de su objetivo o fin: producto (p.e. atestado) o proceso (p.e. prevención).*

Como ya se comentó en el punto 3.3.I.I., Rosinger et al. (1.979) llevaron a cabo con la policía de Ohio una evaluación del desempeño cuya metodología fue mixta entre el planteamiento BARS y la Mixed Standard Scale de Blanz & Ghiselli (1.972). Tras un cribado de las tareas críticas surgidas de un A. de T. orientado al trabajo, diseñaron su instrumento de evaluación, cuyas cualidades más destacables pueden concretarse en:

- *Se miden ejecuciones reales plasmadas en tareas.*
- *Se sofistica la metodología de evaluación de manera que se solventa en parte la contaminación inherente a estas medidas.*
- *Los estándares se crean tras un profundo conocimiento de la tarea y se concreta el gradiente en tres ejemplificaciones de tareas, ausentes de valor cualesquiera de sus enunciados.*

De lo visto hasta ahora, esta metodología es la que, a mi juicio, mejor solventa el problema de la contaminación y la que mejor satisface la necesidad de medir ejecuciones y de crear estándares.

La creación del instrumento tuvo dos partes esenciales:

A. Desarrollo de las escalas.
B. Diseño de evaluación.

A. Desarrollo de las escalas.

Las escalas en sí eran tareas cuya identificación original fue mediante un A. de T. y para cuya creación se dieron los siguientes pasos:

1. *Se realizaron entrevistas a patrulleros, sargentos y tenientes. Su objetivo era desarrollar, para cada tarea frecuente y crítica, tres enunciados que concretaran las valoraciones "excelente", "regular" y "pobre". Se desarrollaron 156 tareas, es decir 52 triadas, que según los entrevistados saturaban los estándares de ejecución del patrullero.*

2. *Se realizaron dos talleres (workshops) con patrulleros y mandos cuya misión principal era revisar las 156 tareas según los siguientes criterios:*

   - *Claridad de los enunciados en cuanto al contenido de ejecución a medir.*
   - *Si las calificaciones de excelente, regular y baja ejecución verdaderamente correspondían a los enunciados que las representaban.*
   - *Si tanto patrulleros como mandos, consideraban que en su policía había gente suficiente como para poder decir, que todos esos ejemplos sí reflejaban ejecuciones reales.*

3. *A resultas del paso anterior se modificaron los enunciados y se construyó un cuestionario en el que las tareas se listaron al azar, de modo que no pudiera sospecharse aquellas que componían cada triada.*

4. *Se hizo una prueba piloto para captar las dificultades, sobre todo administrativas, que la gestión del cuestionario podría acarrear. También se modificaron algunos enunciados y se eliminaron otros, quedando 26 triadas finales.*

B. Diseño de evaluación.

Los 78 enunciados finales se agruparon en 9 áreas generales o funciones principales de la patrulla en Ohio.

Cada mando debía evaluar a su subordinado con el signo "+" en el caso de que, a su juicio, la ejecución del patrullero era mejor que la del ejemplo, con "=", si era igual o muy parecida y con "-" si lo era peor.

El hecho de que las tareas estuviesen listadas al azar, impedía, en la mayoría de los casos, identificar las tres tareas componentes de cada triada por lo que al reubicar (informát.camente) las triadas con los valores otorgados por los mandos, podían detectarse las inconsistencias del evaluador, incluso por áreas específicas.

Ejemplo:

PATRON			PUNTUACION	INCONSISTENCIAS
EXCELENTE	REGULAR	BAJO		
+	+	+	7	0
+	=	-	4	2
=	-	+	4	1
-	=	+	4	0
-	=	-	2	1
-	-	-	1	0

Both & Hornick (1.986) concretaron en dos realidades los valores principales de este método:

* *El hecho de que todos los mandos usen el mismo criterio para comparar las ejecuciones, con lo que se evita una concepción subjetiva de la ejecución. Además el superior no da puntuación en sí misma, sino que ésta es el resultado de las combinaciones.*

* *Colocar al azar las tareas que ejemplifican el estandard y por tanto impedir detectar el orden de mérito, es lo que cualifica el método como la solución más plausible contra los inherentes problemas de contaminación.*

Por último, Booth & Hornick dejan la puerta abierta a la opción de otorgar pesos a las tareas según la criticidad de éstas.

Afirman que ellos han aplicado este método en policía y que sus resultados fueron sorprendentes:

- *Se redujeron y, a veces, se eliminaron errores.*
- *Se obtuvieron medidas de consistencia que permitieron descalificar a los valoradores más contaminados.*
- *Los mandos "consistentes" tuvieron una medida estandard y comparativa de la realidad, en cuanto a lo que significaba ejecutar bien o mal una tarea.*

Excepto alguna ausencia notable como lo es el enfoque complementario con las medidas objetivas, fruto quizás de un no muy sofisticado análisis de la tarea (break-down) que podía dejar patente la necesidad de medir algunas ejecuciones según sus productos o resgistros, este planteamiento metodológico es el que más posibilidades de éxito manifiesta cara a satisfacer las exigencias de relevancia y no contaminación exigidas por la APA (1.987).

En 1.981, Love utilizó mandos y pares para evaluar el desempeño de una policía del sur de Florida (que no cita). Para ambas utilizó

BARS destacando dos procedimientos utilizados con los pares:

- *Nominación.*

  Consistía en señalar los tres mejores compañeros en cada característica medida, ordenándose posteriormente según nominaciones y puestos, a todos los policías escogidos alguna vez.

- *Rango.*

  El par evaluador ordenaba de mejor a peor a todos sus compañeros en cada contenido de medida

Otro hecho novedoso de Love fue la utilización de dos escalas adicionales:

* *Grado de amistad entre evaluador y evaluado. Sus variables eran:*
  1. *¿Cuánto contacto tiene usted con el evaluado fuera del trabajo?*
  2. *¿Cuánto contacto dentro del trabajo?*
  3. *¿Cuánto le conoce?*
  4. *¿Hasta cuánto le agrada?*
  5. *¿Cómo de amigo es?*

* *Una escala de "reacciones ante la evaluación de pares", sus opciones fueron:*
  a. *El sistema es justo para evaluar al personal.*
  b. *Me gusta como forma de evaluar.*
  c. *Con este método la gente evaluará favorablemente a sus amigos.*
  d. *Este método generará mucha competitividad entre los policías que trabajen juntos.*
  e. *Se valorará benevolentemente para evitar la competencia con los mejores ejecutores.*

f. *Dará una buena indicación de la habilidad de la gente para ejecutar la tarea.*

g. *Debería usarse como información para decisiones de promoción.*

Love realizó una serie de análisis estadísticos posteriores a la evaluación con objeto de conocer la influencia de la variable amistad, la fiabilidad de las valoraciones y la opinión sobre el método:

* *Ecuación de regresión múltimple y análisis de varianza, teniendo a la variable amistad como componente y considerándola ausente. Los resultados indicaron que los pares podían predecir la valoración de los mandos y que la variable amistad no influía en las valoraciones, lo cual parece ingenuo a la vista de la escala utilizada, con la que es fácil distorsionar.*

* *Spearman-Brown Prophecy Formula, para hallar el coeficiente de fiabilidad.*

* *Análisis multivariados y univariados para conocer y analizar las opiniones que sobre el método tenían los evaluadores.*

Hasta 1.984 en que Curbet diseñó el instrumento de evaluación para la Policía Municipal de Vitoria, pocos han sido los avances metodológicos detectados. Curbet diseñó una hoja de valoración por cada característica que pretendía evaluar. La aportación más interesante de Curbet se refiere a las propias definiciones conceptuales de las características y a la ejemplificación de conductas que para cada rasgo realizó. Sin embargo, en sí mismos, los contenidos no son ejecuciones y se manifiesta una clara ausencia de estandard y de su graduación.

Del trabajo, ya citado, de Serrano et al. (1.985), destaca la metodología empleada para crear los contenidos de evaluación o EVA

(Escalas Visuales Análogas), tal como las llamaron.

Siete profesores y mandos de la Academia de Guardia Urbana de Barcelona identificaron, independientemente, 147 categorías conductuales. Tras una criba realizada por otro grupo de jueces, se conformaron 78 categorías que componían el espectro de conductas (no ejecuciones) que realizaba esta policía. Se realizaron evaluaciones según el método tradicional de valorar cada categoría y sobre las puntuaciones se realizó un Análisis Factorial (A.F.), fruto del cual se obtuvieron las características que definían las conductas del buen policía.

El trabajo de Serrano et al. tiene un planteamiento similar a la metodología BARS y adolece como aquél, de no medir ejecuciones. Asimismo, tal como se dijo en el caso de Dunnette & Motowildo (1.976), deben tomarse con cautela los resultados del A.F., ya que éstos pueden justificar científicamente una contaminación generalizada. En cualquier caso el esfuerzo de Serrano et al. es muy loable.

En el mismo año de 1.985, Beutler et al. utilizaron combinadamente BARS y medidas objetivas para medir el desempeño de tres policías en Arizona. Independientemente de los contenidos ya descritos en el punto 3.3.2., interesan principalmente dos aspectos metodológicos que ellos utilizaron, cada uno de los cuales se refirió a un tipo de medida:

a. *Al igual que en otros planteamientos ya explicados, se realizó un A.F. obteniendo dos factores que explicaban el 64% de la varianza y cuya intercorrelación fue .39. El primer factor lo denominaron "Responsividad Interpersonal" y el segundo "Destreza o habilidad Técnica".*

b. *Las medidas objetivas utilizadas (registros) fueron principalmente de naturaleza negativa y el problema fundamental fue la ausencia de datos recogidos por las agencias y por tanto la poca variabilidad de las medidas. Para solventar esto, establecieron criterios dicotómicos de éxito ya que era la única forma posible de solventar de algún modo la ausencia de registros. Dicotomizar las medidas sin embargo, implica restringir la concepción que sobre una correcta ejecución se tiene. Determinar que una ejecución es buena a partir de la mera presencia de uno o dos registros, es un precio demasiado alto, incluso si el planteamiento es complementario con BARS. Es probable que muchas circustancias de tipo coyuntural u organizacional, que poco tienen que ver con la bondad de ejecución, influyan decisivamente en la presencia de éstas (turnos de trabajo).*

En 1.987, Hargrave & Hiatt intentaron validar el MMPI, el CPI y una entrevista selectiva, utilizando como criterio medidas subjetivas (mandos y pares) sobre la estabilidad emocional observada en el período académico.

Metodológicamente, lo interesante de este trabajo se refiere a la forma como Hargrave & Hiatt dedujeron o conformaron dos medidas de criterio a partir de las valoraciones de mandos y pares:

1er. Criterio:

- *Se valoraba con "1" aquellos policías que no terminaban el período académico o eran valorados bajo por mandos y pares.*
- *Se valoraba con "2" aquellos que aunque superaban el período formativo, eran valorados bajo por mandos y pares.*
- *Se valoraba con "3" aquellos que mandos y pares calificaban como "no destacados".*

- *Se valoraba con "4" aquellos que eran valorados alto bien por los superiores o bien por los pares.*
- *Se valoraba con "5" aquellos que eran valorados alto por mandos y pares.*

2° Criterio:

Clasificó como "insatisfactorios" a aquellos que obtuvieron puntuación de "1" en el primer criterio y como "satisfactorios" a los que obtuvieron valores de "2" o más.

Independientemente de las críticas que pueden hacerse por la propia naturaleza de los contenidos de la medida, es interesante este trabajo ya que los autores abren la puerta a una combinación secundaria de medidas subjetivas. Este podría ser un buen punto de vista a la hora de pensar cómo combinar planteamientos subjetivos y objetivos, para de una forma mixta crear la variabilidad necesaria del criterio.

De lo dicho hasta ahora en cuanto a evaluación del desempeño, pueden describirse las siguientes conclusiones principales:

* *Se observa durante la década de los 70, una tendencia generalizada a atomizar los contenidos de las medidas, como un intento de lograr tanto la relevancia como la variabilidad de las medidas del criterio, siendo ésta última esencial para todos aquellos esfuerzos cuyo fin último fue validar. Un ejemplo claro de este desarrollo fue la extendida aplicación de las BARS con policía.*

* *Una vez más, la ausencia de A. de T. determinó la orientación de la evaluación así como sus despistes, no permitiendo una conciencia clara de la importancia que tiene medir ejecuciones y no comportamientos. Las mezclas de la naturaleza de los contenidos fue una de las consecuencias de esa falta de conciencia.*

* *También el uso de análisis factorial y otras técnicas estadísticas fueron recursos de los autores para probar de una forma más empírica la pretendida relevancia, la fiabilidad y la no contaminación de sus valoraciones. Es decir, los acotamientos del constructo y su propia operatividad.*

* *Otro hecho esencial de la evolución de estas metodologías, se refiere a la necesidad de determinar qué significaba ejecutar bien una tarea policial y ejemplificar en un gradiente, las valoraciones otorgables a cada posibilidad real de ejecución (determinación de estándares).*

* *Por último, otros avances evolutivos de esta revisión pueden concretarse en:*

  - *La necesidad de documentar las evaluaciones del desempeño, bien a-priori: refiriendo al mando dónde puede recoger información o a-posteriori, exigiéndole un informe escrito, justificando con datos sus valoraciones extremas.*
  - *Los planteamientos complementarios con medidas objetivas y subjetivas.*
  - *La dicotomización de las medidas como recurso ante la ausencia de registros, debida a variables organizacionales o al planteamiento negativista de las evaluaciones.*

- *La sofisticación de la mecánica de medida como la alternativa más válida para solventar las contaminaciones y otros errores típicos de medida.*

3.3.4. *LIMITACIONES O ERRORES TIPICOS DE MEDIDA.*

Este apartado pretende describir aquellas limitaciones o errores de medida típicos de estas evaluaciones y con los que se encontraron los autores e investigadores que las realizaron o estudiaron en el campo del desempeño policial.

Se señalan los errores más comunes y se dará una breve descripción de cada uno en las investigaciones de los autores que los detectaron en sus medidas:

* *La propia naturaleza del criterio.*

Aunque ya citado en el primer capítulo, el criterio en sí mismo es una limitación ya que su naturaleza es la definición operativa de lo que es éxito policial. La calidad del criterio es el límite de lo que puede demostrarse en la mayoría de las actividades de gestión de personal, sea policía o cualquier otro ámbito de trabajo. Kent & Eisenberg (1.972) recuerdan este hecho en su revisión de literatura y también Eisenberg (1.977), en su trabajo teórico sobre selección policial. Hargrave (1.984) concreta este error en un síntoma del criterio: la poca variabilidad de las medidas, la cual también se conoce como "restricción del rango" (se habló de ello en el primer capítulo, punto 1.3.3.). La ausencia de variabilidad impide diferenciar una selección hecha al azar de otra pretendidamente mejor, ya que tal ausencia de variación en el criterio, impide una demostración de diferencia con los resultados de aquella selección azarosa.

Este error es el más general ya que la homogeneidad de las medidas no es más que el resultado de errores de medida concretos o de limitaciones inherentes a este tipo de evaluaciones (reducción de la muestra producida por la propia selección). Son esos errores más concretos los que se describirán ahora:

* *Benevolencia en las valoraciones de mandos o pares.*

Los primeros en citarlo fueron Landy et al. (1.976) al probar el comportamiento de sus recién creadas BARS. Ellos lo identificaban obteniendo la media y desviación típica de las medidas y observando el desplazamiento hacia la derecha en la asimetría de la distribución.

También habló de este fenómeno Roberts (1.977) y Walker (1.978) que lo llamaron "error de generosidad" al comentar la poca disposición de los mandos y pares policiales a evaluar negativamente a sus subordinados o compañeros.

Orr (1.980) aconseja una profunda formación de los evaluadores y una sofisticación de la mecánica de medida como forma posible de menguar el problema. Según ella, es muy importante hacer ver a los evaluadores que en toda evaluación del desempeño siempre hay alguien que lo hace mal y que la ausencia de este hecho es una clara señal de error en la medida.

Booth & Hornick (1.986), y previamente Rosinger et al. (1.979), fueron quienes conscientes de la generalidad de este error, sofisticaron la metodología de evaluación (ya explicada) haciendo buena la propuesta de Orr.

* *Efecto Halo.*

La mejor definición de este error lo dan Booth & Hornick (1.986) cuando afirman que se da en aquellos casos en que una valoración global afecta a valoraciones específicas o diferentes. Landy et al. (1.976) intentaron resolver este problema mediante intercorrelaciones y contrastes de fiabilidades. Walker (1.978) lo definió como una tendencia a valorar la ejecución según una impresión previa que la personalidad del policía (no su desempeño) producía en el evaluador.

Alvarez (1.984) al describir un procedimiento de evaluación del desempeño utilizado en la policía municipal de Madrid, indica que realizar un análisis factorial de las medidas del criterio, puede confirmar la presencia de este error: "Las altas intercorrelaciones, todas ellas positivas, entre los factores de la hoja de calificación parecen indicar que a la hora de calificar, el mando tiene una impresión global del calificado y ajusta a ella las calificaciones parciales. La comprobación estadística señaló, en efecto, la existencia de un único factor que por sí explicaría al menos el 52% de la varianza subyacente y un segundo factor que explicaría otro 10%" (pag. 3).

Varios autores afirman que el efecto halo es una acción inconsciente (Orr, 1.980; Booth & Hornick, 1.986) y que su origen esencial radica en la generalización a ejecuciones, de conclusiones que sobre la personalidad del evaluado ha tomado el mando o par, y que casi siempre obedecen más a aspectos emocionales que racionales.

* *Tendencia central.*

Ocurre cuando los evaluadores tienden a evaluar a sus policías alrededor de la media. Landy et al. (1.976) identificaban este error analizando la desviación típica de las valoraciones y la curtosis de la distribución. Orr (1.980) afirma que este error se produce esencialmente por pereza del evaluador ya que al agrupar a todos los

sujetos alrededor de la media, evita esforzarse en un análisis más profundo de la ejecución. Booth & Hornick (1.986), al igual que con otros errores, evitaron su posibilidad sofisticando la mecánica de la evaluación (Mixed Standard Scale).

Los errores de benevolencia, halo y tendencia central junto con el de "proximidad" (tendencia a valorar dos rasgos igualmente por la proximidad de sus significados) o el de "lógica" (un policía trabajador es lógico que sea bueno), son los errores que más tipicamente concretan lo que generalmente se entiende por "contaminación" en la evaluación del desempeño en general. Veamos ahora, otros errores o limitaciones más específicos de la propia naturaleza de la función policial.

* *Observabilidad de la tarea.*

Más que un error de medida, es una limitación a ésta. Bishop et al. (1.976) afirman que muchas tareas de tráfico y sobre todo muchas de las que pueden considerarse trascententes (críticas), el policía las realiza en solitario o como mucho, en presencia de otro compañero, por lo que no siempre es posible observar su ejecución. Según ellos, esta limitación impide la medición directa y exige valoraciones indirectas (informes o simulaciones controladas), y lo consideran muy importante ya que llegan a definirlo como un criterio selectivo de la metodología a usar.

En esta misma línea están los comentarios de Walker (1.978), Carr et al. (1.980), Lawther (1.984), Scogin & Beutler (1.986).

* *Acotamiento de constructo y naturaleza de la ejecución.*

Ya hubo una referencia a esta limitación en el primer capítulo y ésta ha sido pilar fundamental para la justificación del uso de variables psicológicas en selección, y del inventario de tareas como instrumento inicial en el diseño de un proceso de selección. Asimismo

se ha citado al hablar de las limitaciones inherentes a los planteamientos objetivos. Autores como Tyler & Harstorf (1.978) recuerdan que es casi imposible acotar todas las tareas que hace un policía. Por mucho que se hagan entrevistas, cuestionarios y se este presente en las realizaciones, siempre hay tareas nuevas a ejecutar o tareas esporádicas que se repiten. Nunca se puede estar seguro que aquellos enunciados que conforman un inventario son los que delimitan e identifican las ejecuciones posibles y/o pasadas.

Esta limitación, sumada a la ausencia de A. de T., ha llevado a muchos autores a mezclar o a sustituir ejecuciones reales con otro tipo de medidas que por su abstracción abarcarán más rango de ejecución. En este sentido Wiatrowski (1.985) se quejó abiertamente de que muchos de los contenidos de medida no fueran tanto ejecuciones sino rasgos de personalidad. La propia exposición de los contenidos de medida (punto 3.3.2.) ha dejado claro este hecho.

* *Subcultura policial.*

Por tal se entiende la limitación que sobre las valoraciones del desempeño tiene el aspecto protector de los policías entre sí, haciendo de este hecho, un aspecto distintivo y definitorio de su comportamiento. Roberts (1.977) llega a concretar esta limitación, citando ejemplos en los que un mando por proteger a un policía en prácticas, le impedía realizar tareas de contenido valorativo importantes, por lo que se producía una ausencia de evaluaciones o trivialidad en las existentes.

A este respecto Inwald (1.985) afirma: "Otra dificultad aparece cuando las evaluaciones del desempeño están hechas por mandos. No importa el nivel de sofisticación del A. de T. o del sistema de evaluación, los policías como grupo son reacios a evaluar negativamente a sus compañeros. Incluso como mandos, tienden a evitar hacer informes

negativos formales e intentan resolver los problemas de forma informal. Esta tendencia reduce la precisión de las evaluaciones de desempeño y hace obligatorio un curso intensivo de formación" (pag. 309).

* *Ambigüedad del Estandard.*

La anbigüedad a la que se refiere este apartado, es la que se produce cuando no existe uniformidad de significados y valores de los contenidos de medida. Muchas veces los evaluadores no tienen el mismo concepto de a qué se refiere cada medida, por lo que no siempre las conductas que miden son las mismas. Por otro lado, también es frecuente una falta de uniformidad en cuanto al valor numérico asignable a cada ejemplo conductual o de ejecución, si es que existe, o una regla que homogenice las valoraciones, sin la cual es imposible comparar los diferentes resultados.

Autores como Walker (1.978), Alvarez (1.984), Gettys & Elam (1.985), Booth & Hornick (1.986) recuerdan esta limitación o error y refieren ejemplos de ella en evaluaciones policiales.

Otros autores como Tyler & Hastorf (1.978) y Rowe (1.985) van un poco más allá y recuerdan la inestabilidad del estandard. Por tal entienden el hecho de que hacer bien una tarea policial no siempre significa lo mismo, ya que esa concreción de lo bueno esta supeditada a la propia dinámica social (el policía como defensor del status-quo) y a la multitud de variables situacionales que obligan a no considerar estable y constante una determinada forma de actuar (la función policial como una actividad que exige poder discrecional).

Definir un estandar implica aclarar su contenido, determinar los gradientes de su valor y ejemplificar tantas conductas o ejecuciones como situaciones posibles existan. Sin duda alguna, esto en sí mismo es una tarea difícil de realizar.

* *Influencia de la medida en la ejecución.*

Carr et al. (1.980) señalan el hecho de que muchas medidas de evaluación del desempeño policial necesitan ser observadas para ser medidas, ya que de su ejecución no se sigue un producto. Tal hecho implica una más que probable injerencia de la propia evaluación en la ejecución. Un policía consciente de ser evaluado en un momento concreto es muy probable que no realice esa ejecución del modo cotidiano, sino de la mejor forma posible, por lo que tal ejemplo de conducta no es reflejo de una situación normal, sino forzada o controlada por la deseabilidad social. Otros autores como Eisenberg (1.978) y Pugh (1.988) han referido este hecho.

* *Formación de los Evaluadores.*

El mero recorrido por las limitaciones citadas, hace patente la necesidad de establecer programas de formación de los evaluadores. Su ausencia es en sí misma, fuente de los errores que se han visto y por tanto una limitación. Cada vez parece más evidente que no tener dicho programa disminuye enormemente la eficacia de la medida. Roberts (1.977) es el que más insistentemente recuerda la necesidad de formación tanto en los mandos como en los pares encargados de valorar.

Por último citaré algunos errores o limitaciones no menos importantes, pero sí con referencias más escasas para el caso de la selección policial.

Walker (1.978), recuerda la inestabilidad inherente a todos los juicios humanos. Cascio & Valenzi (1.977) citan a Brogden & Taylor (1.950) como autores que hablaron de la "Distorsión del Criterio", es decir la incorrecta distribución de los elementos del criterio (mala

ubicación de contenidos en áreas de medida). Smith & Sistrunk (1.982) recuerdan la limitación que supone la distancia natural que el criterio representa del predictor. Esto ocurre más manifiestamente cuando se tienen como medidas del desempeño registros objetivos. Lawther (1.984) cita al clima de la organización como otra limitación que puede distorsionar fácilmente los objetivos y resultados de las medidas. Si una organización tiene un clima crispado y de enfrentamiento, todo intento de introducir en ella un programa de evaluación del desempeño se verá más como una fiscalización que como una ayuda en la gestión de recursos humanos, concepto éste muy lejano para problemas tan inmediatos.

De toda esta descripción de errores y limitaciones puede resumirse que los problemas principales de la evaluación del desempeño policial se circunscriben a la relevancia, fiabilidad y contaminación de sus mediciones. Referido a su relevancia, circustancias inherentes a la propia función policial como es la ausencia de producto, la dificultad real de observarla y la inestabilidad del estandard, limitan mucho las posibilidades de obtener medidas referidas a contenidos trascendentes de su ejecución. En cuanto a la fiabilidad y contaminación, no exceden de las limitaciones típicas de cualquier evaluación del desempeño, excepto en el hecho de que la subcultura policial refuerza más, si cabe, errores de contaminación.

Como principios básicos, pilares para poder abordar la solución a estos problemas, pueden destacarse:

- *A. de T. orientado a las tareas, de manera que puedan concretarse en ejecuciones los contenidos relevantes (críticos) a ser medidos.*
- *Metodología y mecánica de evaluación, suficientemente sofisticada como para solventar en lo posible los errores.*

* *Exhaustivo e intensivo curso de formación a los evaluadores, para paliar en lo posible los errores y limitaciones concretados en la contaminación de las valoraciones.*

Aquí termina la revisión de literatura en selección policial para contextos y circunstancias diferentes a la Ertzaintza. Veamos ahora cual ha sido la evolución histórica y metodológica que se ha dado en nuestro contexto cercano, al cual se pretenos aportar metodología y justificación.

Ambas revisiones junto con el modelo policial vasco completan el marco de referencia desde el que se propone el estandard.

CAPITULO 4

HISTORIA DE LA SELECCION POLICIAL EN LA ERTZAINTZA.

La intención de explicar la historia del proceso selectivo para el acceso a la escala básica de la Ertzaintza, es dar una visión general de la evolución metodológica y técnica de tal proceso desde la creación del cuerpo hasta el momento actual.

Para sistematizar la exposición y poder dar una visión clara de esta evolución, se explica la historia según las fases actuales del proceso selectivo:

- *Sistema de selección para el acceso al curso básico.*
- *Seguimiento en el período académico.*
- *Seguimiento en el período de prácticas.*

En cada fase se acotan los avances por promociones y aquellas en las que éstos no fueron significativos, se citan juntas.

El período que será objeto de análisis histórico comprende las nueve primeras promociones (1.981-1.990), aunque debe considerarse que la novena promoción no ha completado todavía su período práctico. Por ello, excepto el seguimiento en prácticas a ellas referido, todas las demás fases del proceso selectivo han sido ejecutadas tal y como se describe.

4.1. *EVOLUCION HISTORICA DEL SISTEMA DE SELECCION PARA EL ACCESO AL CURSO BASICO.*

El sistema de selección para el acceso al curso básico tuvo un comienzo rudimentario y sus avances no se concretaron hasta la cuarta promoción. Por ello, las tres primeras promociones se explican juntas y a modo de directrices generales.

4.1.1. PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA PROMOCION.

La selección durante este comienzo respondió a la imperiosa necesidad de crear la infraestructura metodológica que permitiera la materialización física en la geografía vasca de la Ertzaintza. Esta fase fue de enorme actividad e improvisación en aquellos planteamientos de selección y seguimiento que hicieran posible esa necesidad.

El modelo genérico adoptado acentuó fundamentalmente dos características de los solicitantes:

A. Las aptitudes o potencialidades.

Se buscaba personas con alta capacidad de aprendizaje y asimilación, dispuestas a adaptarse a todo aquello que la desconocida actividad policial pudiera demandar.

B. Equilibrio mental.

Entendiendo que la función policial es un servicio cara al público expuesto a enfrentamientos y a altos niveles de estrés, además de ser el ertzaina portador de un arma de fuego, se buscaba una persona libre de toda patología psíquica, madura, mentalmente equilibrada y con suficiente grado de autocontrol.

4.1.1.1. Sistemática de la selección.

Los aspirantes cursaban su solicitud utilizando un modelo oficial de instancia que se publicaba como anexo en las bases de convocatoria de cada promoción, el cual recogía sus datos personales y profesionales.

A. Requisitos de los aspirantes:

Estos requisitos aparecieron publ..cados en el Boletín Oficial del País Vasco, según orden temporal de promociones, en: 27 de Junio de 1.981, 5 de Julio de 1.982 y 19 de Mayo de 1.983. Se citan en primer lugar los requisitos exigidos para la primera promoción y posteriormente las modificaciones que sobre ellos se dieron en las otras dos:

* *Tener nacionalidad española de origen, o haberla adquirido, al menos, cinco años antes del término del plazo de admisión de instancias.*
* *Acreditar su residencia en el País Vasco durante los tres últimos años anteriores a la presentación de la solicitud, o haber residido en él ininterrumpidamente durante diez años.*
* *Ser mayor de edad y no alcanzar los treinta y seis años en la fecha de la convocatoria.*
* *Alcanzar una estatura no inferior a 1,72 mts.*

* *Haber observado buena conducta pública y privada, en todos los órdenes.*
* *Haber cursado la primera etapa de E.G.B., o estar en posesión de Certificado equivalente o superior.*
* *Tener cumplido el Servicio Militar antes del día de su presentación a la Academia para la realización del curso correspondiente, excepto:*
  - *Los que sean declarados excedentes de contingente de cada año, aún cuando hubieran sido también declarados exentos del Servicio Militar activo.*
  - *Los declarados exentos del Servicio Militar activo y en situación de reserva por disfrutar prórroga de primera clase "Sosten de familia".*
* *No encontrarse afiliado a algún partido político, o comprometerse a obtener la baja en el mismo antes de ingresar en la Academia.*

Como puede observarse, estos requisitos iban dirigidos exclusivamente a aspirantes varones ya que las mujeres quedaron excluidas de esa promoción, siendo mixtas las convocatorias a partir de entonces.

Las modificaciones que ocurrieron en los requisitos de la segunda promoción fueron:

- *Se estableció el mínimo de edad para ambos sexos en veintidos años y máximo de treinta y dos al 31 de Diciembre de 1.982.*
- *Se mantuvo el mínimo de estatura para varones en 1,72 mts. y se estableció en 1,64 mts. para mujeres.*

En las bases de convocatoria de la tercera promoción se redujo el límite de edad, para ambos sexos, a dieciocho años, estableciendose el límite máximo en treinta y uno. También variaron los requisitos de altura, siendo esta vez mínimo para varones 1,72 mts. y 1,62 mts. para mujeres.

B. Pruebas físicas.

En la primera promoción se examinó la aptitud física de los aspirantes con las siguientes pruebas:

- *Carrera de 60 metros lisos: Salida de pie, en un tiempo máximo de 9 segundos. Tres intentos.*
- *Salto de altura: Batiendo con un solo pie, franquear la cuerda o listón a una altura de 1,10 mts. Se permitía una carrera de impulso de 15 mts. Tres intentos.*
- *Salto de longitud: Con carrera, superar una longitud mínima de 3 mts. desde la zona de batida. Tres intentos.*
  Sin carrera y con los pies juntos superar una longitud de 1,5 mts. Tres intentos.
- *Trepa de cuerda: Trepa libre de 5 mts., sobre la altura del individuo. Tres intentos.*

Estas pruebas se calificaron con "apto" o "no apto".

La segunda promoción varió el contenido y los criterios de valoración de las pruebas. Estas fueron:

- *Abdominales. Repeticiones realizadas en un minuto de tiempo.*
- *Flexiones de brazos (fondos): Sin límite de tiempo, número de repeticiones realizadas correctamente.*
- *Carrera de 60 mts.: Se valoraba el tiempo realizado.*
- *Carrera de 800 mts.: Se valoraba el tiempo realizado.*
- *Flexibilidad: Descalzos y con las piernas abiertas, se flexionaba al cuerpo llevando los brazos entre aquellas para alcanzar la mayor profundidad posible.*

Las valoraciones para estas pruebas se calculó estableciendo una tabla de puntuación de 1 a 10 en función de las repeticiones realizadas, el tiempo empleado o la distancia alcanzada, en función de la naturaleza de cada ejercicio, siendo necesario alcanzar una puntuación promedio de cinco puntos en el conjunto de todas las pruebas.

Estas pruebas de aptitud física fueron idénticas a las utilizadas en la tercera promoción.

C. Pruebas médicas.

A estas pruebas accedían aquellos aspirantes que habían satisfecho los requisitos previos y superado las pruebas de aptitud física.

El cuadro de exclusiones médicas publicado en las bases de convocatoria de la primera promoción, se mantuvo en las dos promociones siguientes. Las pruebas médicas en las tres promociones se desarrollaron en dos fases:

FASE I: Pruebas relativas a estatura, masa corporal, dinamometría y capacidad vital. Todas ellas eran eliminatorias.

FASE II: Exaustivo reconocimiento facultativo para determinar la aptitud conforme a lo dispuesto en las bases de convocatoria. Eliminatorias.

D. Pruebas de aptitud.

En el proceso selectivo de las dos primeras promociones se administró una prueba cultural de propia creación por los técnicos del departamento referido a temas de geografía, historia general y concreta de la Comunidad Autónoma, un test de factor numérico: DAT-NA (G.K. Bennet et al., 1.966,; TEA 1984), y un test de razonamiento abstracto: DAT-AR (Bennet et al, 1.966; TEA 1984). En la tercera promoción se incorporó una prueba de comprensión y ejecución de órdenes escritas: "Ordenes de Oficina" (TEA, 1984).

E. Pruebas de Personalidad.

Se incluían en esta clasificación, una prueba de estado patológico y otra caractereológica o de personalidad propiamente dicha. Estas pruebas fueron:

- *M.M.P.I. (Hathaway & Mackinley, 1967; TEA S.A. 1975).*

  El propósito de usar esta prueba era, ante todo, desechar la presencia de patologías mentales que impidieran o dificultaran el normal desempeño de las funciones policiales. Se dió importancia a factores como: paranoia, depresión, desviación psicopática, introversión social, fuerza del ego y dependencia.

  La valoración se realizaba teniendo como criterio de bondad la ausencia de una desviación mayor a dos sigmas de la medida de cada factor en referencia al baremo. Se analizaba también la correlación de cada factor con otros que pudieran potenciarlo o atenuarlo. Todo ello matizado por las puntuaciones obtenidas en las escalas de validación o distorsión.

- *Guilford-Zimmerman (1.949; revisión del Centre de Psychologie Appliquee, 1.975).*

  El nivel de actividad general, el autocontrol, la objetividad, la estabilidad emocional y la capacidad para el trabajo en grupo, se consideraron entonces factores constitutivos de un perfil ideal de policía por lo que a mayor puntuación en ellos, más adecuado era considerado el aspirante.

F. Entrevistas.

Se realizaban con los aspirantes que habían satisfecho las pruebas anteriores ya que la reducción de su número las hacia posible. Aún así, estas eran grupales, habiendo un entrevistador para cada grupo de ocho aspirantes. Su duración aproximada era de hora y media.

En el proceso selectivo de la tercera promoción fueron dos los entrevistadores, siendo uno quien dirigía la entrevista y otro quien recogía datos de observación que contrastaba con los datos obtenidos por el primero.

La tarea a realizar por los aspirantes consistía en producir un debate sobre un tema poco estructurado, que les obligaba a proyectar rasgos de su personalidad al explicar, defender o cambiar, sus posicionamientos en el tema referido.

Los entrevistadores debían evaluar a cada aspirante en las siguientes áreas y rasgos:

1. *Presencia física.*
   - *Aspecto externo: vestido, porte, cuidado personal.*
   - *Lenguaje no verbal: postura corporal, gestos, contacto visual, maquillaje llamativo, modales, expresión facial, movimiento de las manos.*
2. *Habilidades sociales.*
   - *Facilidad de expresión verbal.*
   - *Lenguaje empleado: riqueza de vocabulario, pobreza de la expresión, giros.*
   - *Sentido del humor.*
   - *Manejo de situaciones: rapidez de reflejos, sensibilidad, tacto, rudeza.*
   - *Tipo de pensamiento: analítico, lógico, ideas repetitivas o inconexas.*
3. *Actitud en la entrevista.*
   - *Activa-pasiva.*
   - *Positiva-negativa.*
   - *Colaboradora, crítica o destructiva.*
   - *Inhibida, sumisa, con tendencia al liderazgo o agresividad.*
   - *Motivaciones, interés o apatía.*
   - *Capacidad de diálogo, receptividad hacia las opiniones ajenas.*
   - *Escala de valores: tradicional, progresista, religioso humanitario, personalista, competitivo.*

4. *Aspectos llamativos o reseñables de personalidad.*
   - *Introversión-extroversión.*
   - *Rasgos de ansiedad: tics, temblores, mirada huidiza.*
   - *Equilibrio o control emocional en función del tipo de respuestas dadas a la situación.*
   - *Dominancia.*
   - *Madurez, autocontrol, capacidad para reconocer errores propios.*
   - *Sensibilidad en la relación.*
   - *Nivel de energia general.*

4.1.1.2. Servicio de Información Policial.

Este servicio estaba integrado por personal de confianza política del departamento, cuya función era recabar datos de carácter policial referente al medio social del que provenían los aspirantes (hechos delictivos anteriores, drogas, actividad política marcadamente radical o totalitaria, etc.).

Durante estas tres primeras promociones, la estructura, método y criterios de este servicio, estuvieron poco desarrollados siendo la información recogida, en la mayoría de los casos, poco rigurosa, de carácter oral y no cuantificada.

4.1.2. CUARTA PROMOCION.

Se ha dicho que el sistema de selección para el acceso al curso básico durante las tres primeras promociones hoy se entiende rudimentario. Sin embargo, es verdad que de su práctica se desprendió la metodología básica y las pautas de mejora para las siguientes promociones. Es en ésta cuarta promoción, donde comienza a evolucionarse técnicamente sobre la base metodológica descrita.

La primera diferencia que se constata con referencia a las dos primeras promociones, ya observado en la tercera, es el incremento considerable del número de aspirantes.

	Nº de Plazas convocadas	*Nº de Solicitudes presentadas*	*Nº de Incorporaciones al curso*
1º Promoción	*700*	*1.203*	*689*
2º Promoción	*1.000*	*2.063*	*728*
3º Promoción	*400*	*3.741*	*409*
4º Promoción	*600*	*3.859*	*620*

Este hecho exigió un proceso selectivo de acceso más tecnificado, a la vez que permitía mayores garantías de éxito en la búsqueda de los candidatos más adecuados a las tareas policiales.

4.1.2.1. Sistemática de la Selección.

Al igual que en las promociones anteriores los aspirantes cursaron su solicitud según un modelo oficial de instancia que se publicó como anexo en las bases de convocatoria en Boletín Oficial del País Vasco de 6 de Diciembre de 1.983. En esta promoción la instancia se modificó en el apartado denominado: "Estudios realizados", ya que se especificaron y codificaron las titulaciones posibles, así como los idiomas y sus niveles de conocimiento.

A. Requisitos de los aspirantes.

Respecto a la promoción anterior, variaron las especificaciones de altura exigida para los varones: 1,70 mts., y la edad máxima: 32, a cumplir en el año en curso

B. Pruebas físicas.

No variaron en las pruebas, ni los criterios de puntuación especificadas para la tercera promoción.

C. Pruebas médicas.

Una variación interesante se produce en el cuadro de exclusiones médicas publicadas como Anexo II de las bases: por primera vez aparece como causa excluyente determinadas especificaciones psiquiatricas, aunque muchas de ellas no debieran recibir tal calificación. Concretamente se consideraban causas excluyentes:

- *Coeficiente intelectual inferior al establecido como normal.*
- *Psicosis.*
- *Procesos neuróticos lo suficientemente intensos que interfieran en el ejercicio profesional.*
- *Intento de suicicio.*
- *Alcoholismo y toxicomanías.*
- *Personalidades psicopáticas. Inadaptación social.*
- *Perversiones sexuales, exibicionismo, paidofilia, necrofilia, etc.*
- *Cualquier otro desorden psiquiátrico que, a juicio del Tribunal, incapacite para el ejercicio de las funciones propias del cargo.*

Es evidente la indefinición y falta de criterio para la clasificación psiquiátrica en muchas de estas causas excluyentes.

D. Pruebas de aptitud.

Con referencia a las promociones anteriores, se sustituyó el test "Ordenes de oficina" por una prueba para la medición de la aptitud en comprender e interpretar rápida y correctamente órdenes complejas: "Instrucciones Complejas" (Ver TEA, 1.984).

Cada una de las pruebas de esta fase, fue valorada de 0 a 100 puntos, siendo necesario obtener 250 en el conjunto global de las mismas para ser declarado apto.

E. Pruebas de personalidad, (estado y rasgo).

En esta promoción no se administró el M.M.P.I., aunque si se hizo durante el seguimiento académico. La única prueba de personalidad fue el test Guilford-Zimmermann del que se valoraron todas las escalas sobre un máximo total de 150 puntos, los cuales se contabilizaron dentro de la puntuación final de aquellos aspirantes que habían superado los procesos eliminatorios previos.

Otra valoración interesante se refiere al apartado titulado: "Pruebas de Suficiencia" del Anexo III de las bases. Las bases anteriores, al referirse a este apartado especificaban la suficiencia según: "Los tests psicotécnicos y culturales que se consideren adecuados para la determinación de la aptitud mental de los aspirantes". Sin embargo en estas bases el apartado reza: "Los test psicotécnicos y culturales que se consideren adecuados para la determinación de la aptitud mental de los aspirantes y adecuación de sus características de personalidad al perfil de la policía" (pag. 4115). Por primera vez aparece la idea de perfil de policía, haciendo patente la existencia de un cierto nivel de concreción en las características de personalidad deseables para un Ertzaina, aunque se cometió el error de entender como características de perfil únicamente las de personalidad o rasgo.

F. Entrevista.

No hubo diferencia en el planteamiento metodológico, aunque sí se estableció un pequeño proceso de formación de los entrevistadores y se ampliaron los casos de discusión a utilizar.

A cada aspirante entrevistado se le valoró sobre un máximo de 150 puntos que entró a formar parte de la puntuación final.

4.1.2.2. Servicio de Información Policial.

En esta promoción se estableció más concretamente la sistemática de este servicio, el cual trabajó con tres instrumentos básicos:

1. *Información facilitada por el Cuerpo Nacional de Policía.*
2. *Información proveniente de los propios archivos de la Ertzaintza y Policías Municipales.*
3. *Información que recabó la propia Ertzaintza a través de contratados temporales.*

Con los datos que se recibieron de las fuentes descritas, se elaboró una ficha que clasificaba a los aspirantes todavía presentes en el proceso selectivo, según tres criterios con su correspondiente clave:

CLAVE A: Aspirantes vetados desde el punto de vista de interés policial.

CLAVE B: No recomendables desde el punto de vista de interés policial y comportamiento social.

CLAVE C: Sin indicaciones.

En esta promoción, la relación existente entre el servicio de información policial y el de selección, se limitó exclusivamente a los listados que el primero remitía al de selección en donde se especificaba una de las claves para cada aspirante del que se poseía información.

4.1.3. QUINTA PROMOCION.

Es en esta promoción donde, por primera vez, se establecen dos fases en el proceso selectivo de acceso al curso básico.

Se admitió a examen a 4.939 aspirantes lo cual confirmó la tendencia observada en las dos promociones anteriores y un aumento de exigencia técnica y criterio a la hora de hacer la selección.

4.1.3.1. Sistemática de la selección.

La variante más importante observada en el modelo de instancia (Boletín Oficial de País Vasco, 3 de Marzo de 1.985) se refiere a una mayor estructuración a la hora de recoger los datos referidos al servicio militar. Incluso se habilitaron casillas para recabar información sobre otros cuerpos de seguridad en los que el aspirante hubiera podido trabajar anteriormente. También en el apartado de estudios, se solicitaron datos de las denominaciones de títulos y especialidades así como los centros en los que se cursaron.

Este aumento de la información requerida se debió a la necesidad de ofrecer datos más concretos y referencias más puntuales, al Servicio de Información Policial.

A. Requisitos de los aspirantes.

A diferencia de la cuarta promoción, los aspirantes debían tener un mínimo de 20 años y no haber cumplido los 30 al finalizar el año 1.985. En estatura se elevó el mínimo exigido a las mujeres a 1,65 mts.

NOTA: Como ya se ha citado, en esta promoción se establecieron dos fases en el proceso selectivo de acceso al curso básico. Aunque la exposición de las pruebas se hara respetando la letra que las identificaba en la explicación de las promociones anteriores, se describirá el proceso según las dos fases en las que este quedó constituido.

FASE I

B. Pruebas físicas.

No hubo diferencias significativas con respecto a las promociones anteriores.

C. Pruebas médicas.

En el Anexo III de las bases de convocatoria de dicha promoción (pag. 882), se citan cuatro pruebas médicas de esta primera fase, todas ellas referidas a antropometría y especificadas como causas excluyentes:

1. Talla.
2. Obesidad o delgadez manifiesta.
3. Dinamometría.
4. Capacidad vital.

Para las dos últimas pruebas se acotan los máximos y mínimos exigibles, diferenciados por sexos.

D. Pruebas de aptitud.

En relación a este tipo de pruebas en la promoción anterior las novedades fueron:

* *Sustitución en la medición del factor numérico de la prueba DAT-NA por el test: "Monedas" (Seisdedos, 1.980).*
* *Inclusión de dos pruebas de factor verbal:*
    a. *Una redacción en castellano sobre un tema propuesto por los examinadores.*
    b. *El factor "V" del test P.M.A. (TEA, 1.984).*
* *Inclusión de una prueba de percepción de diferencias: "Caras" (Thurstone-Yela, 1.979; ver TEA, 1 984).*

Para ser declarado apto en el conjunto de pruebas aptitudinales fue necesario obtener 350 puntos sobre un máximo de 700 asignados al conjunto de las pruebas de éste área.

E. Pruebas de personalidad (rasgo y estado).

Además del ya citado Guilford-Zimmerman, se utilizó la prueba de autoestimación E.A.E. (Lavoegie, 1.968). Ambas pruebas se valoraron conjuntamente y se compararon con la prueba de personalidad de la segunda fase, añadiendo la puntuación de las tres al cómputo final.

FASE II.

E'. Prueba de personalidad (rasgo).

Al ser eliminatorias todas las pruebas de la primera fase, para esta segunda, se contó con un menor número de aspirantes a los que se administró el test 16PF (Catell, 1.970; ver TEA, 1.984), en orden a obtener una visión global de la personalidad del aspirante, desde un punto de vista no clínico.

Los puntuajes totales en el área de personalidad se obtuvieron valorando las pruebas de ambas fases sobre un máximo otorgable de 150 puntos.

C'. Pruebas médicas.

Se realizó un exhaustivo examen médico según el cuadro de exclusiones especificado en el Anexo III (pags. 882-885), de las bases de convocatoria.

Se añadieron como causas excluyentes del apartado "reconocimiento psiquiátrico", las especificaciones seguientes:

- *"Personalidades esquizotímicas y ciclotímicas en grado exagerado".*
- *"Tics, hábito espasmótico grave o amaneramiento marcado".*

F. Entrevista.

Los aspirantes que hubieran superado con éxito la primera fase, así como la totalidad de las pruebas médicas, pasaron a la entrevista que esencialmente no varió de la metodología y contenidos expuestos para las promociones anteriores. Se valoró a los candidatos sobre un máximo de 150 puntos.

4.1.3.2. Servicio de Información Policial.

En esta promoción este servicio actuó sobre una muestra de 1.944 aspirantes que habían superado la fase primera. Su metodología fue identica a la empleada en la cuarta promoción, si bien el modelo de instancia para acceder a las pruebas, aportó datos más concretos de investigación.

4.1.4. SEXTA PROMOCION.

El desarrollo del sistema de acceso al curso básico para esta promoción, no difiere en nada al utilizado en la anterior convocatoria. Es esta una promoción en la que se asientan los planteamientos previos, por lo que a ese respecto y desde el punto de vista de evolución metodológica, no hay nada reseñable.

Existe sin embargo un hecho significativo que es necesario considerar: originalmente se convocaron 400 plazas (Boletín Oficial de País Vasco, 7 de Agosto de 1.985), y posteriormente 200 más (Boletín Oficial del País Vasco, 24 de Diciembre de 1.985). Siendo 600 las plazas convocadas, sólo llegaron a cubrirse 497. Si bien es verdad que el número de solicitudes descendió (3.005), hay que entender que el proceso selectivo mejoró y sus resultados fueron más discriminativos, evidenciando de forma más clara las características no deseables de los candidatos, a pesar del esfuerzo requerido por parte del Departamento de Interior a los responsables de selección, para recuperar a todos aquellos aspirantes en situación dudosa o límite, en relación a los mínimos exigidos.

4.1.5. SEPTIMA PROMOCION (ANEXO III).

Esta promoción es la que verdaderamente consolida el sistema selectivo de acceso al curso básico. El proceso que aquí se describe acota el estado actual de contenidos y metodología, por lo que la exposición no se hará, como hasta ahora, desde un punto de vista comparativo con el resto de promociones anteriores, sino que se expondrá todo el proceso completo, a fin de dar una visión de cual es la base de la que parte la investigación y por tanto referencia de los aspectos que quiere mejorar.

Excepto algunas variaciones insignificantes referidas a pruebas de aptitud, sus exposiciones valen para describir el proceso ocurrido en la octava y novena promoción.

4.1.5.1. Sistemática de la Selección.

El modelo oficial de instancia (Boletín Oficial del País Vasco, 27 de Mayo de 1.987), quedó establecido para recabar datos de las siguientes áreas:

* Datos personales.

  Los datos más significativos de este área, además de los tradicionales, fueron los de: talla, peso, carnet de conducir y experiencia profesional.

* Estudios superados.

  Se especificaron las posibles titulaciones desde EGB hasta licenciatura, incluyendo la posibilidad de especificar el número de años de formación universitaria e idiomas según su nivel de conocimiento.

Se incluyeron también actividades como: socorrismo, artes marciales, etc.

A cada denominación o especialidad de los estudios superados debía acompañar el centro donde fué cursado.

* *Otros datos.*

Este apartado recogía información referente a:

- *Haber estado anteriormente inmerso en el proceso selectivo de la Ertzaintza.*
- *Haber prestado servicios en Policía Municipal.*
- *Haber prestado servicios en algún cuerpo de seguridad del Estado.*
- *Fecha de licencia del servicio militar.*
- *En el caso de haber sido exento de éste servicio, su causa.*

Cursaron dicha instancia 5.472 aspirantes, lo cual fue un reto organizativo y técnico.

A. Requisitos de los aspirantes.

- *Tener nacionalidad española.*
- *Los varones, tener cumplido el servicio militar o acreditar su exención al día del cierre del plazo de admisión de solicitudes.*
- *Estar en posesión del título académico de Graduado Escolar, Formación Profesional de Primer Grado o equivalente.*
- *Estar en posesión del permiso de conducir B2, o en su defecto, acreditar su obtención para la fecha en la que finalice el período de prácticas.*
- *Cumplir los veinte años en 1.987 y tener una edad máxima de treinta años al 31 de Diciembre del año en curso.*
- *Alcanzar una estatura no inferior a 1,70 mts. los varones y 1,65 mts. las mujeres.*
- *No estar inmerso en el cuadro de exclusiones médicas del Anexo III de la convocatoria.*

- *No haber sido condenado por delito doloso, ni separado del Servicio del Estado o de la Administración Autonómica, Foral o Institucional, ni hallarse inhabilitado para el ejercicio de las funciones públicas, así como haber observado buena conducta en todos los órdenes.*

El desarrollo de las pruebas quedó definitivamente establecido en dos fases:

FASE I.

B. Pruebas físicas.

- *Abdominales.*

  Se especificaba el valor de puntuación obtenido, según el número de repeticiones realizadas en un minuto, sin diferenciación de sexos.

- *Flexiones de brazos.*

  Sin límite de tiempo, se especificaba el valor según las repeticiones, diferenciados por sexo.

- *Flexibilidad.*

  En dos intentos, se valoraba la distancia máxima de flexión del tronco, según unas tablas diseñadas a tal efecto y sin diferenciación de sexos.

- *Carrera de 60 metros.*

  Se valoraba el tiempo en recorrer esa distancia según baremos diferenciados por sexo.

- *Carrera de 800 metros.*

  Aunque con especificación diferente, la metodología fue la misma que en la prueba anterior.

C. Pruebas médicas.

Consistió en cuatro pruebas de antropometría:

1. *Talla del aspirante según se especifica en los requisitos.*
2. *Indice de masa corporal (I.M.C.), igual o mayor que 30. El valor numérico se obtenía según la fórmula:*

$$I.M.C. = \frac{\text{Peso (en Kgs.)}}{\text{Talla (en mts.)}}$$

3. *Dinamometría medida con el estenómetro de Block con mínimos diferenciados por sexos:*

	hombres	mujeres
Mano dominante	30	25
Mano no dominante	25	20

4. *Capacidad vital, obtenido en espirómetro, siendo el mínimo en los hombres 3,5 litros y 3 litros en las mujeres.*

D. Pruebas de Aptitud.

1. Aptitud verbal.

Consistió en tres pruebas:

- *Una redacción en castellano sobre un tema decidido por el tribunal para evaluar la capacidad de expresión escrita.*
- *Una prueba de ortografía en la que el aspirante debía detectar las faltas ortográficas existentes en un texto que se le presentaba.*
- *Una prueba de aptitud verbal propiamente dicha constituida por un test de vocabulario: Factor V-PMA (TEA, 1.979; ver TEA, 1.984).*

2. *Aptitud numérica.*

   Se sustituyó el test de monedas por otro que midiese la ejecución de cálculos aritméticos más sencillos: SET-N2 (Bennet & Belink, 1.956; TEA, 1.973; ver TEA, 1.984).

3. *Comprensión e interpretación de órdenes complejas.*

   Se mantuvo el mismo test que en las promociones anteriores: Instrucciones Complejas.

4. *Nivel cultural.*

   Aunque diferente en contenidos, se mantuvieron los criterios y el sistema de esta prueba: se pretendía valorar el nivel cultural general del aspirante a partir de preguntas de geografía, historia general y concreta de la Comunidad Autónoma, así como temas de actualidad.

5. *Razonamiento Abstracto.*

   Se mantuvo la prueba utilizada desde la tercera promoción: DAT-AR, cuyo fín era evaluar la capacidad general de razonamiento abstracto a partir de una serie de ejercicios referidos a series de palabras, números, analogías, etc.

Estas pruebas se valoraron sobre un máximo de 100 puntos cada una, siendo 360 el mínimo total exigible para la consideración de apto. A aquellos aspirantes que igualaron o superaron esta puntuación y que al final del proceso selectivo aprobaron todas las pruebas eliminatorias, de ambas fases, se les consideró su puntaje en el resultado final.

E. Pruebas de personalidad (rasgo y estado).

Durante esta primera fase se administraron dos pruebas:

1. *Un cuestionario de análisis clínico: C.A.Q. (Krug, 1.970), que evaluaba en el candidato 12 aspectos clínicos de la personalidad normal:*

   - *Hipocondriasis.*
   - *Depresión suicida.*
   - *Agitación.*
   - *Depresión ansiosa.*
   - *Depresión baja energía.*
   - *Culpabilidad resentimiento.*
   - *Apatía-retirada.*
   - *Paranoia.*
   - *Desviación psicopática.*
   - *Esquizofrenia.*
   - *Astenia.*
   - *Desajuste psicológico.*

2. *Un cuestionario de interacción social: C.P.I. (Gough, 1.975).*

   Su objetivo era medir facetas importantes de la psicología interpersonal, pretendiendo proporcionar una visión de conjunto del individuo desde el punto de vista de la interacción social.

   El cuestionario incluía diferentes escalas standard agrupadas en cuatro grandes categorías:

   A. *Medida de la serenidad, ascendencia, autoconfianza y adecuación interpersonal.*
   B. *Medida de la socialización, responsabilidad, valores interpersonales y carácter.*
   C. *Medida del potencial de logro y eficiencia intelectual.*
   D. *Medida de las orientaciones intelectuales y de intereses.*

Estas dos pruebas de personalidad fueron eliminatorias ya que la calificación susceptible de obtener por el aspirante era apto o no apto, aunque al igual que en las aptitudinales, se otorgó puntuación a todos aquellos que al final del proceso selectivo habían superado todas las pruebas eliminatorias.

FASE II.

C'. Pruebas médicas.

Quienes superaron la primera fase completa fueron sometidos a un exhaustivo reconocimiento facultativo con el fín de detectar la presencia de alguna de las causas excluyentes especificadas en el Anexo III de las bases de convocatoria.

Al ser ésta una investigación que pretende crear un standard de seleccion para el curso básico de la Ertzaintza es interesante citar aquellos prerrequisitos que más incidencia tuvieron en el examen psíquico del aspirante ya que es éste un aspecto en el que se quiere avanzar. Entiéndase por tanto como una redundancia significativa y, aquí simplemente identificativa, de un aspecto concreto de mejora. Así pues, se exponen las causas excluyentes tal y como quedaron escritas para esta séptima promoción bajo el epígrafe: "reconocimiento psiquiátrico":

- *Coeficiente intelectual inferior al establecido como normal.*
- *Psicosis.*
- *Procesos neuróticos que interfieran en el ejercicio profesional.*
- *Intento de suicidio.*
- *Consumo de drogas o abuso de alcohol.*
- *Trastornos de la personalidad.*
- *Hábito espasmódico grave o amaneramiento marcado. Tics.*
- *Trastornos psicosexuales.*
- *Trastornos adaptativos.*
- *Juego patológico. Cleptomanía.*
- *Desajuste laboral y/o problemas interpersonales no atribuibles a trastornos mentales.*
- *Cualquier otro desorden psiquiátrico que, a juicio del Tribunal, incapacite para el ejercicio de las funciones propias del cargo.*

E'. Prueba de personalidad.

Al igual que las dos últimas promociones se administró un cuestionario de personalidad: 16PF, con el que se pretendía observar la personalidad del individuo mediante la medición de las siguientes características bipolares:

1. *Reservado-abierto.*
2. *Pensamiento concreto-abstracto.*
3. *Emocionable-estable.*
4. *Conformista-agresivo.*
5. *Moderado-impulsivo.*
6. *Evasión reglas-perseverante.*
7. *Tímido-atrevido.*
8. *Duro-sensible.*
9. *Confiado-suspicaz.*
10. *Práctico-imaginativo.*
11. *Espontáneo-calculador.*
12. *Tranquilo-aprensivo.*
13. *Tolerante-crítico.*
14. *Dependiente-autosuficiente.*
15. *Indisciplinado-controlado.*
16. *Relajado-Tenso.*

Este cuestionario sólo se administró a quienes superaron las pruebas médicas de esta fase.

F. Entrevista.

Los aspirantes entrevistados fueron los mismos a los que se administró el 16PF, por lo que cabe pensar que éste no era eliminatorio y que sus resultados no eran tenidos en cuenta a la hora de plantear las entrevistas. Este hecho resulta más evidente si se tiene en cuenta que el planteamiento metodológico general: un entrevistador evaluando a un grupo de ocho aspirantes y, los contenidos: presencia física, habilidades sociales, aspectos reseñables de su personalidad; no variaron desde el planteamiento original de la tercera promoción, a pesar de que los tests clínicos y de personalidad se modificaron.

La evaluación de la personalidad en esta fase era cuantitativa. Dicha puntuación se obtenía sumando los puntajes de los cuestionarios: C.A.Q., C.P.I. y 16PF, sobre un máximo otorgable de 150 puntos.

La entrevista era entendida como una prueba en la que se maximizaban la observación en vivo de los aspirantes, en orden a detectar posibles rasgos indeseables no observados anteriormente en los sujetos que, tras todo el proceso selectivo, eran ya considerados razonablemente aptos para acceder al curso básico. Además, existía un número reducido de plazas en la Academia lo que obligaba a limitar el número de aspirantes admitidos a las posibilidades reales de ésta. El entrevistador reflejaba por escrito en una ficha sus observaciones de las áreas descritas, dando por último una valoración de 0 a 5 sobre si a su juicio el aspirante debía ser admitido o no. Esta puntuación no entraba a formar parte de la puntuación final ya que puntuaciones excesivamente bajas, normalmente, eran consideradas cualitativamente importantes como para rechazar a los aspirantes.

La puntuación final de los aspirantes que habían satisfecho todas las fases eliminatorias descritas, se obtenía sumando al área de personalidad los puntajes obtenidos en las distintas pruebas físicas y de aptitud, sobre un máximo posible de 1.000 puntos desglosados de la siguiente manera:

PRUEBAS	*MAXIMO POSIBLE*
Físicas	*50 puntos*
Aptitudinales	*700 puntos*
Personalidad	*150 puntos*

Los 100 puntos restantes eran otorgados por el Tribunal calificador según su criterio, a la vista del resultado global del proceso selectivo y de los datos recabados por el servicio de información policial.

4.1.5.2. Servicio de Información Policial.

Definitivamente se nutrió de elementos de la misma Ertzaintza y se desarrolló en ambas fases del sistema selectivo de acceso, guardando las fuentes, criterios y claves descritas para las anteriores promociones:

Fuentes:

- *Cuerpo Nacional de Policía.*
- *Archivos de la Ertzaintza y Policías Municipales.*
- *Investigación de campo realizada por elementos de la propia Ertzaintza.*

Criterios y claves:

CLAVE A: Aspirantes vetados desde el punto de vista de interés policial.

CLAVE B: No recomendables desde el punto de vista de interés policial.

CLAVE C: Sin indicaciones.

La relación de este servicio con el de selección fue más estrecha, lo cual permitió concretar algunos aspectos concretos de investigación y dar una base más objetiva de contrastación.

4.2. *EVOLUCION HISTORICA DEL SEGUIMIENTO DURANTE EL PERIODO ACADEMICO.*

Para poder explicar cómo ha sido la evolución de esta parte del proceso selectivo global, se ha dividido su historia en tres períodos:

- Período asistemático.

Se refiere a la estancia en la Academia de las tres primeras promociones. Abarca en tiempo real, desde principios del año 82 hasta mediados del año 84.

- Período de establecimiento de la metodología básica.

Comprende el tiempo que estuvo en la academia la cuarta promoción. En tiempo real: desde Julio del 84 hasta Marzo del 85.

- Período de consolidación metodológica.

Se refiere al período académico de la quinta y sexta promoción: desde Julio del 85 hasta Febrero del 87.

Excepto en el primer período, en cada uno de ellos se pretende explicar cuál era el momento metodológico y de criterio referido a:

- *Objetivos del seguimiento.*
- *Organismos responsables.*
- *Instrumentos.*
- *Informe final.*
- *Sistema de puntuación.*

4.2.1. PERIODO ASISTEMATIVO.

Se le ha denominado así, ya que el seguimiento como tal fue exigüo y su característica principal residió en la confirmación de los datos obtenidos en el sistema de selección para el acceso al curso básico. Este hecho se encuadra dentro de la realidad metodológica que en aquel momento existía en todo lo referente a selección policial.

Nacía entonces la exigencia de responder desde el contexto formativo, a quienes habían superado el proceso selectivo de acceso y la gran mayoría de los esfuerzos, se dirigían a crear los contenidos de las asignaturas, para poder satisfacer lo que entonces se entendía, iban a necesitar los Ertzainas en la calle. El planteamiento político de entonces, exigía orientar los fines académicos más a la formación que a otra cosa, por lo que sistematizar un proceso de observación comportamental, era una tarea lujosa para la Academia. Esto no quiere decir que algún tipo de seguimiento no se hiciese, sino que tal tarea carecía de estructura, objetivos y metodología, limitándose a registrar aquellas hechos o conductas, que el sentido común de profesores y responsables de selección, entendía necesario anotar y tener en cuenta a la hora de decidir sobre los alumnos.

La figura del profesor-tutor existió desde la primera promoción. En ella y en la segunda, la única instrucción que recibió el tutor fue "que debía conocer al alumno". Su función básica en estas dos promociones, respondía al concepto tradicional que esta figura tiene en el ámbito escolar general, potenciando más su aspecto asistencial y comunicativo que evaluador. Las pocas tareas evaluativas que se realizaban entonces, se limitaban a entrevistas individuales poco estructuradas, en las que se mezclaba asistencia y evaluación, sin que se supiese qué era lo deseable, aunque se estuviera más o menos de acuerdo en lo que no lo era.

Los órganos responsables de coordinar esta labor, eran los mismos que realizaban la selección para el acceso y éste registro de conductas del naciente seguimiento, les servía para contrastar los datos obtenidos en las pruebas de acceso. Así se daba más importancia a la posible verificación de esos datos, que a utilizar la realidad académica de seis meses de observación directa, como una nueva posibilidad de evaluación con naturaleza y método diferentes.

Durante la estancia en la Academia de la tercera promoción (Noviembre del 83 a Mayo del 84), el órgano responsable de selección propuso a los que entonces habían sido nombrados tutores, una primera encuesta a profesores para recoger, de un modo general, lo que estos opinaban sobre cada uno de los alumnos a los que impartían clase. Fue este el primer paso para establecer una actividad medianamente sistematizada de recogida de información. Se entendió suficiente registrar los hechos especialmente negativos y se dejó a la sindéresis del profesorado y del tutor responsable de cada grupo de alumnos, la adecuación de éstos a la función policial.

También a instancias de ese mismo órgano y durante el mismo período académico, se diseñó una rudimentaria interevaluación entre alumnos, pues ya entonces se entendía que éstos eran poseedores de una valiosa información que debía ser recogida. Los evaluadores de esta prueba fueron nombrados por este órgano responsable de selección, que designó como tales al delegado y subdelegado de cada grupo. A estos datos no tuvieron acceso los tutores y cumplió con el planteamiento arriba expresado de confirmación de los resultados de las pruebas de acceso.

Fue este, un período importante para la futura estructuración del seguimiento académico, ya que sembró la conciencia de su necesidad, tanto en los responsables del Departamento, como en el profesorado. Los mismos instrumentos que entonces nacieron: encuesta a profesores, interevaluación y entrevista, abrieron con sus resultados, campos de

trabajo que dejaban cada vez más patente el hecho de que otra realidad selectiva se estaba manejando y que de algún modo habría que enfrentarla, ya que poseía personalidad propia.

4.2.2. PERIODO DE ESTABLECIMINETO DE LA METODOLOGIA BASICA.

La entrada en la Academia de la cuarta promoción (Julio del 84), coincidió con una reestructuración orgánica de ésta referida a la Jefatura de Estudios. Esta Jefatura añadió un nuevo Jefe de Servicio que pronto articuló los medios para que el seguimiento académico se estructurase y definiera sus objetivos y metodología. De aquí nació la consolidación de lo que más tarde se conoció como el Subservicio de Tutoría. Este hecho, y la toma de conciencia de la fase anterior, fue el caldo de cultivo para que fuera éste, un periodo en el que se estructuró básicamente el seguimiento académico.

A. *Objetivos del seguimiento.*

Aunque el fin principal y práctico fue detectar alumnos con problemáticas claras, valorarlas y decidir sobre su adecuación, se avanzó en concretar y decidir criterios, ya que hubo otros objetivos que implicitamente guiaron la labor de seguimiento en este periodo:

- *Estructurar definitivamente el proceso y recoger sistemáticamente la información de los alumnos.*
- *Ofrecer al órgano de decisión: Junta de Evaluación Final, datos estructurados para facilitar su juicio sobre la adecuación del alumno al puesto de ertzaina básico.*
- *Evaluar lo más objetivamente al alumno en orden a tener razones suficientemente explicativas ante posibles recursos legales.*

En cuanto a contenidos de seguimiento, por primera vez se identificaron los rasgos o características sobre las que el alumno iba a ser evaluado. Se concretaron en 24 rasgos de personalidad para los cuales se dió una definición conceptual y otra operativa según las posibilidades de observación por parte del tutor en el seguimiento académico. Estas características fueron las siguientes:

- *Adaptabilidad.*
- *Agresividad.*
- *Apertura de espíritu.*
- *Autodisciplina.*
- *Capacidad de mando.*
- *Confianza en sí mismo.*
- *Continuidad.*
- *Control.*
- *Coraje físico.*
- *Decisión.*
- *Diligencia.*
- *Estabilidad emocional.*
- *Extroversión.*
- *Identificado con la institución.*
- *Influencia positiva.*
- *Iniciativa.*
- *Imparcialidad.*
- *Integridad moral.*
- *Liderazgo.*
- *Madurez.*
- *Previsión.*
- *Responsabilidad.*
- *Tacto en relaciones sociales.*
- *Tenacidad.*

Además de la ausencia de A. de T. es evidente que tal lista adolece de una teoría de personalidad que la sustente, ya que son manifiestos los diferentes niveles o dimensiones que se observan al citarlas, así como la falta de un estudio factorial que sintetice los factores subyacentes a ellas. Esto se debió a que fue mayor el deseo de concretar que el de acertar, ya que se quería dibujar un naciente perfil que delimitara en la consciencia, lo que hasta entonces era "sentido común".

B. Organismos responsables.

Si bien se ha explicado que la nueva estructuración de la Jefatura de Estudios fue la que sentó las bases de la tutoría, los profesores-tutores encargados de realizar el seguimiento, siguieron

dependiendo de órgano responsable para la selección de acceso. Sin embargo, la práctica evaluativa y asistencial realizada en el seguimiento de esta cuarta promoción, concretó la necesidad de crear dentro del profesorado, un equipo de docentes, tantos como grupos, que realizase estas funciones así como un responsable, que coordinase sus tareas.

Se reconoció la responsabilidad por seleccionar del tutor y la de coordinar al equipo, diseñar metodología y criterios de su responsable.

Durante esta promoción existieron ambas figuras, pero no como puestos académicos diferenciados, sino como profesores que además de dar clase realizaban estas funciones.

A igual que en las tres primeras promociones, el último órgano de decisión fue la ya citada Junta de Evaluación Final, compuesta por los mismos miembros del tribunal para la selección de acceso, a quienes se sumaba, en este caso, el Jefe de Estudios.

C. Instrumentos.

Los instrumentos se dividieron en psicométricos y no-psicométricos, entendiendo por los primeros, aquellos cuestionarios tipificados y estandard que existen en el mercado. Los no-psicométricos se refieren a aquellos de propia creación, que nacieron en las promociones anteriores y cuyo fin era satisfacer la necesidad de captar información en seis meses de observación comportamental.

- Psicométricos.

Se administró el cuestionario de personalidad M.M.P.I. (Hathaway y McKinley, 1.967) con el fin de captar posibles patologías no detectadas en el proceso selectivo de acceso, donde no se administró ningún test clínico.

- *No-Psicométricos.*

Fue en este tipo de instrumentos donde se constató el avance producido en esta promoción.

* *Ficha de datos objetivos.*

Pretendía recopilar información referente a identificación e historia personal del alumno, que pudiese contextuar otro tipo de informaciones que el mismo seguimiento fuese produciendo. Sus contenidos se exponen según los campos que investigaba:

- *Datos de identificación: lugar de nacimiento, talla, peso, estado civil, número de hijos, etc.*
- *Datos familiares: trabajos de los padres, número de hermanos y actividades de éstos.*
- *Formación: títulos, cursos o idiomas.*
- *Experiencia profesional: trabajos eventuales y fijos.*
- *Actividades sociales: culturales, deportivas, etc.*
- *Datos militares: destino y empleo alcanzado.*
- *Preferencia por algún destino concreto en la ertzaina y una breve explicación de la elección.*

Los datos referidos a identificación, formación y servicio militar, son una redundancia de los contenidos que conformaban la instancia de solicitud de las pruebas selectivas de acceso (Anexo I, Boletín Oficial del País Vasco, 6 de Diciembre de 1.983). Esto se debió a una mala coordinación entre el órgano responsable de la selección de entrada y el responsable de coordinar a los tutores.

* *Encuesta a profesores.*

Por primera vez el juicio del profesor, recogido en entrevista con el tutor, tuvo categoría de instrumento independiente y se le asignó una valoración propia. Investigaba los rasgos siguientes:

- *Características de persoralidad descritas en los objetivos.*
- *Comportamiento del alumno en la situación docente.*
- *Comportamiento del alumno como miembro de un grupo.*
- *Capacidad global para ser e tzaina.*

En este apartado el profesor emitía un juicio subjetivo, en cuanto a la impresión que el alumno le producía como futuro ertzaina.

* *Sociograma.*

Pretendía ser un instrumento liagnóstico para cada grupo que conformaba la promoción (40 alumnos), analizando los liderazgos y los grupos secundarios que la estancia en la Academia había producido. Para ello se pedía a los alumnos que escogiesen a tres compañeros de un grupo por orden de preferencia, y en cada uno de los tres criterios siguientes: ocio, trabajo y mando.

Este instrumento, como tal, no recibió puntuación tomándose, unicamente, como información valiosa para contextuar y relacionar otro tipo de informaciones que el tutor poseyera.

* *Interevaluación.*

Se sabía que la propia vida académica y extracadémica, generaba una información que sólamente los propios alumnos conocían. Para recogerla, se escogió a ocho miembros de cada grupo: delegado, subdelegado, cuatro escogidos por el grupo y dos al azar, con el fin de que evaluaran al resto de sus compañeros de grupo.

El instrumento constaba de 34 preguntas que se valoraban según escala de Likert desde "muy en desacuerdo" hasta "muy de acuerdo" en función del ítem preguntado y al alumno referido.

Se obtenían puntajes de ocho escalas:

- *Conducta.*
- *Liderazgo.*
- *Personalidad.*
- *Inteligencia.*
- *Imagen.*
- *Pase definitivo como ertzaina.*
- *Identificación con el Cuerpo.*
- *Conductas extrañas.*

Esta puntuación no quedó reflejada en la total del alumno, ya que se tomó como dato a interpretar por el órgano responsable de la selección de acceso.

* *Entrevista tutor-alumno.*

Cada tutor realizó una entrevista individual a todos los alumnos de su grupo. Para realizarla, se le facilitó documentación escrita básica sobre ésta técnica, la cual incluía un formato de informe y una guía de entrevista que recogía los siguientes aspectos a investigar:

- *Antecedentes laborales.*
- *Educación y capacitación.*
- *Antecedentes familiares.*
- *Adaptación social actual.*
- *Personalidad, motivación y carácter.*

Como puede observarse por los contenidos, no fue esta una entrevista de contrastación, sino puramente selectiva.

D. Informe final.

Por primera vez se elaboró un informe final de cada alumno a modo de ficha resumen, que pretendía recoger de forma sintética los resultados de toda la actividad tutorial. Constaba de cuatro grandes áreas:

1. *Datos de identificación e historia personal.*
2. *Encuesta a profesores.*
   - *Puntuación académica obtenida en cada asignatura.*
   - *Puntuación en actitudes académicas, otorgadas por cada profesor, según cuatro posibilidades de valoración:*

     A = Muy buena.

     B = Buena.

     C = Normal.

     D = Mala.
   - *Resumen escrito de los contenidos expresados por cada profesor, en la encuesta realizada por el tutor.*
   - *Puntuación de 0 a 10 puntos en función de la impresión global que el alumno había producido a cada profesor.*
3. *Valoración del Tutor.*

   Este área del informe, resumía la valoración que el tutor hacía del alumno al final del proceso de seguimiento. Las características en las que concretaba su resumen eran las siguientes:
   - *Imagen: presencia, talante, modales, capacidad de expresión verbal, dinamismo, etc.*
   - *Madurez: estabilidad emocional, integridad, confianza en sí mismo, autocontrol.*
   - *Relaciones: competencia social, flexibilidad, influencia positiva-liderazgo, extroversión.*
   - *Grupo: adaptación social, trabajo en grupo, sociograma.*
   - *Identificación: con la profesión, lo vasco, motivación y aspiraciones.*
   - *Resumen de puntos fuertes y débiles.*

4. *Resumen.*

Para facilitar una rápida observación de la ficha, se habilitó una parte de ésta para elaborar un resumen. Constaba de los siguientes apartados:

- *Perfil síntesis de los datos del informe.*
- *Razones a favor y en contra referentes a la aptitud global del alumno.*
- *Calificación global del tutor en escala de 0 a 10 puntos.*

E. Sistema de puntuación.

El Reglamento de Régimen de la Academia, reparte la puntuación otorgable a un alumno en el período académico, en 600 puntos máximos para el área de conocimientos y, 300 puntos máximos para el área actitudinal o seguimiento. Al ser la actividad tutorial, en ésta cuarta promoción, responsabilidad última del órgano responsable de la selección de acceso, era a él a quien correspondió la facultad de proponer la puntuación, en función de los datos de tutoría y otros que obraban en su poder. De esta forma y excepto en la administración de los instrumentos y elaboración del informe final, tanto los tutores como el responsable de su coordinación, no tuvieron atribuciones.

4.2.3. PERIODO DE CONSOLIDACION METODOLOGIC. .

La actividad tutorial de seguimiento académico realizada durante la quinta y sexta promoción, se caracterizó por ser un periodo en el que el método diseñado para la cuarta, se estableció como gran regla del seguimiento académico, independientemente de que se constataron avances significativos.

A. Objetivos del seguimiento.

Desde el punto de vista de concretar características de observación, no se avanzó gran cosa. Si se tomó conciencia, de que la pretensión de evaluar las 24 características descritas como objetivos en la promoción pasada, era una meta algo ingenua. Sin embargo se mantuvieron, aunque se les dió puro valor orientativo para estructurar y concretar impresiones generales, tanto de los profesores como de los tutores.

Quizás el mayor avance que se produjo a este respecto, fue la toma de conciencia de que era necesario investigar, qué era subyacente en el "perfil" con el que funcionaban la mayoría de los profesores y tutores, transformando el consenso palpable sobre características no deseables, a aquellas que sí lo fuesen por sus aspectos discriminativos. Esta conciencia de necesidad fue el embrión de ésta investigación.

B. Organismos responsables.

Antes de la entrada en la Academia de la quinta promoción, los responsables del Departamento y la misma dirección de la Academia, entendieron necesario consolidar y dar contenido diferencial a los puestos de Tutor y Responsable de Tutorías. Se describieron sus puestos

de trabajo, se les asignó un nivel retributivo y se estableció para los tutores, un proceso selectivo por concurso de méritos, al cual podían acceder los profesores. Toda la tutoría, se hizo autónoma del órgano responsable de la selección de acceso y pasó a ser subordinada orgánica de la Jefatura de Estudios, identificando su función definitivamente como: "seguimiento académico". A partir de ese momento, las decisiones referidas a objetivos, instrumentos, criterios y sistemas de evaluación, recayeron sobre la misma tutoría y en última instancia sobre su responsable, bajo la supervisión y visto bueno de la Jefatura de Estudios.

La Junta de Evaluación Final se constituyó de la misma forma que en las promociones anteriores, siendo el Jefe de Estudios el miembro de ésta, que aportaba los datos del seguimiento ya que en las promociones anteriores, tal información obraba en poder del órgano responsable de la selección de acceso.

C. Instrumentos.

- Psicométricos.

Durante la quinta promoción se administró el M.M.P.I. y el C.E.P. (Pinillos, 1.957; ver TEA, 1.984). En la sexta, se añadió al M.M.P.I. el C.A.Q. (Krug, 1.970), que posteriormente se utilizó como prueba del sistema selectivo de acceso para la séptima promoción.

Como puede observarse, el planteamiento de las pruebas psicométricas en el seguimiento académico, fue básicamente clínico en orden a captar posibles patologías no detectadas por las pruebas de personalidad (Guilford, E.A.E. y 16PF), de la selección de acceso. Puede verse, que ya entonces, existía una pre-consciencia de que en selección policial deben existir dos fases en lo que a personalidad se refiere: desechar (screen-out) y adecuar (screen-in). Cabe pensar sin embargo, que tales fases en el proceso selectivo global de la Ertzaintza, estaban erroneamente ubicadas.

- *No-psicométricos.*

* *Ficha de datos objetivos.*

No varió esencialmente en la quinta promoción, aunque en la sexta se creó un nuevo formato más operativo que si bien no reducía ni ampliaba los campos a investigar, concretaba más la forma de obtener información sobre ellos.

* *Encuesta a los profesores.*

Durante la quinta promoción, este instrumento no varió sustancialmente del de la cuarta. Fue en la sexta en donde se concretaron las preguntas que el tutor debía preguntar a cada profesor, diferenciando éstas entre algunas comunes a todas las asignaturas y otras específicas en función de la propia circunstancia de docencia: aula, espacio abierto, campo de tiro, tatami y de los mismos contenidos que cada asignatura enseñaba.

* *Sociograma.*

El avance producido en este instrumento, se concretó en la quinta promoción ya que se estableció un modelo estandarizado para la obtención de los puntajes del alumno en los tres criterios: ocio, trabajo y mando. Se obtuvieron las puntuaciones directas en cada criterio y su equivalencia expresado en escala de 0 a 10 para incluirla como elemneto comparativo inter-criterios en el informe final. Se creó así mismo, una ficha denominada: "matriz sociométrica", que se utilizó para el vaciado de datos directos y para la obtención de los puntajes referidos.

En la sexta promoción se mantuvo este sistema.

* *Interevaluación.*

En la quinta promoción y a resultas de la autonomía obtenida respecto al órgano de selección para el acceso, los datos resultantes de este instrumento obraron en poder de la tutoría, por lo que se entendió necesario estandarizar su evaluación cuantitativa. Así se hizo, perfeccionándose el programa de ordenador creado para tal fin en la promoción anterior. Las escalas y los items que las conformaban se mantuvieron.

En la sexta promoción se mantuvieron las escalas pero se eliminaron algunos items que se observaron no discriminantes. Así mismo, se vió en los alumnos una tendencia a valorar benévolamente a sus compañeros y aunque este fue el principal problema encontrado, sólo se solventó dando especial importancia a las diferencias, por pequeñas que éstas fueran.

* *Entrevista tutor-alumno.*

Fue en la sexta promoción donde se produjo un cambio importante de estrategia: el fin principal no fue conocer al alumno, lo cual invalidaba la guía de entrevista descrita, sino confirmar, contrastar y contextuar los datos significativos provenientes del resto de instrumentos no psicométricos y de los cuestionarios clínicos.

Para ello el responsable de tutorías citaba a cada tutor antes de cada entrevista y conjuntamente establecían la estrategia de confirmación. Este cambio fue fundamental para el asentamiento y trascendencia que este instrumento adquirió dentro del proceso de seguimiento.

D. Informe final (Anexo IV).

Durante la quinta promoción la ficha final mantuvo la filosofía expresada para la promoción anterior, aunque se produjeron cambios notables:

1. *Se asignó a la encuesta a profesores, una puntuación máxima de 50 puntos de los 300 asignables al seguimiento. Esta puntuación era la media ponderada de los valores dados por cada profesor.*
2. *Se incluyó un "perfil de opinión del profesorado" en el que cada escala que lo conformaba, representaba un área concreta de la docencia:*
   - *Euskera.*
   - *Humanística: Derecho, Psicología y Geografía e Historia.*
   - *Física: Técnicas de defensa, Educación física, Kendo y natación.*
   - *Teorico-práctica: Atestados, Protección Civil y Código.*
   - *Práctica: Mecánica y Conducción de coche y moto.*
   - *Policial: Técnica policial y Tiro.*

   La puntuación de cada área se obtenía, hallando la media ponderada, sobre diez, de los valores que cada profesor de ese área, había dado al alumno en la encuesta con el tutor.

   La razón de incluir en la ficha final este perfil de opinión, obedecía a que se intentaba observar, en qué áreas el alumno era más o menos diestro y así, orientar futuras adaptaciones al trabajo.
3. *Se habilitó un apartado para dibujar los resultados del sociograma al cual se asignó una puntuación máxima de 30, sobre los 300 puntos asignados al seguimiento (diez por criterio). Para tener una referencia comparativa, se exponían también las máximas obtenidas por el grupo al que pertenecía el alumno.*
4. *También se dibujó el perfil de la interevaluación en escalas, asignándole una puntuación máxima de 20 sobre los 300 puntos asignados al seguimiento. Tal puntuación se obtenía ponderando los valores de cada escala.*

5. *El apartado referido a la valoración del tutor cambió sus contenidos concretándose en diez rasgos valorables:*
   - *Impresión general.*
   - *Característica destacable.*
   - *Trato.*
   - *Estabilidad emocional.*
   - *Comportamiento extraño.*
   - *Comportamiento en el aula.*
   - *Situación en el grupo.*
   - *Liderazgo.*
   - *Predicción sobre su funcionamiento como ertzaina.*
   - *Predicción de su actuación en alguna situación conflictiva.*

   Estos diez rasgos, eran evaluados cuantitativa y cualitativamente ya que a cada puntuación otorgada (en escala de 0 a 10), debía acompañar una justificación escrita.
6. *Se mantuvo el perfil síntesis de la promoción anterior, y se eliminó el apartado de puntos fuertes y débiles.*
7. *Se incluyó una valoración global y sintetizante del tutor, según cinco posibilidades, que manifestaban su opinión en orden a que al alumno se le declarara apto o no-apto en el área actitudinal:*
   a) Definitivamente sí.
   b) Más bien sí.
   c) Con reservas sí.
   d) Más bien no.
   e) Definitivamente no.

8. *La última novedad que se incluyó en esta ficha final resumen, fue la creación de un apartado destinado al desglose de las puntuaciones obtenidas por el alumno sobre el total de los 1.000 puntos máximos asignables a su evaluación total. Este desglose se concretaba:*
   - *Puntos académicos (sobre 600 máximos).*
   - *Puntos otorgables por el profesorado (sobre 50 máximos).*
   - *Puntos obtenidos en el sociograma (sobre 30 máximos).*
   - *Puntos obtenidos en la interevaluación (sobre 20 máximos).*
   - *Puntos asignables por el tutor (sobre 100 máximos).*
   - *Puntos asignables por el tribunal (sobre 100 máximos).*
   - *Reducción por sanción disciplinaria (sobre 100 máximos).*

En el seguimiento académico de la sexta promoción, esta ficha final no tuvo variaciones excepto que se recuperó de la ficha original, utilizada en la cuarta promoción, el apartado correspondiente a puntos fuertes y débiles que a modo de resumen de cada alumno, elaboraba el tutor.

E. Sistema de puntuación.

Implícitamente se ha explicado a la hora de exponer los cambios producidos en la ficha final resumen de la quinta promoción. Junto con ellos, este apartado es el que más concreta el avance producido en este período de consolidación metodológica.

No se hará distinción entre la quinta y sexta promoción, ya que en este aspecto no hubo variación.

Aunque primeramente citado en el punto 4.2.2., fue objetivo de toda la evolución del seguimiento académico, aportar datos a la Junta de Evaluación Final ya que era competencia exclusivamente suya, otorgar los puntos que consideraba adecuados. No obstante, y por razones obvias, era necesario ofrecer a éste tribunal un desglose sistemático y

racional de la propuesta que se le hacía, ya que en la mayoría de los casos iba a ser aceptada. Esta fue la razón por la que se estableció éste sistema, para otorgar los 300 puntos que reglamentariamente estaban asignados al seguimiento académico:

- *Sobre 50 puntos, cuántos eran otorgados por el profesorado a raiz de las valoraciones que éstos daban al alumno en la encuesta realizada por el tutor.*
- *Sobre 30 máximos; puntos obtenidos en el sociograma.*
- *Sobre 20 máximos; puntos obtenidos en la interevaluación, ponderando cada una de las ocho escalas que la constituían.*
- *Sobre 100 máximos; puntos obtenidos de la valoración del tutor.*
- *Sobre 100 máximos; puntos obtenidos de la valoración que el tribunal calificador hacía de los datos presentados y de otros que obraban en su poder (servicio de información policial).*

La consideración de no apto en un alumno tenía dos acepciones: cualitativa y cuantitativa. Se decía que un alumno era considerado no apto cualitativo en dos circunstancias:

A. *Cuando el servicio de información policial calificaba con CLAVE A al alumno.*
B. *Cuando había evidencia de patología, aunque esta no hubiera quedado reflejada en la encuesta a profesores, sociograma o interevaluación. Para llegar a tal decisión, debía haber previamente, indicios en las pruebas psicométricas y posteriormente, confirmación en la estrategia elaborada conjuntamente por el Tutor y el Responsable de Tutorías.*

Se decía que un alumno era considerado no apto cuantitativo cuando, en ausencia de las causas cualitativas, y sumadas las puntuaciones académicas, del seguimiento, disciplinarias y valoración del tribunal, no alcanzaba 600 puntos.

4.3. EVOLUCION HISTORICA DEL SEGUIMIENTO E EL PERIODO DE PRACTICAS.

Superado el curso básico, el alumno as destinado a las unidades como ertzaina en prácticas, consolidando su condición de ertzaina funcionario una vez evaluado en la ejecución real de la tarea policial. Este período fue de un año durante las tres primeras promociones, ampliandose a dos a partir de entonces y volviendo a establecerse en un año a partir de la novena promoción.

Como ya se ha dicho en la introducción de este capítulo, se cita sólamente el seguimiento en prácticas realizado en las siete primeras promociones, ya que tal evaluación es l. única realizada hasta el momento y por tanto, sólo en ellas se puede hablar de historia.

Desde un punto de vista administrativo es este un período crítico, pues una vez superado, el alumno adquiere la condición de funcionario, siendo este un punto de difici! retorno en el caso de que la evaluación haya estado mal realizada. También desde un punto de vista de proceso selectivo, esta última parte es importante, por cuanto supone la incorporación efectiva del alumno-ertzaina a su labor diaria, con la puesta en práctica de sus conocimientos y de su capacidad personal, lo cual permite comparar la realidad de los hechos, con las expectativas resultantes tanto de la selección de acceso como del seguimiento académico.

La evolución metodológica de este seguimiento en la ertzaintza concreta sus avances a partir de la cuarta promoción y referidos exclusivamente a la "ficha de seguimiento". Por ello se describe en primer lugar el proceso general, utilizado idénticamente en todas las promociones y, posteriormente, las variaciones que de la ficha original, utilizada en las tres primeras promociones, se concretaron a partir de la cuarta.

Antes de describir el proceso general, conviene aclarar dos puntos:

a. *Por su condición híbrida los alumnos-ertzainas en esta fase, estaban sometidos al Reglamento de la Ertzaintza y al Reglamento de Régimen Interno de la Academia.*

b. *El organismo encargado de realizar este seguimiento era el mismo que realizaba la selección de acceso, identificado para esta circustancia como: servicio psicotécnico.*

4.3.1. DESCRIPCION GENERAL DEL PROCESO.

La evaluación y selección durante este período práctico se realizaba en las cinco fases que a continuación se exponen:

FASE I. Seguimiento de la carrera profesional.

Esta fase aportaba del alumno-ertzaina un conocimiento de sus resultados profesionales en la actividad policial y la adecuación de sus características de personalidad a las demandas reales de la profesión.

Tal conocimiento provenía de tres fuentes:

a) *Del propio alumno-ertzaina que requería al servicio psicotécnico.*
b) *De sus jefes, que solicitaban una investigación del servicio por irregularidades observadas.*
c) *Del propio servicio psicotécnico que periodicamente preguntaba a los responsables sobre el funcionamiento de los alumnos-ertzainas en su destino.*

FASE II. Ficha de seguimiento.

Antes de finalizar el período de prácticas, se remitía a todos los centros de trabajo en los que habían desarrollado su labor los alumnos-ertzainas, una ficha normalizada y estructurada que debía cumplimentar el jefe inmediato del evaluado y ser firmada, además de por él, por el Jefe de Turno y el Jefe de Comisaría.

Como se ha dicho, esta ficha es la que concreta la evolución metodológica, por lo que será explicada en los apartados siguientes.

Cuando las contestaciones resultaban negativas en aquellos aspectos que se consideraban más esenciales, más peligrosos o más invalidantes para la función, se verificaba cada caso en la fase tercera.

FASE III. Reunión del servicio psicotécnico con los respectivos jefes.

En esta fase se buscaba ante todo clarificar los casos dudosos y avanzar en el análisis y profundización de los que claramente estaban catalogados como "no aptos".

Era un modo de contrarrestar y completar la frialdad y esquematismo que por definición tiene toda ficha estructurada. De este modo, en una reunión de temática abierta se aportaban y comentaban los datos concretos que avalaban tales pronunciamientos negativos.

FASE IV. Revisión de faltas y expedientes existentes en el período práctico.

Estos datos obraban en poder del Servicio Jurídico a quien correspondía analizarlos y exponer qué alumnos-ertzainas debían ser considerados "no aptos" por esos conceptos.

FASE V. Tribunal Final.

Este Tribunal era el mismo que el de las fases anteriores, exceptuando al Jefe de Estudios, presente en el de la fase académica.

A la vista de los resultados de las fases anteriores y tras analizar aquellos casos de caracter dudoso, el tribunal declaraba la lista de "aptos" y "no aptos".

Los declarados aptos eran nombrados funcionarios y escalafonados para su publicación en el Boletín Oficial del País Vasco.

4.3.2. PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA PROMOCION.

En el proceso evaluativo de las tres primeras promociones (Febrero-84, Noviembre-84, Mayo-85), la ficha de seguimiento que los mandos debían cumplimentar estaba compuesta de tres apartados:

1. *Un cuestionario de 54 preguntas referidas a las actitudes que el servicio psicotécnico entendía eran las valorables para éste período práctico. Las preguntas estaban formuladas en positivo y negativo.*

   Se adjuntaba una hoja de respuestas en la que los mandos identificaban su respuesta a cada pregunta con un número de cinco posibles, cada uno de los cuales refería una elección en escala de Likert desde: "totalmente de acuerdo" hasta "totalmente en desacuerdo".

2. *Un listado de 62 adjetivos posibles de los que el mando debía seleccionar aquellos que mejor calificaran al alumno-ertzaina.*

3. *Una hoja en la que se pedía al mando contestase con "si", "no" o "duda" a las siguientes preguntas:*

   - *"¿Cree usted que debe seguir en la Ertzaintza?":* _____
   - *"En caso de que siguiera, ¿le cambiaría de ocupación?":* _____
   - *"Si ha contestado sí, especifique: ¿qué ocupación?:* _____
     ¿donde? : _____
     ¿porqué?" : _____
   - *"¿Le recomendaría usted para ser ascendido?":* _____

Como puede observarse, hay preguntas que no pueden contestarse siendo fiel a la instrucción dada.

Debe tenerse en cuenta que los contenidos evaluativos de las dos primeras partes de la ficha, respondían al estado de conocimientos en selección policial que en ese momento existía. Por ello, las actitudes y los adjetivos eran una mezcla de lo que se deseaba y desechaba, desde un punto de vista intuitivo.

Raras veces se refirió a ejecuciones o conductas concretas que el trabajo demandase.

4.3.3. *CUARTA PROMOCION.*

La ficha de seguimiento utilizada en esta promoción (Mayo-86), eliminó las partes segunda y tercera de la anterior.

Las variaciones más significativas fueron:

- *Se identificó el mando que evaluaba especificando de él: nombre, grado y número. Del alumno-ertzaina se especificó: nombre, número y destino anterior y presente en el momento de la valoración.*

- *Las 54 preguntas del cuestionario de actitudes quedaron reducidas a 34. Esta reducción se hizo porque se observó que algunas preguntas de la lista anterior, no eran discriminativas.*

  Se eliminó la escala de Likert como forma de respuesta y se sustituyó por las opciones: "sí", "?" o "no".
- *Se añadió a la ficha, una hoja en la que se pedía al evaluador, Jefe de Turno y Jefe de Comisaría, Dependencia o Unidad Policial, escribiesen y firmasen observaciones que considerasen pertinentes respecto de la evaluación realizada. Esto pretendía dar al evaluador la posibilidad de comentar aspectos del alumno-ertzaina no recogidos en la ficha, y al Jefe de Turno, Jefe de Comisaría, Dependencia o Unidad Policial, manifestar su acuerdo o desacuerdo con la evaluación realizada.*

4.3.4. *QUINTA Y SEXTA PROMOCION (ANEXO V).*

Al ser esta ficha la que finaliza una evolución metodológica no se expone comparativamente. Su descripción satura la fase tercera del proceso de seguimiento en prácticas en la quinta y sexta promoción, siendo la principal fuente de información para realizar la evaluación.

La ficha consta de cuatro partes:

1. *Definición conceptual de las 12 características a evaluar y cinco alternativas conductuales en cada una de ellas.*
2. *Identificación del evaluado y del evaluador.*
3. *Hoja de respuestas.*
4. *Otros contenidos.*

4.3.5. SEPTIMA Y OCTAVA PROMOCION (ANEXO VI).

A partir de la séptima promoción se suplió la ficha de seguimiento por una hoja de evaluaciones (ver Anexo VI) en la que se registran conductas determinadas realizadas por el Ertzaina en prácticas. Este hecho representa un cierto avance ya que refiere a momentos concretos conductas valoradas positivas o negativamente. Es un acercamiento de planteamiento objetivo descrito en el capítulo tercero y plantea un punto de vista complementario de la evaluación del desempeño.

De todo lo visto se puede concluir que la evolución histórica de la selección de la Ertzaintza se caracteriza por dos ausencias fundamentales:

a. La ausencia de una concepción de validez que hubiera obligado dirigir la evolución técnica a planteamientos como el estandard que se propone, y a reconocer la necesidad de diferenciar y relacionar las dos taxonomías (pruebas y trabajo). La ausencia de A. de T., consecuencia de este hecho, ha impedido la cualificación de las inferencias predictivas y el no reconocer que las evaluaciones de ejecución no podían medirse mediante actitudes.

b. Por todo lo visto, se observa la falta original y final de una concreción operativa de éxito policial. Es decir, no ha existido, evolutivamente hablando, la necesidad de concretar qué significaba éxito en la Ertzaintza y tal ausencia de conciencia y de contraste ha permitido caer en el error de

utilizar contenidos predictivos en circunstancias evaluativas reservadas al criterio

Destaca, sin embargo, un hecho significativo y singular como es la sofisticación que adquirió el seguimiento académico al que pronto se le entendió su naturaleza selectiva. En contra de lo que se ha visto en el tercer capítulo, en donde tal hecho ocurría después de un A. de T., la evolución de la selección en la Ertzaintza intuyó tal naturaleza aunque la ausencia de conocimiento del trabajo policial le llevó a no aprovechar plenamente la circunstancia de observación comportamental utilizando pruebas de simulación y de contraste.

Referente a los planteamientos clínico e industrial la evolución descrita también los identificó en la práctica, aunque hasta lo revisado no han llegado a quedar claramente ubicados porque la ausencia de una estructura de validez y la consideración de las posibilidades de medida, no se tuvo muy en cuenta.

Puede decirse que el final de la evolución descrita plantea las peculiaridades del proceso selectivo de la Ertzaintza a las cuales ha de adaptarse el estandard que se propone en el capítulo sexto. Puede verse que dichas peculiaridades, aunque presentes, cumplen con el tipo de pruebas descritas en la revisión de literatura:

- *Requisitos.*
- *Personalidad (rasgo y estado).*
- *Aptitudinales.*
- *Biográficas (background).*
- *Entrevistas.*

Existe pues cierta concordancia en lo fundamental y distancia en lo concreto principalmente debido a una ausencia de concepción de validez y de definición de éxito policial. La única referencia a éste último, expresada como concreción de valores, es el modelo policial adoptado y cuya gestación popular, definición final y contraste es el contenido del siguiente capítulo.

CAPITULO 5

EL MODELO POLICIAL ADOPTADO POR EL DEPARTAMENTO DE INTERIOR DEL GOBIERNO VASCO.

La existencia de un respaldo popular mayoritario sobre unas determinadas características de modelo, es determinante de la eficacia policial. Ser una institución cuyo valor principal es el servicio, hace que su eficacia se mida por la consecución de los objetivos planteados, en definitiva, las características mayoritariamente aceptadas delimitan en cierta forma, la imagen y los criterios por los que la población va a calificar lo bien o mal que se ejecutan las labores policiales (primer acercamiento a una definición de éxito policial).

Concretar un modelo determina funciones y ejecuciones por lo tanto los objetivos globales de selección y formación. Según esto, las medidas selectivas y de criterio que se propongan, están condicionadas de alguna manera por los valores descritos en el modelo adoptado.

Desde un punto de vista de A. de T., la existencia de este modelo y por tanto de estos valores es esencial ya que concreta el criterio con el que salvar la distancia existente entre lo que un Ertzaina dice que hace (inventario de tareas diagnóstico) y lo que debería hacer (inventario de tareas estandard). Esta es una limitación fundamental (Cordner, 1.980) que justifica la inclusión de este capítulo.

Se explica el modelo según tres fases evolutivas:

- *El origen popular: "Informe sobre la Policía Autónoma".*
- *La plasmación normativa: "El código deontológico del Ertzaina".*
- *El feed-back popular de la actuación: "Estudio referente a la imagen de la Ertzaintza".*

5.1. <u>INFORME SOBRE LA POLICIA AUTONOMA</u>.

Antes de la puesta en marcha real de la Ertzaintza, el Departamento de Interior del Goberno Vasco entendió fundamental sondear la opinión de una muestra representativa de la población en la

Comunidad Autónoma, referente a cuál sea el modelo de policía mayoritariamente aceptado.

Entendiendo este Departamento que el valor principal de una nueva policía en Euskadi debe ser el servicio al ciudadano y a las instituciones representativas de éste, adoptó las resultantes de éste sondeo como modelo policial básico con el que guiar su creación.

El objetivo general de éste trabajo pretendió conocer la opinión del Pueblo Vasco en torno a la configuración de una policía autónoma ideal. Se pretendió saber cuáles eran las características mayoritariamente aceptadas por los habitantes de la Comunidad que configurasen un modelo policial concreto.

5.1.1. IDENTIFICACION. MUESTRA Y CUESTIONARIO.

- Identificación del informe.

  Director del estudio: Jose Ignacio Ruiz Olabuenaga.
  Analista de datos: Juan Manuel Fernandez Cancelo.
  Equipo de campo: OROKOR.

Los sondeos de opinión y encuestas se hicieron a las poblaciones de Alava, Guipuzcoa y Vizcaya durante la segunda quincena del mes de Julio y primera quincena del mes de Agosto de 1.980.

- Características de la muestra.

Se efectuó el sondeo en una muestra suficientemente amplia como para no tolerar un error superior al 2%. Para ello se encuestó a 900 personas representativas del colectivo vasco (exceptuando Navarra).

Simultaneamente la muestra se estratificó siguiendo un criterio

múltiple de estratificación, que respondiera a los elementos más significativos de la diversidad de opinión. La muestra fue elegida en proporción exacta a:

a) La edad: se dividió la muestra en seis estratos de edad:
   - de 18 a 24.
   - de 25 a 31.
   - de 32 a 44.
   - de 45 a 54.
   - de 55 a 64.
   - de 65 en adelante.

b) El sexo.

c) El origen: aquí fue analizada la variable en dos niveles:
   1. Como dicotomía entre nativos e inmigrantes.
   2. Como población diversificada en las tres provincias, dando lugar a seis grupos diferentes.

d) La zona: no sólo la provincia, sino los grupos geográficos inferiores producen diferencias ideológicas en Euskadi, razón por la cual, se dividió toda la comunidad en 54 zonas diferentes.

- *<u>El cuestionario</u>.*

Presentaba 89 alternativas de elección personal agrupadas en 27 temas o puntos de discusión en torno a la configuración de una policía autónoma ideal. Estas alternativas y temas pueden reunirse en cuatro grandes capítulos o apartados, que matizan el caracter o naturaleza de los datos a obtener:

1. Condiciones de selección y pertenencia.
2. Caracter técnico-profesional.
3. Condición orgánica.
4. Estructura y funcionamiento.

5.1.2. RESULTADOS.

Antes de exponer los resultados del sondeo conviene enunciar algunos puntos surgidos del análisis de datos, que por su transcendencia y significación es oportuno conocer:

El primer punto se refiere al interés popular por el tema. Todo el mundo en la Comunidad tiene una idea clara y un interés serio respecto al modelo de policía que desea.

El segundo punto explica que si bien hay una idea clara e interés serio a nivel individual, no es correspondido con una idea general o colectiva sobre el modelo básico que debe adoptar la policía autónoma. Esto no significa que no haya un modelo mayoritariamente aceptado.

El tercer punto se refiere al porcentaje de población que rechaza toda policía, autónoma o estatal, reflejando así una actitud de repulsa hacia el cuerpo policial como tal y hacia su función de mantenimiento del orden público. Si bien es significativo dicho porcentaje (10% de jóvenes nativos), no impide que la mayoría aboge por la fórmula de una policía autónoma.

El cuarto punto explica que existe un sector nada despreciable de la población que pretende seguir defendiendo a ultranza el antiguo sistema policial. Esto no se debe a simples leyes de azar, sino que es un sector de población consciente del sentido de ser alternativa política.

Por último se puede adelantar que el problema de la implantación de un cuerpo de policía autónoma se encuentra con:

a) *La existencia de diferentes modelos policiales.*
b) *La existencia de diferentes grupos de población identificados con uno u otro de tales modelos.*
c) *La consistencia de estos grupos sociales que defienden por motivos políticos los diferentes modelos policiales.*

La expresión de resultados se hará desde una visión panorámica, ya que no es objetivo de éste apartado ser exhaustivo en su exposición. Se citarán en cuatro grandes bloques y al final se detallarán aquellos que mayor incidencia tengan sobre esta investigación.

5.1.2.1. Características del modelo mayoritariamente aceptadas.

Esta expresión de resultados es una idea de conjunto de cómo desearía la población vasca que quedase configurada ésta institución pública. Concretamente se concluye que es posible. no obstante la diversidad de opiniones encontradas en la población, trazar un perfil de policía, un modelo, que recibe la aprobación de la mayoría de la población. Este perfil corresponde a los caracteres siguientes:

- *Caracter civil.*
- *Caracter vasco-autónomo.*
- *Caracter armado.*
- *Caracter profesional.*
- *Caracter unitario.*

5.1.2.2. Modelos de policía.

La diversidad de opiniones referente a modelos de policía puede traducirse a una serie menor de modelos mediante el análisis estadístico de correspondencias múltiples. En síntesis descriptiva estos son:

A. Modelo continuista.

Se caracteriza por un énfasis total en la permanencia de las condiciones y simbología de la policía estatal: militar, armada, marginada del gobierno y sociedad vascas.

B. Modelo pacifista.

Caracterizado por un deseo de devolver la paz al cuerpo social de Euskadi aunque esto implique la renuncia a algunos puntos.

C. Modelo autonomista.

Presenta un perfil netamente autónomo para la policía, desde su organización, hasta la integración lingüistica, residencial, etc., de los miembros de una nueva policía.

D. Modelo rupturista.

Se caracteriza por una repulsa a la policía estatal y que exige una policía opuesta en TODO a ella: organización, lengua, residencia, armas, función, etc.

En realidad estos cuatro modelos originariamente eran seis, pero esta reducción obedece a integrar en un sólo modelo las variantes moderada y radical de los modelos optimista y rupturista.

5.1.2.3. Factores explicativos.

En este grupo de resultados se pretendía responder a las siguientes preguntas:

1. *¿Qué fuerzas, elementos o ideas básicas (factores), explican todos estos diferentes planteamientos o modelos diversos?*
2. *¿Es posible detectar cuáles son los planteamientos básicos sociopolíticos que llevan a las personas a desear tal o cual modelo de policía?*
3. *¿Es posible encontrar dentro de tan aparente diversidad, unos valores más profundos, unos factores menores en número, que nos expliquen esta diversidad?*

Para solventar estas cuestiones se recurrió a la técnica del análisis factorial de correspondencias múltiples y así descubrir la existencia, el número y el caracter o naturaleza de estos planteamientos fundamentales. Los factores resultantes son centrales y marginales, y en realidad no son otra cosa que los grandes planteamientos sociales de la población:

1. *Planteamiento estatal/militar frente a civil/vasco.*

   Es decir suplantar el actual modelo por otro que haga olvidar el anterior debido a malos recuerdos e imagen desagradable más que por persuasión ideológica de la funcionalidad del nuevo. Este factor explica un 43% del fenómeno.

2. *Planteamiento maximalista/inflexible frente a planteamiento minimalista/pactista.*

   Es decir, una postura radical frente a otra relativista, dialogante-negociadora, de pactos y concesiones. Este factor explica un 12% del fenómeno.

3. *Planteamiento nacional (Euskadi) frente a provincial (diputaciones) como ámbito organizacional de la policía.*
   Este factor explica un 3,4% del fenómeno.

4. *Existen otros cuatro factores restantes que son ramificaciones de las anteriores y cuyo influjo explicativo es del 10,5% del fenómeno.*

Puede verse que existe un 30% de la diversidad que no es explicada por estos siete factores. Esto se debe a que el estudio de los datos obtenidos por el análisis factorial, decidió como pertinente la elección de siete factores explicativos del 70% de esta diversidad. Si se hubiesen escogido 51 factores hubiesen explicado el 90%. Se decidió 7 porque se consideró suficiente el 70% para explicar la opinión popular respecto a la policía autónoma. El 30% restante representa posturas personales y puntuales respecto a aspectos concretos.

5.1.2.4. Grupos de ciudadanos.

Estos grupos de ciudadanos surgen de acoplar los modelos y factores a determinados sectores de la población, de manera que pueda calibrar la importancia social de cada uno de ellos.

De este acoplamiento resultan cinco grupos de ciudadanos, siendo cuatro de ellos partidarios de algún modelo y otro reacio a todo tipo de modelo policial.

GRUPO 0 *reacio a toda policía, compuesto por un 4,10% de la población.*

GRUPO 1 *defensor del status quo, de una policía militar y estatal. Refleja el 6,30% de la población.*

GRUPO 2 *preocupado por devolver la paz a Euskadi, desmarcándose de todo grupo violento y aceptando la colaboración con el estado español cuando haga falta. Representa un 25,80% de la población.*

GRUPO 3 *partidario de la policía íntegramente autónoma, sin concesiones, aunque sin extremismos violentos. Es un 52,70% del total.*

GRUPO 4 *partidario de una policía totalmente nueva y distinta de la anterior. Opuesta por reacción al modelo estatal. Es un 11,10% de la población.*

Por último, a veces, la edad, el origen y el ambiente social, influyen de forma decisiva en la elección del modelo. La diversidad no es fruto del azar, sino del conflicto de generaciones, origen y medio ambiente social en el que vive Euskadi.

5.1.3. IMPLICACIONES DE LOS RESULTADOS.

Se explica ahora más exhaustivamente el primer grupo de resultados, ya que son ellos los que tienen una mayor incidencia a la hora de crear un standard de selección para la Ertzaintza. No obstante, los otros tres grupos se han incluido porque concretan rasgos distintivos de la sociedad vasca en lo referente a policía y ése es el ámbito en el que la Ertzaintza desempeña sus funciones. Tener conocimiento de táles datos, contextua resultados de análisis de tareas y da valor a la elección de predictores y contenidos de criterio. Incluso desde perspectivas de generalización de validez, es fundamental conocer el contexto social y su respuesta singular ante la institución policial generalmente considerada.

Dos matizaciones son necesarias antes de explicar cuáles son las características de ese modelo o perfil y los tantos por ciento que lo califican como mayoritario:

a. *No todas las características de ése perfil reciben el mismo nivel de apoyo por parte de la población. Algunos aspectos consiguen más de un 80% y otros apenas consiguen superar el 50%, constituyendo así la mayoría absoluta.*

b. *No coinciden las personas que apoyan mayoritariamente los puntos referidos, es decir, no se forma dicho perfil por grupos homogeneos de opinión.*

Un nivel mayor de profundización de las cinco características descritas las concreta:

- *Policía autónoma: nombrada y controlada realmente por las instituciones públicas de la comunidad autónoma: Parlamento y Gobierno.*
- *Policía única: cuerpo único de policía que respetando determinadas características provinciales, constituye un sólo organismo de gestión.*
- *Policía cívica: carente de símbolos, entrenamientos y residencia castrense.*
- *Policía técnica: entrenada profesionalmente y educada civilmente.*
- *Policía nueva: exenta de miembros pertenecientes o excedentes de otros cuerpos de policía o grupos armados.*
- *Bien remunerada: sin sueldos de miseria ni tratos de privilegio.*
- *Vasca: compuesta por miembros nacidos o residentes en Euskadi durante un período de tiempo.*
- *Armada: con derecho a uso de armas en caso de extrema gravedad, autodefensa, protección de personas o bienes públicos.*

Más concretamente y expresando el tanto por ciento de aceptación:

CARACTER AUTONOMO VASCO	%
- *Sus mandos serán nombrados por el Gobierno Vasco.*	83
- *Sus miembros serán nativos o residentes en Euskadi.*	74
- *Sus miembros se reclutarán entre quienes no hayan tenido relación con la policía anterior.*	66
- *Los altos mandos dependerán del Gobierno Vasco.*	62
- *Colaborará con otras policías cuando se estime necesario.*	57
- *Sus miembros sabrán o aprenderán Euskera en cinco años.*	46

CARACTER UNITARIO	%
- *Debe ser la misma para todo Euskadi.*	70

CARACTER CIVIL	%
- *Debe dar mayor protección para el ciudadano.*	94
- *Debe reprimir todo terrorismo.*	83
- *No debe residir en cuarteles ni casas especiales.*	66
- *Sus uniformes deben ser nuevos, no como los policiales.*	66
- *No se admitirán a ex-miembros de grupos armados.*	59
- *Formada en Academia de Policía, no Academia Militar.*	58
- *Desempeñará las funciones de cualquier policía.*	55
- *Tendrá derecho a sindicación libre.*	53

CARACTER PROFESIONAL	%
- *Poseerá una formación específica.*	60
- *Los mandos tendrán salario medio.*	56
- *Los números tendrán salario medio.*	53

CARACTER ARMADO	%
- *Usarán armas sólo en casos de extrema gravedad.*	59
- *Usarán armas en casos de orden público o privado.*	50
- *Llevarán todo tipo de armas.*	49

Se detallan a continuación las implicaciones que este primer grupo de resultados tienen para la creación de un standard de selección. Para citarlos, se clasifican según tres criterios en función de la naturaleza de datos que esas características populares producen:

- *Datos de historia personal (background).*
- *Rasgos aptitudinales.*
- *Constructos de personalidad.*

* *Datos de historia personal.*

El hecho de que el 74% de la población de la Comunidad Autónoma entienda que los miembros de la Ertzaintza deben ser nacidos en ella o residentes durante un período no corto de tiempo, hace pensar que tal característica pre-selectiva debería ser un requisito exigible en las pruebas de acceso. Así fue originalmente (punto 4.1.1.1.), pero se eliminó por entender que vulneraba el artículo 14 de la Constitución Española, referido a la discriminación por origen. A este respecto y en el mismo sentido legal, la sentencia Nº 375, Recurso Contencioso-Administrativo Nº 840/85 del 12 de Junio de 1.986, contra el Ayuntamiento de Amorebieta-Etxano, expresa que ni el conocimiento del Euskera, ni la vecindad en tal Ayuntamiento pueden valorarse como méritos, no ya como requisitos, en las bases de convocatoria para plazas de dicho Ayuntamiento.

El requisito popular de que los miembros de la Ertzaintza no hayan tenido nada que ver con la policía anterior, topa con los mismos impedimentos legales que en el caso anterior, al igual que el de no admitir a ex-miembros de grupos armados.

Todas estas características por su respaldo popular y a pesar de su traba legal, deberían identificarse como contenidos predictivos no excluyentes, pero analizables.

* *Rasgos aptitudinales.*

La exigencia popular para el aprendizaje del Euskera en cinco años y que la formación del ertzaina sea específica de su función, implica el requisito exigido a los aspirantes de estar en posesión del título de graduado escolar, formación profesional de primer grado o equivalente. Además de requisito, es característica que delimita el hecho de que determinadas pruebas aptitudinales de acceso sean de factor verbal y también que en esa fase se administren pruebas de razonamiento abstracto como predictoras de su apto académico.

* *Constructos de personalidad.*

Por último, la aceptación de que la Ertzantza sea una policía armada determina constructos como: estabilidad emocional, control, juicio, previsión, etc., más, si la matización de ésta característica se refiere a que el arma sólo debe usarse en casos de extrema necesidad.

5.2. *EL CODIGO DEONTOLOGICO DEL ERTZAINA.*

Debemos explicar ante todo que el Código Deontológico del ertzaina es una normativa en la que se especifican deberes y formas concretas de actuación recogidas en el reglamento de la Ertzaintza.

Este código que es el modelo, surge de la investigación que se realizó a la población referente a qué tipo de policía deseaba (5.1.), y de las diferentes alternativas de estructura y organización policial existentes en nuestro entorno occidental, fundamentalmente el modelo alemán (síntesis de los conceptos policiales americano, francés e inglés), la policía de Quebec, que constituía un modelo de policía integral en una sociedad bilingüe y pluricultural, y la policía inglesa, universalmente aceptada como ejemplo de integración en la sociedad.

El resultado de las aportaciones de estas dos fuentes fue un modelo policial concebido esencialmente como un servicio público, de caracter civil y democrático. Integrado por ciudadanos vascos, capaces de desarrollar sus funciones con imparcialidad ("policía neutral"), conscientes de ser parte integrante de un sistema penal que encuentra su objetivo común en la prevención del delito. Una policía, en definitiva, profesional, formada técnica y humanamente, dispuesta a prestar a la comunidad en que se inserta, un servicio permanente de asistencia.

Como ya se ha dicho, este esquema definitorio de la policía autónoma vasca se materializa en el reglamento orgánico de la Ertzaintza y particularmente en el Código Deontológico, que establece un tratado de deberes profesionales, el cual es el primero del Estado Español que recoge en sus páginas los principios emanados de la "Declaración sobre la policía", efectuada por la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa el 8 de Mayo de 1.979.

A continuación se describirán por enunciados los rasgos básicos del modelo policial vasco.

Policía como servicio público.

Por tal se entiende que es tarea de la Ertzaintza garantizar la protección del libre y pacífico ejercicio de los derechos y libertades de todas y cada una de las personas de la comunidad autónoma. Se pretende, además, que realice un esfuerzo para evitar incurrir en cualquier tipo de discriminación, guiándose en sus intervenciones, no por lo que los individuos son o representan, sino desde el juicio que sus actuaciones merecen a la luz del marco legal vigente.

También se entiende que en tanto la Ertzaintza es poseedora del recurso de la coacción y en su obligación de responder a las demandas de seguridad y protección que emanan de la sociedad, ha de estar sometida a control público, individual, colectivo e institucional.

Policía civil.

Es intención del Departamento de Interior ahondar en la separación existente entre la profesión policial y la institución militar. El respeto al ejército no impide defender, tal y como lo hace la propia constitución (art. 8 y 104), una clara diferenciación entre las misiones, objetivos y medios que a una y a otra le incumben respectivamente.

La eficacia de un buen servicio de policía depende en gran medida del grado de comunicación alcanzado entre los ciudadanos y el agente, de que éstos lleguen a considerarle como un ciudadano más, integrado en la comunidad a la que sirve y protege. Ello no sería posible sin la posesión de dicho caracter civil.

Policía democrática.

Al decir que la Ertzaintza debe ser democrática debemos entender que su poder proviene de la legalidad derivada de las instituciones democráticamente elegidas. Es un poder delegado por la sociedad y por lo tanto a su servicio, no instrumento de una ideología.

Reconocer que la policía debe supeditarse a las instrucciones y directrices de quienes detentan el poder político legítimo, no debe servir para amparar las actitudes partidistas.

La Ertzaintza forma parte de una sociedad basada en la pluralidad y como tal ha de sustentar este principio, tanto en el reclutamiento de sus miembros como en el respeto de las diversas corrientes sociales. Sólo si ésto es factible, la Ertzaintza podrá llevar a cabo su papel mediador en los conflictos sociales, de conciliador de intereses sociales contrapuestos.

Policía profesional.

La configuración de los ertzainas como auténticos profesionales pone de relieve la necesidad de implantar un plan de carrera policial que otorgue prioridad a los criterios de competencia individual y formación policial frente a otros conceptos como la antiguedad, etc.

La formación debe ser integral, permanente y actualizada, impartida por técnicos expertos en las distintas áreas que abarca, bien sean éstos integrantes del cuerpo ó profesionales de otros campos.

Con ésta formación el ertzaina adquirirá los conocimientos necesarios y desarrollará las actitudes precisas para desempeñar un rol profesional que combine autoridad y función social, destrezas técnicas, capacidad de relación interpersonal, etc.

Policía como integrante del conjunto del sistema penal.

Ertzainas, jueces y sistema penitenciario no son departamentos estancos, organismos que puedan funcionar de manera descoordinada, sino que participan de más fines comunes, secciones de un todo que han de actuar interrelacionadamente.

En éste sentido la Ertzaintza debe estar abierta a todas las iniciativas que se adopten en el proceso de coordinación, sobre todo con el poder judicial, ya que la existencia de armónicas relaciones jueces-policias permite un funcionamiento más agil y eficaz de la administración de justicia, así como impido que la policía se encierre sobre sí misma, con el riesgo evidente de convertirse en un espacio autónomo de poder, incontrolado y reacio a cualquier ingerencia externa.

Policía integrada en la comunidad.

En la capacidad de una comunicación rápida, fluida y espontánea entre el ertzaina y el ciudadano, reside el secreto de una eficaz labor policial. Por ello es importante que los ertzainas sean ciudadanos vascos, conscientes de su pertenencia a una comunidad poseedora de una entidad singular, con lengua propia, historia, cultura e idiosincrasia peculiares.

Esta concepción ha de trasladarse no sólo al policía de la calle (patrullas), sino a las mismas instalaciones policiales en general. Las dependencias policiales deben representar para el ciudadano un lugar en el que será bien recibido cuando decida acudir para presentar una denuncia u otras diligencias administrativas. Las comisarías deben recobrar el rango de oficinas públicas que prestan servicios.

Policía preventiva.

Este rasgo no significa una renuncia al resto de funciones policiales, sino el énfasis en algunas de ellas. Fomentar una policía preventiva es modificar el momento de intervención policial, sustituir las acciones de respuesta (policía reactiva-función represiva), por un tipo de acción anterior que acabe con la posibilidad misma de comisión de un delito (policía activa).

El Departamento de Interior entiende que es en la ausencia del delito más que en la resolución adecuada de los mismos, donde radica el criterio de eficacia de una policía. Para la consecución de este objetivo se crea la figura del policía de barrio mediante el establecimiento de un sistema de patrullas. El ertzaina debe patrullar en su entorno social con actitud abierta y confiada, lo cual puede convertirle en más vulnerable, pero es que de éstas actitudes es de donde proviene gran parte de su poder preventivo. Un

ertzaina-patrullero, integrado en el barrio, conocedor del mismo y de sus gentes, podrá detectar en su práctica diaria un buen número de situaciones "predelictuales" e incluso "postdelictuales" a las cuales podría darse una respuesta despenalizadora y resocializadora si la Ertzaintza está en contacto con una red de servicios sociales para la zona: asistentes sociales, educadores, módulos, talleres, residencias hogares juveniles, ... El ertzaina ha de procurar ser un trabajador social más, superando con respecto a los mencionados servicios mutuos recelos tradicionalmente vigentes.

Policía integral.

Este código deontológico afirma que es misión de todo ertzaina garantizar el respeto a los derechos humanos de las personas con las que se relaciona en sus actuaciones, incluyendo a quienes detengan o esten bajo su custodia. Debe velar por la vida e integridad física, respetar la dignidad y evitar inflingir, instigar o tolerar cualquier acto de tortura u otros tratos crueles, inhumanos o degradantes. Igualmente debe evitar toda manifestación de abuso de autoridad o actitudes que puedan significar pérdida de la consideración que requieren sus funciones. Debe oponerse a todo acto de corrupción policial y comportamientos irregulares de los miembros del propio cuerpo, denunciándoles ante sus superiores y adoptando las medidas oportunas.

Policía y recurso a la fuerza.

El ertzaina ha de reconocer que el uso de la fuerza (en sus diversos grados o manifestaciones), es una medida extrema, un recurso excepcional a emplear racionalmente, especialmente cuando se trate de defender la vida e integridad física propia o de terceras personas, y una vez agotadas todas las medidas menos lesivas a su alcance, rigiéndose en su actuación por los parámetros de necesidad, adecuación y proporcionalidad.

El empleo indiscriminado o arbitrari: de la violencia, así como la creencia de que este es, no un instrumento, sino un fin en sí mismo, son enunciados o concepciones rechazables, y no ya desde un punto de vista legal o incluso ético, sino desde la visión de la policía como un factor que debe contribuir a elevar las cotas de paz social de la comunidad. La respuesta a una delincuencia violenta, no es una policía más violenta, sino sabedora de que los límites de tolerancia o permisividad ante el uso de la fuerza no pueden ser manejados a su antojo, en aras de una mal entendida infalibilidad policial o de una pretendida demanda social de protección.

Policía y discrecionalidad.

Conocer el sometimiento del ertzaina a los principios de jerarquía y subordinación, así como a los dictados de la ley, es lógico. Sin embargo este reconocimiento previo no debe ser traducido en términos de obediencia irreflexiva o de ausencia de capacidad para la toma de decisiones individuales por parte del ertzaina. De hecho, la facultad de éste para actuar o decidir dentro de ciertos márgenes y en ciertos casos según su propio juicio personal, el abrir un campo de acción a su capacidad de iniciativa, a su autonomía personal, es un paso necesario aunque difícil, fundamentado en la confianza de la organización policial para sus miembros y a la búsqueda de hallar la manera más justa y más humana de aplicar la ley, o en ocasiones el espíritu de la ley. Se trataría de ajustar la ley de los códigos a la ley de la calle, construir en definitiva, una policía más madura y ecuánime.

No se ocultan los riesgos de una concepción semejante, pero el policía ha de llegar a ejercer en la comunidad el papel de mediador o regulador de toda una serie de pequeños conflictos en los cuales la labor de conciliación entre las partes como garantía del restablecimiento de la seguridad ciudadana es esencial.

Este es el marco de valor y el referente con el que debe solventarse el hiato posible entre lo que un Ertzaina dice que hace y lo que debería hacer.

5.3. ESTUDIO REFERENTE A LA IMAGEN DE LA ERTZAINTZA.

El estudio pretendía conocer el impacto que la aparición de la Ertzaintza había producido en las zonas del primer y segundo despliegue. Este impacto se estudió según dos aspectos:

- *La imagen de la Ertzaintza en esas zonas.*
- *La inseguridad ciudadana.*

El estudio interesa por considerarse feed-back de aplicar a la realidad el modelo surgido del primer sondeo. Algunas características de aquél quedan corroboradas y otras sufren algunas matizaciones. Al final de la exposición se hace un estudio comparativo entre ambos sondeos y se concretan algunas conclusiones.

No se incluirá en la explicación lo concerniente a la inseguridad ciudadana por no ser todos sus resultados fuente de características. Las que lo sean se citarán como apoyatura de los resultados del estudio de imagen.

5.3.1. FICHA TECNICA DEL ESTUDIO.

- *Trabajo de campo: Departamento de Interior del Gobierno Vasco, primera quincena de julio de 1.986.*

- *Universo: población mayor de 18 años residente en los municipios comprendidos en el primer y segundo despliegue: 336.624 habitantes.*
- *Tamaño de la muestra: 1.000 encuestas.*
- *Tipo de muestra: estratificada de acuerdo a un criterio múltiple de estratificación que contempla los elementos más significativos de la diversidad de opiniones y que son los constituidos por:*
  1. *Municipio de residencia y su correspondiente encuadre en una de las siete comisarias que engloban las zonas del primer y segundo despliegue. Así la muestra se dividió en siete estratos correspondientes a las comisarias de: Arrasate, Beasain, Bergara y Durango (1er. despliegue) y Ondarroa, Tolosa y Gernika (2° despliegue).*
  2. *Edad: la muestra se dividió en cinco estratos de edad: de 18 a 24, de 25 a 34, de 35 a 49, de 50 a 64, y más de 65.*
  3. *Sexo.*
  4. *Origen: esta es una variable clave a la hora de realizar un estudio de este tipo en Euskadi, por lo que la muestra se estratificó en función de la diversidad de origen de las dos zonas de despliegue descritas.*
- *Nivel de confianza: 95%.*
- *Margen de error: 3,2%.*

5.3.2. *OBJETIVOS Y METODOLOGIA.*

Los objetivos del estudio, en cuanto a la imagen de la Ertzaintza se refiere, pueden concretarse en dos:

1. *La clasificación de la población contenida en las zonas del primer y segundo despliegue según las distintas opiniones sobre la Ertzaintza.*

Se pretendió conseguir grupos homogéneos o lo más uniforme posibles dentro de cada uno de ellos, para poder dar una definición más precisa y ver el peso que cada grupo tiene dentro de la población total.

2. *Qué diferencias de percepción existen entre la Ertzaintza y otras policías como Policía Nacional-Guardia Civil (consideradas conjuntamente ya que no en todas las zonas estudiadas existen ambas), y la policía municipal de cada uno de los municipios.*

La metodología empleada para conseguir dichos objetivos, fue un planteamiento cuantitativo através de un cuestionario individual estructurado y otro planteamiento cualitativo mediante reuniones de grupo.

a. *Planteamiento cuantitativo.*

Se utilizó un cuestionario de 28 frases cuya forma de respuesta era según escala de Likert '5.3.7.). De las 28 frases, 10 eran referidas a funciones y características, tanto de la Ertzaintza como de los demás cuerpos policiales referidos, y el resto investigaba aspectos de seguridad ciudadana, estructura de percepción del delito y diversas características sociodemográficas del entrevistado.

La técnica utilizada para formar los grupos según su opinión sobre la Ertzaintza, ha sido la clasificación según centros móviles, usada a partir de un factorial de las variables reorganizadas através de otro factorial de componentes principales.

La fijación del número de grupos se realizó según el porcentaje total de varianza explicada.

La definición de las funciones que diferencian en forma óptima a los grupos, se basó en la aplicación del análisis discriminante a los grupos previamente conformados.

Para constatar si existía diferencia significativa entre las 28 variables del cuestionario y las siete comisarías de las zonas

estudiadas, se utilizó el análisis multivariante de varianza.

Para la ejecución de los citados análisis se utilizó el paquete standard SPSS/PC+ (1.986).

b. Planteamiento cualitativo.

Se conformaron cinco grupos de discusión, con duración aproximada de hora y media cada uno. Tomaron parte 38 personas de ambos sexos, de edades comprendidas entre 20 y 44 años, residentes en Durango, Bergara, Zaldibar, Elgeta, Arrasate y Beasain.

Estas discusiones de grupo se movieron entre el rigor de la objetividad y la fecundidad de la subjetividad. En ningún modo las opiniones recogidas son estrictamente representativas de la población.

5.3.3. CLASIFICACION DE LA POBLACION SEGUN SU IMAGEN DE LA ERTZAINTZA.

Como ya se ha dicho, los grupos se definieron según el análisis discriminante aplicado a las 28 frases del cuestionario. Se matizaron los perfiles de cada grupo según las siguientes variables: origen, conocimiento del euskera, preferencias en policía, definición política, edad, estado civil, relación con la actividad, religiosidad y lectura de prensa.

Resumiendo la esencia de los grupos descritos, se puede decir que en la primera y segunda zonas de despliegue, la población de 18 y más años, según la imagen que de la Ertzaintza tiene, se clasifica del siguiente modo:

<u>GRUPO 1</u>. Tolerante con la Ertzaintza.

- *21% de la población estudiada.*

- *Ve la Ertzaintza desde una cierta distancia y como algo que se está creando, que es novedoso y que aunque está un tanto cansado de tanta policía, la autonómica tiene una buena imagen a sus ojos.*
- *Más de la mitad del grupo prefiere como policía a la Ertzaintza sobre cualquier otra. Este grupo está formado por ciudadanos medios que no destacan en ninguna de las variables representativas.*

GRUPO 2. Pro-policía, cualquiera que sea.

- *32% de la población estudiada.*
- *Ve la Ertzaintza como una versión vasca del conjunto de fuerzas de orden público que existen en el Estado. Es una policía más que debe de colaborar con otras en todo y a la que no ven con malos ojos.*

  Casi en la mitad de los casos este grupo prefiere a la Ertzaintza. Es el único que se inclina por la Policía Nacional y Guardia Civil. Se forma de inmigrantes, no-nacionalistas, con preferencia de voto del P.S.O.E. y Coalición Popular (hoy Partido Popular).

GRUPO 3. Ilusionado con la Ertzaintza.

- *30% de la población estudiada.*
- *Ve la Ertzaintza con ilusión, como policía que nada tiene que ver con las anteriores y que no llegará a comportarse como ellas. Entienden que no debe colaborar con otras policías.*
- *Prefiere mayoritariamente a la Ertzaintza. Se compone de nativos, conocedores del euskera en su mayoría. Nacionalistas vascos firmes y con voto del P.N.V. mayor que la media. Dos tercios de ellos son católicos practicantes.*

Nota: El voto al P.N.V. se refiere anterior a la escisión de este partido.

GRUPO 4. Opuesto a la Ertzaintza como cuerpo antiterrorista.

- *11% de la población estudiada.*
- *Se opone a que la Ertzaintza participe en la lucha antiterrorista y a que colabore con otras policías. Piensa que aunque vasca, no deja de ser una policía más.*
- *Como cuerpo policial prefiere a la Ertzaintza en primer lugar, seguida no de lejos por la policía municipal. Son abertzales de izquierda, de edades entre 25 y 34 años, con interés por la política y con voto igualado entre P.N.V. y H.B.*

GRUPO 5. Anti-policía, cualquiera que sea.

- *7% de la población.*
- *Se opone frontalmente a la Ertzaintza, rechaza su imagen y niega que tenga formación adecuada, que sea eficaz y que se comporte correctamente. Rechaza todo tipo de policía y cree que la Ertzaintza ha defraudado. Cree que no debería intervenir en la lucha antiterrorista ni colaborar con la Policía Nacional o Guardia Civil. Afirman "que, con el tiempo se comportarán como ellos".*

  Ve a la Ertzaintza relegada a un segundo plano y casi la mitad prefiere a la Policía Municipal. Más de una tercera parte no quiere ningún tipo de policía y muy pocos (11%), se inclinan por la Ertzaintza.

  Se compone de nativos de izquierdas, extrema izquierda y abertzales. Predominan jóvenes entre 18 y 24 años, seguidos por otro grupo entre 25 y 34, en paro o estudiantes. Tienen interés por la política y mayoritariamente son votantes de H.B.

5.3.4. IMAGEN DE LA ERTZAINTZA POR COMISARIAS.

Del análisis multivariable de varianza de las 28 frases del cuestionario para las zonas de las siete comisarías, se concluye que no hay diferencias significativas respecto a la imagen que esas poblaciones tienen de la Ertzaintza. Pero analizando más en profundidad cada variable, seis de ellas son afectadas:

- *"La Guardia Civil debería permanecer aunque existiera la Ertzaintza".*
  Desacuerdo en: Beasain y Ondarroa.
  Acuerdo en: Durango.
- *"La Ertzaintza debería participar más activamente en la lucha antiterrorista".*
  Desacuerdo en: Ondarroa.
  Acuerdo en: Beasain y Tolosa.
- *"Sería deseable que la Ertzaintza colaborase estrechamente con la Policía Municipal".*
  Desacuerdo en: Beasain y Bergara.
  Acuerdo en: Ondarroa.
- *"Es imprescindible la creación de un grupo antiterrorista dentro de la Ertzaintza".*
  Desacuerdo en: Ondarroa.
  Acuerdo en: Beasain.
- *"La Ertzaintza debería ser más dura con los delincuentes".*
  Desacuerdo en: Beasain.
  Acuerdo en: Bergara.

Hay que hacer notar que estas diferencias no se refieren a una valoración de la Ertzaintza en sí, sino a una manifestación de deseos.

En las variables referentes a la imagen de la Ertzaintza no hay diferencias significativas entre las comisarías, ni globalmente, ni consideradas las variables por separado.

5.3.5. COMPARACION ENTRE LAS DISTINTAS POL CIAS.

Una aclaración a nivel de datos se refiere a las preferencias que la población encuestada mostró sobre las distintas policías:

Guardia Civil o Policía Nacional	3%
Policía Municipal	24%
Ertzaintza	49%
Ninguna policía	12%
No contesta	11%

En cuanto a perfiles de valores y funciones, son la Ertzaintza y la Policía Municipal las que obtienen perfiles más parecidos, quedando siempre por encima la Ertzaintza, y claramente peor la Guardia Civil y la Policía Nacional.

Desde un punto de vista cualitativo las mejores calificaciones para la Ertzaintza y la Policía Municipal son:

- Velar por la seguridad de las calles.
- Proteger los derechos de los ciudadanos.
- Ganarse la confianza de la gente.
- Ayudar a la población en inundaciones y otras catástrofes.
- Dar imagen de profesionalidad.

Para estos mismos Cuerpos, la población valora en extremo más bajo los aspectos de:

- Luchar contra la droga.
- Luchar contra el terrorismo.

Se puede concluir esta comparación diciendo que la Ertzaintza es el cuerpo mejor visto por la población.

5.3.6. IMAGEN DE LA ERTZAINTZA OBTENIDA DE LOS GRUPOS DE DISCUSION.

Como ya ha quedado aclarado anteriormente, los resultados que se obtuvieron de estos grupos de discusión, en ningún caso son representativos de la comunidad y sólo pueden tomarse como pistas que ayuden para ver la adecuación de la Ertzaintza.

Sin desmentir el estudio cuantitativo anterior, la imagen de la Ertzaintza en este planteamiento cualitativo es deficitaria, negativa o frustrante, por no cumplir con las expectativas de policía no violenta y persuasiva, lo cual se deduce de ciertas actuaciones especialmente duras en la disolución de manifestaciones.

Estos grupos de discusión expresan que a veces su presencia resulta excesiva o apabullante. También ha sido negativa la ignorancia generalizada del euskera.

Se prefiere también que la Ertzaintza no use armas de fuego salvo en casos de extrema necesidad.

Quienes han tenido tratos con la Ertzaintza muestran frecuentemente buena impresión de su experiencia.

5.3.7. IMPLICACION DE LOS RESULTADOS.

Ya que estas implicaciones se hacen a la luz del primer sondeo, conviene aclarar los handicaps que existen para concluir datos de comparación:

1. *El objetivo de ambos estudios no es el mismo. En el primero se estudió qué modelo de policía era mayoritariamente aceptado por*

los miembros de la comunidad. El segundo se refiere a la imagen de la Ertzaintza y además no todas las preguntas del cuestionario son adecuadas para comprobar que las expectativas del primer sondeo han sido satisfechas.

2. *La metodología empleada no es la misma.*
3. *La población a la que refieren las muestras estudiadas es diferente, ya que en el primer estudio se representaba a toda la comunidad autónoma, y en el segundo a las zonas del primer y segundo despliegue.*

A pesar de esto y con el ánimo de ser productivos se expondrán primeramente en tanto por ciento, los items del cuestionario que puedan ayudar a comprobar si las expectativas de la población se han cumplido:

	TOTAL ACUERDO %	PARCIAL ACUERDO %	INDIFE-RENTE %	PARCIAL DESACUER. %	TOTAL DESACUER. %	NO SABE %
1. La Ertzaintza da la impresión de que tiene una buena formación	49	30	4	6	5	7
2. Los ertzainas no imponen debido respeto	12	21	5	24	30	8
3. La Ertzaintza es una policía de segunda categoría	9	13	5	20	39	15
4. Con la Ertzaintza la seguridad de esta zona ha mejorado	46	31	7	5	5	6
5. La Ertzaintza es ineficaz para que se cometan delitos	9	12	4	30	38	7
6. La Ertzaintza tiene buena imagen entre la gente de esta zona	47	37	5	6	5	5
7. La Ertzaintza me ha defraudado, esperaba más de ella	9	11	14	19	39	9
8. La Ertzaintza supone un cambio total con respecto a otras policías	22	26	8	14	16	14
9. La Ertzaintza respeta suficientemente los derechos humanos	35	33	5	7	7	2
10. Con el tiempo la Ertzaintza se comportará como otra policía	29	23	5	12	7	25

	TOTAL ACUERDO %	PARCIAL ACUERDO %	INDIFE-RENTE %	PARCIAL DESACUER. %	TOTAL DESACUER. %	NO SABE %
11. La Ertzaintza interviene con dureza excesiva en alguna manifestación	15	18	6	16	16	29
12. La Ertzaintza se muestra agradable en el trato con la población	56	29	3	2	3	6
13. Es indignante para los vascoparlantes que los ertzainas no sepan Euskera	32	27	8	12	12	10
14. La Ertzaintza no está preparada para actuar en inundaciones y otras catástrofes	10	11	5	17	25	31

Comparando los cuerpos policiales existentes en la comunidad y respondiendo a la pregunta: "¿Cual de las siguientes policías le cae mejor?", los resultados expresados en tanto por ciento fueron:

	GUARDIA CIVIL	POLICIA NACIONAL	POLICIA MUNICIPAL	ERTZAINTZA	NINGUNA	NO CONTESTA
1º LUGAR	3	1	24	49	12	11
2º LUGAR	3	3	36	23	30	15

A modo de comentario escrito de estos porcentajes podemos decir:

1. *Un 49% de la muestra encuestada cree firmemente que la Ertzaintza tiene una buena formación. Un 30% cree esto de modo parcial.*

   Según estos datos, la mayoría de la población considera que la formación que se da a los ertzainas es correcta desde un punto de vista general, por lo que no existen lagunas o fracasos en los contenidos y estilo académico.

2. *Un 30% de la muestra encuestada no está de acuerdo en absoluto con que la Ertzaintza no imponga el debido respeto y un 24% no lo está parcialmente. Un 12% está totalmente de acuerdo que no lo impone.*

   Podría concluirse de estos datos que es posible que la Ertzaintza en algunas de sus actuaciones haya dado imagen de blandura o de novatos. Tomándolo en el sentido positivo plasmado en el Código Deontológico (5.2.), podemos ver que la Ertzaintza es más accesible al ciudadano, tal y como se verá en el comentario de item 12. De todas formas, para interpretar correctamente este resultado, hay que tener en cuenta que la respuesta a éste tipo de sondeos en Euskadi, está condicionada ideológicamente.

3. *Un 39% de la población está en desacuerdo total y un 20% en desacuerdo parcial de considerar a la Ertzaintza una policía de segunda categoría. Según esto, la mayoría considera a la Ertzaintza capaz de asumir todas las funciones de una policía cualquiera, lo cual lleva implícito la posibilidad de sustituir a los actuales cuerpos estatales y la propia capacitación profesional de los ertzainas.*
4. *El 46% está totalmente de acuerdo que la Ertzaintza ha hecho algo por mejorar la seguridad ciudadana en la zona, y un 31% lo está parcialmente. Se ve que para la mayoría de la población la Ertzaintza ha ejercido su profesionalidad y que la situación es diferente a como lo era anteriormente.*
5. *El 38% está totalmente de acuerdo y el 30% lo está parcialmente en cuanto a que la Ertzaintza cumpla la característica plasmada en su modelo de ser policía preventiva.*
6. *Para la gran mayoría la Ertzaintza tiene buena imagen siendo aceptada como tal. Así pues y excepto aspectos puntuales, el modelo global causa buena impresión.*
7. *En la misma línea del apartado anterior, la mayoría cree que la Ertzaintza no ha defraudado y su puesta en marcha ha cumplido con las expectativas mayoritariamente pedidas por el pueblo.*
8. *Para una mayoría no muy destacada (22 y 26% frente a 16 y 14%), la Ertzaintza ha significado cambio total.*
9. *La mayoría de la gente cree que la Ertzaintza es respetuosa con los derechos humanos y como policía es la más votada en esta característica con un 63% entre "bien" y "muy bien" frente a un 16% de la policía nacional y guardia civil y un 43% de la policía municipal. Vemos pues que en este aspecto la población la considera como una policía nueva.*

10. *Aunque la mayoría de la gente cree que la Ertzaina no llegará a comportarse como las demás policías, para el 25% es seguro que lo hará y el 7% esta parcialmente en desacuerdo que no lo hará. Entendemos que para la población de ésta comunidad "comportarse como otra policía" lleva implícito un aspecto peyorativo por lo que se deben identificar cuales son los rasgos negativos e intentar minimizarlos, ya que demuestra que la población está especialmente sensibilizada con ellos. A este respecto es importante considerar que la policía es defensora del "status quo" y que en una sociedad democrática este status cambia, por lo que la función policial es conflictiva en sí misma hasta que un siguiente proceso electoral legitime el cambio (Benner, 1.986).*
11. *Aunque la diferencia es mínima, son más los ciudadanos que piensan que la Ertzaintza en ocasiones actua con dureza. Se ve que algunas actuaciones, sobre todo referidas a la Brigada Móvil (cuerpo anti-disturbios), se consideran violentas o agresivas. Este dato debe tenerse en cuenta para pensar si dicho cuerpo de reserva exige en sus funciones algún perfil característico.*
12. *En contra de lo expresado en el punto anterior y tomando a la Ertzaintza en general, la mayoría cree que ésta se comporta de forma agradable en su trato con la población.*
13. *Mayoritariamente la población esta en desacuerdo con que los ertzainas no sepan Euskera, por lo que es necesario fomentar el caracter vasco del cuerpo y exigir las capacidades necesarias para que el aprendizaje de esta lengua sea satisfactorio.*
14. *La mayoría de la gente cree que la Ertzaintza sí esta formada para actuar en inundaciones y otras catástrofes, lo cual nos habla una vez más de que la población considera suficiente la profesionalidad de ésta.*

Para concluir y tomando como referencia cuatro de los rasgos del perfil mayoritariamente aceptado por la población (punto 5.1.2.1.), se puede decir:

1. *Para la mayoría de la población de la comunidad autónoma la Ertzaina es una policía CIVIL porque la ven cercana, popular y porque comparativamente con otras policías es la que más se gana la confianza de la gente. Incluso en sentido negativo algunos piensan que no impone mucho respeto, lo cual señala la accesibilidad de sus miembros.*
2. *La mayoría de la población considera a la Ertzaintza como una policía profesional y TECNICA ya que considera su formación y equipo adecuados. No la ven como policía de segunda categoría y en las zonas donde ha actuado la seguridad ciudadana ha aumentado. Así mismo no la consideran ineficaz para evitar delitos y la ven preparada para actuar en inundaciones y otras catástrofes.*
3. *La población considera a la Ertzaintza como una policía NUEVA ya que se constata un cambio con referencia a las otras ya descritas. Este cambio se identifica porque siendo el tema policial especialmente polémico en esta Comunidad, es la primera vez que un cuerpo policial tiene buena imagen. A este respecto también hay que decir que tal constatación puede ser debida a la pura novedad o planteamientos de ideología concreta ya que existe un sector considerable de la población que cree que la Ertzaintza, con el tiempo, caerá en los mismos vicios y problemas de las otras policías.*
4. *Referente a si la Ertzaintza es una policía VASCA, los datos anteriores tomados globalmente nos hablan a favor de esta calificación ya que el apoyo popular es mayoritario. Sin embargo la población se queja de que los ertzainas no sepan Euskera y consideran que el conocimiento de esta lengua aumentaría este rasgo del modelo.*

Este capítulo ha pretendido explicar el origen popular, plasmación y contraste (validez) del modelo policial adoptado. Su presencia es necesaria pues representa el referente de valores generales en el que concretar los objetivos políticos que enmarcan una concepción de éxito policial.

El capítulo sexto como concreción de estandard es mucho más concreto y técnico. La ausencia de un Código Deontológico como el descrito dejaría ausente de "Doctrina" y de referencia popular lo que de dicha metodología podría resultar. Es el Pueblo Vasco el que ha dicho cómo quiere que sea la Ertzaintza, y el estandard de selección que se propone es un instrumento para satisfacer esa concepción popular de éxito policial.

CAPITULO 6

ESTANDARD DE SELECCION. METODOLOGIA PARA LA CREACION DE CRITERIOS E HIPOTESIS PREDICTIVAS DESDE UN ANALISIS DE TAREAS CRITICAS.

6.1. INTRODUCCION.

Este último capítulo tiene una naturaleza diferente respecto a los tres primeros ya que aquellos han servido para crear un marco conceptual y de referencias, cuyo fin principal ha sido plantear un sistema integrado y multirrelacional de gestión de recursos humanos según un modelo de validez predictiva con el elemento esencial del conocimiento del trabajo policial.

Seleccionar policías ha sido un problema para mucha gente antes de que lo fuera para la Ertzaintza. El proceso que han seguido la mayoría de los responsables de estas prácticas se ha concretado en una imperiosa necesidad de justificar las decisiones de empleo resultantes. Desde ahí, la validez y sus circunstacias técnicas han hecho cada vez más patente la necesidad de plantear el conocimiento exhaustivo del trabajo, como el corazón de un proceso manifestado siempre en un sistema total (constructo) cuya primera manifestación de estructura es la identificación de dos taxonomías inevitables siempre que se habla de selección: el trabajo o ejecución en sí misma y las pruebas o predicciones a él referidas.

El modelo de validez predictiva y la propia estructura del proceso selectivo de la Ertzaintza, han condicionado la visión y la revisión de los esfuerzos paralelos. Casi sin querer, el modelo predictivo se ha manifestado como el camino obligado de aplicación al modelo selectivo de la Ertzaintza y el Análisis del Trabajo (A. de T.), que es exigencia de aquél, como la mejor forma de plasmar o de diagnosticar el modelo policial adoptado por el Departamento de Interior del Gobierno Vasco.

Este TODO, más o menos coherente, no ha sido fruto de la casualidad, sino una consecuencia natural del desarrollo evolutivo de

un proceso selectivo para una función como la policial en una sociedad democrática.

La idea fundamental que ha guiado la revisión de literatura y la redacción de los tres primeros capítulos ha sido buscar coherencia escrita de que cuando hay que seleccionar policías, es necesario saber lo que hacen, cómo lo hacen y en qué se diferencian aquellos que lo hacen bien, de los que lo hacen mal.

El capítulo cuarto representa la evolución de la práctica selectiva en la Ertzaintza y cómo ella misma ha creado la conciencia de necesidad de esa idea fundamental arriba expresada, por lo que esta tesis tiene un sentido aquí y ahora.

El capítulo quinto es el marco político de la organización, son reglas fundamentales que deben regir la actuación policial. Representa el compromiso del propio Departamento de Interior que representa en características de modelo lo que quiere que sea la Ertzaintza. La ausencia de este modelo significaría una falta de valor a la hora de analizar el trabajo.

Por último, este capítulo sexto representa la concreción de la propuesta que esta tesis hace como aportación metodológica fundamental para poder satisfacer tanto las exigencias del trabajo policial en sí, como la igualdad de oportunidades que toda gestión de recursos humanos debe satisfacer.

Los contenidos principales que ahora se desarrollarán ya han sido escritos en alguna parte de los capítulos anteriores, por lo tanto su valor principal reside en el propio desarrollo metodológico desde la descomposición de las tareas críticas y en la aplicación a la circustancia concreta de la Ertzaintza del todo coherente que representa el modelo de validación predictiva.

En tanto que este capítulo se titula "estandard", concreta lo que a mi juicio debería hacerse hoy para mejorar la práctica selectiva y evaluativa de los candidatos y/o alumnos del Curso Básico. Soy consciente de la dificultad que representa intentar aplicar directamente este "debería" al "es". En ningún caso se pretende hacer creer que este modelo es el único posible. Mi pretensión se limita a generar una alternativa en función de la evolución que han observado y escrito los que han trabajado en esto muchos años.

Sé que la libertad de un investigador permite pretensiones fácilmente exigibles desde el papel, pero difícilmente realizables en realidades a veces viciadas por procedimientos antigüos. Sirva por tanto, como aportación para aquellos que tienen responsabilidad directa de seleccionar y formar a Ertzainas y para todos aquellos otros profesionales que comparten esta índole de responsabilidad en otros trabajos de alto riesgo y con colectivos numerosos.

El capítulo se forma con cuatro grandes apartados o temas. El primero referido a la metodología para llegar a conocer el trabajo que realiza el Ertzaina raso y los instrumentos con los que puede conformarse una información desde la cual partir para el diseño de los demás instrumentos evaluativos. El segundo explica la forma por la que se va a determinar qué es hacer bien o mal una tarea policial y cómo medirla en su ejecución. El tercero representa la hipótesis predictiva en sí y se concreta en aquellos atributos y características que un Ertzaina debe poseer así como la metodología para determinar lo que debe saber para el correcto desempeño de su puesto. El cuarto y último, es el modelo experimental de validación y se refiere a los estadísticos que puedan aplicarse a los datos resultantes de las fases anteriores. Son operaciones realizables sobre los datos, de manera que se corrijan errores, se demuestren las relaciones (validez), se confirmen estas últimas o se estudie el impacto económico de un proceso selectivo.

6.2. *PASOS METODOLOGICOS PARA UN ANALISIS DEL TRABAJO (A. de T.) EN LA ERTZAINTZA.*

6.2.1. *CONSIDERACIONES PREVIAS.*

Tal como se dijo en el punto 3.1.2.1., artes de abordar cualquier A. de T., debe tenerse claro el propósito por el que se realiza. De los once propósitos allí explicados, recordaré aquellos que esta tesis entiende necesarios satisfacer para crear una base informativa suficiente como para desarrollar estándares de selección, según un modelo predictivo. Sin embargo, previamente a esta selección atómica de propósitos, existe un nivel más general de compromisos, el cual se refiere a la elección entre:

a. *Reconocer si los objetivos van orientados al trabajo y a las características de éste.*
b. *Reconocer si los objetivos van orientados a las demandas conductuales del trabajador y a las características que necesita para desempeñarlo.*

El planteamiento que se propone, metodológicamente se compromete con el primer propósito general, ya que el instrumento fundamental de trabajo es el inventario de tareas y desde ahí el objetivo básico es el trabajo. Sin embargo, también interesan las características y demandas conductuales necesarias para realizarlo, por lo que también los objetivos de ese segundo propósito general, son objetivos del A. de T. que se propone. Según todo esto, el planteamiento es esencialmente complementario ya que metodológicamente se compromete con el enfoque orientado al trabajo, y necesita, para satisfacer su modelo predictivo, los análisis conductuales que sobre el inventario de tareas o sobre la descomposición de éstas, se puedan hacer.

En cuanto a la elección más concreta de objetivos, existen tres principales que conforman los contenidos esenciales de este capítulo:

- *Evaluación del desempeño.*
- *Formación.*
- *Requisitos personales y especificaciones selectivas.*

Se ha explicado sobradamente, por qué el A. de T. es necesario para estos tres propósitos. Sin embargo, existen en aquella lista original de once, tres propósitos que si bien no son tan directos como éstos, también son objetivos secundarios, bien como resultado inmediato del A. de T., o como objetivos alcanzables desde la información que éste produjese:

1. El diseño de trabajo y reestructuración.

Con este objetivo lo que se pretende es establecer un esqueleto, una estructura de relaciones que los Ertzainas deben tener en sus unidades. Asimismo, se refiere a la necesidad de rediseñar trabajos, es decir, decidir las tareas para cada puesto, de manera que pueda solventarse el problema citado por Cordner (1.980), respecto a que con un A. de T. ausente de estandard ("debería hacerse") y sólo diagnóstico ("es"), se corre el peligro de seleccionar y formar Ertzainas para que sigan haciéndolo tan bien o tan mal como hasta ahora.

Aunque no es objetivo de esta tesis, debe quedar claro desde aquí, que el inventario de tareas desde el que deben elaborarse los contenidos evaluativos y predictivos, debe llevar la aprobación política del Departamento, la cual se constata en función del grado en el que ha quedado satisfecho el modelo policial (capítulo 5º).

2. Análisis de la carrera policial. Movilidad.

El A. de T. permite el establecimiento racional de un plan de promoción profesional dentro de la Ertzaintza, aspecto esencial para la motivación y para la satisfacción jerárquica de su crecimiento rápido.

También permite conocer el grado de movilidad entre los diferentes puestos a los que puede destinarse a un Ertzaina, de manera que pueden hacerse gestiones más eficaces de recursos humanos, hecho éste trascendente para una policía nueva cuyo despliegue territorial sólo ha sido cubierto en un 50%, lo cual la obliga a estar constantemente destinando personal a las unidades viejas y movilizar "veteranos" hacia las nuevas.

3. Requisitos legales.

Poco hay que añadir que no se haya comentado en el segundo capítulo. Simplemente recordar que este objetivo ha sido el origen del desarrollo motodológico del que se ha alimentado esta investigación y que nuestra circunstancia social actual, nos ubica en la fase justamente anterior a la necesidad de demostrar por qué se han tomado decisiones de empleo.

Así pues, tres objetivos concretos, específicos y a desarrollar desde el A. de T. y otros tres secundarios que como tales o son condicionantes de los tres primeros (caso de reestructuración y diseño de puestos) o son un resultado inmediatamente posterior y a buen seguro necesario para la Ertzaintza.

El mismo Yates (1.987) reconocía que a la hora de decidir la metodología más adecuada de A. de T., debía pensarse, además de en los objetivos, en las propias variables organizacionales. Por ello y referido a la Ertzaintza, el número de gente sobre la que podría realizarse el análisis del trabajo, así como el soporte informático para su tratamiento, también son criterios importantes a tener en cuenta a la hora de decidir el método.

Según esto, ya que los objetivos directos son la elaboración de estándares de evaluación del desempeño y los contenidos predictivos para una muestra dispersa, con objeto de establecer un planteamiento selectivo, el método escogido es el denominado TI/JEM (Task Inventory Job Element Method) ya explicado en el punto 3.1.2.1.. Razones más concretas, aparte de las expuestas, se refieren a la potencia que para el manejo de datos aporta el planteamiento de inventario y las capacidades de análisis conductuales y de inferencias que para producir hipótesis predictivas aporta el JEM.

Tal como se explicó en el tercer capítulo, éste ha sido el método más usado en policía y sobre todo, en aquellas investigaciones cuyo fin principal fue validar. En sí misma la combinación TI/JEM, representa el punto de vista complementario en cuanto a los enfoques centrados en el trabajo o en el trabajador (Yates, 1.987). Los antecedentes concretos de este método en policía son: Strickler & Wollack (1.978); Wymelenberg (1.978); Kohls et al. (1.979) y sobre todo Branson (1.981). Esta relación de autores, no significa que fueran los únicos que usaron el TI/JEM, sino que las adaptaciones para los objetivos de sus policías son las que más calidad de producto obtuvieron, teniendo además contextos y circustancias paralelas a la nuestra, dentro de lo que cabe.

Resumiendo, para un enfoque complementario centrado en el trabajo (tareas) así como en las especificaciones y requisitos del Ertzaina, se escoge el método TI/JEM y las adaptaciones que algunos autores y

especialmente Branson (1.981), realizaron en contextos de gestión de recursos humanos, parecidos a los que en la Ertzaintza son actuales (diversidad de puestos y número de gente) y futuros (necesidad de justificaciones legales).

Antes de empezar a describir pasos metodológicos que desarrollen el nuevo modelo de gestión de recursos humanos para la Ertzaintza, ha de aclararse que para todos los "compromisos" metodológicos que de ahora en adelante propongan, se tendrán en cuenta todas las consideraciones y las limitaciones que sobre aplicaciones a otras policías, se han expuesto en el tercer capítulo. La exposición acrítica de la metodología no significa ausencia de dificultad teórica e incluso operacional, sino que habiéndose ya descrito esas dificultades, se apuesta por seguir adelante e intentarlo. Por otro lado, tampoco se mantendrá el nivel de especificidad que se ha tenido en los capítulos de la revisión, éste se sacrifica en orden a aportar un procedimiento que aglutine y sintetice de modo coherente e interrelacionado una posible aplicación a la Ertzaintza.

6.2.2. *CREACION DEL INVENTARIO DE TAREAS.*

La posibilidad de tratamiento informático de los resultados para una circustancia de muestra tan numerosa y dispersa como la que hay que tener en el caso de la Ertzaintza, así como el acotamiento (limitado) de las ejecuciones posibles que el listado de tareas representa, son las razones más poderosas por las que hay que llegar a tener un conocimiento del trabajo de Ertzaina raso. La gran mayoría de los autores que también decidieron enfrentar su análisis con inventario de tareas, lo conformaron tras una revisión de literatura (Annon, 1.974; Strickler & Wollack, 1.978; Friedman, 1.977; Smith et al., 1.976; Kohls et al., 1.979; etc.). Recogieron diferentes listados existentes en otras policías y con un grupo de expertos policiales, validaron la

representatividad que la elección de distintas tareas tenía respecto del trabajo a analizar. Para un supuesto A. de T. realizable en la Ertzaintza, este método no sería aplicable, ya que la idiosincrasia y dinámica de la sociedad americana, o de posibles países europeos que tuviesen esas listas, serían lo suficientemente diferentes, como para que su elección no representase lo que la Ertzaintza hace hoy. Incluso contextos más cercanos como puede ser el Cuerpo Nacional de Policía o la misma Guardia Civil no son representativos, por la propia peculiaridad del Pueblo Vasco y por que la Ertzaintza es la policía autónoma que más competencias ha asumido desde su creación, lo cual hace suponer que sus funciones y tareas se diferencian de las asignadas a las Fuerzas de Seguridad del Estado y porque, desgraciadamente, la imagen negativa que de aquellas todavía existe en Euskadi, influye en una determinada actitud de los propios Ertzainas para intentar, con sus acciones, diferenciarse en lo posible de aquéllas. En cualquier caso, aglutinando todas estas observaciones en la justificación o razón, esta investigación propone una metodología "ad hoc" para el caso concreto de la Ertzaintza, lo cual pasa necesariamente por el diseño de un Cuestionario Abierto previo, en el que se dé a los propios Ertzainas la posibilidad de escribir, redactar y concretar en tareas, lo que es su ejecución policial. Esto quiere decir que el Inventario de Tareas se puede conformar según los enunciados que los propios ejecutores decidan, aportando de esta forma una información valiosísima para un diagnóstico de la realidad y de la propia cosmovisión (modelo policial), que los Ertzainas tienen de su trabajo.

Sin embargo, esta forma de proceder si bien ubica el aquí y ahora, tiene limitaciones, porque, como dice Cordner (1.980), el policía no está en la mejor posición para decir lo que realmente hace y mucho menos lo que debería hacer. Asimismo, Pearlman (1.981) advertía que la propia elección del verbo y del objeto determina todos los resultados de análisis posteriores. En definitiva, e insistiendo, el inventario de tareas no debe conformarse exclusivamente con lo que los Ertzainas afirman hacer, sino que el propio Departamento de Interior

del Gobierno Vasco, debe filtrar esos enunciados a través de su modelo policial (Capítulo 5), de manera que, teniendo en cuenta las exigencias reales, sea pedagógico en la determinación del "debería hacerse". Posteriormente se comentarán algunas sugerencias para realizar este cribado.

6.2.2.1. Cuestionario Abierto: Determinación de la Muestra y Creación.

* Determinación de la muestra.

El hecho de que el objetivo sea elaborar un estandard de selección para el Curso Básico, circunscribe la determinación de la muestra a los puestos que sólamente estén desarrollados para el nivel más bajo de la jerarquía actual de la Policía Vasca: Ertzaina. Queda por tanto descartada cualquier metodología que determine muestras para análisis de diferentes niveles jerárquicos.

Ya que el objetivo del Cuestionario Abierto es crear el Cuestionario Cerrado con el que determinar el inventario de tareas para cada puesto, los criterios y métodos de selección de la muestra deben ser principalmente cualitativos, de manera que se satisfagan todas las variaciones o circustancias posibles inter-unidades de los puestos de Ertzaina. Esto no quiere decir que deban olviarse o no tenerse en cuenta los criterios cuantitativos tradicionales, sino que, precisamente, éstos deben ser superados por el énfasis en recoger la mayor variedad posible de tareas de los puestos de manera que pueda solventarse en lo posible, el problema (limitación) de la inabarcabilidad de la función policial.

Un condicionante exclusivo del planteamiento selectivo en la Ertzaina, ya comentado en el capítulo primero (p. 1.3.1.), se refiere a que los alumnos una vez finalizada la academia, desempeñan un período

práctico, rotatoriamente en tres destinos: Comisarías, Instituciones y Brigada Móvil. Independientemente de que estas unidades concretas varíen en sus denominaciones o se integren en otras (Instituciones en Comisarías), el hecho que se quiere resaltar es que sólamente se debe analizar el trabajo de aquellos puestos de los que se podrán obtener evaluaciones del desempeño o medidas de criterio. De otra forma no se podría contrastar las predicciones.

Según todo esto, el proceso que se propone para elegir la muestra a la que administrar el Cuestionario Abierto, es el siguiente:

1. Entrevista con el Jefe de Unidad.

Acudir a aquellas unidades en las cuales un alumno en prácticas puede generar medidas de evaluación del desempeño e identificar con el Jefe de Unidad aquellos puestos del organigrama a los que puede ser destinado un alumno que ha finalizado con éxito su período académico.

Es aconsejable obtener el organigrama de cada unidad a analizar, sobre todo para observar el tipo de relaciones que mantiene el puesto y para saber a qué mando directo podrá solicitarse información posterior sobre tareas.

Debe así mismo, acordarse con el Jefe de la Unidad:

- *La denominación exacta del puesto y qué otras posibles denominaciones existen del mismo trabajo en otras unidades similares o diferentes de las otras dos provincias.*
- *Un código numérico, de manera que pueda identificarse el puesto en todos los tratamientos posteriores. Dicho código debe representar asimismo, la posición del puesto en el organigrama.*

- *El número de personas que desempeñan las funciones y tareas de cada puesto, y si ése número ha sido constante en el tiempo, escaso o coyuntural.*
- *Antigüedad de los Ertzainas que realizan esas tareas y si existe alguna relación tutorial entre Ertzainas veteranos y novatos en cada puesto.*
- *En aquellos puestos en los que existan turnos de trabajo debe especificarse la estructura del turno, el número de horas y cualquier otra variable que pueda diferenciar un turno de otro.*

2. *Determinación de los componentes de la muestra.*

Una vez obtenida toda la información de la fase anterior, se está en disposición de establecer la muestra. Para ello deben seguirse los siguientes criterios:

- *Los Ertzainas escogidos deben tener más de un año de experiencia en el puesto.*
- *Los Ertzainas escogidos deben presentar <u>todos</u> los puestos a los que puede ir un alumno una vez finalizado su período académico.*
- *En aquellos puestos que son desarrollados por un considerable número de Ertzainas (patrulleros), deben escogerse representantes de diferentes turnos o circunstancias de trabajo, de manera que se capte la mayor cantidad de tareas heterogéneas o simplemente similares, pero que las circunstancias del turno las hacen diferentes (nocturnidad). En cualquier caso, el número de Ertzainas escogidos, debe estar entre el 15% y 20% del total de efectivos que realizan las tareas del puesto identificado, bien dentro de la unidad, o en puestos similares, del total de efectivos que lo realizan en todas las Unidades.*

Será extraño encontrar puestos en los que sólo haya uno o dos Ertzainas, ya que éstos suelen, normalmente, reservarse para especialistas (laboratorio de huellas digitales, etc.). En caso de que este hecho se produjese, debe incluírsele en la muestra.

* *En aquellos puestos (la mayoría) en los que tras la aplicación de los criterios anteriores siga existiendo un número de Ertzainas entre los que escoger, la recomendación es que se decida con el superior inmediato o con el Jefe de Unidad, quiénes son los que conociendo bien el puesto, pueden aportar información de mayor calidad. Es aconsejable en este caso, preguntar al mando las razones que le hacen decantarse por esos Ertzainas, con objeto de captar posibles contaminaciones.*

Como ya se dijo, los criterios propuestos son principalmente cualitativos ya que esta fase del conocimiento del trabajo, es la materia prima desde la que se destilará todo el sistema posterior. Es por tanto fundamental, asegurarse que el constructo "éxito policial" sea lo más ricamente acotado. Variables coyunturales u organizacionales como el coste de pasar Cuestionarios Abiertos a un mayor número de gente, quedan minimizadas por la calidad de la respuesta y porque el número de puestos a analizar no pueden ser muchos al circunscribirse a aquellos en los que se evalúan las prácticas.

* *Creación del Cuestionario Abierto.*

Como ya se ha dicho, el Cuestionario Abierto es el paso previo y fundamental para la identificación de las tareas que realiza la Ertzaintza. Su fin principal es crear una base documental e informativa suficiente como para poder crear un inventario de tareas preliminar,

que conformará el contenido fundamental del Cuestionario Cerrado, cuyo fin principal será captar toda la información necesaria para las tareas identificadas en este Cuestionario Abierto.

Filosóficamente el fin principal del Cuestionario Abierto es concretar en verbos de acción y en objetivos las ejecuciones de la Ertzaintza. Es el primer intento de acotar la ejecución de manera que se pueda crear un instrumento (inventario) con el que poder acometer las demás fases de conocimiento del trabajo. Esto no quiere decir que se vaya a preguntar únicamente contenidos referidos a tareas, sino también otros datos, (tipo de relaciones jerárquicas y funcionales, exigencias del puesto, medios utilizados, etc.), que ayudarán en la descomposición de tareas y en la creación del Cuestionario Cerrado, el cual esta determinado por el uso del CODAP (Comprehensive Occupational Data Analysis Program) (Christal, 1.974), que es el "software" propuesto para el tratamiento de los datos y cuyos programas o salidas, principalmente referidos a reestructuración y organización de puestos, ya se expusieron en el punto 3.1.2.1..

El Cuestionario Abierto que se propone, debería tener los siguientes apartados:

I. PRESENTACION.

Entendiendo que dicho cuestionario va a ser cumplimentado por los directos ejecutores de la labor, es conveniente apoyar la consulta con una presentación firmada por un alto responsable político del Departamento, de manera que el Ertzaina entienda la trascendencia que a nivel institucional tienen sus respuestas.

Dicha presentación debe ubicar la consulta dentro de un objetivo concreto del Departamento, cuya manifestación principal sea la mejora en la gestión de los recursos humanos.

Es muy importante que esta presentación aclare la trascendencia de la consulta y el carácter anónimo del Cuestionario. También es aconsejable describir, de forma breve, el proceso por el que el Ertzaina ha sido seleccionado.

II. INTRODUCCION.

El modelo encontrado para un introducción es el de la Michigan Law Enforcement Officers Training Council (1.97?), que mediante respuestas a preguntas puestas en boca de los policías, explica las finalidades y contenidos principales del Cuestionario. Estas preguntas podrían ser:

a. *¿Cuál es la finalidad de la encuesta?*

   Aquí puede aclararse que este cuestionario es un paso previo a la creación del Cuestionario Cerrado.

b. *¿Quién contesta las preguntas?*

   Aquí se explicaría de modo general, la muestra que conforma el cuestionario.

c. *¿Qué es un Análisis de Trabajo?*

   Se debe explicar cuál es el cometido y la responsabilidad de quien administra la encuesta.

d. *¿Por qué yo?*

   Aquí se puede explicar más claramente, la forma por la que se ha conformado la muestra, sus características de anonimato y azar.

e. *¿Qué pasará con mis respuestas?*

   Se les debe aclarar que el tratamiento de los datos será colectivo y estadístico, absolutamente confidencial y base para crear el Cuestionario Cerrado.

f. *¿Cuánto tiempo me llevará cumplimentar el Cuestionario?*

   Es conveniente aclarar una estimación media del tiempo a emplear, así como un consejo en cuanto a la exhaustividad de las respuestas para poder alcanzar dicho tiempo medio.

g. ¿Qué debo hacer con la encuesta cuando termine?

Aquí debe aclararse el material que pueden quedarse (presentación, instrucciones, etc.) y aquel que se debe entregar al analista.

III. IDENTIFICACION DE LA UNIDAD Y PUESTO.

Como ya se ha explicado, para llegar a este punto ha sido necesario dibujar el organigrama real de cada unidad y asignar códigos a cada puesto de trabajo susceptible de generar medidas de evaluación del desempeño en el período práctico. Siendo así, se deben tener identificados los cuestionarios con los códigos referidos a los puestos objeto de análisis.

El reparto se debe hacer nombrando el puesto al que corresponde cada cuestionario y entregándolo a quien lo realiza.

Es aconsejable incluir en este apartado un espacio en el que el Ertzaina pueda describir:

- La misión resumida de su puesto de trabajo.
- La denominación del puesto.
- El turno al que se refiere dentro de los identificados, siendo muy importante en este caso, señalar si éste es rotatorio o no.

IV. DESCRIPCION DE LAS TAREAS.

En este apartado del Cuestionario, es esencial facilitar a los Ertzainas la definición conceptual y operativa de lo que es una tarea y cuáles son las condiciones principales para que la descripción de una ejecución sea una tarea. Asimismo es muy conveniente aclarar cuáles son los errores más comunes que suelen darse a la hora de identificar las tareas que se realizan.

Para que puedan realizar esta identificación esencial, es fundamental aportarles los siguientes criterios de identificación y diferenciación (Branson et al., 1.984):

* *Trabajo.*

  Todas las actividades diferentes y conjuntas llevadas a cabo por un Ertzaina es lo que se conoce como su "trabajo".

* *Funciones.*

  Representa la primera subdivisión posible en un trabajo. Cada trabajo se compone de varias (5-8) funciones principales; p.e.: prevención, represión, servicio al público, trabajos administrativos, etc.

* *Tareas.*

  Representan el siguiente nivel de análisis. Cada función esta compuesta por varias tareas y cada tarea representa nivel más bajo de conducta que describe de forma significativa una ejecución.

La concreción de una tarea, es decir, su enunciado, debe construirse cuidadosamente y esta labor debe satisfacer los siguientes criterios:

1. *Una tarea es el enunciado de una acción muy específica, que posee siempre un verbo de acción y un objeto (p.e.: cambiar una rueda pinchada).*
2. *Una tarea tiene un principio y un final de acción bien definidos.*
3. *Una tarea se realiza en relativamente cortos espacios de tiempo (segundos, minutos u horas), pero raramente en días, semanas o años. Aunque no puede establecerse un límite máximo de tiempo, cuanto mayor sea éste mayor es la probabilidad de que el enunciado sea una función y no tanto una tarea.*

4. *Una tarea es algo observable, lo cual quiere decir que alguien que presencie su ejecución o vea sus resultados, puede saber cuándo la tarea ha sido ejecutada.*
5. *Una tarea es algo medible, es decir, una persona suficientemente formada puede observar la ejecución o su producto y ser capaz de emitir un juicio referente a si la tarea ha sido bien ejecutada o no.*
6. *Cada tarea es independiente de otras. Cada tarea debe describir una parte independiente del trabajo. Las tareas no son partes de un procedimiento y a los ojos de un observador éstas se realizan por su propio derecho, es decir, la ejecución debe tener un sentido claro para la finalidad global del trabajo.*

* *Elementos.*

Según Branson et al. (1.984): "Un elemento es el trozo más pequeño de comportamiento con significado práctico" (pag. 5). En realidad son los pasos procesales en la ejecución de la tarea (p.e.: soltar los tornillos de la rueda). Branson afirma que es esencial identificar los elementos, ya que muchas tareas originalmente iguales, pueden en realidad ser muy diferentes al conocer los pasos de su proceso (p.e.: no es lo mismo cambiar la rueda de un turismo que la de un camión).

Sólo cuando el Ertzaina tiene clara esta jerarquía de significados, es cuando posee marco de referencia suficiente para poder crear los enunciados que van a identificar y a acotar su trabajo. También es aconsejable proporcionar al Ertzaina un glosario de verbos de acción, con objeto de unificar los signi icantes y reducir en lo posible los enunciados aparentemente diferentes, pero similares en ejecuciones referidas.

La forma de proceder consiste en pedir al Ertzaina que elabore (verbo y objeto) y liste un inventario de las tareas que realiza en su puesto de trabajo. Una vez que ha hecho esto, se le pide que para cada tarea identificada explique:

- *¿Cómo se hace?*

  Básicamente consiste en la descripción de los elementos de la tarea.
- *¿Con qué lo hace?*

  Es una descripción de los medios que emplea relacionados con cada tarea y partes del procedimiento de ejecución.
- *¿Para qué lo hace?*

  Aquí se pretendería conocer el objetivo que a juicio del Ertzaina dicha tarea satisface. No debe olvidarse que en este caso el Ertzaina habla del "es" y no tanto del "debería ser".

Estas tres preguntas referidas a cada tarea, van a permitir identificar aquellas tareas que siendo similares, tienen diferentes enunciados y viceversa, de manera que el inventario definitivo se forme, no con todos los enunciados escritos, sino solo con aquellos que identifican tareas diferentes e independientes entre sí.

Una vez identificadas las tareas del puesto, es aconsejable aprovechar la muestra y la circustancia de preguntas "abiertas", de manera que se pueda captar la mayor información posible, con objeto de cualificar el paso posterior de descomposición de tareas críticas (break-down), el cual se realizará con un reducido número de expertos. Los apartados siguientes de este Cuestionario Abierto tienen el fin de aportar datos para la preparación de las entrevistas que los analistas de trabajo realizarán a los expertos policiales.

V. MODO DE REALIZAR LAS TAREAS.

En este apartado para cada tarea identificada por el Ertzaina se puede preguntar:

1. *Coordinación.*

   En aquellas tareas cuya ejecución exija algún tipo de coordinación interna y externa (dentro o fuera de la Unidad), se le puede pedir que especifique para cada una:

   - *De quien recibe instrucciones o información.*
   - *Cómo recibe las instrucciones o información.*
   - *A quién transmite la información.*
   - *Cómo transmite la información.*

2. *Decisiones más importantes que deben tomarse en cada tarea identificada.*

3. *Relaciones que mantiene con personas de dentro o fuera de la Unidad:*

   - *Con quién se relaciona.*
   - *Con qué fin.*
   - *Con qué frecuencia.*

4. *Condiciones especiales del trabajo.*

   Se refiere principalmente al entorno físico y a las circustancias como peligro físico, situaciones estresantes, etc.

5. *Otras tareas.*

   Este apartado puede recoger aquellas tareas que, aún no haciéndose, el Ertzaina entiende deberían hacerse para una correcta satisfacción de sus cometidos.

6. *Control.*

En este apartado se pretendería saber el tipo de control que se ejerce en cada tarea:

- *Puesto jerárquico superior del organigrama que controla cada tarea.*
- *Tipo de control ejercido:*
  - * *Global.*
  - * *En las fases claves.*
  - * *Permanente.*
  - * *Al finalizar el trabajo.*

VI. EXIGENCIAS DEL PUESTO DE TRABAJO.

Este apartado pretendería conocer de cada tarea. las capacidades y el tipo de esfuerzo requerido para su ejecución:

1. *Capacidades:*
   - *Conocimientos básicos: Estudios primarios, Graduado Escolar, E.G.B., B.U.P., F.P.1, F.P.2, Titulado Medio o Titulado Superior.*
   - *Conocimientos específicos: Se refiere a aquellos contenidos verbales, destrezas intelectuales o motoras que a juicio del Ertzaina son necesarias para el correcto desempeño de cada tarea.*
   - *Tiempo de práctica requerido / experiencia:*

     Debe advertirse que en este punto es muy probable que los Ertzainas "adecuen" las capacidades requeridas a sus propias capacidades concretas tanto a nivel de estudios como de habilidades específicas, por lo que ha de tratarse con mucho cuidado la información que se obtenga de esta exigencia.

2. *Esfuerzo.*

- *Mental y visual:*
  - * *Alerta y vigilancia.*
  - * *Plazo de terminación.*
  - * *Monotonía.*
  - * *Atención concentrada.*
  - * *etc.*
- *Esfuerzo físico:*
  - * *Llevar objetos.*
  - * *Arrastrar objetos.*
  - * *Transportar objetos.*
  - * *Empujar objetos.*
  - * *Trepar pendientes.*
  - * *Correr.*

3. *Consecuencias de Error.*

Aunque este criterio será utilizado para la determinación de las tareas críticas (punto 6.2.3.1.), allí se hará de forma cuantitativa, mientras que aquí por ser preguntas abiertas, se puede obtener información cualitativa de manera que pueda contrastarse con los expertos en la descomposición de las tareas.

El Ertzaina debería especificar para cada tarea:

- *Tipo de error que puede ocurrir (de coordinación, de producto, de proceso, etc.).*
- *Consecuencias, es decir, cómo repercute en la ejecución del resto de tareas propias o ajenas.*

VII. MEDIOS UTILIZADOS.

Este apartado puede identificar, para cada tarea, los medios necesarios para su ejecución y sobre los cuales el Ertzaina tiene responsabilidad de uso y mantenimiento:

- *Vehículos.*
- *Equipo de oficina.*
- *Armas.*
- *Sistemas de Comunicación.*
- *Equipos de Seguridad y Rescate.*
- *Fotografía.*
- *Audiovisuales.*
- *Instrumental, herramientas, etc.*

Soy consciente que uno de los handicaps fundamentales en esta propuesta de Cuestionario Abierto, reside en su extensión y en el consecuente rechazo que este hecho puede producir en aquellos que deban cumplimentarlo. Sin embargo, la trascendencia que para la Ertzaintza pueden tener los resultados de esta consulta hacen necesaria la exhaustividad, sobre todo de los apartados posteriores a la identificación de las tareas, ya que a mi juicio dicha información es esencial a la hora de preparar el analista de trabajo su reunión con los expertos policiales para la descomposición de las tareas. Que el analista conozca la información aquí generada por los Ertzainas de la muestra, le cualifica para hacer preguntas críticas y de contraste para pulir y corroborar lo que los directos ejecutores piensan que son sus tareas.

En definitiva, este Cuestionario Abierto da mucha información por si mismo, pero sobre todo, es un buen instrumento para empezar a preguntar.

6.2.2.2. Cuestionario Cerrado: Creación y Características. Determinación de la Muestra.

Este apartado pretende describir el proceso para la creación del Cuestionario Cerrado, partiendo de los resultados del Abierto y teniendo como condicionante principal el uso del CODAP, que determina las áreas a diseñar en él. Todas estas circunstancias determinan, de igual modo, la elección de la muestra para cuya elección esta vez se propondrá una metodología más cuantitativa, ya que es esta índole la que interesa al tener identificadas ya las tareas.

El uso del CODAP, insisto, determina la creación del Cuestionario Cerrado. Esta determinación básicamente es un lujo añadido, ya que "stricto sensu" podría diseñarse un cuestionario mucho más sencillo. Sin embargo, como ya se citó antes, la descripción del trabajo y la reestructuración de puestos, son pilares para una buena gestión de recursos humanos, que aquí, limitados por los objetivos de esta tesis, pasan a ser secundarios. El Cuestionario Cerrado que se propone, es similar al utilizado por Branson (1.981) en el Estado de Florida. Sus áreas de investigación son fieles al CODAP, ya que uno de los objetivos de Branson fue reestructurar y organizar. Debido a que esta tesis entiende como fundamental ese paso previo, se propondrá el diseño de aquellas áreas que satisfacen los programas del CODAP descritos en el punto 3.1.2.1. Sin embargo, ello no quiere decir que para desarrollar sólamente los estándares de selección, formación y evaluación del desempeño, sean necesarios todos esos datos. No obstante, insisto en que sí lo son para solventar la limitación mencionada por Cordner (1.981) en cuanto a que un inventario de tareas que refleje el "es" puede cometer el error de perpetuar el status-quo. Informaciones como las que aportan las salidas del programa CODAP desde un inventario como el que aquí se propone, son las que permiten reestructurar puestos y decidir tareas desde las que elaborar los estándares. Queda señalado, entonces, el camino desde el que se puede solventar esa limitación fundamental.

La creación del Cuestionario Cerrado se basa en dos principales fuentes de información:

1. *El cuestionario Abierto.*
2. *La documentación que obra en poder del Departamento de Interior.*

Como ya se ha dicho, el modelo de Cuestionario Cerrado que se propone es una adaptación del que usó Branson en 1.981 con la policía

del Estado de Florida (ANEXO VII). Esta adaptación satisface las exigencias del CODAP.

Antes de describir los contenidos propuestos, debe hacerse mención del proceso por el que se puede pasar de los datos obtenidos en el Cuestionario Abierto a la creación del Cuestionario Cerrado. Como ya se dijo, la parte más importante de este proceso es la creación del Inventario de Tareas, ya que es con él con el que se puede empezar a preguntar.

Siendo fieles al planteamiento de Branson, los contenidos transportables del Cuestionario Abierto son los referidos a las tareas y a los medios utilizados. El resto de los contenidos que necesiten una adaptación más concreta a la Ertzaintza, deberá ser aportado por el propio Departamento de Interior.

* *Proceso para la creación del Inventario de Tareas.*

a. *El primer paso que debe darse consiste en listar todos los enunciados propuestos por los Ertzainas de la muestra y comprobar cuáles de ellos no satisfacen las condiciones de lo que se ha establecido es una tarea. A partir de aquí, el proceso ideal sería consultar al Ertzaina que ha creado ese enunciado, sin embargo al ser anónima la encuesta, eso no es siempre posible. En cualquier caso la reformulación del enunciado debe hacerse a partir de toda la información que el Cuestionario Abierto aporta en cada tarea, ya que ésta permitirá reconocer si el enunciado es más una función o un elemento, que una tarea. También es aconsejable el concurso de un experto policial.*

b. *Una vez que los enunciados satisfagan las condiciones exigidas, deben buscarse aquellas tareas similares en cuanto a la ejecución referida pero con enunciados diferentes. En este caso y también con la ayuda de un experto policial, debe optarse por el enunciado que mejor represente la ejecución.*

c. *Es aconsejable señalar el número de cuestionarios y los códigos de los puestos en los que apareció citada cada tarea. Estos datos pueden ser valiosos para identificar expertos en unidades, los cuales posteriormente puedan ayudar en la descomposición de las tareas (break-down).*

d. *El listado de tareas definitivo puede conformarse según el número decreciente de cuestionarios que han citado cada tarea. La razón para ello obedece a la sensación de representatividad que tal lista puede producir en los Ertzainas que conformen la muestra del Cuestionario Cerrado. Una vez elaborado el listado definitivo, debe darse un número de código para cada tarea. Ese número será el que a partir de entonces identifique cada enunciado.*

Respecto a los medios utilizados, basta listar todos los medios diferentes señalados y especificar el número de Ertzainas que han citado cada uno.

* ***Características y Descripción del Cuestionario Cerrado (Branson, 1.981)***

I. INTRODUCCION.

Al igual que en el Cuestionario Abierto, es aconsejable apoyar la administración de la encuesta, con una apoyatura institucional-política, cuyos contenidos esenciales pueden ser los

mismos que la introducción del Cuestionario Abierto, incluyendo siempre la explicación de que éste es resultado de aquél.

II. DATOS PERSONALES.

- *La primera identificación que debe hacer el Ertzaina es la de su puesto de trabajo. Tal identificación debe hacerse con el número, que en el organigrama de su Unidad, representa su puesto de trabajo. Este dato es similar al utilizado en el Cuestionario Abierto.*

  Dependiendo de cómo vaya a ser la corrección del cuestionario (lectura óptica o tecleo), se exigirá una diferente forma de señalar este código.

- *Sexo.*

- *Experiencia.*

  Básicamente se puede referir a experiencias previas en otras policías, cuerpos de seguridad, sobre todo si ha realizado el Servicio Militar (recordar la importancia de esta característica en los cuestionarios de historia personal).

- *Jornada laboral.*

  En este apartado se pretende conocer el tipo de turno u horario de trabajo (turnos normales, grupo de refuerzo, jornada partida, etc.).

- *Altura.*

  Deben darse las opciones entre las que puede estar la altura del Ertzaina encuestado, sabiendo que el mínimo posible es 165 cm. (requisito de acceso).

- *Peso.*
  (idem. altura).

- *Nivel educativo antes de entrar en la Ertzaintza.*

- *Nivel educativo alcanzado en la actualidad.*

- *Antigüedad en la Ertzaintza.*

  Aquí debe especificarse la promoción a la que pertenece el encuestado, teniendo en cuenta que en cualquier caso se exigen doce meses de experiencia en el puesto.

- *Antigüedad en la Unidad.*

- *Antigüedad en el puesto.*

  Para estos dos últimos epígrafes, se deben dar opciones de tiempos posibles. La razón de su diferencia obedece a que se puede haber cambiado de puesto dentro de la misma unidad.

- *Conocimiento de Euskera.*

  Este es un epígrafe necesario, por cuanto existen destinos (sobre todo comisarías), en los que por ser zonas rurales es necesario el dominio del Euskera. Su fin sería identificar aquellas tareas que en algunos destinos exigen el conocimiento de esta lengua.

  Debe especificarse su dominio en cuanto a:

  * *Entender.*
  * *Leer.*
  * *Escribir.*
  * *Hablar.*

- *Formación Complementaria posterior al Curso Básico.*

  En este epígrafe es donde el Departamento debe aportar información en cuanto a todos los cursos que se han realizado hasta la fecha y a los cuales han podido acudir ertzainas en prácticas o una vez superadas éstas. Debe especificarse el curso y el año en el que se impartió.

- *Formación y entrenamiento periódico.*

  Aquí se pregunta la frecuencia con la que el encuestado acude a sesiones de formación, perfeccionamiento y entrenamiento (no físicos), en temas relacionados con su actividad profesional.

- *Ejercicios Físicos.*

  Se refiere a qué tipo de ejercicio o actividad física (jogging, natación, fútbol, baloncesto, etc.) realiza periódicamente el Ertzaina para mantener un buen estado de forma.

La razón principal por la que se incluye este apartado de datos personales obedece a que el programa "Variable Summary" (VARSUM) del CODAP (punto 3.1.2.1.), puede describir aquellas que son comunes y diferenciadores de cada trabajo o grupos de trabajos (clusters). Como se puede suponer, esta información es importante para selección, tanto si ha habido reestructuracion y rediseño, como si no, y la información se refiere a los puestos existentes. Captar homogeneidades diferenciadoras por puestos referidos a este tipo de datos, proporciona una información muy valiosa que complementa la que se pueda obtener de la descomposición de las tareas criticas. Es la captación de un perfil natural conformado por la propia dinámica de la ejecución policial de la Ertzaintza.

III. TAREAS.

Esta es la parte más importante del Cuestionario Cerrado, y la que probablemente más espacio ocupe, ya que en ella se incluye el inventario de tareas resultante del Cuestionario Abierto previo.

Una vez que dicho inventario se ha concretado en un listado de tareas, identificadas cada una con un código, lo que se pretende saber ahora es cuáles de esas tareas realizan los Ertzainas de la muestra representativa de los puestos analizados, y qué tiempo relativo emplean en cada una de ellas.

La escala propuesta para medir el tiempo empleado en cada tarea no se refiere sólamente a la frecuencia o a la duración de la tarea, sino a ambas. Como afirma Branson (1.981), es una escala de "ratio" cuya denominación más adecuada es "Tiempo Relativo". Branson refiere una investigación de Carpenter (1.974) en la que se dieron correlaciones de .90 entre escalas de frecuencia y tiempo relativo, lo cual indica que muy probablemente, ambas estén midiendo el mismo constructo. Pero como dice Branson: "...investigaciones previas parecen justificar el uso de la escala de tiempo relativo como una escala de ratio, lo cual permite la manipulación estadística de los datos y usar procedimientos mucho más precisos que los que permiten las escalas de frecuencia. Por esta ventaja estadística, el Center for Educational Technology de la Universidad Estatal de Florida, decidió que los policías encuestados valoraran las tareas que realizaban en la escala de Tiempo relativo" (pag. 12).

Si bien es verdad que el principal valor de la escala es su manipulación estadística, es muy probable que para la circunstancia de la Ertzaintza, pueda haber problemas con las valoraciones susceptibles de darse en esta escala (Kohls et al., 1.979) En cualquier caso, debe explicarse muy bien a los Ertzainas de la muestra que la escala

propuesta tiene en cuenta dos variables relacionadas con la medición del tiempo en cada tarea:

- *Las veces que se ejecuta (frecuencia).*
- *El tiempo que se invierte en ejecutarla (duración).*

Asimismo, debe quedarles claro que la valoración de cada tarea en esa escala tiene que considerar ambas apreciaciones. Es aconsejable proponer a los Ertzainas que decidan sus valoraciones según un valor sintético que la consideración mental y conjunta de ambas variables produzca.

Se propone una escala con valores de 1-7, básicamente porque la variabilidad que puede producir dicho rango se considera suficiente para producir resultados discriminativos.

La principal labor que debe realizar e. Ertzaina para completar este apartado, consiste en señalar un valor de tiempo relativo, exclusivamente en aquellas tareas que realice normalmente o haya realizado esporádicamente el último año.

Ejemplo:

7. *Muy por encima de la media de mi tiempo total*
6. *Por encima de la media de mi tiempo total*
5. *Ligeramente por encima de la media de mi tiempo total*
4. *La mitad de mi tiempo total*
3. *Ligeramente por debajo de la media de mi tiempo total*
2. *Por debajo de la media de mi tiempo total*
1. *Muy por debajo de la media de mi tiempo total*

CODIGO	ENUNCIADO TAREA	1	2	3	4	5	6	7
1	Cambiar aceite a vehículos oficiales.		v					
2	Dar respiración artificial a ahogados.			v				
3	Realizar controles de tacógrafos.					v		
4	Confeccionar atestado de accidente con heridos.					v		
5	Extinguir incendios.		v					

Puede ser interesante aunque, probablemente arriesgado, incluir una pregunta que Branson ubica justo al finalizar este apartado. En ella se preguntaría al Ertzaina, también en escala 1-7, cómo de representado ha quedado su puesto de trabajo con las tareas señaladas. Es una forma de validar el inventario, ya que los Ertzainas que conformen esta última muestra, no tiene por qué ser los mismos que los que diseñaron las tareas en el Cuestionario Abierto.

IV. EQUIPAMIENTO.

Ya que la muestra escogida para el Cuestionario Cerrado cumple mejor que la del Cuestionario Abierto la representatividad estadística necesaria para sacar conclusiones generalizables, este apartado pretende especificar, para cada puesto, el tipo de medios y equipamientos concretos que se utilizan para la ejecución del trabajo. El valor principal de este apartado reside en el acotamiento del equipo y en la homogeneización de éste para cada puesto analizado. Todo ello

permitirá posteriormente tener más datos para la descomposición de tareas.

V. REQUISITOS ESPECIALES.

Esta parte es un complemento esencial de los apartados anteriores cuando el objetivo principal es la reorganización y reestructuración de puestos. Es decir, la identificación de tareas y funciones que la Ertzaintza "debería hacer".

Siguiendo a Branson, o sea, a las exigencias del CODAP, este apartado mide en todos sus epígrafes la variable tiempo relativo, excepto en la referida a actividades físicas en la que sólo deben señalarse aquellas que exige el trabajo:

- *Funciones.*

Este epígrafe pretende conocer el tiempo relativo que los Ertzainas emplean en cada una de las funciones que el Departamento entiende deben conformar su trabajo (p.e.: prevención, represión, protección, dar servicios al público, redactar informes, etc...)

- *Areas patrulladas.*

En este epígrafe el objetivo es el mismo que en el anterior, sólo que esta vez se pretende determinar el tipo de zonas en las que patrulla el Ertzaina (residencial, comercial, rural, autopista, carretera nacional, etc.).

- *Tipo de transporte usado en patrulla:*

- *A pie.*
- *En moto.*
- *Vehículo oficial.*
- *Vehículo camuflado.*
- *Embarcación.*
- *Helicóptero.*
- *Etc.*

- *Operaciones especiales.*

- *Tácticas especiales.*
- *Escoltas.*
- *Crimen organizado.*
- *Narcotráfico.*
- *Asuntos internos.*
- *Explosivos.*
- *Delitos económicos.*
- *Etc.*

Recuérdese que para la A.P.A. (1.987), todo A. de T. debe especificar las características inusuales o extremas.

- *Trabajos en otras dependencias.*

- *Alcaldías.*
- *Juzgados.*
- *Colegios.*
- *Diputaciones.*
- *Compañías de seguros.*
- *E.T.B. (Telev. Vasca)*
- *Plazas de toros.*
- *Museos.*
- *Parque de atracciones.*
- *Ajuria-Enea.*
- *Parlamento Vasco.*
- *Hospitales.*
- *DYA / CRUZ ROJA.*
- *Partidos Políticos.*
- *Etc.*

- *Actividades antes y después de la obligación.*

- *Inspeccionar personas.*
- *Dar instrucción o formación.*
- *Realizar informes.*
- *Recibir formación.*
- *Otras.*
- *Etc.*

- *Actividades físicas.*

Este apartado describiría exhaustivamente (ver ANEXO VII como ejemplo), el tipo de actividades o esfuerzos físicos que el trabajo puede exigir (p.e.: Transportar personas que pesen más de 65 Kg., más de 3 metros).

VI. FORMULARIOS E INFORMES.

Diferenciando ambos tipos de escritos, debe solicitarse del propio Departamento de Interior toda la lista de formularios e informes que realiza la Ertzaintza. Algunas especificaciones de cómo se hacen las tareas en el Cuestionario Abierto, pueden agudar a este cometido. En el caso de que haya dudas o se sospeche incompleta esta lista de escritos, debe acudirse a las unidades y registrar todos los formularios e informes que un Ertzaina durante su año de prácticas pueda realizar en las unidades a las que sea destinado. La mayoría de estos escritos son estandard y están formalizados, pero no debe descartarse la posibilidad de que existan unos específicos o adaptados a las circunstancias de Unidades concretas. Si tal hecho ocurriera, deben identificarse e incluirse en este Cuestionario Cerrado.

VII. COMENTARIOS PERSONALES.

En este apartado se propone a los encuestados que, si les quedan fuerzas, propongan: tareas, equipamiento, condiciones especiales, informes, etc., ausentes del cuestionario y que ayudarían a identificar mejor su puesto de trabajo.

Esta es la propuesta del instrumento con el que se obtendría la información básica desde la que empezar a trabajar en la elaboración de las medidas del desempeño policial y las hipótesis predictivas.

Veamos ahora qué método podría usarse, para determinar la muestra a la que administrar éste Cuestionario Cerrado.

* ***Proceso para la determinación de la muestra a la que administrar el Cuestionario Cerrado.***

Así como para la administración del Cuestionario Abierto se explicó por qué los criterios debían ser fundamentalmente cualitativos, para el caso del Cuestionario Cerrado deben ser cuantitativos porque lo que se busca no es tanto la calidad de los contenidos (enunciados de tareas), sino la representatividad, homogeneidad o dispersión de esos contenidos ya decididos. Sólo a partir de los resultados del Cuestionario Cerrado, se pueden generalizar resultados que representen los puestos analizados, por lo que la representatividad cuantitativa para esta generalización es fundamental. Por otro lado, factores como el coste de tiempo, personas (analistas) y dinero, son aspectos a considerar ya que se busca la mayor representatividad al mínimo coste posible.

Criterios como los usados por Dysinger (1978):

- *Tamaño de la agencia.*
- *Proximidad inter-agencias.*
- *Niveles de criminalidad.*
- *Demografía del ámbito de servicio de la agencia,*

son interesantes como punto de referencia, pero poco aplicables a la Ertzaintza.

Concretando, puede decirse que para nuestro caso, los criterios principales podrían ser:

- *La economía de medios.*
- *Representación de ambos sexos.*
- *Representación de todos los destinos en los que un alumno en prácticas puede ser destinado.*
- *Representación de todos los puestos de trabajo por los que un alumno puede rotar durante el año que duran las prácticas.*

Antes de describir el proceso propuesto para la determinación de la muestra, parece conveniente aclarar una serie de asunciones previas:

* *El tipo de población de la que se va a extraer la muestra es lo que se conoce como población "finita".*
* *El margen de confianza que se propone para extrapolar los resultados obtenibles con la muestra (coeficiente de fiabilidad) es del 95,5% por tratarse de un estudio de análisis de trabajo, y porque los errores sociométricos que se pueden cometer en la multitud de medidas y acciones posteriores en la gestión de recursos humanos, introducen, por lo general, niveles de confianza inferiores a éste, debido a los fallos inherentes a la condición humana en la conducta en el trabajo.*
* *Referente al error de muestreo, normalmente en estudios psicológicos, sociales y laborales, el tipo de error que se usa es:*
  - *0,5% al 7% para estudios a nivel de un país, con segmentación.*
  - *3,5% al 4,5% para estudios generales.*
  - *4,5% al 5,5% para estudios regionales.*

  Parece coherente para el caso de la Ertzaintza, elegir el 5% de error, valor próximo al límite superior del último intervalo.
* *La condición de muestreo o porcentaje de veces que ocurre un fenómeno, es otra de las asunciones para la elección de la muestra. Sus valores suelen expresarse con las letras "p" (%) como probabilidad de que ocurra el fenómeno y "q" (%) como complemento de "p" es decir, que no ocurra. Normalmente los valores "p" y "q", suelen determinarse previamente con un pre-test o pequeño sondeo. En el caso de la Ertzaintza, sus valores podrían obtenerse a partir del Cuestionario Abierto. Sin embargo, ya que el valor fundamental del Cuestionario Cerrado es la determinación de las tareas que se realizan en los puestos analizados, la suposición asumida, por preguntarlo, es que tal tarea se puede hacer o no, por lo que implícitamente los valores*

de p y q están decididos: p=50% y q=50%. Además, teniendo en cuenta que el resto de las variables del Cuestionario Cerrado también tienen como objetivo la descripción, homogeneización y diferenciación de los puestos en orden a rediseñarlos o producir información sobre el trabajo, la asunción es la misma para todas ellas, por lo que se mantiene la condición de muestreo propuesta.

Las variaciones de esta condición tendrían razon de ser en estudios posteriores, sobre resultados obtenidos de este Cuestionario Cerrado.

Una vez descritas las consideraciones, veamos ahora más concretamente, el proceso para la determinación de la muestra:

1. Determinación de la muestra representativa.

Para el caso de una población finita con un coeficiente de fiabilidad del 95,5% la fórmula propuesta es:

$$n = \frac{4\ p.q.N}{E\ \ (N-1) + 4p.q}$$

Siendo:

n = número de Ertzainas a encuestar.

p = porcentaje de veces que ocurre el fenómeno. Para el caso de la Ertzaintza: 50%.

q = complementario de "p" = 50%.

N = número total de Ertzainas que cumplen las condiciones para responder a la encuesta:

- *Un año de antigüedad en el puesto.*
- *Ser representantes de todas las condiciones heterogéneas del trabajo.*

E = error de muestreo. Para el caso de la Ertzaintza: 5%.

2. *Selección de la muestra a encuestar.*

Existen dos premisas a la hora de seleccionar la muestra a encuestar:

a. *Que los ertzainas que cumplan las condiciones exigidas (antigüedad, etc.), sean escogidos al azar.*
b. *Que esa elección al azar se realice, cuando sean poblaciones numerosas, entre los Ertzainas representativos de cada puesto de trabajo al que puede acudir el Ertzaina en prácticas.*

Según estas dos premisas, el planteamiento propuesto para la selección de la muestra es el conocido como: "muestreo aleatorio estratificado", es decir, al azar y por puestos.

De los métodos existentes para seleccionar la muestra desde este planteamiento, se propone el conocido como "método de afijación óptima". Insisto que este método sólo es posible aplicarlo para aquellos puestos, (p e., agentes de seguridad ciudadana = patrulleros), en los que, además de con los criterios cualitativos (antigüedad, heterogeneidad de tareas y condiciones), debe afinarse en la representación numérica que ese puesto tendrá en la muestra global.

El método de afijación óptima, tiene en cuenta la desviación típica determinada por la probabilidad de ocurrencia del fenómeno. Como ya se explicó, para el caso de la Ertzaintza esa probabilidad se traduce operativamente en: "p"=50% y "q"=50%. La desviación típica para la población finita de cada puesto, puede calcularse así:

$$\sigma_{\bar{x}} = \sqrt{\frac{p.q}{n} \times \frac{Ni-n}{Ni-1}}$$

Siendo

σ_i = *desviación típica de ese puesto.*

p = porcentaje de ocurrencia del fenómeno en el puesto de trabajo concreto para el que quiere determinarse la muestra.

q = complementario de "p".

n = tamaño de la muestra obtenida del paso anterior y que representa el número total de Ertzainas a encuestar.

Ni = número de Ertzainas del puesto de trabajo que satisfacen los criterios cualitativos.

Conocidos estos datos, el método de afijación óptima consiste en repartir proporcionalmente el tamaño de la muestra (n), entre el tamaño de la población para cada puesto teniendo en cuenta la desviación típica del puesto. El modo de realizar ese reparto es el siguiente:

$$\frac{n}{\sum_{j=1}^{K} Ni.\,\sigma_i} = \frac{ni}{Ni.\,\sigma_i}$$

Siendo

- *El subíndice "i" denota los valores correspondientes al puesto de trabajo en cuestión.*
- *El subíndice "j" denota la variación del número de puestos diana. Es decir, debe haber tantos sumandos, como puestos existan en la Ertzaintza, susceptibles de generar evaluaciones del desempeño para un Ertzaina en prácticas (K).*

ni = tamaño de la muestra que debe tomarse para ese puesto de trabajo. Es decir, la incógnita principal.

Ni = número de Ertzainas de ése puesto que satisfacen los criterios cualitativos.

σ_i = *desviación típica para ese puesto.*

n = número de Ertzainas escogidos para la muestra global.

En realidad la desviación típica ($\sqrt{i}$) lo que pretende es representar un índice de homogeneidad del puesto analizado, por lo que en sí misma es un criterio cualitativo similar al que se ha propuesto para asegurar la heterogeneidad de tareas y condiciones. Sin embargo, como ya se ha dicho, el Cuestionario Cerrado tiene como uno de sus objetivos, el diagnóstico (sin presunción) de esa homogeneización, por lo que se dan valores de 50% a la condición de muestreo. De esta forma la necesidad de tener en cuenta la homogeneidad del puesto, se transforma en la necesidad de tener en cuenta la "heterogeneidad" de éste, para obtener una mayor riqueza de datos.

Como resultado de todo este proceso, quedarían determinados el número de Ertzainas de cada puesto que deben conformar la muestra. A partir de ahí la decisión final debe hacerse con el Jefe de la Unidad.

6.2.3. *DETERMINACION DE LAS TAREAS CRITICAS.*

Suponiendo que la satisfacción de todos los pasos anteriores terminara con la administración del Cuestionario Cerrado y que los datos resultantes se pudieran gestionar con programas como el CODAP, se está en disposición de gestionar gran cantidad de información, toda la cual puede resumirse en tres grandes familias:

a. *Los datos referidos a las características y circunstancias de los Ertzainas que representan a la población que ejecuta las tareas de los puestos analizados.*

b. *Los datos referidos a qué tareas se ejecutan en cada puesto, el número o porcentaje de gente de todos los Ertzainas que las realizan y el porcentaje de tiempo medio invertido en cada una de ellas.*
c. *Los datos referidos al puesto y no relacionados directamente con las tareas de éste (p.e.: requisitos especiales, áreas patrulladas, funciones, formularios e informes, etc.).*

De las tres familias de datos señaladas, sólo la segunda interesa a la hora de llevar a cabo el proceso para la determinación de las tareas críticas. No es que el resto no interesen sino que, como ya se dijo, sus objetivos fundamentales son la reorganización y la reestructuración de los puestos, hecho clave para la gestión de recursos humanos, pero que escapa de los objetivos concretos de esta tesis.

De todas formas, es sabido que tanto la información generada en el Cuestionario Abierto, como los datos pertenecientes a las otras familias, son datos muy valiosos para las otras fases de desarrollo de estándares de evaluación del desempeño y para la elaboración de hipótesis predictivas (break-down).

El hecho que el siguiente paso metodológico en la propuesta de A. de T. para la Ertzaintza, sea la determinación de tareas críticas, obedece a tres razones principales:

1. *No todas las tareas que realiza la Ertzaintza aportan discriminación (variabilidad) para el constructo éxito policial, tanto si se mide su ejecución como si se predice ésta. Por ejemplo: "Retirar objetos de la calzada", es una tarea importante pero no crítica, para la cual es inócuo establecer medidas de evaluación del desempeño, contenidos de formación para aprenderla y criterios selectivos para desechar a los incapaces de aprenderla.*

2. *Es imposible trabajar en la descomposición de las tareas, cuando éstas exceden un número manejable. La cantidad de tiempo y dinero que tal análisis puede exigir, hace inviable el proceso.*

3. *La gran mayoría de los autores que hicieron A. de T. en policía (Dunnette & Motowildo, 1.976; Kohls et al., 1.979; Nash et al., 1.978; Wymelenberg, 1.978; Branson, 1.981; etc.), utilizaron alguna metodología por la que reducían el número de tareas identificadas a un grupo analizable, entre las que, obligatoriamente, debían estar aquellas consideradas críticas, puesto que si bien su presencia podía no ser frecuente, las consecuencias de sus errores eran catastróficas, lo cual es especialmente cierto para bastantes tareas realizadas por la policía en general.*

Aparte de estas tres razones principales, desde un punto de vista conceptual, el hecho de acotar las tareas policiales a las más importantes ofrece una justificación razonable para el insoluble problema del acotamiento del constructo éxito policial en su manifestación de ejecución, ya que puede ser que no se abarque todo, pero probablemente sí lo más importante.

6.2.3.1. Descripción y Justificación de los Criterios de Criticidad.

La escala "tiempo relativo" si bien es una información directa y referida a cada tarea, y Branson (1.981) la cita como criterio de criticidad (punto 3.1.2.1.), en comunicación personal posterior con este autor (1.990), afirmó que es un criterio principalmente diseñado para el rediseño y reestructuración de puestos (clusters de tareas según tiempo, con los programas CODAP).

Independientemente de este apunte, lo que debe tenerse en cuenta es que la decisión que se tome en cuanto a qué criterios deben elegirse para la determinación de las tareas críticas, siempre debe estar en función de los objetivos por los que se van a descomponer las tareas.

Para el estandard que aquí se propone, el objetivo del "break-down" es desarrollar medidas de evaluación del desempeño (criterio) e hipótesis predictivas concretadas en características selectivas de desecho, de adecuación (screen-in) y en contenidos de formación. En lo referente a la evaluación del desempeño todos los criterios de criticidad son importantes, pues en sí misma es la más cercana a la operativización del éxito. Con esto se pretende justificar que tener como objetivo evaluaciones del desempeño, no dirime entre criterios de criticidad.

Por todo esto, el planteamiento que se propone no es fiel al adoptado por Branson (1.981) ya que él diferenció los criterios por los que se decidían las tareas desde las que se desarrollaban los contenidos de formación y las propias características selectivas.

A mi modo de ver, el objetivo principal que persigue la determinación de tareas críticas es el acotamiento de las ejecuciones más importantes o discriminantes del trabajo, para, conocidas éstas, establecer la forma de medirlas comparándolas con un estandard que concrete qué significa hacerlas bien, regular o mal. Sólamente cuando tales medidas han sido diseñadas, según la información aportada por la descomposición de tareas, es cuando debe pensarse en selección y formación. Determinar el qué y cómo seleccionar, son circunstancias del proceso selectivo determinadas por variables organizacionales que impiden medir ejecuciones reales y que por lo tanto exigen predicción.

Decidir las tareas críticas significa delimitar QUE debe medirse. Sin embargo su descomposición especifica COMO deben medirse, lo cual siempre debe partir de la circunstancia de ejecución real (evaluación

del desempeño) y claudica de ella por las variables organizacionales (selección) o por la necesidad de aprendizaje verbal o de procedimiento que tienen muchas tareas.

Veamos ahora qué criterios pueden utilizarse para establecer la criticidad:

* *Porcentaje de gente.*

Se refiere al porcentaje de Ertzainas que realizan cada tarea en cada puesto de trabajo. Esta medida también puede obtenerse para la totalidad de los puestos analizados, ya que la selección y formación se hará en función de todas las tareas que generen medidas de evaluación del desempeño, independientemente del puesto que se trate.

La fuente de dicha información la aporta el propio CODAP sobre los datos obtenidos del Cuestionario Cerrado.

* *Probables consecuencias de una ejecución inadecuada.*

Su objeto es medir la opinión de los expertos policiales en cuanto a la gravedad de las consecuencias que se derivarían de ejecutar mal una tarea. Se refiere principalmente a lesiones, muerte, peligro a terceros, derroche de material fungible, daños en el equipo, etc.

Branson (1.981) entendió que la encuesta suplementaria referida a este criterio, debía ser respondida por los mandos directos del policía raso (cabo de patrulla) y por los mandos superiores (jefes de turno o subjefes de comisaría).

* *Enfasis en la formación.*

Este criterio pretende conocer la cantidad de formación o entrenamiento que debe darse a cada tarea para que ésta se ejecute adecuadamente.

De acuerdo con Branson, se propone que a la encuesta suplementaria que mida este criterio, respondan tanto los Ertzainas que teniendo un año de experiencia no excedan de dos, y los Ertzainas-Instructores que habiendo realizado ya sus prácticas desempeñen labores docentes en la Academia.

* *Dificultades de aprendizaje.*

Este criterio se refiere principalmente al tiempo, esfuerzo y ayuda que un Ertzaina puede necesitar para alcanzar el grado suficiente de eficacia en la realización de la tarea. Algunas tareas para ejecutarse no necesitan una preparación especial ("retirar objetos de la calzada") otras sin embargo, por su complejidad ("reparar vehículos con problemas eléctricos") necesitan una instrucción formal y algunas de ellas exigen un esfuerzo y un tiempo.

Para la encuesta suplementaria referida a este criterio, Branson entiende que debe realizarse por Ertzainas con más de dos años de experiencia y por Ertzainas que, habiendo superado sus prácticas, desempeñen en la actualidad funciones docentes.

* *Tiempo entre la incorporación al puesto y la ejecución de la tarea (latencia).*

Este criterio, pretende identificar qué tareas se ejecutan nada más incorporarse el Ertzaina a su puesto de trabajo (t_1) y cuáles se ejecutan pasado un tiempo significativo (t_2). La razón por la que se incluye este criterio obedece a la evolución de la "curva de aprendizaje" y "curva de olvido" que según el tiempo de formación y ausencia de ésta, puede observarse en la FIGURA 1:

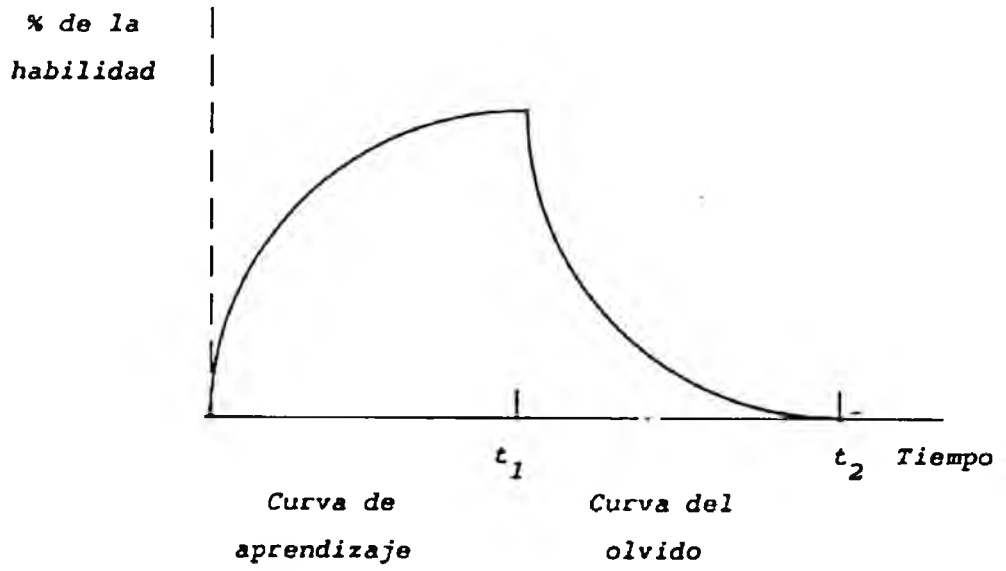


FIGURA 1.

En definitiva el razonamiento para este criterio es tan sencillo como que aquellas tareas que despues de la formación no se ejecutan en un período relativamente corto de tiempo (6 meses), sufren un proceso natural de olvido. Por ello, esta información es importante ya que se pueden establecer qué tareas deben conformar contenidos docentes durante el período académico y para cuáles de ellas debería recibirse instrucción durante el período práctico.

Para este criterio, Branson entiende que la encuesta debe ser respondida por Ertzainas con 1 año de experiencia.

- *Tiempo entre el requerimiento de una tarea y la ejecución de la misma (tolerancia).*

Existen ciertas tareas que permiten un amplio intervalo de tiempo entre su desencadenante (cue) y su ejecución. Por el contrario, existen otras en las que la ejecución es requerida tan pronto como aparece el desencadenante ("Dar respiración artificial a ahogados").

Este criterio pretende conocer qué tareas exigen una ejecución inmediata, de manera que pueda decidirse una correcta ubicación dentro del proceso formativo o la trascendencia que, desde estos datos, pueden tener las inferencias que de ellas se hagan en cuanto a características selectivas.

Branson incluyó este criterio de criticidad más tarde que los anteriores (1.989) y no refiere experiencia alguna en la que especifique quiénes debían contestar a esa encuesta suplementaria. Creo que el grupo de expertos adecuados sería el de los Ertzainas que ejecutan las tareas así como los mandos directos que en su día las realizaron.

6.2.3.2. *Metodología para la Selección de Tareas Críticas.*

Una vez que se conocen los criterios a partir de los cuales se va a establecer el listado de tareas que representan las ejecuciones críticas de las tres unidades que pueden generar evaluaciones del desempeño: Instituciones, Brigada Móvil y Comisarías, se describirá ahora cuál es el procedimiento propuesto para la determinación de las tareas críticas.

Ya que las evaluaciones del desempeño se van a obtener independientemente en cada uno de los tres destinos a los que puede ser destinado el Ertzaina y el diseño de estas evaluaciones tendrá en cuenta las tareas exclusivas de cada destino, es conveniente elaborar un listado de tareas críticas para cada uno. Este hecho no es tan trascendente cuando se trata de desarrollar estándares de formación y selección, ya que el carácter rotatorio de éstos, obliga a seleccionar y formar para las tareas que se ejecutan en los tres destinos.

Una vez decidido, por tanto, que deben elaborarse tres listados críticos que representen las peculiaridades evaluativas posibles de cada Unidad, el siguiente paso consiste en diseñar las encuestas suplementarias.

* *Diseño de Encuestas Suplementarias.*

Para el diseño de estas encuestas debe solicitarse al ordenador que liste tres inventarios de tareas, uno por cada destino, ordenando éstas decrecientemente, según el porcentaje de Ertzainas de cada Unidad que las ejecuta (1 er. criterio).

Seguidamente deben diseñarse las escalas de valoración o estimación que evaluen los cinco criterios restantes.

Las escalas propuestas son:

Escala de valoración sobre consecuencias probables de una ejecución inadecuada

7. *Consecuencias desastrosas*
6. *Extremadamente serias*
5. *Muy serias*
4. *Serias*
3. *Algo serias*
2. *No muy serias*
1. *Mínimas consecuencias*

1 2 3 4 5 6 7

Escala de valoración sobre el énfasis en la formación

7. *Enfasis en la formación extremadamente alto*
6. *Alto*
5. *Por encima de la media*
4. *Medio*
3. *Por debajo de la media*
2. *Bajo*
1. *Extremadamente bajo*

1 2 3 4 5 6 7

Escala de valoración sobre dificultad de aprendizaje

7. *Extremadamente alta*
6. *Alta*
5. *Por encima de la media*
4. *Media*
3. *Por debajo de la media*
2. *Baja*
1. *Extremadamente baja*

1 2 3 4 5 6 7

Escala de estimación del tiempo transcurrido desde el final de la formación y la primera vez que ejecutó la tarea.

7. *Aún no la ha ejecutado*
6. *Más de 4 años después de la formación*
5. *Entre 2 a 4 años después de la formación*
4. *Entre 1 y 2 años después de la form.*
3. *Entre 6 meses y 1 año después de la formación*
2. *Entre 3 y 6 meses después de la formación*
1. *Durante los 3 primeros meses después de la formación*

1 2 3 4 5 6 7

Escala de estimación del tiempo permitido entre el requerimiento de una tarea y su ejecución.

7. *Más de un mes*
6. *Más de una semana y menos de un mes*
5. *Dentro de esa misma semana*
4. *Dentro de ese mismo día*
3. *Varias horas*
2. *Intérvalo breve (varios minutos)*
1. *Inmediatamente*

1 2 3 4 5 6 7

Decididas las escalas, el paso siguiente consiste en valorar cada tarea en función de cada escala, para lo cual deben diseñarse cinco cuestionarios por cada destino analizado. Un ejemplo aclaratorio podría ser el siguiente:

Escala de valoración sobre consecuencias probables de una ejecución inadecuada.

7. Consecuencias desastrosas
6. Extremadamente serias
5. Muy serias
4. Serias
3. Algo serias
2. No muy serias
1. Mínimas consecuencias

CODIGO	ENUNCIADO TAREA	1	2	3	4	5	6	7
007	Trasladar detenidos.					v		
008	Realizar controles de alcoholemia.				v			
022	Examinar vehículos abandonados, averiados o sospechosos.			v				
031	Gestionar la presencia de otros servicios (grúa, ambulancia).		v					
084	Comprobar el estado de las luces de vehículos.		v					
557	Detener vehículos que hayan cometido infracciones.			v				
581	Retener conductores ebrios.						v	
059	Leer los derechos a los detenidos.					v		

Obsérvese que los códigos de las tareas en el ejemplo no son correlativos. Esto se debe a que están listadas decrecientemente en función del porcentaje de Ertzainas que las hacen (primer criterio de criticidad) y a que el inventario de la unidad a la que podrían pertenecer estas tareas, sólo recoge aquellas que se hacen en ella. (Para más ejemplos de encuestas suplementarias ver ANEXO VIII).

* ***Determinación del grupo de expertos policiales.***

Una vez llegados a este punto, el siguiente paso se refiere a la decisión sobre qué grupo de expertos deben responder a las encuestas.

Este apartado está prácticamente propuesto, pues ya se ha comentado el tipo de jueces más adecuado para cada criterio. Es aconsejable que los expertos que se decida formen parte como miembros de la Unidad a la que pertenecen las tareas valorables, y en el caso de los criterios "énfasis en la formación" y "dificultad de aprendizaje", sean Ertzainas que desempeñen funciones docentes y hayan realizado las prácticas en los tres destinos. Esta exigencia se debe a que el carácter rotatorio de las prácticas no se estableció desde las primeras promociones, por lo que puede darse el caso de que haya Ertzainas-Instructores que no tengan criterio para evaluar tareas por no haberlas ejecutado.

* *Análisis de resultados y proceso de decisión para el primer borrador de tareas críticas.*

Una vez administradas las cinco encuestas suplementarias puede establecerse para cada unidad el siguiente proceso de análisis y decisión, con objeto de elaborar un primer borrador de tareas críticas:

1. *Deben hallarse las medias y desviaciónes típicas (Sx) para las puntuaciones que los expertos han dado a cada tarea en cada escala.*
2. *Es esencial determinar la fiabilidad interjueces. Branson (1.982) propone obtener las correlaciones entre las puntuaciones dadas por cada experto o juez y la media resultante de todas las valoraciones en cada criterio. Así como las correlaciones entre las valoraciones de todos los expertos en cada criterio.*

   De esta forma, se pueden establecer estimaciones sobre la fiabilidad de todos los jueces considerados conjuntamente y para cada juez comparado con el resto. El propio CODAP puede realizar estas estimaciones, o en su defecto móculos estadísticos de los paquetes SAS, SPSS-X o BMDP.

La significatividad de la correlación obtenida se puede establecer según la "Tabla VI de Fisher & Yates", que Downie & Heath (1.983) publicaron en su libro "Métodos Estadísticos Aplicados" (pag. 336), para N-2 grados de libertad. Siendo N el número de tareas a las que ha contestado cada experto, en el caso de que se comparen separadamente, o las tareas que conforman todo el inventario, en el caso de que se busque la fiabilidad entre todos los expertos.

Es tónica general que dos o tres evaluadores difieran significativamente del resto. En tal caso deben desecharse sus valoraciones y volver a calcular las fiabilidades; "esto dará más confianza de que los expertos pueden usar las escalas" (Branson, comunicación personal, 1.990).

3. *Una vez corregidas las puntuaciones medias en función de la fiabilidad, debe establecerse un proceso de decisión con el fin de elaborar el primer borrador de tareas críticas. Para ello y sobre los resultados corregidos se debe:*

   a. *Marcar aquellas tareas que realiza más del 50% de los Ertzainas de la Unidad. En las tareas resultantes marcar aquellas que cumplan con los siguientes requisitos en cada criterio restante:*

      - *Dificultades de aprendizaje:* $\bar{x} \geq 4$.
      - *Enfasis en la formación:* $\bar{x} \geq 4$.
      - *Latencia:* $\bar{x} \leq 2$.
      - *Tolerancia:* $\bar{x} \leq 2$.
      - *Consecuencias de ejecución inadecuada:* $\bar{x} \geq 4$.

   Deben marcarse todas aquellas que cumplan por lo menos uno de los requisitos.

El criterio del 50% es arbitrario, por lo que el corte en el inventario puede establecerse allí donde cualquier otro usuario decida que es más conveniente para su circunstancia. Se propone el 50% ya que el objetivo es reducir en lo posible el número original de tareas, y se supone que en el caso de la Ertzaintza el listado de tareas de esas unidades será numeroso. Tanto éste, como el resto de requisitos propuestos, pueden ser revisados en función de la aplicación concreta del método.

b. *De aquellas tareas que realizan menos del 50% de los Ertzainas de la Unidad, deben escogerse las tareas que cumplan al menos uno de los siguientes requisitos en cada criterio:*

   - *Dificultad de aprendizaje: aquellas que caen dentro del 25% superior del resultado obtenido por la fórmula:* $\bar{x}+0,5\ Sx$.
   - *Enfasis en la formación: aquellas que caen dentro del 25% superior del resultado obtenido por la fórmula:* $\bar{x}+0,5\ Sx$.
   - *Latencia:* $\bar{x} \leq 2$.
   - *Tolerancia:* $\bar{x}=1$.
   - *Consecuencias de ejecución inadecuada: aquellas que caen dentro del 25% superior del resultado obtenido por la fórmula:* $\bar{x}+0,5\ Sx$.

La finalización de un proceso como el descrito, producirá un borrador de tareas críticas. Dicho borrador puede parecerse al siguiente ejemplo:

6. Dificultad de aprendizaje
5. Tolerancia
4. Latencia
3. Enfasis formac.
2. Consecuencias ejec. inadecuada
1. % Ertzainas

CODIGO	ENUNCIADO TAREA	1	2	3	4	5	6
007	Trasladar detenidos.	x		x	x		
008	Realizar controles de alcoholemia.	x	x	x	x		x
022	Examinar vehiculos abandonados, averiados o sospechosos.	x		x	x		x
031	Gestionar la presencia de otros servicios (grúa, ambulancia).	x			x	x	
084	Comprobar el estado de las luces de vehiculos.	x			x	x	
557	Detener vehiculos que hayan cometido infracciones.	x	x	x	x	x	
581	Retener conductores ebrios.	x	x	x	x	x	x
059	Leer los derechos a los detenidos.	x	x	x	x	x	

* *Determinación de la lista definitiva de tareas Críticas.*

Este proceso debe hacerse mediante un planteamiento de negociación y consenso con los expertos de cada unidad analizada. Para ello es necesario que los expertos conozcan:

1. *Una explicación global del proceso hasta llegar al borrador.*

2. *Que el objetivo de esa reunión con ellos, es llegar a conocer aquellas tareas críticas con las que se pueda evaluar el desempeño de un Ertzaina en prácticas en esa Unidad.*

3. *Que previamente a la puesta en común de sus opiniones deben leer el borrador de manera que conozcan los criterios que ha satisfecho cada tarea ya que ello les permitirá tener una información más adecuada para obtener un consenso.*

4. *Que el paso siguiente consiste en descomponer el listado resultante del consenso y que tal análisis es esencial para determinar cómo evaluar a los Ertzainas así como conocer en qué formarlos y cómo seleccionarlos.*

Es conveniente en este caso hacer una breve descripción del proceso de análisis de tarea.

* *Obtención de los pesos de importancia para cada tarea.*

Partiendo de que las tareas más importantes son las que más fuerza predictiva deben tener al medirlas en la taxonomía de pruebas, tests o contenidos de formación, ya que son las que más contribuyen a determinar si alguien es exitoso o no en la ejecución de un trabajo, es necesario determinar el peso que cada tarea tiene, comparada con el resto de las que componen la lista finalmente decidida.

El proceso para determinar estos pesos es el siguiente:

1. *Determinación de los criterios desde los que se van a determinar los pesos.*

De los seis criterios propuestos, el porcentaje de gente que realiza cada tarea y la latencia de ejecución son criterios que en sí mismos no hablan de la dificultad o de la importancia intrínseca de la tarea, sino que son criterios dicotómicos que especifican unas condiciones a partir de las cuales deben considerarse los otros cuatro.

Antes de obtener los pesos de los resultados obtenidos en los cuatro criterios restantes, deben transformarse los valores de la escala de tolerancia, cuyo gradiente está escrito en sentido inverso al significado expresado en el resto de los criterios.

2. *Obtención de los pesos.*

La obtención de los pesos para cada tarea parte de las puntuaciones medias que cada tarea ha obtenido en cada criterio. Desde ellas deben considerarse dos supuestos:

a. *Que se dé igual valor de importancia a cada criterio.*

En este caso el peso se obtiene por la fórmula:

$$Peso = \frac{\sum_{c} \bar{x}}{\sum_{T} \bar{x}} \cdot 100$$

Siendo:

$\sum_{c} \bar{x}$ = *La suma de las puntuaciones medias obtenidas por cada tarea en cada criterio.*

$\sum_{T} \bar{x}$ = *La suma de las puntuaciones medias obtenidas por todas las tareas en los cuatro criterios.*

b. *Que se den pesos diferentes a cada criterio, en función de lo que cada uno aporta al factor general de importancia de la tarea.*

En este caso, antes de aplicar la fórmula descrita, debe realizarse un Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples de los datos de criticidad, de manera que se especifique el porcentaje de varianza que cada criterio explica del factor subyacente. Los porcentajes de varianza explicada son los factores correctores de las puntuaciones medias que deben obtenerse previamente a la aplicación de la fórmula descrita.

6.2.4. *ANALISIS DE TAREAS CRITICAS (Break-down).*

La descripción metodológica del análisis de tareas que se propone, es el paso justamente anterior a lo que en la identificación del planteamiento para el análisis del trabajo se ha llamado Job Elemental Method (JEM). El método escogido descompone el trabajo en sus mínimas informaciones, desde las cuales y mediante adaptaciones a circunstancias de medida concretas, se pueden diseñar evaluaciones de desempeño y, como en el método de Primoff (1.975), inferir contenidos de hipótesis predictivas (KSAO'S).

Aunque el objetivo último en cualquier caso, es el mismo, es decir, medir el constructo en sus manifestaciones posibles, el fin inmediato de la metodología propuesta (Nash et al., 1.978; Branson, 1.981) pretende determinar, como paso ineludible de inferencias, la índole, características, naturaleza y comportamiento, de las posibles medidas de las tareas, es decir, su operativización de éxito.

Nash et al., pero sobre todo Branson y la misma A.P.A. (1.987), tienen muy claro que es imposible inferir nada, con ciertas garantías de éxito, cuando no se sabe exactamente qué se hace, qué significa hacerlo bien y qué se necesita tener o aprender para hacerlo así de bien.

Inmediatamente después de dejar claro este punto, Branson aclara que no es lo mismo desarrollar medidas de evaluación del trabajo (Job Perfomance Measures o JPM), que evaluaciones del desempeño (Perfomance Appraisal). En el primer caso, el fin principal es la operativización del éxito y en el segundo una evaluación del trabajo con fines selectivos, promocionales o, de alguna forma, administrativos que dependen de las medidas anteriores pero que no lo son, pues la

evaluación del desempeño es una adaptación de aquéllas a las variables organizacionales propias de cada circunstancia.

Este es el punto esencial: Las JPM son las concreciones de la operativización del éxito para las tareas críticas representativas del trabajo analizado. Una vez que se conocen éstas, es cuando pueden adaptarse a las distintas circunstancias de medida determinadas por el modelo selectivo de la organización y en función de los constreñimientos producidos por esas circunstancias es por lo que se necesitarán hipótesis predictivas, ya que se abandona la fidelidad física entre las JPM y las medidas necesarias para evaluar a un candidato en esa taxonomía, exigiéndose entonces validez predictiva.

Todo esto quiere decir, que para el caso de la Ertzaintza, circunstancias tales como el hecho de que la reglamentación para la adquisición de la condición de funcionario aplique una selección de acceso y un período académico, así como que los 9 meses de Academia permitan una observación comportamental, hacen que, sólo cuando son conocidas las JPM para las tareas críticas que realizan los Ertzainas en los puestos de los que se obtienen medidas de evaluación del desempeño en prácticas, es cuando hay que pensar cómo adaptar estas operativizaciones de éxito a las circunstancias (posibilidades) evaluativas. Según esto, habrá circunstancias (evaluaciones del desempeño) en las que la fidelidad física entre la JPM y la evaluación diseñada sea muy cercana. Sin embargo, habrá otras en las que a pesar de haber posibilidad de cierta fidelidad física (posibilidad de observación comportamental de la Academia que permite el diseño de pruebas de simulación), la claudicación de ella exige validez predictiva.

En definitiva, la importancia y necesidad de la validez predictiva son directamente proporcionales a la renuncia de fidelidad física que las circunstancias evaluativas exigen. Siempre que se pueda, deben diseñarse medidas de evaluación fieles a las JPM.

El fin primordial del análisis de las tareas críticas es elaborar JPM para cada tarea, de tal manera que una ve: desarrolladas éstas, el nuevo modelo de recursos humanos consista en adpatarlas a las circunstancias evaluativas posibles o variar éstas de manera que se puedan conseguir mejor los objetivos de la Ertzaintza.

6.2.4.1. *Tipos de Tareas.*

Antes de describir el proceso de descomposición de tareas conviene conocer la clasificación que Branson (1.981) da de las tareas. Esta es importante ya que cada clasificación determina el procedimiento para llevar a cabo el "break-down".

* ***Tareas Unitarias.***

Se refiere a aquellas tareas que siempre se realizan de la misma forma y con los mismos inputs. Para ellas, el diseño de su JPM es siempre similar. P.e.: "Limpiar el armamento" (en lo que se refiere a desmontar un arma), siempre implica el mismo procedimiento y parte del mismo in-put.

Normalmente este tipo de tareas son las más rutinarias y fáciles de medir, así como las que más posibilidades tienen de satisfacer la fidelidad física. Suelen alimentar los contenidos más mecánicos de la hipótesis predictiva.

* ***Tareas múltiples.***

Son aquellas que tienen varios inputs posibles. Entre ellas existen dos clases o subgrupos:

- *Aquellas cuyo procedimiento siempre es similar independientemente del input que la genere, p.e.: "redactar una denuncia de tráfico".*
- *Aquellas cuyo procedimiento varía en función del input que utilice, lo cual significa que el input es un desencadenante que lleva a una determinada respuesta. Por ejemplo, para el caso de la Ertzaintza, la tarea: "Detener a un sospechoso", no se realiza con el mismo procedimiento, si la variedad de inputs se concreta en:*

  - *¿Está armado el sospechoso?*
  - *¿Está bajo la influencia de drogas o alcohol?*
  - *¿El Ertzaina esta sólo?*
  - *¿Es una zona abierta y con gente o recogida y solitaria?*

* *Tareas de "Transfer" o de relación propiamente dichas.*

Son aquellas tareas en las que a pesar de existir un método, no puede concretarse un procedimiento exclusivo aplicable a todos los casos. Son aquellas que tienen que ver con el "poder discrecional" del Ertzaina en la aplicación estricta o relajada de unos principios y/o reglas que concretan lo que la Ertzaintza entiende por hacer bien esa tarea.

Para este tipo de tareas es muy importante el conocimiento de principios o reglas cuya aplicación para cada caso concreto es la auténtica tarea. Ejemplos de éste tipo de tareas pueden ser:

- *Mediar en disputas familiares.*
- *Interrogar a sospechosos.*
- *Atender al público que llega a la Unidad.*

En ellas la determinación de estándares de ejecución, se concreta en la correcta aplicación de los principios y reglas aplicables a la situación concreta.

Esta clasificación de tareas representa una complejidad creciente de observación y de evaluación, por lo que a medida que la clasificación se aleja de lo que son tareas unitarias, es más probable que se exija una mayor validez predictiva por imposibilidad de fidelidad física.

6.2.4.2. Proceso de Análisis de Tareas. Desarrollo de las "Medidas de Ejecución" (JPM).

A la hora de determinar qué significa éxito operativo para cada tarea crítica identificada, deben seguirse cinco pasos de procedimiento:

1. *Limitaciones de medida.*

Consiste básicamente en concretar todas las circunstancias que condicionan la medida de cada tarea. En definitiva, se trata de especificar para cada una, las razones por las que se sacrifica la fidelidad física entre la ejecución propiamente dicha y las distintas posibilidades evaluativas.

Estas limitaciones normalmente pueden ser de dos tipos:

a. *Las limitaciones inherentes a la propia Ertzaintza, entre las que se encuentran:*

- *La estructura reglada de su proceso selectivo:*

  - *Selección de acceso.*
  - *Período académico (9 meses).*
  - *Período práctico (1 año).*

- *El número de alumnos por aula, que dificulta la evaluación de las tareas en pruebas de simulación (Assessment Center).*

- *La formación del profesorado.*

- *El Reglamento Académico, que especifica la asignación de puntuaciones y por lo tanto concreta una forma específica de medición.*

b. *Las limitaciones inherentes a la propia naturaleza de cada tarea.*

- *Tiempo: Existen tareas en policía cuya medición real exige mucho tiempo (p.e.: Inventariar el equipo de la Unidad). Esta limitación es importante para circunstancias evaluativas en las que no se puede observar la ejecución durante un período tan largo de tiempo, en estos casos debe sustituirse la medida real por otras posibles, p.e.: "Habilidad para inventariar".*

- *Mano de obra: Algunas tareas policiales exigen el concurso de muchas personas para poder ser medidas: p.e.: "disolver manifestaciones".*

- *Coste: Algunas tareas en su ejecución concretan una serie de circunstancias por lo que medirlas en un ámbito predictivo implica un gran coste (p.e.: no es rentable incendiar una casa para evaluar cómo un Ertzaina ejecuta la tarea de extinguir incendios).*

- *Equipo: A veces la medición real de algunas tareas implica la presencia de aparatos o equipos no siempre disponibles (p.e.: radar de vehículos patrulla, laboratorios, etc.).*

Normalmente, las limitaciones inherentes a la tarea están relacionadas entre sí y sus clasificaciones pueden variar, ya que por ejemplo, lo que se cataloga como limitación por ausencia de equipo, también puede catalogarse como limitación económica.

Resumiendo, todo este proceso no es otra cosa que una justificación, tarea a tarea, de por qué se abandona la fidelidad física entre la JPM y su medición. Es una característica de la operativización del éxito, pues concreta las circunstancias que limitan la evaluación y por las cuales nace la necesidad de validez predictiva, ya que el mismo hiato producido por las limitaciones es una de las condiciones de predictibilidad. En definitiva, es una justificación de por qué hay que cambiar el método para medir lo mismo (constructo), es decir, justificar por qué lo que era fiabilidad ahora se convierte en validez (Morales, 1.988).

2. *Determinación de las condiciones de la Tarea.*

Por condiciones de la tarea se entienden aquellas circunstancias presentes o posibles siempre que se ejecuta una tarea en la realidad. Es importante identificarlas porque afectan a la ejecución. Pueden ser siempre las mismas y por tanto controlables (p.e.: Temperatura y humedad en una oficina) y pueden variar en distintas ejecuciones de la tarea o durante su propia ejecución (p.e.: Tiempo atmosférico en un trabajo a la intemperie).

Cuando se analiza una tarea para determinar su JPM, deben especificarse con los expertos todas aquellas condiciones que puedan interferir en la ejecución de esta. En el caso de que se quiera adaptar la JPM a circunstancias evaluativas concretas (selección, formación), deben considerarse aquellas condiciones que las circunstancias evaluativas permiten tener en cuenta. En cualquier caso, hay que considerar aquellas condiciones que mejor reflejen una destreza para ejecutar cada tarea.

Según Branson (1.981), cinco son los contenidos a los que debe referirse toda especificación de condiciones:

A. *Equipo y herramientas necesarios para ejecutar la tarea. Tomemos como ejemplo la tarea: "Disolver manifestaciones":*

- *Casco.*
- *Guantes.*
- *Porra.*
- *Botes de humo.*
- *Escopeta.*
- *Pistola.*
- *Talky.*
- *Furgon antidisturbios.*

Para la determinación de este tipo de condiciones pueden tomarse los datos referidos al equipamiento obtenidos para cada tarea en el Cuestionario Abierto y para cada puesto en el Cuestionario Cerrado.

B. *Manuales de procedimiento y cualquier otro tipo de ayuda a la ejecución.*

C. *Cantidad y calidad de supervisión y asistencia presente o disponible en la ejecución de la tarea. Por ejemplo:*

- *El Ertzaina realiza la tarea de forma completamente independiente de la supervisión y asistencia de otros.*
- *La tarea se realiza bajo estrecha supervisión.*
- *La tarea se realiza siempre en equipo (p.e.: "Disolver manifestaciones").*

Para cada tipo de condiciones, además de la opinión de los expertos, también puede consultarse la parte del Cuestionario Abierto referida a "Coordinación" y "Relaciones".

D. *Demandas físicas especiales de la tarea.*

Pueden citarse como ejemplos de exigencias físicas:

- *Realizaciones en muchedumbre ("Disolver manifestaciones").*
- *Ejercicio físico prolongado ("Disolver manifestaciones").*
- *Posturas incómodas requeridas por la tarea ("Reparar averías mecánicas de vehículos").*

F. *Localización de la ejecución:*

Por ejemplo:

- *En el interior con ambiente controlado (calefacción y aire acondicionado).*
- *En el exterior bajo cualquier condición meteorológica.*
- *Por la noche y en total oscuridad.*

G. *Condiciones atmosféricas que pueden influir en la ejecución de la tarea:*

Por ejemplo:

- *Lluvia.*
- *Nieve.*
- *Humedad.*
- *Niebla.*

3. *Determinación de los "desencadenantes" de la tarea (cues).*

Consiste en identificar para cada tarea, aquellos eventos o secuencia de eventos cuya aparición exige la realización de ésta. Así por ejemplo, el hecho de que una persona no respire al ser rescatada del agua, es el desencadenante de la tarea "dar respiración boca a boca

a ahogados o accidentados".

Algunos desencadenantes son más importantes que otros y algunos llegan a ser críticos ya que su presencia determine la forma cómo debe ser ejecutada una tarea. Para el caso de la Ertzaintza, muchos desencadenantes se originan directamente por la comunicación con el "Centro de Coordinación" (SOS-DEIAK), ya que son ellos los que informan del hecho que desencadena la tarea. Cómo y cuánta información se reciba en esa comunicación, puede determinar el éxito en la ejecución.

4. *Determinar si la tarea debe medirse mediante producto, proceso o ambos.*

Según Branson, debe medirse un producto cuando en la tarea:

- *El producto puede ser observado e inspeccionado (atestado).*
- *El proceso por el que se ha generado el producto, no es fácilmente observable.*
- *El proceso no es tan importante como el producto.*

Muchas tareas policiales no finalizan con un producto concreto. En ellas es recomendable medir procesos y para identificarlas es aconsejable observar si en cada tarea:

- *El resultado de la ejecución no es la creación de un producto fácilmente observable o medible (controlar el cierre de comercios).*
- *Una incorrecta utilización del proceso de la tarea puede acarrear lesiones al Ertzaina, al ciudadano, daños al equipo, a las propiedades, o violaciones de la ley (p.e.: desencarcelar a ocupantes en vehículos siniestrados).*

Existen ciertas tareas policiales en las que la medición exclusiva del producto no es suficiente para catalogar la tarea como

bien medida. Algunas tareas además del producto, especifican su estandard de buena ejecución solamente si se sigue una determinada secuencia de pasos en el proceso. Por ejemplo, un Ertzaina puede preservar las pruebas de una escena de delito (producto) habiéndolas dejado en el vehículo patrulla, mientras tomaba un café con un amigo. Asimismo, la tarea "interrogar a un sospechoso", puede producir un resultado satisfactorio en cuanto a la información obtenida, pero puede violar la ley al haberse obtenido mediante coacción o tortura.

5. Determinación de los estándares de ejecución.

Mediante reuniones con los expertos de los puestos analizados, debe concretarse qué significa hacer bien una tarea y cómo un evaluador puede saber que se ha hecho bien, regular o mal.

Definir los estándares implica saber si la tarea se mide por producto, por proceso o por ambos. Para el caso de que se midan productos, deben tenerse en cuenta como criterios de calidad:

- *Exactitud.*
- *Formato.*
- *Claridad.*
- *Número de errores.*
- *Cantidad.*
- *Adecuación.*

Para medir procesos se proponen:

- *Secuencia.*
- *Exactitud.*
- *Adecuación.*
- *Velocidad de ejecución (tiempo).*

Como puede comprenderse, éstos son criterios generales aplicables a la mayoría de las tareas. En cualquier caso, se aconseja que sean los propios expertos de la Ertzaintza quienes especifiquen estos criterios en función de los productos y procesos concretos.

Para el momento del análisis en el que deben elaborarse estándares, el analista posee suficiente información de cada tarea como para ayudar al experto a diseñarlos. En algunos casos, el mero hecho de conocer el equipo exigido por una tarea puede aportar información para ese diseño.

Algunas tareas, sobre todo las que se han denominado tareas "transfer" o de relación, requieren estándares básicamente cualitativos o de juicio. En este caso es fácil caer en el error de medir sólamente las partes de la tarea más cuantitativamente valorables. Es aconsejable en estos casos, analizar las partes cualitativas y diseñar estándares cuantitativos para ellas. Por ejemplo, para determinar el estandard de la tarea "atender al público que viene a la unidad", puede preguntarse al experto policial, cuáles son los comportamientos medibles en los que él/ella se fijan, para evaluar si el Ertzaina ha atendido bien al público, independientemente de que éste haya aplicado correctamente las reglas y principios. (Para información más exhaustiva del break-down de tareas transfer ver ANEXO IX).

En cualquier caso, lo esencial para la determinación de los estándares es que para cada tarea pueda especificarse:

1. *Qué significa hacerla bien, qué significa hacerla regular y qué significa hacerla mal.*
2. *Cómo puede observarse en ejecución real o mediante el análisis del producto, que la tarea ha sido bien, regular o mal ejecutada. Qué pasos deben seguirse para tal calificación.*

Aunque Branson (1.981) no lo incluye como parte del proceso de la descomposición de las tareas, una parte esencial de este análisis es la determinación de los "elementos". Ya se ha tratado suficientemente lo que son los elementos de la tarea, al explicar la estructura jerárquica

de un trabajo. Baste decir que, esencialmente, son los pasos de procedimiento necesarios para la ejecución de una tarea.

Toda la información generada tras el proceso de descomposición aquí descrito, así como otro tipo de informaciones que no se incluyen en este proceso, Branson la resume con dos formatos:

a. "Task Summary Sheet" u hoja resumen de la tarea (ver ANEXO X), especialmente diseñada para recoger información de la tarea y orientarla al diseño de programas de formación.
b. "Job Data Worksheet" u hoja de datos del trabajo (ver ANEXO XI) que resume más asépticamente la información generada para cada tarea.

A mi modo de ver, ésta última satisface mejor el objetivo de recoger sucinta y ordenadamente la información necesaria de cada tarea como para que, reconociendo la operativización de su éxito, pueda empezarse el proceso de sus adaptaciones a las circunstancias de medida que determinan las manifestaciones del constructo.

6.2.4.3. Determinación de Funciones.

Tal y como vimos al hacer la revisión de literatura de los Análisis de Trabajos realizados en policía, uno de los pasos que la gran mayoría de los autores realizaron (Annon, 1.974; Friedman, 1.977; Crosby et al., 1.979 y Branson, 1.981) fue la ubicación de las tareas en sus correspondientes familias superiores, es decir, con sus funciones. Algunos de los autores citados realizaron este trabajo previamente a la descomposición de tareas (Annon, 1.974; Friedman, 1.977) y otros lo hicieron mediante análisis factoriales (Crosby et al., 1.979). Branson (1.981), sin embargo, propone que esta ubicación

se realice después de haber descompuesto las tareas y haber diseñado sus JPM.

Si la limitación fundamental de no tener tareas estandard diseñadas y aceptadas por el Departamento no ha sido solventada, el descubrimiento de las funciones subyacentes a las tareas identificadas como críticas, es un diagnóstico que puede contrastarse con el propio modelo policial.

Como ya se ha dicho, es creencia de esta investigación que las tareas deben ser aceptadas y rediseñadas entre aquellas que se ejecuten en la realidad. Ellas deben concretar el modelo de policía que el Departamento de Interior quiere para la Ertzaintza. Ese modelo (cap. 5) es una concreción de características que representan los valores fundamentales siendo las funciones que se decidan, la primera traducción operativa de esos valores.

A modo de propuesta, y fruto de las revisiones realizadas, así como de entrevistas con teóricos de la organización policial de la Ertzaintza, se pueden señalar las funciones en las que podrían ubicarse las tareas que hoy se realizan en los tres destinos analizables:

I. Prevención.

Conjunto de actividades dirigidas a evitar o disminuir la comisión de delitos, facilitando anticipadamente los recursos necesarios.

II. Intervención.

Conjunto de tareas dirigidas a reprimir o mitigar las consecuencias del hecho delictivo o cualquier situación de riesgo.

III. *Investigación.*

Tareas orientadas a la identificación del autor y esclarecimiento del hecho delictivo.

IV. *Mantenimiento del orden.*

Conjunto de tareas dirigidas a garantizar la convivencia pacífica en el marco del ordenamiento jurídico y las libertades públicas.

V. *Protección.*

Conjunto de tareas necesarias frente a alteraciones de cualquier naturaleza, encaminadas a la asistencia a personas, neutralizar deterioros y evitar su progreso.

IV. *Patrullaje.*

Conjunto de tareas dirigidas al mantenimiento de la seguridad vial, al cumplimiento de la normativa de circulación de vehículos, a mantener en condiciones de circulación vías públicas y al control de autorizaciones administrativas necesarias para la circulación por aquéllas.

VII. *Mantenimiento del equipo.*

Tareas referidas al control de uso, custodia y mantenimiento de las herramientas, armas y equipamiento necesario para realizar las tareas.

VIII. *Redactar informes.*

IX. *Gestión administrativa.*

Conjunto de tareas orientadas a facilitar el desarrollo del resto de las tareas.

X *Asistencia al público.*

Tareas referidas al asesoramiento en consultas realizadas por el público en general así como las que se refieren a la atención a personas que se presenten en la Unidad.

Es de suponer, que llegados a este punto en el proceso de conocimiento de la tarea, se ha captado toda la información susceptible de generarse y que la JPM diseñada posee la suficiente cualificación como para comenzar las adaptaciones a las circunstancias evaluativas concretas. Esas adaptaciones son los contenidos de los apartados siguientes.

6.3. *METODOLOGIA PARA EL DISEÑO DE UN ESTANDARD DE EVALUACION DEL DESEMPEÑO POLICIAL EN LA ERTZAINTZA.*

Si bien al revisar los distintos tipos de evaluación de desempeño (cap.3), se identifica plenamente este tipo de medidas con lo que son operativizaciones de éxito, debe entenderse que esto es así ya que la mayoría de los autores revisados, no desarrollaron sus medidas desde un conocimiento tan exhaustivo de las tareas como lo es la determinación de las JPM. Por otro lado, siempre que se desea validar, aquella medida que tiene la facultad de ser más fiel físicamente a la JPM es la que obtiene categoría de contraste o criterio frente a aquellas otras que por sus circunstancias de medida han tenido que sacrificar esa fidelidad, convirtiéndose en medidas predictivas.

Todo esto puede resumirse en dos consideraciones:

a. *En ausencia de análisis de tareas, las concepciones de lo que han sido operativizaciones de éxito policial, han estado representadas por los modelos y métodos de evaluar el desempeño, siendo éstas además, el contraste de las predicciones.*

b. *La posibilidad de desarrollar JPM ha transformado el planteamiento porque las evaluaciones del desempeño no son ya las concreciones de lo que es éxito policial y ni tan siquiera sus operativizaciones, sino las ADAPTACIONES a las circunstancias concretas de medida del desempeño, que para esa organización, tienen sus concepciones de éxito.*

Según esto, especificar una metodología para evaluar el desempeño policial en la Ertzaintza consiste en proponer una adaptación a sus circunstancias de medida, de las "Job Performance Measures" (JPM), obtenidas de la descomposición de sus tareas críticas.

6.3.1. *CONDICIONANTES PREVIOS DE LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO EN LA ERTZAINTZA.*

Con este apartado se pretende describir el contexto en el que se va a enclavar el diseño propuesto. Bien es verdad que una investigación como ésta, es libre de proponer aquellas metodologías que técnicamente se hayan demostrado buenas, sin embargo, es necesario ubicar la propuesta en una realidad, de la que deben describirse sus principales handicaps para el nuevo modelo.

En ningún caso pretende este apartado ser una crítica a lo que se ha hecho o se hace. Si tal crítica existiera, o así se entendiera, su

propósito no es otro que el de mejorar o complementar lo que hoy existe, basándose en las conclusiones de lo que otros autores concluyeron desde prácticas profesionales similares.

El primer handicap lo representa la propia reglamentación de la Ertzaintza y concretamente el Reglamento de Régimen Interior de la Academia (1.982) de cuya normativa se derivan los siguientes condicionantes para la evaluación del desempeño policial:

1. *Se establece que una vez superado el curso de formación, los "Ertzainas-alumnos" deben realizar un año de prácticas en los tres destinos ya citados. Este imperativo implica:*

   a. *Que siendo un año de prácticas y tres las Unidades por las que rotan, sólamente podrá observarse la ejecución durante cuatro meses, por lo que adquiere una importancia capital el criterio de Latencia en la criticidad, ya que las tareas que no se ejecuten en esos cuatro meses no pueden ser objeto de evaluación.*

   b. *Al ser cuatro meses de evaluación por Unidad puede no producirse el lapso de tiempo significativo, como para que se cumpla la condición de predictibidad (A.P.A., 1.987).*

   c. *Puede ocurrir, que durante los primeros cuatro meses un mando no repare suficientemente en un Ertzaina-Alumno y no pueda evaluarle por no tener suficiente información.*

   d. *Cuatro meses parece poco tiempo para que algunas tareas puedan alcanzar el grado de eficacia que su aprendizaje exige, por lo que algunas evaluaciones pueden ser injustas.*

e. *Este mismo hecho facilita una limitación ya comentada en el punto 3.3.4., ya que un lapso de tiempo tan pequeño, puede hacer que las tareas asignadas al Ertzaina no sean tan relevantes como aquellas que realizan sus compañeros más veteranos.*

2. *El reglamento de la Academia determina como contenidos evaluativos de este período, sólamente las sanciones disciplinarias y la valoración de actitudes por lo que adapta la concepción de éxito policial exclusivamente a las faltas cometidas y a la valoración de comportamientos cuyo nivel de abstracción debería ubicarlos más en una taxonomía predictiva. Desde aquí se entiende la constante referencia a este tipo de contenidos que desde las primeras promociones han tenido las evaluaciones del desempeño policial en la Ertzaintza.*

   Incluso la misma Audiencia Territorial de Bilbao, basándose en esta reglamentación y ante recursos contencioso-administrativos (N° 630/83, N° 53/84; n° 1060/85), ha sentenciado que sólo las sanciones disciplinarias pueden ser criterio de aptitud en las prácticas. Evidentemente esto limita enormemente la posibilidad de una evaluación objetiva, por lo que parece aconsejable la sustitución de dicho reglamento por otro más adecuado a los nuevos planteamientos en la gestión de los recursos humanos.

3. *En el Artículo 21 de esa normativa se especifica que las valoraciones de actitudes y sanciones disciplinarias, sólo pueden obtenerse mediante valoraciones de superiores al evaluado. Por lo tanto, no están permitidas las evaluaciones de pares lo cual parece inapropiado desde un planteamiento de tareas ya que varias de ellas se realizan en ausencia del mando, no pudiendo éste tener información directa a la hora de evaluarlas.*

Otro condicionante importante se refiere a la larga tradición que existe en usar la ficha de seguimiento como un resumen de datos con los que establecer reuniones en los que se busca el consenso de los mandos respecto del Ertzaina en prácticas. Este hecho obedece a la necesidad real de tomar decisiones respecto de la aptitud del alumno, para las que las puntuaciones de su desempeño son sólamente un instrumento. Tener el objetivo en este tipo de decisiones, las cuales deben ceñirse al reglamento comentado, dificultan planteamientos como los basados en el conocimiento de tareas críticas. Desde este punto de vista, parece que una complementariedad de enfoques e instrumentos es lo más adecuado.

Tal como se vio al hacer la revisión de literatura, la ausencia de A. de T., también para el contexto de la Ertzaintza es un hecho transcendente que condiciona todas las visiones que sobre posibles evaluaciones de desempeño policial se puedan tener. Haberse sofisticado, por necesidad práctica, en la metodología ausente de A. de T., facilita la resistencia al cambio que una metodología basada en tareas críticas puede suponer.

El hecho de que el organismo identificado como "Servicio Psicotécnico" (punto 4.3.) sea el encargado de realizar las evaluaciones de desempeño y la selección de acceso, deja clara la idea de discontinuidad que existe en el Departamento en cuanto a lo que es el proceso selectivo. Que todas las mediciones se hagan sobre contenidos que se suponen son manifestaciones del mismo constructo, parece algo lejano a la concepción actual o que, cuando menos, esta discontinuidad de organismos encargados de evaluar, no favorece.

La sofisticación de métodos ausentes de A. de T., así como resoluciones judiciales ante recursos puestos por Ertzainas suspendidos, han centrado el avance en recoger los hechos y fechas de comportamientos significativos. Bajo mi punto de vista, recoger comportamientos significativos es un aspecto importante y necesario pero, en cualquier caso, deben ser complementarios a la ineludible

necesidad de evaluar ejecuciones (tareas). Que los comportamientos de un Ertzaina sean negativos, es un hecho suficientemente grave como para declararle no-apto, pero de sus comportamientos no se deriva, obligatoriamente, que realice mal sus tareas. Como se ha demostrado, hoy la reglamentación exige medir comportamientos y sus correspondientes faltas, pero es de esperar que tras esfuerzos investigativos como la presente tesis, se modifique la legalidad, dando entrada a mediciones de ejecuciones reales.

6.3.2. CREACION DEL INSTRUMENTO DESDE LOS RESULTADOS DEL ANALISIS DE TAREAS CRITICAS.

La exposición del proceso para crear el instrumento de evaluación del desempeño mengua su riqueza por la ausencia de tareas reales con las que concretarse. Intentaré ser lo más exahustivo posible, para que partiendo de las JPM tal y como se han descrito, pueda elaborarse el instrumento.

Antes de describir el proceso, debe aclararse que el planteamiento escogido tiene en cuenta las limitaciones citadas en el apartado anterior entre las que destaca el hecho de que la complementariedad con la ficha de seguimiento expuesta en el capítulo cuarto (ver ANEXO V y VI), obedece a las circunstancias reglamentarias que hoy constriñen la evaluación del desempeño en la Ertzaintza y a que la necesidad práctica de los que realizan éstas mediciones, es tomar decisiones sobre el paso definitivo de los Ertzainas al status de funcionarios.

El planteamiento por el que opto es el descrito por Rosinger et al. (1.979) y Booth & Hornick (1.986), quienes utilizando planteamientos BARS (Behaviorally Anchored Rating Scales, Landy et al., 1.976) y "Mixed Standards Scale" (Blanz & Ghiselli, 1.972),

desarrollaron la metodología, que a mi juicio, mejor se adecúa a las adaptaciones que de las JPM deben hacerse.

Desde el punto de vista de la naturaleza de medida, lo que se evalúa son tareas y por tanto conductas determinadas por:

- *Un verbo de acción y un objeto.*
- *Una ejecución específica con un principio y final ocurrido en un corto espacio de tiempo.*
- *Una posibilidad de observación.*
- *Un gradiente que representa tres anclajes posibles de su ejecución.*
- *Independencia de otras acciones.*

Se dijo en la revisión de literatura sobre evaluación del desempeño, que el planteamiento debería ser complementario en aquellas ejecuciones (tareas) cuyo análisis demuestre que el aspecto final de la ejecución es una medida objetiva (output o registro). La complementariedad para el planteamiento que se propone, se incluye en la determinación del estandard, ya que si la JPM referida a esa tarea concreta que debe medirse por un producto, el enunciado del estandard debe recoger las características satisfactorias, mediocres o negativas del producto. Se descartan las medidas objetivas que no se refieran a especificaciones de producto de la tarea (sanciones disciplinarias), ya que ellas se recogen en la ficha que actualmente emplea el Departamento y con la cual esta propuesta desea ser complementaria (ver ANEXO VI).

Se opta por evaluaciones subjetivas realizadas por mandos y pares. Las razones para esta elección no son otras que las ventajas que este tipo de evaluadores ha demostrado tener frente a las evaluaciones objetivas que ya se han comentado en el capítulo tercero (punto 3.3.). En cuanto a la elección de pares la razón fundamental, a parte de los resultados de investigaciones, reside en que existen tareas que el Ertzaina realiza con un compañero que en el caso de estar en prácticas,

siempre es un veterano. Ellos son los que, conociendo las JPM referidas a cada tarea, mejor información pueden dar del desempeño de cada una.

Contar con el concurso de quien va a realizar las mediciones, significa que a la hora de desarrollar el instrumento, debe contarse con mandos y pares y que con ellos debe formarse el grupo de expertos. Esto implica que la aprobación del instrumento de medida debe hacerse en las tres Unidades en las que el Ertzaina puede hacer sus prácticas, ya que según el A. de T. propuesto, existe un grupo de tareas críticas específicas de cada unidad. Por lo tanto, si bien el planteamiento y el proceso de medida debe ser homogéneo para las tres unidades, los contenidos a medir, sus estándares y por ende los superiores y pares que deben evaluar, han de decidirse en cada destino.

Una de las razones por las que se escoge este método es porque el propio procedimiento de evaluación permite detectar inconsistencias convirtiéndolo en el mejor planteamiento conocido para controlar la contaminación, el efecto halo y otras limitaciones siempre presentes en este tipo de evaluaciones, aunque no se conoce método alguno ausente de contaminación.

* *Desarrollo de los enunciados.*

Para este proceso como para todos los que se describan, se supone que los mandos y pares que forman el grupo de expertos tienen la "Job Work Sheet", como concreción resumida de la JPM referida a cada tarea. Sin embargo, ésta no es suficiente. Todos los miembros del grupo de expertos deben conocer las tareas tan bien como son descritas en las JPM. El objetivo de este desarrollo de enunciados consiste en llegar a un consenso entre expertos, respecto de qué tres enunciados representan ejecuciones "buenas", "regulares" o "malas" para cada tarea crítica, medible en los Ertzainas que desarrollan sus prácticas en la Unidad. Para ello se proponen los siguientes pasos:

1. *Dar a todos los que conforman el grupo de expertos, unos dosiers, (aparte de la Job Work Sheet), en los que para cada tarea crítica se especifiquen las siguentes informaciones:*

   - *El enunciado decidido para su identificación y qué otros enunciados referidos a la misma ejecución, se escribieron en el Cuestionario Abierto.*
   - *Todos los elementos o pasos de procedimientos que se han identificado para cada tarea crítica.*
   - *Todas las condiciones bajo las que puede hacerse esa tarea. En este apartado reviste especial importancia especificar cómo determinadas condiciones pueden afectar o variar la ejecución de la tarea.*
   - *Qué criterios se han decidido para conformar los estándares en el caso de que se mida como producto y como proceso.*
   - *Cuál es el nivel de observabilidad de esa tarea y en qué circunstancias concretas de esa Unidad (turnos, horas específicas, localizaciones, etc.) puede observarse mejor o peor la tarea.*
   - *Cuáles son los contenidos de formación derivados de las JPM referidos a cada tarea. Estos deben expresarse en términos:*

     - *Conocimientos teóricos.*
     - *Destrezas Intelectuales.*
     - *Destrezas motoras.*

   - *Cuáles son los principales rasgos de personalidad asociados a la ejecución de cada tarea crítica.*

2. *Cada miembro del grupo de expertos debe elaborar una propuesta de tres enunciados que representen los tres posibles anclajes valorativos para cada tarea crítica.*

Es muy probable que en este punto muchos necesiten ayuda, por lo que los responsables del diseño deben tener preparados ejemplos posibles referidos a cada tarea.

3. *En reunión posterior todas las propuestas anteriores se ponen en común y se corrijen según los siguientes criterios:*

   - *Los enunciados propuestos deben ser un adecuado reflejo de la tarea crítica.*
   - *Los tres niveles (bueno, regular y malo) deben ser <u>posibles</u> en la unidad para la que se diseña el instrumento.*
   - *Los tres niveles propuestos para cada tarea deben poderse medir por un mando, un par o por ambos. Debe especificarse qué puestos del organigrama ocupan los posibles evaluadores.*
   - *Ninguno de los tres niveles debe dejar entrever manifiestamente el valor del estandar al que se refiere. Es decir, su enunciado no debe ser explícito del valor al que se refiere. Para ello puede hacerse una prueba en la que a otro grupo de Ertzainas (mandos y pares) se les pida evalúen cada enunciado como una ejecución buena, regular o excelente. Los resultados estadísticos de este sondeo (medias, varianzas, etc.), darán una idea de la adecuación de los enunciados. Aquellos enunciados o triadas en los que no haya un buen acuerdo deben eliminarse y comenzar de nuevo el proceso descrito para la tarea crítica a la que se referían.*

     El resultado final de este paso debe concretarse en que para cada tarea crítica, existan tres enunciados que representen las tres manifestaciones del estandard.

* *Creación del instrumento (Cuestionario).*

El siguente paso consiste en la creación del cuestionario. Para ello se listan al azar todos los enunciados decididos de manera que ninguna triada aparezca junta.

El diseño del cuestionario debe incluir en su parte superior una serie de apartados con objeto de obtener las siguientes informaciones:

- *Nombre y apellidos del Ertzaina que va a ser evaluado. Número profesional y destino.*
- *Fotografía del evaluado.*
- *Fecha en la que se incorporó a la unidad.*
- *Instrucciones de evaluación: En ellas debe explicarse al mando o par que su cometido básico consiste en determinar si comparado con cada tarea enunciada, el Ertzaina al que evalúa la hace mejor, igual o peor que como está expresada en el cuestionario.*

  En el caso de que el evaluado la haga mejor debe marcar el signo "+"; en el caso de que la haga igual debe marcar el signo "=" y en el caso de que la haga peor, debe marcar el signo "-".

  Como en la mayoría de pruebas de este estilo, debe instarse al evaluador a que sea objetivo, que no se deje llevar por una primera impresión, ni se fije sólamente en los últimos acontecimientos. Asimismo debe insistirse en que el hecho de que algunas tareas las haga mal, no significa que eso ocurra en todas y viceversa (halo).

  Una vez hecho esto, el cuestionario en sí no es otra cosa que el listado al azar de todos los enunciados que representan cada triada para cada tarea crítica.

  Por último, debe pedirse el nombre del evaluador, su número profesional, el grado, así como fecha y firma.

* ***Prueba piloto.***

Siempre que se pueda, debe hacerse una prueba piloto con el fin de captar problemas restantes con los enunciados así como detectar un sin fin de trabas o detalles administrativos que no pueden imaginarse cuando se diseña el cuestionario.

Es muy aconsejable mantener entrevistas posteriores con los evaluadores y preguntarles cómo se han sentido, qué dificultades principales han encontrado y, a su juicio, qué debería modificarse del proceso y del cuestionario.

* *Obtención de puntuaciones.*

Para obtener las puntuaciones debe recordarse que hay tres enunciados por cada tarea crítica y que para cada enunciado existen tres respuestas posibles: +; =; -. Según éste puede haber 27 patrones diferentes de respuesta (3^3). De esos patrones, sólamente 7 pueden ser consistentes, es decir, sólo siete son coherentes con la ejemplificación de buena, regular o mala, que se ha dado a cada tarea.

El trabajo consiste en reagrupar todas las ejemplificaciones de tareas (enunciados), en sus correspondientes triadas y observar cuáles han sido consistentes o inconsistentes y qué valor han obtenido para cada tríada, o sea, para cada tarea crítica.

Existen tres tipos de inconsistencia:

a. *Si tres tareas que representan diferentes niveles de ejecución son valoradas con el signo "=".*
b. *Si una tarea que representa un nivel bueno de ejecución, respecto de otra que ha sido valorada con "=" o "-", recibe una valoración "+".*

c. *Si una tarea que representa un nivel malo de ejecución, respecto de otra que ha sido valorada con "=" o con "+", recibe una valoración "-".*

La puntuación se obtiene según una escala de siete puntos, ya que sólo son siete las puntuaciones consistentes que se pueden generar:

PATRON			PUNTUACION
BUENO	REGULAR	MALO	
+	+	+	7
=	+	+	6
-	+	+	5
-	=	+	4
-	-	+	3
-	-	=	2
-	-	-	1

Para el caso de puntuaciones ilógicas, es decir, inconsistentes, debe aplicarse la siguiente tabla (Blanz & Ghiselli, 1.972, pag. 189):

PATRON			PUNTUACION
BUENO	REGULAR	MALO	
+	+	=	7
+	+	-	7
=	+	=	6
=	+	-	6
-	+	=	5
-	+	-	5
=	-	+	5
=	=	-	4
+	=	+	4
+	=	-	4
=	=	=	4
-	=	-	3
+	-	+	3
+	=	=	3
=	-	=	2
+	-	=	2
+	-	-	1
=	-	-	1

Llegados a este punto, debe recordarse que cada tarea crítica obtuvo un peso en función de los criterios de criticidad. Ese peso o coeficiente es el que se debe multiplicar por el valor aquí obtenido.

Como ya se dijo en el punto 3.3.3. al describir esta metodología, uno de los principales valores de este método reside en detectar las inconsistencias y en función de ellas decidir qué hacer con los evaluadores inconsistentes.

Normalmente, las inconsistencias reflejarán poco conocimiento de la tarea, poca atención prestada a la evaluación o desconocimiento real de la ejecución del Ertzaina evaluado.

Según todo esto, la recogida de datos para un Ertzaina podría tener el siguiente formato por cada evaluador:

		PATRON					INCONSIS
COD.	ENUNCIADO TAREA CRITICA	BUENO	REG.	MALO	PESO	PUNTUAC.	TENCIAS
007	Trasladar detenidos	+	+	+	.18	7	0
008	Realizar controles de alcoholemia.	+	=	-	.21	4	2
022	Examinar vehículos abandonados, averiados o sospechosos.	=	+	+	.12	6	0
031	Gestionar la presencia de otros servicios (Grúa, ambulancia).	-	-	+	.08	3	0
084	Comprobar el estado de luces de los vehículos.	-	+	-	.04	5	1
557	Detener vehículos que hayan cometido infracciones.	-	-	-	.22	1	0
581	Retener conductores ebrios.	=	-	-	.17	1	2

Pueden obtenerse puntuaciones por cada tarea crítica (con fines de validación), haciendo la media de las puntuaciones de aquellos evaluadores más consistentes. Los evaluadores a tener en cuenta pueden decidirse también según la fiabilidad de las puntuaciones, la cual se puede obtener por un procedimiento similar al explicado en el punto 6.2.3.2. o por métodos alternativos como la Spearman-Brown Prophecy, Fórmula usada por Love (1.981).

Si por necesidad práctica (apto, no-apto) se necesita tener una puntuación global, ésta debe adecuarse a la reglamentación por la que

se rije este tipo de evaluaciones en la Ertzaintza. En cualquier caso, esa puntuación debe combinarse con la obtenible por la Ficha de Seguimiento.

Tanto para obtener la puntuación de cada tarea crítica, como toda otra medida necesaria en función de los objetivos (validación, apto no-apto), se aconseja la utilización de paquetes integrados como el SAS (SAS Institute, Inc., 1.985), concretamente su módulo estadístico SAS/STAT "Guide for Personal Computers", Version 6 Edition, con objeto de poder elaborar un programa "ad-hoc" para la obtención de puntuaciones.

* *Determinación de los evaluadores.*

Para la determinación de los evaluadores debe seguirse como criterio fundamental, la elección de aquellos que mejor conozcan las ejecuciones de los puestos a los que pueden ser destinados los Ertzainas en prácticas.

Para poder realizar esta elección, es conveniente que se tengan en cuenta las siguientes consideraciones:

* *Ya que los evaluadores pueden ser tanto mandos como pares, las propias JPM indicarán la pertinencia de escoger mandos en aquellas tareas cuyo producto debe ser revisado por un superior o cuyo proceso es supervisado por aquél. En cambio, para aquellas tareas (patrullaje) cuya ejecución se realiza exclusivamente con el compañero veterano, es éste quien debe valorarlas.*

  Habrá tareas que puedan ser evaluadas tanto por mandos como por pares.

* *Por ser medidas subjetivas, su valor aumenta en función de las valoraciones coincidentes. Desde este punto de vista, es muy aconsejable que se escoja a más de un mando y a más de un par y que se calculen las fiabilidades tanto para cada Ertzaina, como para todo el colectivo que haya que evaluar.*

* *No es aconsejable conformar el grupo de evaluadores por mandos de alta graduación (Sargentos o Sargentos Mayores), ya que es difícil que conozcan las ejecuciones con suficiente profundidad. Se recomienda mandos intermedios a nivel de Jefes de Turno.*

* *Es preferible que los pares hayan estado el tiempo total que han durado las prácticas de ese Ertzaina en la Unidad. Asimismo, es imprescindible que sean veteranos de esa Unidad y que ellos mismos hayan ejecutado las tareas que evalúan.*

* *Es muy aconsejable que el grupo de evaluadores haya formado parte del grupo de expertos con los que se elaboraron las JPM y el instrumento de evaluación.*

6.3.3. *LIMITACIONES DE LA EVALUACION Y FORMAS DE SOLVENTAR LOS ERRORES TIPICOS.*

Como ya se dijo en el punto 3.3.4., los errores que pueden cometerse en este tipo de evaluaciones se refieren básicamente a la relevancia de contenidos y a la fiabilidad y contaminación de las medidas (APA, 1.987).

Las limitaciones inherentes a la relevancia de los contenidos no son objeto de este apartado, ya que, teóricamente se supone que dichos inconvenientes han quedado solventados con el proceso de elección de las tareas críticas y el desarrollo de las JPM. Por otro lado, también

se ha aconsejado y se ha propuesto un método para determinar las fiabilidades de las medidas. Por todo ello, este apartado se refiere básicamente a cómo diagnosticar y evitar los problemas que la contaminación de las medidas (bias) puede acarrear.

6.3.3.1. Diagnóstico estadístico.

Fundamentalmente lo que se pretende es aportar una serie de contrastes estadísticos con los que poder diagnosticar las diferentes manifestaciones de la contaminación.

La posibilidad de aplicar estadísticos como diagnóstico de la contaminación, se limita principalmente a tres tipos de errores:

- *Benevolencia.*
- *Tendencia Central.*
- *Halo.*

Los tres fueron suficientemente explicados en el apartado 3.3.4.

Se supone que la mecánica para evaluar el desempeño, menguará bastante este tipo de errores, al poder detectar las inconsistencias. Sin embargo, no hay método ausente de contaminación por lo que es aconsejable proponer instrumentos para su detección.

Landy et al. (1.976) propusieron los siguientes estadísticos para diagnosticar tanto Benevolencia como Tendencia Central:

* *Media de puntuaciones: para el caso de la metodología propuesta debe moverse en puntuaciones dentro del rango 1-7.*

* *Desviaciones típicas de las puntuaciones: tienen el fin de conocer la dispersión de los valores, es decir, la homogeneización de los valores. A mayor dispersión, más puntuaciones diferentes en cada tarea crítica.*
* *Asimetría: los desplazamientos hacia la derecha en la distribución de las medidas (supuestamente normal) denotan benevolencia, es decir, puntuaciones excesivamente favorables a demasiados Ertzainas.*
* *Curtosis: los "achatamientos" o "apuntamientos" de la distribución diagnostican principalmente la tendencia central de las puntuaciones o sobre qué puntuación se agrupa el mayor número de Ertzainas evaluados.*

No es necesario aclarar que estos estadísticos son una prueba o test para el propio método utilizado. La presencia de estas limitaciones indica, muy probablemente, un error en la conformación de las tres ejemplificaciones del estandard lo cual puede deberse a una ejemplificación excesivamente clara del valor al que se refiere el enunciado y que permite ser benévolo o no comprometerse al evaluar.

Para diagnosticar el Efecto Halo se propone, siguiendo a Landy et al. (1.976) y a Alvarez (1.984), el siguiente proceso para el conjunto global de evaluaciones:

1. *Hallar las intercorrelaciones entre las medidas otorgadas por los evaluadores a cada tarea crítica (triada).*
2. *Hallar la media de las intercorrelaciones y determinar los extremos entre los que se mueven estas puntuaciones medias.*
3. *Hacer correlaciones "Intraclass" (Landy et al., 1.976) entre todos los evaluadores del mismo Ertzaina, lo cual no es otra cosa que hallar la fiabilidad para cada triada o tarea crítica.*

4. *Hacer Análisis Factorial de Correspondencias para conocer el peso que cada tarea aporta a la varianza total. Este proceso es conveniente realizarlo diferenciando valores de mandos y pares, con objeto de conocer cuáles son aquellas escalas que para cada tipo de evaluadores tienen más importancia.*

6.3.3.2. Formación de evaluadores.

Una de las conclusiones importantes respecto al comportamiento de las medidas objetivas y subjetivas, fruto del trabajo de Froemel (1.979), es que las medidas subjetivas son mejores cuando éstas se obtienen de evaluadores suficientemente formados como para llevarlas acabo.

Una buena formación de evaluadores siempre se traduce en un aumento de la fiabilidad, lo cual es el punto esencial de estas valoraciones, ya que subjetividades coincidentes es muy probable que aporten objetividad.

Tres son los contenidos o grupos de contenidos que deben conformar la formación de los evaluadores:

A. Contenidos referidos a la relevancia de las ejecuciones.

A todos aquellos mandos y Ertzainas veteranos susceptibles de formar parte del grupo de evaluadores, debe dárseles una explicación de cuál ha sido el proceso mediante el que se ha llegado a elaborar el listado definitivo de tareas críticas.

Es muy probable que muchos de ellos/as, hayan formado parte bien de las muestras escogidas para los cuestionarios abierto o cerrado o de las encuestas suplementarias, por lo que dicho proceso no les será

ajeno. Conviene apoyar el proceso y sus resultados con otras investigaciones coincidentes realizadas en otras policías.

Debe quedar claro que todo aquel que vaya a integrar, como mando o como par, el grupo de evaluadores debe conocer cada tarea crítica tan bien como queda especificada en la JPM.

B. Creación del Instrumento y Mecánica de la Evaluación.

Debe explicarse cómo se ha realizado la adaptación desde la JPM al listado azaroso de enunciados que ejemplifican las tres posibilidades del estandard para cada tarea crítica. Deben darse los resultados de la encuesta hecha a los miembros de cada Unidad sobre la adecuación de los enunciados, y cuando se pueda, las principales conclusiones de la prueba piloto.

La mecánica de evaluación no requiere mayores explicaciones, pero debe mostrárseles cómo se obtienen las puntuaciones y sobre todo debe hacerse hincapié en la posibilidad de detectar inconsistencias y las razones por las que éstas pueden ocurrir:

- *Falta de atención del evaluador.*
- *Poco conocimiento de la ejecución del Ertzaina.*
- *Contaminación de las medidas.*

C. Contaminación de las medidas.

Lo primero que puede hacerse es aclarar qué significa el concepto de contaminación y qué consecuencias puede acarrear para la evaluación: ausencia de variabilidad en las medidas de los Ertzainas evaluados.

Seguidamente es aconsejable hacer un recorrido por los errores más comunes de medida, proponiendo soluciones concretas o actitudes para superarlos:

- *Respecto a la benevolencia en las evaluaciones debe comentarse cuál es el resultado de este error y cómo puede detectarse.*

  También debe aclararse que siempre que se hace una evaluación es necesario y lógico que haya diferencias entre las formas de ejecutar las tareas, por lo que es natural constatar esas diferencias.

  Debe reconocerse que también es natural una cierta resistencia a evaluar negativamente, pero que tal hecho ocurre porque los evaluadores al dar puntuaciones, más que referirse al Ertzaina, las refieren a sí mismos. Este error se evita intentando no utilizar en exceso el signo "+".

- *Respecto a la Tendencia Central, también debe darse información de qué es y cómo se detecta. Para este error, puede aclararse que normalmente se debe a una pereza por evaluar y que para el caso del método propuesto, ocurre cuando se utiliza excesivamente el signo "=".*

- *Del Efecto Halo hay que aclarar que normalmente este error ocurre por generalizar a ejecuciones las características de personalidad del Ertzaina evaluado. Conviene entrenar en la diferenciación de ambos contenidos y en el proceso mental que tal generalización emplea. Debe exculparse el hecho a-posteriori por su naturaleza inconsciente, pero advertirse a-priori que tal error por su naturaleza emocional puede ser muy frecuente.*

- *Referente a la "Observabilidad" de la tarea, debe formarse al evaluador en el profundo conocimiento de las JPM referidas a las tareas más difíciles de observar. Asimismo, debe proponérseles posturas activas para que conociendo de antemano la dificultad para observar algunas ejecuciones, se prevean acciones correctoras (acompañar al Ertzaina en tareas eminentemente solitarias) que permitan obtener o corroborar datos.*

  También debe advertirse que la ausencia de datos que la observabilidad puede acarrear, es una circunstancia desde la que fácilmente pueden producirse errores como la Tendencia Central, Benevolencia o Halo.

- *Debe aclararse también que el "Sentido de Grupo" que es típico de cuerpos policiales, puede generar los errores expuestos, así como limitar las tareas que puedan realizar los Ertzainas en prácticas.*

  Es aconsejable hacerles ver las consecuencias que para ellos mismos puede tener esta mal entendida "protección".

- *Por último debe aclararse que, muchas veces, la propia observación del evaluador manifiestamente puede dar la señal al Ertzaina de que en ese momento se están tomando datos de su ejecución, por lo que éste readecúa su ejecución a lo esperado, produciéndose una actuación no representativa de la forma normal de proceder del Ertzaina. Aunque la metodología exije que la evaluación se haga al final del período de prácticas, debe tenerse cuidado con este error.*

6.4. PASOS METODOLOGICOS PARA LA CREACION DE UNA HIPOTESIS PREDICTIVA DESDE EL ANALISIS DE LAS TAREAS CRITICAS.

Debe quedar claro desde aquí, que todos los contenidos de medida que se propongan como adaptaciones de las JPM, se ubican en el terreno de lo hipotético, principalmente, porque aunque se hubiese hecho un A. de T. real y su correspondiente break-down, es la covarianza con el criterio la que daría a estas medidas, status de tesis, es decir, de características demostradas.

Incluso en el caso concreto de esta investigación, el hecho de que su objetivo básico sea metodológico, hace todavía más hipotéticos los contenidos de medida propuestos. Ocurre sin embargo que, como se sabe, las confirmaciones nacen de las hipótesis y sólo lo que ellas concretan es lo que se puede confirmar.

Apoyar lo que aquí se propone desde los resultados de otras investigaciones y haciéndolo desde un modelo de validez predictiva, da suficiente fuerza como para que si alguien, posteriormente, decide hacer una investigación experimental confirmatoria de esta hipótesis, tenga una base documental y racional suficiente.

Concretando compromisos desde el lenguaje utilizado en el capítulo tercero, y siendo fiel al modelo predictivo descrito en el primero (APA, 1.987), ha de decirse que la hipótesis predictiva que se propone se caracterizará por:

1. *Abarcar lo que el capítulo cuarto ha descrito como Seguimiento Académico y Selección de Entrada o Acceso.*

2. *Que siguiendo los principios de la APA (1.987), las asignaturas que conforman el Curso Básico también se consideran contenidos predictivos, aunque también criterio de las características aptitudinales medidas en la selección de acceso.*

3. *Que el objetivo fundamental de la fase académica es la ADECUACION ("Select-in" o "Screen-in"), siendo esta fase la auténtica predicción de la ejecución, enfoque esencialmente industrial.*

4. *Que el planteamiento fundamental de la selección de acceso es mixto entre lo que se ha denominado enfoque Industrial y enfoque Clínico.*

   Clínico, en cuanto que debe desechar (screen-out) a aquellos candidatos que, o bien no cumplen con prerrequisitos básicos, o bien concretan en su personalidad estados patológicos, o potencialmente patológicos, que les incapacitan para la ejecución de las tareas policiales, así como enfermedades físicas.

   Industrial, en cuanto que la seleccón de Acceso debe predecir el éxito académico y por tanto debe medir aquellas aptitudes necesarias para poder aprender aquellos contenidos verbales, destrezas y habilidades que las tareas críticas han señalado esenciales al adaptar sus JPM a la circunstancia evaluativa de la Academia.

5. *Que todas las concreciones o compromisos en lo que a contenidos de medida se refiere, deben basarse en la definición operativa de éxito policial que concretan las JPM.*

En su ausencia, la única base razonable para las propuestas reside en los resultados de otras investigaciones ocurridas en contextos parecidos o similares a la Ertzaintza. La propia abstracción de las características (rasgo y/o estado de personalidad), es la que permite esta generalización.

6.4.1. CONDICIONANTES PREVIOS DE LA SELECCION DE LA ERTZAINTZA.

Tal y como se ha hecho en el apartado 6.3.1., se exponen a continuación aquellos condicionantes existentes en la Ertzaintza, los cuales obligan a determinados tipos de adaptaciones a las JPM. Son lo que en otros sitios se ha definido como "variables organizacionales".

La principal resultante de estas variables se concreta en el grado de claudicación que exijen a las JPM y que se manifiesta en una imposibilidad real de medir las ejecuciones tal y como luego van a ser ejecutadas.

Para la circunstancia de la Selección de Acceso esto es claro y para la de la fase académica son las propias circunstancias de esta realidad y su pasado las que limitan la fidelidad física entre evaluaciones académicas y evaluaciones del desempeño.

En orden a describir estos condicionantes, primero citaré aquellos de orden general y luego comentaré los que la propia historia de la selección en la Ertzaintza concreta hoy.

6.4.1.1. Condicionantes Generales.

El primer condicionante importante se refiere a la propia capacidad física de la Academia que concreta sus posibilidades para cada promoción en alrededor de 600 plazas. Este hecho implica varias cosas:

- *Que el numerador común para todos los ratios selectivos es esa capacidad, independientemente de la "cantera" de juventud susceptible de presentar solicitud.*

  Esto quiere decir, que si bien los planteamientos de desecho (clínicos) han tenido una circunstancia favorable hasta la fecha, ya que eran muchas las solicitudes (falsos negativos), tal circunstancia puede empezar a no ocurrir a medida que disminuyan los candidatos (falsos positivos).

- *Muy relacionado con lo anterior, otro condicionante selectivo se refiere a la voluntad política del Departamento de Interior para cualificar a 600 Ertzainas por año, ya que ése es el número actual previsto para satisfacer los despliegues. Esto puede exigir una laxitud en los criterios selectivos que podría derivar en un aumento de los falsos positivos.*

- *Que haya 600 alumnos como población a la que seleccionar en el período académico, dificulta un modelo adecuado a esta fase como lo es el Assessment Center (A.C.).*

  Si bien en 9 meses de observación comportamental, podrían intentarse planteamientos de este estilo, el hecho de que haya 40 alumnos por aula en 15 grupos, limita esta posibilidad en tanto que las pruebas de simulación exigen tiempo y personal cualificado.

- *Todo el planteamiento formativo está estructurado para impartir docencia a 15 grupos de 40 alumnos cada uno. Haber hecho esto durante ocho años, implica una inercia en cuanto a la forma de docencia que se concreta para muchas asignaturas en contenidos exclusivamente verbales (Psicología, Geografía, etc.) o destrezas motoras (Kendo), en las que a buen seguro es difícil introducir una concepción de tarea, es decir, que ellas forman parte de un sistema de aprendizaje que debe tener como objetivo último la ejecución de la tarea y no tanto el aprobado de la asignatura.*

Otro condicionante general consiste en la necesidad real de asignar puntuaciones tanto en la Selección de Acceso como en la Fase Académica, según puntaje y procedimiento reglamentariamente establecidos. Como ya se ha dicho en el punto 6.3.1., esta investigación entiende diferente ésta necesidad, de lo que son estrictamente puntuaciones predictivas o de diseño. Sin embargo, no cabe duda que tales necesidades influyen para la obtención de los datos de investigación.

Hasta la fecha, la fase académica era considerada una realidad evaluativa distinta y discontinua de la selección de acceso. Como se demostró en el capítulo cuarto, los organismos encargados de ambas fases eran distintos, existiendo una total independencia entre ellos. Esta tradición histórica es a mi modo de ver un error que condiciona la posibilidad del modelo que se propone. Bajo el punto de vista de esta tesis, el proceso que sigue una persona desde que presenta su solicitud para la Ertzaintza, hasta que se le declara funcionario, debe ser dirigido y coordinado por un solo organismo encargado de la gestión de los recursos humanos.

En este sentido, entender la selección, formación y evaluación del desempeño, como manifestaciones del constructo éxito policial en sus circunstancias predictivas y de criterio, hacen antinatural la

discontinuidad del diseño y control de las medi las.

Como último condicionante general, puede citarse la propia resistencia al cambio que todo nuevo planteamiento acarrea. Decirle a alguien, convencido de la bondad de su trabajo, que éste es mejorable y que para ello debe cambiar los hábitos adquiridos durante más de ocho años, siendo además lo que se propone un método que genera una hipótesis, es algo muy difícil.

6.4.1.2. Condicionantes de la historia de la Selección de Acceso en la Ertzaintza.

Un condicionante positivo de esta práctica selectiva se refiere a que desde el comienzo se consideraron como fun amentales para esta fase pruebas que midieran aptitudes y rasgos pato ógicos, ya que se sabía eran los pilares para planteamientos selectivos de esta naturaleza.

Tal como se vió en el capítulo cuarto, el modelo selectivo de acceso actual es el resultado de un proceso evolutivo natural y cuya composición parece razonable y encajable, con matizaciones, en el planteamiento e instrumentos que esta tesis propone. Me refiero al planteamiento en dos fases y al hecho de incluir pruebas físicas y médicas en la primera y en general desecha- a la mayor cantidad de candidatos por causas más objetivas.

Sin embargo, y a pesar de que se entiende importante poner pruebas de estado patológico, se incluyen pruebas de rasgo que a mi juicio deberían formar parte de la fase académica.

Probablemente por la discontinuidad de esta fase con la académica, es por lo que habrá sido difícil entender que el auténtico criterio de sus medidas eran los resultados a adémicos y no tanto las

evaluaciones del desempeño en prácticas. Por ello y aunque parece que existe la diferenciación conceptual entre desecho (screen-out) y adecuación (screen-in), ambos enfoques se consideran necesarios para la selección de acceso.

Este hecho es relativamente excusable ya que la ausencia de A. de T. impide concretar las características necesarias, lo cual todo seleccionador solventa mediante una visión global de la personalidad, solución que riñe con la relación íntima y estrecha (Goñi, 1.988) exigida por un planteamiento con modelo predictivo.

Referente a las aptitudes, se observa una tradicional preferencia por aquellas que miden factores de inteligencia (numéricos) y razonamiento abstracto. También se acepta como importante la aptitud verbal, pero en lugar secundario, comparativamente con la inteligencia general, las aptitudes numéricas y las aptitudes administrativas.

Parece existir un planteamiento global, que busca asegurar la capacitación para el aprendizaje, en vez de un análisis de los contenidos docentes y una determinación de las aptitudes necesarias.

Otro condicionante importante se refiere a lo que esta investigación ha denominado como contenidos de background e historia personal; en la tradición selectiva de la Ertzaintza se han medido con prerrequisitos (servicio militar, educación, etc.) y con las investigaciones del Servicio de Información Policial, éste último con deberes principalmente de investigación penal lo cual es comprensible para circunstancias como las que se dan en Euskadi.

También en este tipo de mediciones se observa una especial predilección por contenidos referidos a temas del servicio militar o haber estado en otros cuerpos policiales. En cualquier caso, por la importancia que se da al planteamiento, puede este tipo de informaciones estar condicionado por el hecho de medir cosas

evidentemente necesarias, pero poco demostrables desde un planteamiento predictivo.

Por último, otra tradición que condiciona es la concepción que en la fase de acceso se ha dado a la entrevista. Como ya se dijo, ésta fue colectiva y su fin principal era observar a los que habían superado todo el proceso selectivo. A mi modo de ver, su planteamiento es en exceso laxo y no suficientemente estructurado como para ser discriminatorio.

En cualquier caso el condicionante viene por el hecho de no hacerla individual y por no estructurarla de manera que cumpla la función de contraste que esta investigación propone.

Todos estos condicionantes parecen relativamente comprensibles porque desde la ausencia de A. de T. es muy difícil tener:

- *Un conocimiento exhaustivo de aquellas áreas que concretan una operativización de éxito.*
- *Un conocimiento de cuáles son los contenidos académicos que necesitan ser enseñados y qué rasgos de personalidad son inherentes a la correcta ejecución de las tareas.*
- *Un conocimiento de las aptitudes inherentes a los contenidos que se deben aprender y de las causas de estado patológico excluyentes para las tareas policiales y el marco de referencia de historia personal (background), en el que dar sentido a las propias patologías y a las circunstancias académicas posteriores.*

6.4.1.3. Condicionantes del Seguimiento Académico.

También la ausencia de A. de T. ha impedido entender a lo largo de su evolución, por qué era la fase académica la auténtica predicción de la ejecución. Este ha sido un condicionante que, en ausencia de las tareas sobre las que había que predecir, produjo una sofisticación del método de seguimiento, que si bien no cometió grandes fallos, si capitalizó el error original: no saber qué hacen los Ertzainas y qué significa hacerlo bien.

Un condicionante actual claro, se refiere a no entender los contenidos docentes como auténticas medidas predictivas. La propia reglamentación en cuanto a cómo otorgar la puntuación:

- *600 puntos para contenidos académicos.*
- *300 puntos para actitudes.*
- *100 puntos de disciplina,*

deja clara la concepción "académica", más que predictiva, de esta fase. Incluso aunque esos 600 puntos se desglosaran en 300 para conocimientos verbales y 300 para destrezas intelectuales y motoras, esta adecuada repartición más sería una casualidad que una realidad.

Tener como objetivo de medición tareas en vez de contenidos docentes, implica tal cambio en la Academia actual, que parece inadecuado proponerlo sin un proceso intermedio de gestión de cambio y de reciclaje del profesorado, así como del propio Reglamento de Régimen Interior (1.985).

Otro condicionante fundamental se refiere al hecho de que a pesar de que se han hecho intentos para implantar pruebas de simulación, éstas no han parecido lo suficientemente importantes como para decidir la puntuación de un alumno en esas prácticas. Aunque, siendo fieles a

la verdad, en algunas asignaturas, más técnicas o de procedimiento, esto si se lleva a cabo (Técnica Policial).

Al igual que ha pasado en la historia de la selección de acceso, tampoco se ha tenido claro el hecho de que los contenidos principales de personalidad para esta fase deben ser aquellos de rasgo y no tanto de estado. Es decir, aquellos rasgos específicos y concretos exigidos por las tareas críticas de la Ertzaintza, los cuales deben buscarse en personas "sanas" y cuya posesión debe demostrarse en alguna ejecución simulada o ejercicio parecido, que tenga en cuenta la situación estimular de la realidad.

Otro condicionante importante, se refiere a la propia formación del profesorado necesario para llevar a cabo un planteamiento selectivo como el que ésta tesis propone para esta fase selectiva. Al igual que se ha propuesto una formación para los evaluadores del desempeño policial, una buena selección en la fase académica pasa, necesariamente, por un curso de formación del profesorado en el cual se les informe del proceso de análisis del trabajo y de aquellos procedimientos que, bajo su responsabilidad, generan medidas predictivas.

La discontinuidad comentada con el organismo encargado de la selección de acceso, se ha traducido en una redundancia de datos de background y en una insuficiente utilización de esos datos como marco de referencia para contrastar informaciones que del alumno va produciendo el período académico.

Parece existir una inercia en cuanto a utilizar la entrevista como criterio selectivo final, más que como aspecto confirmatorio, allí cuando sea necesario. Por otro lado centrar este instrumento en su función exclusivamente selectiva, impide utilizarlo en una función

asistencial o pedagógica que dé oportunidad al alumno para conocer aquello en lo que debe mejorar.

La interevaluación de alumnos y la encuesta a profesores, parecen ser dos instrumentos buenos a la hora de sumar subjetividades coincidentes. En definitiva, ya que existe la tradición de usar instrumentos "no-psicométricos" (p. 4.2.2.), éstos pueden ser perfectamente válidos para aumentar la fiabilidad y contrastar los resultados de tests.

Habiendo revisado entonces los principales condicionantes para encuadrar la hipótesis en el proceso selectivo de la Ertzaintza, veamos ahora cómo puede desarrollarse tal hipótesis.

6.4.2. CREACION DE LA HIPOTESIS PREDICTIVA PARA LA FASE ACADEMICA.

Desde el punto de vista de la metodología mixta escogida para hacer el A. de T. (TI/JEM), la generación de la hipótesis predictiva pasa por la aplicación del método Job Element Method (Primoff, 1.975) a la circunstancia selectiva de la Ertzaintza.

Conceptualmente el proceso no es otra cosa que cualificar las inferencias necesarias para medir el constructo éxito policial en la taxonomía de pruebas. Es decir, crear una serie de medidas que concreten las adaptaciones de las JPM a las circunstancias evaluativas de las dos fases selectivas existentes en el Curso Básico de la Ertzaintza.

6.4.2.1. Desarrollo de los Contenidos de Formación desde el Análisis de Tareas Críticas.

En 1.985, Branson llevó a cabo un proceso de diseño de contenidos de formación para el Florida Department of Law Enforcement (FDLE), concretamente a su división de estándares y formación, una vez que se hubo completado el análisis de tareas críticas identificadas en el A. de T. desarrollado anteriormente (1.981).

El proceso que se propone para determinar los contenidos de formación que podrían conformar el Curso Básico, adapta a la circunstancia de la Ertzaintza el método allí empleado.

Según esto, el proceso para generar contenidos de formación a partir de un análisis de tareas, cumple las siguientes fases:

I. Determinación del grupo de expertos.

La elección del grupo de personas que van a ser responsables del diseño de los contenidos de formación, tiene que conjugar dos necesidades:

a. *Debe incluirse expertos conocedores de las tareas críticas a nivel de JPM y con experiencia en la ejecución real de las mismas. Es muy positivo si de este grupo forman parte Ertzainas o mandos que hayan participado en el diseño de las JPM.*

b. *También debe incluirse a profesores de la Academia, tantos como sean necesarios para representar un conocimiento exhaustivo de los contenidos de cada asignatura del Curso Básico actual. En algunos casos bastará con los Responsables de Area (Euskera), y en otros serán necesarios Responsables de Asignatura (Derecho, Código, Documentos Policiales, etc.).*

II. Análisis de Competencias.

Partiendo del supuesto de que cada miembro del grupo de expertos posee para cada tarea su JPM y la "Job Work Sheet", el siguiente paso consiste en determinar los componentes necesarios de formación para cada tarea crítica.

Se trata de otra descomposición de la tarea (break-down), sólo que esta vez no interesa analizar lo que se debe hacer para ejecutarla bien, sino lo que se debe saber para poder desempeñarla tal y como el estandard de la JPM ejemplifica su buena ejecución.

Aunque es muy probable que algunos componentes de formación sean comunes a varias tareas críticas y se vea aconsejable un transfer en la formación, originalmente por razones de valicación, la descomposición debe hacerse para cada tarea.

Los componentes en los que debe descomponerse la tarea son los siguientes:

* *Conocimientos:*

  En las tareas que se han denominado de procedimiento (unitarias o múltiples), se refieren a aquella información verbal que representa el cuerpo de conocimiento técnico que se debe saber para el correcto desempeño de la tarea (Código de Circulación).

  En aquellas tareas clasificadas como "transfer", este componente se refiere a los principios que deben conocerse y aplicarse en la ejecución (Código Deontológico).

Como puede observarse, este componente básicamente requiere razonamiento y memoria ya que no es necesario ejecutar la tarea para demostrar que se posee.

* *Destreza.*

Se refiere a la capacidad que requiere cada tarea en el caso de que su ejecución exija el uso de armas, herramientas, equipos y maquinaria.

Normalmente este componente se circunscribe a las tareas denominadas de procedimiento.

* *Habilidad.*

Se refiere a la capacidad para llevar a cabo actos físicos y mentales requeridos en el desempeño de aquellas tareas en las que el uso de herramientas, equipo o maquinaria, no es un factor dominante.

Se diferencia de la destreza en que aquella delimita la eficacia en función de la herramienta o equipo utilizado, mientras que ésta se refiere a la habilidad pura, aplicable a una ejecución (un Ertzaina que realiza rescate de montaña, puede ser habilidoso, ágil y flexible escalando una pared, pero poco diestro en la utilización del equipo de montaña).

La habilidad mental es especialmente importante para las tareas transfer y, tal como se dijo, su estandard debe concretar qué habilidades pueden observarse y evaluarse en su ejecución.

Una vez que se está seguro de que estos tres conceptos han quedado claros para el grupo de expertos, su tarea consiste en

generar para cada tarea crítica, los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para poder satisfacer el estandard.

Para este proceso es conveniente:

- *Que además de los dossieres que recogen las JPM y la Job Work Sheet de cada tarea, se aporten listas de tareas de otras policías así como conocimientos, destrezas y habilidades, diseñados para cada una. Para ello pueden utilizarse las referencias de A. de T. que en policía usaron el planteamiento TI/JEM y que se han expuesto en el capítulo tercero. De ellas se recomienda el modelo utilizado por el Michigan Law Enforcement Officers Training Council que en 1.979 realizó un A. de T. titulado: "Statewide Job Analysis of the Police Patrol Officer Position".*

- *Puede ayudar mucho para este proceso la información recogida en el Cuestionario Abierto referida a qué tipo de conocimientos básicos y específicos se necesitan para cada tarea.*

- *Que cada profesor aporte los contenidos que imparte en su formación de manera que pueda pensarse en qué asignaturas puede ubicarse cada conocimiento, destreza o habilidad.*

Una vez generadas unas listas de CDH (conocimiento, destreza y habilidad) para cada tarea, se lista al azar cada triada y se pide al grupo de expertos que crucen cada CDH con cada tarea crítica dando un valor de 1 a 7 en cuanto a cómo de bien representa esa CDH los componentes formativos de cada tarea. Mediante análisis estadísticos simples ($\bar{X}$ y Sx) o complicados (Análisis de Clusters) para lo cual puede utilizarse el CODAP o el SAS, pueden establecerse las mejores CDH para cada tarea. Los flecos resultantes

del proceso estadístico deben resolverse por consenso.

Puede ocurrir que una tarea necesite varias CDH y viceversa, por lo que la formación debe ir orientada principalmente a entrenar en las CDH, cada una de las cuáles puede satisfacerse en diferentes asignaturas. Sin embargo y con propósitos exclusivos de validación, es aconsejable que se obtenga una puntuación por tarea la cual debe multiplicarse por su peso correspondiente obtenido en los criterios de criticidad.

Las CDH generadas para cada tarea deben pasar a formar parte de la información que conforma el dossier de la JPM, ya que en sí mismas delimitan otra forma de ser medida.

III. Determinación de los objetivos de aprendizaje.

Determinar estos objetivos no significa definir cómo debe de impartirse la docencia ni tampoco qué instrumentos deben usarse, no se refieren a nada que tenga que ver con la actividad propia del profesorado o con el planteamiento pedagógico. Se refieren exclusivamente a qué es lo que el Ertzaina debe ser capaz de HACER una vez que finalice su período de formación básica.

El diseño de estos objetivos implica concretar un resultado claramente medible y/u observable que demuestre que el Ertzaina ha adquirido el conocimiento, la destreza y ha desarrollado la habilidad.

La determinación de estos objetivos debe permitir organizar y planificar una asignatura, así como decidir los instrumentos de formación más adecuados. Al alumno esto le va a permitir conocer qué conducta concreta se espera de él o ella y así poder dirigir sus energías hacia fines conductuales definidos.

Normalmente los objetivos de aprendizaje se definen en tres niveles:

- *Cognitivo.*
- *Psicomotor.*
- *Afectivo o actitudinal.*

El método propuesto se refiere exclusivamente a los dos primeros, ya que el objetivo actitudinal se satura al medir rasgos de personalidad.

* *Cognitivo.*

Branson cita a Benjamin Bloom, como autor que definió seis niveles intelectuales a la hora de decidir un objetivo cognitivo:

- *Conocimiento.*
- *Comprensión.*
- *Aplicación.*
- *Análisis.*
- *Síntesis.*
- *Evaluación.*

Con la policía de Florida, Branson utilizó sólo los dos primeros (conocimiento y comprensión), sin embargo, para el caso de la Ertzaintza, entiendo que existiendo tareas transfer, es necesario incluir la "Aplicación".

- *Ejemplo de "conocimiento": El Ertzaina debe ser capaz de definir qué significa "delito doloso" y "delito culposo".*
- *Ejemplo de "comprensión": El Ertzaina debe ser capaz de identificar las directrices que hay que aplicar para calificar un hecho como "delito doloso" o "delito culposo".*

- *Ejemplo de "aplicación": El Ertzaina debe ser capaz de identificar cuáles de los ejemplos que se le pongan se refieren a un "delito doloso" y a un "delito culposo".*

* *Psicomotor.*

El objetivo psicomotor requiere la demostración de destrezas (tiro, uso de armas, conducción, etc.) y habilidades (puntería). Algunas CDH pueden ser mejor medidas mediante role-playings o ejercicios de simulación (habilidad de relación interpersonal).

El hecho de que cada tarea crítica tenga definida una destreza y una habilidad, aparte del conocimiento verbal, es lo que permite elaborar objetivos en este dominio del aprendizaje. Por la misma razón, tener como objetivo cualificar para tareas en una circunstancia con posibilidad de observación comportamental, es por lo que se ve adecuado un planteamiento de Assessment Center como instrumento de docencia y de evaluación.

La tarea del grupo de expertos consiste en determinar para cada CDH los objetivos psicomotores y cognitivos.

IV. Organización, secuencia y duración de la formación.

A estas alturas del proceso se tiene para cada tarea un contenido a aprender, una destreza a entrenar y una habilidad a desarrollar, además de unos estándares cognitivos y psicomotores de cómo identificar que la CDH se ha satisfecho. El siguiente paso consiste en organizar la formación para poder alcanzar estos objetivos.

No es tema principal de esta investigación profundizar en los métodos para esta organización, sin embargo valgan unas leves

recomendaciones que aseguren la posibilidad de obtener buenas medidas predictivas.

Para la satisfacción de este punto no es imprescindible que los expertos en las tareas formen parte del grupo de diseño, ya que a partir de aquí, el planteamiento es principalmente estratégico y pedagógico, a partir de unos contenidos ya decididos.

Cuatro son las actividades principales de esta fase:

a. *Debe decidirse qué asignaturas se encargarán del aprendizaje de cada contenido, del entrenamiento en cada destreza y del desarrollo de cada habilidad.*

b. *Debe decidirse qué orden lógico de formación debe cumplir el aprendizaje de cada CDH para que cumpla el objetivo cognitivo y psicomotor.*

c. *Debe decidirse qué secuencia de formación debe seguir cada asignatura para satisfacer el punto "b" en cada tarea. Para conseguir esto, es imprescindible que se coordinen todas las asignaturas que representan cada CDH.*

d. *Debe estimarse el número de horas que cada asignatura necesita para que al final, el Ertzaina este capacitado en todas las CDH exigidas por las tareas críticas.*

Soy consciente de la amplitud y dificultad de esta fase. Si tal propuesta ha sido menos exhaustiva que el resto, se debe a que su satisfacción excedería con mucho las posibilidades de esta investigación. Además, por la amplitud del trabajo requerido, parece que tal trabajo podría ser objeto de otra investigación posterior. (Para más información metodológica ver ANEXO XII).

Se ha expuesto sucintamente la metodología para identificar los contenidos de formación que satisfacerían el "break-down" formativo exigido por cada tarea crítica. Tal método se ha referido exclusivamente a conocimientos verbales, destrezas motoras y habilidades físicas o mentales. Sin embargo existen otros componentes "psicológicos" que también son exigidos por las tareas. Ellos son lo que se ha identificado como rasgos de personalidad necesarios para un cumplimiento del estandard. Dos características definen a estos rasgos para nuestra necesidad selectiva:

1. *Que son aspectos de personalidad deseables.*
2. *Que una formación adecuada puede aumentar el grado en el que dicho rasgo se posee.*

6.4.2.2. Proceso para la Determinación de los Rasgos de Personalidad a Medir durante el Período Académico.

Se ha explicado suficientemente en el capítulo tercero, cómo el A. de T. y la propia evolución de la selección policial exigida por la legalidad, hicieron entender a la fase académica como una fase selectiva cuya principal función era adecuar al trabajo (punto de vista industrial) a aquellos que satisfacieron los mínimos en la selección de acceso.

La circunstancia evaluativa de posibilidad de observación comportamental aumenta la fiabilidad de los instrumentos con los que se pueden medir los rasgos de personalidad, ya que existe una mayor posibilidad de contraste tanto por subjetividades coincidentes como por simulación de ejecuciones reales.

Los pasos para la determinación de esos rasgos son los siguientes:

I Rango posible de características de la hipótesis.

En este apartado lo que se debe decidir es desde qué características va a conformarse la hipótesis de rasgos. A este respecto dos consideraciones:

a. Tal y como se dijo en el punto 3.2.3.2. es necesario tener en cuenta que aquellas características de las que vaya a salir la hipóteis satisfagan de alguna manera una teoría de personalidad. Es decir que toda la propuesta sea coherente desde un punto de vista teórico e incluso experimental (tests) y que no ocurran problemas como solapamientos entre características, etc.

b. Debe pensarse también en la posibilidad de medición de las características propuestas. Es decir, que existan pruebas en el mercado para medirlas y que además los contrastes propuestos para el seguimiento académico (interevaluación, encuesta a profesores, etc.) puedan producir resultados cuantitativos en ellas.

Es inútil proponer características de personalidad para las que no hay instrumentos disponibles ("capacidad ética") o que no pueden observarse en el período académico.

Para decidir el rango de las características se pueden tomar distintos puntos de partida:

1. Características resultantes de procesos de validación en selecciones policiales.

Si bien son estos rasgos los que más fuerza debe tener a la hora de decidirse por algún tipo de características, tanto por ser resultado de validación como porque se miden con algún instrumento, pueden inclumplir la primera consideración, es decir, no ser fieles a una teoría de personalidad. Además existe una serie de requisitos por los que no pueden generalizarse resultados de otras validaciones (APA, 1.987). (Ver punto 3.2.3.2.).

A pesar de todo esto, las características de rasgo que salieron predictivas en otras investigaciones fueron:

(Los números entre paréntesis representan el número de investigaciones en las que se validó).

- *Capacidad de relación interpersonal (10).*
- *Confianza en uno mismo (5).*
- *Autonomía (4).*
- *Asertividad (4).*
- *Extroversión (4).*
- *Agresividad controlada (3).*
- *Capacidad de status y logro (3).*
- *Ascendencia (2).*
- *Responsabilidad (2).*

2. *Características incluidas en los posibles tests a administrar.*

Desde este punto de vista, el rango de características quedaría conformado por aquellas que incluyen los tests que han salido más predictivos. Estos fueron (cfr. punto 3.2.2.4.):

- *California Personality Inventory (CPI, Gough, 1.975).*
- *16PF (Cattell, 1.970).*
- *EPI (Eysenck, 1.974).*

Desde un punto de vista de teoría de personalidad, se supone que el test en sí mismo acota una concepción de ésta, por lo que este problema puede quedar resuelto. Sin embargo, aunar las características de los tres test puede producir los solapamientos que se desean evitar. Bajo mi punto de vista, en caso de que se decida este método, lo mejor es escoger las características medidas por un solo test. Entre los tres parece que el más predictivo y con más visos de futuro es el CPI.

3. *Hipótesis utilizadas en otros diseños selectivos. Este punto de vista lo que hace es utilizar rasgos hipotetizados en otras policías. No se refiere a características obtenidas directamente de tests, sino de desarrollos teóricos o de experiencias profesionales y experimentales.*

En 1.987, Branson realizó un proceso similar en la decisión de los rasgos psicológicos para el Florida Department of Law Enforcement (FDLE). Branson propuso los siguientes rasgos:

- *Logro (Achievement).*

  Lo definió como la habilidad para conseguir y mantener altos niveles de ejecución en situaciones independientes o de grupo.

- *Flexibilidad.*

  Habilidad para tener en cuenta características situacionales a la hora de aplicar leyes, reglas o procedimientos.

- *Sensibilidad.*

  Capacidad para ser amable y cálido, preocuparse por los demás y ver las cosas desde su punto de vista.

- *Madurez.*

  Habilidad para controlar impulsos, tener confianza en uno mismo y ser independiente de forma responsable.

- *Inteligencia.*

  Habilidad para resolver problemas no cotidianos. Ser capaz de pensar clara, abstracta y profundamente.

- *Salud Física.*

  Mantener buena apariencia física, estar en forma y no tener excesiva preocupación por la salud ni miedo a ser herido.

- *Humor (mood).*

  Capacidad para mantener un punto de vista optimista y alegre.

- *Ajuste social.*

  Tendencia a ser sociable y equilibrado en las relaciones con los demás.

- *Autoconfianza.*

  Tendencia a creer en las propias capacidades a la hora de manejar situaciones amenazantes. Estar libre de miedos, preocupaciones y ansiedad.

- *Liderazgo.*

  Tendencia a asumir el control en las situaciones y dirigir a otros.

- *Conducta ética y moral.*

  Creer en la necesidad de las normas sociales y la justicia.

- *Buena impresión.*

  Habilidad para causar una buena impresión en los demás.

Algunas de las características citadas coinciden con las resultantes de validación, otras sin embargo, forman parte de procesos clínicos y no tanto de adecuación como el que aquí se propone. Por último, algunas son difíciles de medir (conducta moral y ética).

Branson decidió estos 12 rasgos como resultado de un trabajo ya citado y al que Hargrave & Berner (1.984) denominaron "Psychological Skill Analysis". Originalmente las características fueron 14 y para cada una de ellas se escogieron seis ejemplos conductuales obtenidos de los tests de los que se sacaron. Los 84 items fueron evaluados por miembros de todas las policías de California en cuanto a cómo de importantes eran para favorecer la ejecución del trabajo; análisis de varianza y otros estadísticos concluyeron que sólo las doce escogidas por Branson eran importantes.

Hargrave & Berner, no hicieron A. de T. ni consideraron la fase académica como predictiva, de ahí que algunas características sean más clínicas que industriales.

II. Determinación del grupo de expertos.

Una vez que se ha decidido el rango de características desde el que puede nacer la hipótesis, debe decidirse quién va a conformar el grupo de expertos. Para esta determinación deben tenerse en cuenta dos criterios de elección:

a. *Los expertos deben ser conocedores de la tarea a nivel de JPM, siendo dato muy favorable que hayan formado parte en su elaboración.*

La comprensión de rasgos psicológicos es una tarea relativamente intelectual por lo que convendrá escoger Ertzainas y mandos con formación suficiente.

b. *Deben incluirse en el grupo los que en el punto 3.1.2.2. se denominaron expertos en el análisis de conductas. Esto es debido a que para esta inferencia tan trascendente, no es suficiente el concurso de quien conoce bien la tarea, sino de quien sabe ponerle nombre a los requisitos de personalidad implícitos en ella.*

A estos expertos se les deben entregar los dossiers correspondientes a las JPM de cada tarea crítica, debe explicárseles el proceso por el que se ha llegado hasta ellas y sobre todo, cómo se han decidido las características que concretan el rango que hay que delimitar. Sólo después de que ellos hayan "validado", es decir, aceptado que ésas características incluyen a todas las posibles exigidas por las tareas, es cuando se puede hacer el cruce. Incluso, si a resultas de su estudio de las JPM y de toda la información disponible de cada tarea, concluyen que es necesaria la inclusión de alguna nueva, debe hacerse.

Estos pasos son muy importantes ya que contar exclusivamente con expertos en la tarea, puede producir resultados numéricos, desde los que los análisis estadísticos posteriores capitalicen errores, tal y como se advirtió al citar análisis factoriales aplicados a medidas de desempeño policial (Alvarez, 1.984).

III. Cruce de características y tareas críticas.

Una vez que se tienen las características y los expertos, el trabajo de éstos consiste en cruzar las tareas con las características de manera que sea posible determinar para cada tarea, el peso de importancia que tiene cada característica.

En esta fase es esencial que se aporte a los expertos en la tarea (ertzainas y mandos), una definición conceptual y operativa de cada característica. A ello pueden ayudar los propios expertos en conducta ya que una vez conocidas las JPM de cada tarea, estarán en mejor disposición para dar ejemplos conductuales operativos para cada rasgo.

La mecánica para el cruce no es otra que la de asignar una puntuación, según escala de 1-7, en cuanto a la importancia de cada característica o rasgo para cada tarea. Véase un ejemplo:

Instrucción: *Marque un número de 1-7 en cada casilla, de acuerdo a la IMPORTANCIA que a su juicio tiene cada característica para que cada tarea sea ejecutada tan bien como la ejemplificación del estandard.*

Escala: *1 = Nada importante.*
2 = Poco importante.
3 = Algo importante.
4 = Importante.
5 = Bastante importante.
6 = Muy importante.
7 = Esencial.

RASGOS:

9. *Capacidad, status y logro.*
8. *Extraversión.*
7. *Responsabilidad.*
6. *Asertividad.*
5. *Ascendencia.*
4. *Agresividad controlada.*
3. *Confianza en sí mismo.*
2. *Autonomía.*
1. *Capacidad Relación Interpersonal.*

	TAREAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
007	Trasladar detenidos.	6	2	7	7	6	6	7	5	1
008	Realizar controles de alcoholemia.	6	2	5	6	7	7	5	5	2
022	Examinar vehiculos abandonados.	1	4	4	2	1	1	6	2	5
031	Gestionar la presencia otros servicios.	5	2	3	3	6	6	5	6	6
084	Comprobar el estado de luces de vehiculos.	1	3	2	3	3	1	6	1	5
557	Detener vehiculos que hayan cometido infracciones.	7	4	6	7	7	6	5	6	6
581	Retener conductores ebrios.	6	5	6	7	7	7	6	5	5

Se escoge el rango de 1 a 7 por la misma razón que se escogió anteriormente: variabilidad. Además es preferible que todas las puntuaciones obtenidas de expertos tengan la misma posibilidad de variabilidad.

En el espacio reservado para enunciar las tareas, pueden ponerse los enunciados de las tareas o la ejemplificación del estandard

referida a una buena ejecución.

IV. Análisis de resultados.

Al igual que con las encuestas suplementarias de criticidad, es esencial determinar la fiabilidad interjueces. Igual que entonces, esta fiabilidad debe hacerse para todos los expertos considerados conjuntamente y para cada uno por separado. La circunstancia especial de que el grupo de jueces esté formado por expertos en las tareas y expertos en las conductas, hace especialmente interesante obtener las fiabilidades diferenciando ambos grupos y observar si existen diferencias significativas como para pensar que no valoran lo mismo.

Si ha existido suficiente fiabilidad, pueden obtenerse los pesos de las características haciendo un Análisis Factorial de las puntuaciones dadas por los expertos. Este análisis permite hallar el peso que cada característica tiene para cada tarea, es decir, el porcentaje que de la varianza total, en esta tarea, satura cada característica. Lo mismo puede hacerse para todas las tareas, con lo que se obtendrían los pesos globales para cada característica en todas las tareas críticas.

Llegados a este punto se habrá decidido el peso que cada característica de rasgo de personalidad añade a la CDH identificada para cada tarea crítica.

De este modo, se pueden haber identificado los contenidos selectivos exigidos por las tareas críticas concretados en:

- *Conocimientos.*
- *Destrezas.*
- *Habilidades.*
- *Rasgos de personalidad.*

Veamos ahora cómo pueden medirse todas estas características, en una circunstancia evaluativa con posibilidad de observación comportamental durante nueve meses de formación académica.

6.4.2.3. *El Assessment Center (A.C.) como modelo selectivo para la fase académica.*

La elección del A.C. como modelo de evaluación para la fase académica no es una decisión previa sino una consecuencia del tipo de estrategias que se necesitan para evaluar conocimientos, destrezas, habilidades y características de personalidad.

Combinar todas estas estrategias satisface la mayor parte de las condiciones exigidas por el Tercer Congreso Internacional de Assessment Centers (Quebec, 1.975), que ya fueron expuestas en el punto 3.2.2.5. Al igual que las exposiciones de los A.C. utilizados en policía y descritas en aquel punto, esta propuesta, obligatoriamente, es una adaptación a la circunstancia académica de la Ertzaintza de los requisitos de A.C. descritos en aquel Congreso. De esta forma, debe armonizarse lo que es la propia exigencia de estrategia nacida de la naturaleza de los contenidos a evaluar, como la propia historia de la selección de la Ertzaintza en el seguimiento académico. De esa armonía es desde donde surge un planteamiento de medida que teniendo a la Academia como la fase predictiva por excelencia, se adecúa preferentemente a lo que en técnicas de medida se denomina Assessment Centers.

Una vez más, la ausencia de tareas críticas reales con las que trabajar dificulta la exhaustividad de planteamiento y la riqueza de detalles. Por ello, se proponen las líneas metodológicas maestras para que desde ellas pueda elaborarse un Assessment Center concreto.

Para la exposición del modelo se siguen las tres naturalezas de objetivos de medida decididos para los componentes formativos:

- *Conocimientos ..... Cognoscitivo.*
- *Destrezas y habilidades .... Psicomotor.*
- *Rasgos de personalidad ..... Afectivo o actitudinal.*

Según vimos, son ellos los que cualifican a un Ertzaina para poder ejecutar cada tarea en la realidad.

* *Conocimientos.*

Poco cabe decir de lo que es evaluación de conocimientos a nivel cognoscitivo. Normalmente es en lo que más especializada está la docencia por representar el objetivo clásico de la formación.

Dentro de esta estrategia deberían incluirse aquellos contenidos verbales reconocidos como necesarios para cada tarea crítica. Cada asignatura del Curso Básico habría conformado sus contenidos verbales (teóricos) en función de los conocimientos resultantes del break-down formativo que se hizo de cada tarea crítica. De suyo, cada asignatura, teórica o mixta, debería decidir sus contenidos en función de los conocimientos homogéneos exigidos por todas las tareas críticas. Así, por ejemplo, todos los conocimientos exigidos y referidos a legalidad conformarían los contenidos de la asignatura de Derecho, etc.

Cada asignatura debe ser consciente de las tareas a las que se refieren sus contenidos y qué otras asignaturas son necesarias para formar en las tareas en las que está implicada.

Tal y como se describió en el punto 6.4.2.1., el objetivo evaluativo de este componente de la tarea crítica debe hacerse a tres niveles:

- *Conocimiento.*
- *Comprensión.*
- *Aplicación.*

Según esto, cada profesor valora al alumno con exámenes escritos y aporta una puntuación única en cuanto a los conocimientos del alumno en ese componente de cada tarea crítica.

Puede darse el caso, de que algunas asignaturas sólo puedan ser evaluadas en conocimientos: Historia, Sociología, Derecho, Euskera; a otras les pase lo contrario: Técnicas de Defensa, Kendo y, otras tengan planteamientos mixtos: Tiro, Protección Civil, Automoción, Código de Circulación, Psicología, Documentos Policiales y Croquis.

Ya que los contenidos verbales y las estrategias educativas deben ser idénticas para todos los alumnos y que hay varios profesores que se reparten los grupos, sería conveniente que cada examen se corrijiera por todos los profesores miembros de la asignatura, con el fin de homogeneizar criterios y obtener puntuaciones de fiabilidad. Si las puntuaciones en la fiabilidad interjueces son altas, se puede pensar que el alumno está bien medido, además de cumplirse con uno de los requisitos de lo que es un Assessment Center: las evaluaciones múltiples.

* *Destrezas y habilidades.*

Según el planteamiento establecido, estos dos componentes de cada tarea crítica concretan su objetivo formativo en el plano psicomotor, por lo que la mejor forma de comprobar su adquisición es mediante pruebas de simulación.

Este planteamiento no es novedoso para la Academia, ya que actualmente algunas asignaturas evalúan con este planteamiento de manera exclusiva o mixta: Técnicas Policiales, Kendo, Técnicas de Defensa, Tiro, etc. Sin embargo, otras (Psicología) tienen dificultades o no reconocen el objetivo psicomotor de su docencia.

Este atributo de la medida, que exige para la evaluación unas pruebas de simulación, es uno de los pilares definitorios de lo que es un A.C.

Como primer acercamiento a una metodología posible para crear estas pruebas de simulación, seguiré los pasos dados por Dunnette & Motowildo (1.976) aunque obvio sus pasos primero y tercero (punto 3.2.2.5.) ya que en el planteamiento propuesto, han quedado satisfechos al determinarse las destrezas y habilidades como componentes formativos y las funciones a las que corresponde cada tarea crítica.

Según esto los pasos serían los siguientes:

1. Determinación del grupo de expertos.

Ya que el objetivo es diseñar pruebas de simulación a partir de las destrezas y habilidades identificadas para cada tarea crítica, el grupo de expertos deberí: conformarse por aquéllos que descompusieron las tareas en sus componentes formativos, es decir:

- *Expertos en la tarea: Ertzainas o mandos.*
- *Un profesor por cada asignatura cuyos componentes formativos incluyan habilidad o destreza.*

2. *Determinación de fallos o principales causas de error.*

Este paso consiste en identificar aquellas conductas por las que puede decirse que una tarea está mal hecha así como las causas que hacen que así sea.

Cumplimentar este paso, es relativamente sencillo, si se tiene en cuenta que uno de los objetivos de las JPM era concretar qué significaba que una tarea crítica estuviera mal realizada y cómo se podía identificar. Respecto a las causas, no parece que sea tarea difícil para los expertos de las tareas.

3. *Identificación de campo.*

Los profesores miembros del grupo de expertos, asesorados por los expertos en las tareas, deben elaborar un borrador inicial con ideas referentes a prácticas de simulación para cada habilidad o destreza, mediante la observación directa de la ejecución de cada tarea crítica en las unidades en las que se realice.

Para este cometido puede ayudar conocer qué instrumentos incluíbles en un modelo de A.C. han sido usados en otras policías:

Dunnette & Motowildo (1.976), aunque para selección de entrada, utilizaron:

* *Vídeo.*

En él se exponía la actuación de un policía en una disputa doméstica. El candidato debía decir cuáles habían sido, a su juicio, los errores del policía y cómo habría actuado él/ella.

* *Cassette.*

En la que el alumno debía responder a una llamada conflictiva o urgente.

* *Role Playing.*

Es el más usable como ejercicio de simulación. En él se intentaba que la situación fuese lo más real posible y que el candidato realizara las labores propias del policía (Ver punto 3.2.2.5.).

Filer (1.977) y también para selección de acceso añadió a éstos:

* *Discusión de grupo sin líder.*

En ella se pedía al grupo, que mediante consenso llegara a una solución para un caso propuesto. El ejercicio podía tener índole cooperativa o competitiva dependiendo de la habilidad que se pretendiera medir.

* *Tests situacionales.*

Estos consistían en pruebas deliberadamente estresantes y que el candidato debía resolver.

Buracker (1.980), y para promoción, añadió a los descritos otros dos instrumentos: Presentaciones orales y ejercicios de In-basket, los

cuales están básicamente orientados a medir habilidades y destrezas administrativas y de gestión orientadas a mandos, por lo que no interesan para este objetivo.

Teniendo en cuenta estos instrumentos y la propia observación de la ejecución de la tarea crítica, cada profesor puede idear mejor los ejercicios susceptibles de medir las habilidades y destrezas en la circunstancia académica.

4. *Feedback del profesorado.*

Todo el profesorado de cada asignatura representada en esta parte del A.C., debe revisar el borrador de ideas de simulación creado por su representante, según los siguientes criterios:

- *Si esas ideas realmente hablan de las tareas identificadas como críticas.*

- *Qué detalles u observaciones pueden mejorar esas ideas teniendo en cuenta las destrezas y habilidades concretas que debe medir cada simulación.*

- *Qué dificultades principales pueden derivarse del intento de aplicar esas prácticas de simulación a la circunstancia real de la Academia.*

En este paso puede ayudar mucho el manejo de los dossieres de las JPM.

5. Coordinación de simulaciones.

Como resultado del paso anterior, el número de prácticas de simulación propuestas para cada asignatura, no puede exceder de 7 o 10. En este paso cada representante de asignatura acude a una reunión en la que se exponen todas las ideas.

El objetivo es reducir las simulaciones a aquéllas que satisfaciendo la medida de todas las destrezas y habilidades, eviten solapamientos inútiles entre asignaturas. Por ejemplo, la simulación: "Detener y esposar a un delincuente peligroso", puede medir destrezas y habilidades referidas a asignaturas como:

- *Tiro: Destreza en el uso del arma, sin peligro para el delincuente ni para el Ertzaina, pero con efectos intimidatorios y posibilidad de defensa.*

- *Kendo: Destreza en el manejo de la porra para la reducción del delincuente.*

- *Técnicas de Defensa: Inmovilización del delincuente mediante presas.*

- *Técnica Policial: Desarrollo correcto del procedimiento de cacheo y esposamiento.*

- *Psicología: Habilidad en el uso de la postura corporal, tono de voz y expresión del Ertzaina que han contribuído a la rendición del delincuente.*

A pesar de que en este ejemplo, la labor de coordinación parece sencilla, este paso puede ser muy costoso por su dificultad intrínseca y porque algunos profesores pueden contaminar sus apreciaciones por ausencia de reconocimiento académico para su asignatura.

Asimismo, es trascendental para este paso tener en cuenta variables como:

- *Posibilidades evaluativas reales siendo grupos de cuarenta alumnos en nueve meses le docencia.*

- *Coste económico, material y de profesorado que tales prácticas exigirían.*

- *Clima de la organización, favorable o desfavorable a tal tipo de prácticas.*

En cualquier caso, debe intentarse que el menor número de simulaciones midan al mayor número de destrezas y habilidades. Para ello parece imprescindible la complejidad y el control de las simulaciones así como la formacion y coordinación de los evaluadores.

Puede ocurrir que la prueba de simulación no se entienda necesariamente coordinada con otras asignaturas, ya que las destrezas y habilidades que forman una materia pueden ser medidas en simulaciones pequeñas (documentos policiales, tiro, etc.). En este caso, debe observarse cómo se dan esas ejecuciones en la realidad (JPM), la fidelidad física a las circunstancias reales es la que debe decidir la pertinencia de la medida en solitario o coordinadamente con otras asignaturas.

6. *Especificación de material y creación de instrucciones.*

A resultas de la fase anterior deben haber quedado no más de 7 simulaciones coordinadas, a parte de las unitarias por asignatura. Para cada una de éstas y con ayuda de las JPM deben elaborarse:

- *Especificaciones de material y condiciones necesarias para la ejecución de cada una.*
- *Instrucciones completas para los alumnos.*
- *Instrucciones completas para los evaluadores.*

7. *Prueba piloto.*

Es conveniente que los expertos en la tarea (Ertzainas y mandos) ejecuten las simulaciones y que los profesores ensayen su rol evaluador. Una vez esto, ambos grupos deben cuestionarse la pertinencia de la simulación en cuanto a:

- *Claridad de instrucciones.*
- *Pertinencia de tiempo asignado a cada ejercicio.*
- *Dificultad media de cada ejercicio.*
- *Adecuación técnica y real de cada ejercicio.*
- *Ubicación del ejercicio en el proceso de aprendizaje.*
- *Dificultad de observación y medida.*
- *Contenidos de formación para evaluadores.*
- *Posibilidades pedagógicas de cada ejercicio.*
- *Posibles cambios.*

8. *Elaboración de manuales para evaluadores.*

Una vez que la prueba piloto ha demostrado la pertinencia de las pruebas y las instrucciones, deben elaborarse unos manuales de procedimiento para los evaluadores. Estos deben constar de tres apartados principales:

I. *Instrucciones y explicaciones.*

Definición de cada habilidad y destreza medida por el A.C.

Descripción de cada ejercicio seleccionado y contenidos de medida que evalúa.

Instrucciones para guiar y controlar los ejercicios.

II. *Material para el alumno.*

Se refiere a instrucciones, información de contextos y equipo, así como a todo el material escrito que el alumno debe utilizar en el desarrollo de cada ejercicio.

III. *Procedimientos y formatos de evaluación.*

Este apartado debe dejar claro el proceso por el que en cada ejercicio, se puede llegar a observar y a evaluar las habilidades y destrezas a las que se refiere cada prueba. Asimismo deben diseñarse los formatos de recogida de evaluaciones.

Al igual que otras veces, es conveniente que cada habilidad y destreza sea evaluada por más de un evaluador en orden a poder determinar fiabilidades de medida.

9. *Formación de evaluadores.*

Es absolutamente esencial la formación de quienes van a hacer las valoraciones. Pero, ¿quiénes deben evaluar? Bajo mi punto de vista, este grupo debe conformarse por los profesores encargados del entrenamiento en las destrezas y habilidades objeto de medida de cada ejercicio, asesorados por expertos en las tareas a las que se refieren esos contenidos. Para el caso de que los ejercicios midan destrezas y habilidades impartidas en diferentes asignaturas, cada evaluador debe fijarse en aquéllas que han sido objetivo de su docencia.

Una vez decidido quién debe evaluar cada ejercicio y por qué, se debe dar un curso de formación que incluya los siguientes contenidos y prácticas:

- *Para todos aquellos evaluadores que no han formado parte del equipo que diseñó los ejercicios, debe incluirse una información exhaustiva y profunda de cada destreza y habilidad objeto de su medida y a qué tareas críticas se refieren.*

- *Explicar cómo se han generado los ejercicios y cómo puede medirse cada contenido en cada uno de ellos.*

- *Los evaluadores deben hacer prácticas en aquellos ejercicios que tienen que guiar o evaluar. Es muy conveniente que esta práctica la hagan desde el rol de evaluador y desde el de alumno.*

- *También deben hacerse prácticas en la propia observación y registro de medidas para cada destreza y habilidad objeto de medida.*

El objetivo fundamental de estos nueve pasos no es otro que asegurar que todos los contenidos docentes cuyo objetivo evaluativo se traduce en una actividad psicomotora, puedan ser evaluados antes de que el alumno se convierta en Ertzaina en prácticas. Insisto en que no necesariamente deben darse todos estos pasos descritos, si cada asignatura puede medir sus destrezas y habilidades en solitario y si la fidelidad física de estos contenidos con la ejecución real de las tareas a las que se refieren, lo permite. En cualquier caso, lo que se pretende es aportar un método para que toda tarea crítica sea evaluada en TODOS sus componentes formativos.

El nuevo planteamiento de descomposición en componentes formativos puede hacer conscientes a algunos profesores de que lo que antes evaluaban exclusivamente con exámenes escritos, también debe ser medido mediante la demostración de las actividades psicomotoras que ellos también forman.

Este reto puede facilitarse si tal cometido se enfrenta coordinadamente con otras asignaturas en pruebas de simulación que generan conductas en las que pueden satisfacerse los objetivos académicos de varias materias.

* *Características de personalidad.*

Este es el último componente formativo de las tareas críticas. Su medida satura las estrategias posibles del planteamiento de A.C., aunque para este caso, tener en cuenta lo positivo del procedimiento de seguimiento existente, hace más extensa la concepción del A.C. de lo que normalmente es.

Ha de recordarse que con la descomposición de las tareas en sus componentes formativos, se había llegado a determinar los pasos de los rasgos de personalidad previamente decididos, según valoración de expertos. Se supone, por tanto, que para diseñar el proceso que sigue se dispone de las características concretas, de sus pesos y de sus referencias a cada tarea crítica.

Antes de comenzar la descripción de los instrumentos propuestos, debe recordarse que según lo expuesto en el capítulo cuarto, parece razonable la estructura de responsables que actualmente se encargan de estas medidas en la Academia. Es decir, un responsable general allí llamado Responsable de Tutorías y tantos responsables (Tutores) como grupos haya en cada promoción. Independientemente de la formación que deban recibir los tutores, es preferible que estos cargos los ocupen profesionales de la psicología, siempre que esto sea posible en función del número de grupos. Ello es debido principalmente a la complejidad de los análisis y a la transcendencia de sus valoraciones.

La función del Responsable de Tutorías, que por la misma razón, también debe ser psicólogo, es coordinar a los tutores y establecer con ellos las estrategias de confirmación de los datos que se van generando desde los diferentes instrumentos.

Así pues, teniendo el objeto de la medida y al personal para medirlo, veamos ahora el procedimiento, es decir, la secuencia de instrumentos:

- *Test de personalidad.*

En el supuesto de que la hipótesis surgiera de un rango de características obtenidas de un test, evidentemente ése es el test que debe administrarse. Si por el contrario, ha surgido desde un punto de vista de teoría de personalidad o teniendo en cuenta las características resultantes de otros esfuerzos de validación, éstas deben medirse según las escalas de tests que hayan salido validados para policías cuyos A. de T. no diferencien demasiado sus tareas, de las identificadas como críticas en la Ertzaintza.

Se opte por lo que se opte, esta investigación entiende ineludible la administración del California Personality Inventory (CPI, Gough, 1.975). Las razones para esta afirmación son las siguientes:

1. *Dentro de los tests de rasgo, es la prueba que mejores resultados ha dado en esfuerzos de validación realizados para selección policial.*
2. *Porque desde un punto de vista teórico, sus escalas parecen acotar la personalidad con una estructura coherente.*
3. *Porque de las características de rasgo que salieron validadas en otros estudios, es el que más escalas aporta para medirlas:*

RASGO	ESCALA
- Capacidad de relación interpersonal	Sy, Sp.
- Autonomía	Ai.
- Confianza en sí mismo	Sa.
- Agresividad controlada	Do, Sc.
- Ascendencia	Py, Gi.
- Responsabilidad	Re.
- Capacidad de status y logro	Cs.

Todos los rasgos que salieron predictivos, excepto extroversión, pueden ser medidos con el CPI.

4. Porque excepto Elam (1.983) y Hargrave (1.987), todos los demás autores que lo han validado han utilizado como muestras alumnos de policía.
5. Porque la propia construcción del test se llevó a cabo con lo que Gough denominó: "Empirical Technique" (pag. 18) lo cual permite tener confianza en la capacidad de esta prueba a la hora de predecir ejecuciones policiales.

Por todas estas razones, se propone al CPI como test único para la medición de las características de personalidad exigidas por las tareas críticas.

No parece relevante perder la característica extroversión, ya que a mi modo de ver queda subsumida en las otras mediciones.

Tal como cita Moriarty (1.989), uno de los principales problemas de todos los tests estandard que se administran en policía son los baremos. Esto es especialmente aplicable a nuestro caso, ya que además existe una diferencia cultural. Por todo ello, se insta al Departamento de Interior a que desarrolle un proyecto tendente a la creación de baremos propios del CPI para la Ertzaintza. Esto no es una tarea

extremadamente difícil, ya que se tienen registros de muchos candidatos al ser este test uno de los que conforma la batería de la selección de acceso.

Según todo esto, una vez administrado el test, lo cual debe hacerse la primera semana, habrá una puntuación "t" para cada alumno en cada característica exigida por las tareas críticas.

- *Entrevista individual tutor-alumno.*

Tal como se concluyó en el punto 3.1.2.5., la entrevista no debe ser usada como instrumento que mide directamente al constructo, sino como contraste de resultados de otros instrumentos que sí lo miden. Así, una vez que se han obtenido las puntuaciones de cada alumno, cada tutor junto con el Responsable de Tutorías deben preparar la estrategia de confirmación, sólo en aquellos resultados del tests que puedan ser descalificantes para el alumno (t<40, Hargrave & Berner, 1.984). Según esto, puede haber alumnos a los que no haga falta entrevistar.

Dicha entrevista debe ser individual entre tutor y alumno. Los pasos para su preparación son:

a. *Identificar aquellas escalas del test que midiendo alguna característica de las escogidas, sea menor que cuarenta puntos en valores "t" (t<40).*
b. *Estudiar si alguna de esas características puntuadas bajo, tiene un referente significativo en el cuestionario de historia personal que se administró al alumno en su selección de entrada. Ello permitirá hacerse una composición del entorno del sujeto.*

c. *Entre el Responsable de Tutores y el Tutor encargado de hacer la entrevista, debe prepararse la estrategia de comprobación, inventando preguntas clave que puedan aportar información de las características que se desean corroborar. En este sentido la entrevista puede enfocarse según tres estrategias (Dee-Burnett et al., 1.981)*

- *Preguntas directas.*

  Se utilizan para recoger información muy específica y concreta de la característica a corroborar o para aclarar inconsistencias de informaciones.

- *Preguntas abiertas.*

  En ellas se le permite al alumno hablar sobre un tema en general, p.e.: "cuéntame cómo es tu forma de relacionarte con los demás". Son especialmente válidas para recoger información incompleta o inconclusa de las características.

- *Pregunta de prueba.*

  En ellas se parte de un resultado concreto del test y se pide al alumno que analice sus consecuencias, p.e.: "Parece que te gusta trabajar en solitario, ¿cómo crees que puede influir eso en tu trabajo como Ertzaina?".

2. *Técnicas de elicitación de conductas.*

Consiste en pedir al alumno que él/ella desarrollen aquellas áreas en las que se desea más información. Por ejemplo:

- *¿En qué áreas de tu personalidad crees que necesitas más desarrollo antes de ser Ertzaina?*
- *¿Qué característica o características de tí mismo crees que pueden facilitarte el aprendizaje para ser Ertzaina?*
- *¿Qué cosas del trabajo de Ertzaina crees que te va a costar más aprender o soportar?*

3. *Técnicas de referencia concreta a las tareas críticas.*

Ya que se tiene la posibilidad de identificar las tareas a las que se refieren las características a contrastar, pueden utilizarse ejemplos de estas tareas, para conocer cómo respondería el alumno en esa circunstancia. Para éstas estrategias es necesario pensar qué información previa debe darse al alumno para que pueda responder. Por ejemplo:

> *"¿Como actuarías en esta situación?: Eres un Ertzaina que junto con otros dos compañeros está realizando un control de alcoholemia en la N-1. Paras a un conductor y le invitas a realizar la prueba. El conductor se niega y afirma que conociendo sus derechos, no tiene obligación de hacerla".*
>
> *Para estimular la discusión, pueden proponerse alternativas de respuesta que representen diferentes reacciones y diferentes niveles de intensidad.*

La entrevista se debe realizar al comienzo del período académico, porque su finalidad confirmatoria es principalmente asistencial, en cuanto que pretende identificar las lagunas importantes que pueden dificultar el aprendizaje de determinadas tareas. Conocida esta información, el tutor debe canalizarla a:

a. *Al propio alumno, con objeto de darle posibilidad de centrar energías en aquellas áreas en que más falla.*

b. *Al profesor o profesores para que siendo conscientes de esas carencias puedan ayudar al alumno en su recuperación.*

Por último, y aunque se ha afirmado que altas puntuaciones en las características normalmente son signo de buena ejecución, muchas puntuaciones elevadas pueden dejar entrever cierta sobreadaptación que

la entrevista puede contrastar .

- *Encuesta a profesores.*

En los ocho meses siguientes a la administración del cuestionario la vida académica sigue su curso normal de formación. Durante ese tiempo los tutores deben realizar una función principalmente asistencial en aquellos contenidos que sean solicitados por los propios alumnos o por observaciones de los profesores. Se supone que al octavo mes, cada profesor tiene un conocimiento suficiente del alumno como para poder emitir una opinión en cada característica. Esta será más cualificada si el tutor conoce desde el prinicpio las características en las que tiene que evaluar al alumno.

Ese conocimiento que cada profesor tiene de cada alumno es lo que justifica la encuesta a profesores. Para realizarla se adopta el planteamiento Mixed Standard Scale (Blanz & Ghiselli, 1.972) que ya se propuso para la evaluación del desempeño. Como ahí se dijo, la razón principal es el control de la contaminación. Según esto, es obligado crear tres ejemplificaciones para cada característica psicológica a medir. Para ello también se adopta la metodología BARS (Behaviorally Anchored Rating Scales).

Los pasos pueden ser los siguientes:

1º Selección del grupo de expertos.

Ya que la labor principal va a ser ejemplificar conductas posibles en el contexto académico, referidas a las características de personalidad escogidas, los expertos deben ser:

- *Aquellos profesores con responsabilidad docente en destrezas y habilidades (objetivo psicomotor) de tareas críticas a las que se refieren los rasgos de personalidad.*

- *Los expertos en conducta que, junto con los expertos en tareas, realizaron el cruce de las características de personalidad y las tareas críticas (p. 6.4.2.2.)*

2° *Borrador de ejemplificaciones.*

Los profesores asesorados por los expertos en conducta, deben elaborar un primer borrador de tres conductas posibles: buena, regular y mala, por cada rasgo de personalidad que exigen las tareas de las que es docente.

3° *Ubicación de las ejemplificaciones.*

Todo el borrador de características propuestas, debe someterse al juicio de todos los expertos y sólo aquellas ejemplificaciones que el 66% de ellas esté de acuerdo en ubicarlas en la misma característica, se aceptan como representantes de ella.

4º *Selección definitiva.*

Los expertos en conducta deben decidir las tres ejemplificaciones definitivas para cada característica. Puede darse el caso de que en algún contexto formativo sea imposible observar la ejemplificación que se haya decidido para alguna característica. Para tales circunstancias, deben diseñarse ejemplificaciones por contextos formativos, de manera que se especifiquen instrumentos para profesores de un mismo contexto (p.e.: no es lo mismo ejemplificar "responsabilidad" en Kendo, que en Documentos Policiales ¡ Croquis). En cualquier caso, debe evitarse lo más posible esta especialización, para ello puede aumentarse el nivel de abstracción, ejemplificando comportamientos generales (p.e.: "se lleva bien con todos los compañeros de clase").

5º *Diseño del instrumento.*

Si todo ha ido bien, se tiene para cada rasgo de personalidad tres ejemplificaciones: una buena, una regular y una mala. Por ejemplo (Blanz & Ghiselli, 1.972, pag. 191):

* *Autoconfianza.*

19.I. Se comporta con confianza. Reacciona en todas las situaciones sin dudas y con seguridad.

1.II. Tiene una autoconfianza normal, que sólo en ocasiones es incierta. Normalmente es abierto y seguro.

37.III. Es tímido e inseguro. A veces evita situaciones que le obligan a tomar partido.

* Relación con personas.

25.I. Se lleva bien con todo el mundo. Puede estar con cualquiera aunque no esté de acuerdo con él/ella.

7.II. En general se lleva bien con sus compañeros y con el profesor y normalmente hablan bien de él.

43.III. Tiene tendencia a meterse en conflictos innecesarios con la gente.

El diseño para recoger estos datos es relativamente sencillo, ya que consiste únicamente en colocar en filas a los alumnos de un grupo y en columnas las ejemplificaciones de las características puestas al azar. La tarea del evaluador consiste en marcar el signo "+" si cree que el alumno se comporta mejor que el ejemplo; "=" si cree que lo hace igual y "-" si cree que lo hace peor. Al igual que en el planteamiento de evaluación del desempeño, un paquete integrado como el SAS (SAS Institute INC, 1.985) puede calcular las puntuaciones de cada alumno en cada característica.

El alumno recibirá un número de valoraciones en cada rasgo igual al número de profesores que enseñen las tareas críticas desde las que se exigen las características. Asimismo, se pueden calcular las inconsistencias de cada profesor al evaluar, que suelen deberse a pereza o a desconocimiento del comportamiento del alumno, así como las fiabilidades interjueces para cada alumno y para cada característica.

Interevaluación (Evaluación de compañeros).

Tal y como se vió en el punto 3.3.1.2., diferentes autores han entendido que los pares poseen una información valiosa a la hora de evaluar los rasgos de personalidad, aunque las referencias que se citan lo han hecho con rasgos medibles en la ejecución (Kraut, 1.975; Landy et al 1.976; Henderson, 1.977; Farr & Landy, 1.979; Hargrave et al 1.986; Hargrave & Hiatt, 1.987). También Love en 1.981, demostró experimentalmente que los pares evalúan tan bien como los mandos.

Todas estas citas refuerzan la idea de que es necesario contar con los compañeros del alumno evaluado, como un contraste más de las características de personalidad exigidas por las tareas.

El proceso que se propone también es el Mixed Standard Scale y BARS:

1° Selección del Grupo de expertos.

Esta vez, por referirse a comportamientos que pueden ocurrir en las relaciones entre compañeros, es conveniente contar, además de los expertos en conducta, con Ertzainas que recientemente hayan terminado la Academia.

2° Borrador de Ejemplificación.

Estos Ertzainas, asesorados por los expertos de conducta deben elaborar un borrador de 3 ejemplificaciones por cada rasgo de personalidad a medir.

3º *Ubicación de las Ejemplificaciones.*

Deben aceptarse aquellas ejemplificaciones que el 66% de expertos esté de acuerdo en referirlas a la misma característica.

4º *Selección definitiva.*

Por consenso entre los expertos en conducta deben seleccionarse las tres ejemplificaciones que los compañeros pueden evaluar en cada característica. En este caso no son importantes los contextos, ya que la relación entre alumnos es constante y la información puede surgir de multitud de ellos.

5º *Diseño del Instrumento.*

El diseño es similar al empleado para la encuesta a profesores. Cada alumno puede recibir valoraciones de tantos compañeros como haya en su grupo. Esto es positivo puesto que aumenta la fiabilidad, sin embargo puede plantear problemas administrativos:

- *Introducir en el ordenador todos los datos de evaluación puede ser una tarea ingente.*

- *Para evitar posibles inconsistencias es necesario formar a todos los alumnos en cómo evaluar.*

Estos problemas pueden ser un handicap importante, por lo que también se propone la selección de alumnos utilizada en el Seguimiento Académico durante la quinta y sexta promoción:

- *El delegado de grupo.*
- *Subdelegado.*
- *Tres escogidos por el grupo.*
- *Tres al azar.*

Valoración del Tutor.

En tanto que el tutor es el profesor que más información tiene de las características de personalidad del alumno, ya que ha estudiado el test, ha entrevistado al alumno, ha observado todas las prácticas de simulación, ha realizado funciones de asistencia y es el encargado de realizar un informe final resumen, sus puntuaciones en la encuesta a profesores deben ser tomadas como un instrumento en sí mismo a parte de las valoraciones del resto de los profesores.

* *Informe final Resumen.*

Como se ha dicho, el tutor debe ser el encargado de recoger toda la información del alumno, pero no solamente de los rasgos de personalidad, sino de todo el resto de componentes formativos.

Dicho informe debería constar de las siguientes áreas:

I. Area de Conocimientos Verbales.

En él deben reflejarse en rango 0-10, las puntuaciones que el alumno ha obtenido en los conocimientos teóricos exigidos por las tareas. Debe especificarse:

* *Puntuación media en cada conocimiento y desviación típica.*

* *Coeficiente de fiabilidad para cada conocimiento.*

II. *Area de Destrezas.*

Idem. conocimientos verbales.

III. *Area Habilidades.*

Idem. conocimientos verbales.

IV. *Características de Personalidad.*

Deben de especificarse las puntuaciones en cada rasgo de personalidad de la siguiente manera:

a. *Puntuaciones del test.*

Deben señalarse las puntuaciones en rango de 0-10 en cada característica medida por el test. Para ello:

1° *Transformar a decatipos las puntuaciones "t" empleando la fórmula:*

$$D_T = 5,5 + \frac{2(x - \bar{x})}{Sx}$$

Donde

D_T = *Puntuación decatípica en cada escala o rasgo.*
x = *Puntuación "t" del alumno en la escala.*
$\bar{x}$ = *La media de las puntuaciones "t" de todos los alumnos de la promoción.*
Sx = *Desviación típica de las puntuaciones "t" de todos los alumnos.*

2º *En el caso de que no se quieran usar los baremos existentes, pueden hallarse las puntuaciones utilizando la misma fórmula pero con estos conceptos.*

x = *Puntuación directa (raw) del alumno en la escala.*

$\bar{x}$ = *Media de las puntuaciones directas de todos los alumnos en esa escala.*

Sx = *Desviación típica de las puntuaciones directas de todos los alumnos en esa escala.*

b. *Encuesta a profesores.*

Para cada alumno debe especificarse la media de las puntuaciones en cada rasgo, una vez desechados los profesores que han cometido muchos errores en la valoración (inconsistencias), o cuyos coeficientes de fiabilidad los han descartado.

Ya que el rango de la puntuación es 1-7 hay que transformar sus valores a escala de rango 0-10, para lo cual, al igual que se ha hecho con el test, debe normalizarse la puntuación utilizando la fórmula:

$$D_T = 5,5 + \frac{2(x - \bar{x})}{Sx}$$

Donde

D_T = *Puntuación decatípica de la encuesta en cada rasgo.*

x = *Media de las puntuaciones del alumno en el rasgo.*

$\bar{x}$ = *Media de las puntuaciones de todos los alumnos de la promoción en ese rasgo.*

Sx = *Desviación típica de las puntuaciones de todos los alumnos en ese rasgo.*

c. Interevaluación.

Idem. encuesta a profesores.

d. Valoración del tutor.

Conviene hallar el coeficiente de fiabilidad del tutor con el resto de profesores, aunque no debe adoptarse ninguna acción correctora ya que, por la información que posee, su opinión es válida en sí misma.

Al igual que antes, deben transformarse sus valores a escala con rango 0-10, utilizando la misma fórmula pero entendiendo que esta vez la "x" se refiere a las puntuaciones dadas por el tutor en el rasgo.

Una vez que las cuatro puntuaciones son comparables, se halla la media para cada característica. Esta puntuación multiplicada por el peso resultante de la opinión de los expertos en cada rasgo, es la puntuación del alumno en cada característica.

* *Obtenión de la puntuaciòn predictiva.*

Como resultado del informe final, cada alumno puede obtener una puntuación máxima de 40 puntos desglosados de la siguiente manera:

10 puntos --- Conocimientos Verbales.
10 puntos --- Destrezas.
10 puntos --- Habilidades.
10 puntos --- Rasgos de personalidad.

Antes de explicar cómo hay que obtener la puntuación predictiva, debe tenerse en cuenta que la reglamentación actual reparte los mil puntos máximos del periodo académico, otorgando seiscientos a la formación académica, trescientas a actitudes y cien a disciplina.

Según el modelo de componentes formativos, los 600 puntos de formación deben obtenerse de los 30 correspondientes a conocimientos, destrezas y habilidades y los 300 de actitudes de los 10 correspondientes a personalidad. Esta transformación no es complicada ya que puede ser simplemente matemática u otorgando pesos diferenciados a cada componente. Esta investigación no propone pesos, ya que a su juicio tal hecho debe hacerse después de la validación. Sólo cuando se conoce la potencia predictiva de cada componente, se pueden diferenciar pesos. Asimismo, no es responsabilidad ni del Responsable de Tutores ni de los Tutores otorgar puntuación sino proponerla. Es la Junta de Evaluación Final la que debe decidir la puntuación de cada alumno.

Sin embargo será diferente si el objetivo es validar, ya que entonces estas puntuaciones deben ser independientes de la reglamentación académica actual.

En tanto que se quieren predecir ejecuciones concretas identificadas en tareas críticas, las predicciones deben referirse a cada tarea.

El análisis de componentes formativos identificó para cada tarea crítica contenidos verbales, destrezas, habilidades y rasgos de personalidad, por ello es posible determinar un valor con rango 0-40 en cada tarea, sumando APA, 1.987) los valores medios obtenidos por cada alumno en los componentes identificados para ella. Esa puntuación es lo que se denomina puntuación predictiva ya que predice cómo actuará el alumno en esa ejecución concreta.

En tanto que este modelo está orientado a cualificar una hipótesis, no existen justificaciones para dar pesos predictivos diferenciados a los componentes formativos ni para establecer puntuaciones corte (cut-offs). Ambas necesidades pueden ser satisfechas una vez que la validación ha demostrado los pesos predictivos de cada componente y las puntuaciones en ellos a partir de las cuales la ejecución es defectuosa (Inwald, 1.986).

Esta es la propuesta del Assessment Center como modelo selectivo de la Academia. Ha sido la naturaleza de los componentes formativos y la propia posibilidad de observación comportamental la que ha hecho coherente esta elección.

6.4.3. METODOLOGIA PARA LA SELECCION DE ACCESO AL CURSO BASICO.

Como ha quedado suficientemente explicado en el punto 3.2.1., la concepción que esta investigación tiene de esta fase es esencialmente excluyente por cuanto todos los instrumentos que se proponen son eliminatorios en cada estadio del proceso. Sin embargo, no todos ellos tienen la misma tipología, existen cuatro naturalezas excluyentes propuestas para esta fase:

I. Prerrequisitos.

No son medidas sino datos objetivos referidos al candidato (edad, altura, etc.). Se incluyen:

- *Requisitos de entrada recogidos en la convocatoria.*

II. Pruebas aptitudinales.

Son medidas que representan el plantcamiento industrial de la fase. Se incluyen:

- *Aptitudes propiamente dichas.*
- *Pruebas físicas.*

Su objetivo es asegurar el aprendizaje de los contenidos, destrezas y habilidades que componen el Curso Básico.

III. Pruebas clínicas.

Representan el planteamiento fundamental de desecho. Se incluyen:

- *Tests de estado patológico.*
- *Pruebas médicas.*

IV. Pruebas de contraste.

Representan la corroboración de las pruebas clínicas. Se incluyen:

- *Cuestionario de Historia Personal (Background).*
- *Entrevista.*

Desde el punto de vista de la validez existen diferentes enfoques a la hora de justificar la relación que con el trabajo tienen estos datos y pruebas:

a. Evidencia razonable.

Son aquellas informaciones del candidato, en las que es una evidencia razonable (APA, 1.987) que nadie las desea que las tenga un Ertzaina. Normalmente en este punto casi todo el mundo está de acuerdo (Fitzsimmons, 1.986). Aquí se incluyen:

- *Pruebas médicas, en tanto que miden la presencia de enfermedades.*
- *Tests de estado patológico, en tanto que miden la inestabilidad emocional, reflejada en poca resistencia a la frustración e intolerancia al estrés.*
- *Cuestionarios de historia personal y entrevistas, en tanto que son contraste de las anteriores.*

b. Validez predictiva.

Son aquellas que aunque el aprendizaje les obliga a asegurar un mínimo, su criterio de validez no es la ejecución de las tareas sino los resultados académicos de los conocimientos, destrezas y habilidades. Aquí se incluyen:

- *Tests de Aptitudes.*
- *Pruebas físicas.*

Representan, lo que en el punto 3.2.1. se ha llamado enfoque industrial de la selección de entrada.

c. *Justificación racional y/o validez diferencial.*

Se refiere a aquellos datos excluyentes cuya naturaleza impide una validez de criterio y por tanto ura justificación empírica, debiendo justificarlos racionalmente o por validez diferencial. Aquí se incluyen:

- *Requisitos.*

6.4.3.1. *Modelo Selectivo para la Selección de Acceso.*

En este apartado se pretende justificar la secuencia de las pruebas que se proponen y por tanto el modelo de acceso. Como se ha dicho, cada estadio del proceso es excluyente puesto que el objetivo de esta fase es establecer mínimos. Según esto, los criterios que deben conjugarse a la hora de decidir la secuencia de pruebas son los siguientes:

1. *La ratio de selección que produce cada prueba o estadio.*
2. *El coste económico y humano necesario para administrar cada prueba.*
3. *La trascendencia de la prueba dentro del proceso selectivo.*
4. *La objetividad (posibilidad de justificación).*
5. *La invasión de intimidad.*
6. *La naturaleza (aptitudinal, clínica, contraste).*

7. *El punto de vista del solicitante.*

Teniendo en cuenta la revisión realizada en el punto 3.2.1., el proceso evolutivo de la selección de acceso en la Ertzaintza (p. 4.1.5.) y éstos criterios, es bastante difícil llegar a una conclusión de secuencia definitiva, cuya bondad sea claramente demostrable. Probablemente sería aconsejable hacer una encuesta entre profesionales con responsabilidades paralelas, en la que valoren cada instrumento en cada criterio. En ausencia de tal encuesta, la secuencia propuesta es la siguiente:

1. *Requisitos de los aspirantes.*
2. *Tests de aptitudes.*
3. *Pruebas físicas.*
4. *Pruebas y reconocimiento médico.*
5. *Tests de estado patológico.*
6. *Cuestionario de historia personal (background).*
7. *Entrevista.*

Los requisitos van en primer lugar porque, como su propio nombre indica, son los mínimos a partir de los cuales se puede empezar a medir. Por otro lado, al estar publicados en las bases de convocatoria constituyen, obligatoriamente, el primer paso selectivo.

Se considera que las aptitudes deben ir después, porque, a pesar de que su administración a mucha gente puede resultar caro, son pruebas fundamentales para la fase académica, objetivas en su demostración y no invaden la intimidad del candidato. Además, su coste siempre será más barato que las pruebas médicas o físicas.

Llegados aquí, se supone que las pruebas aptitudinales habrán reducido el número de solicitudes de manera que sea factible realizar las pruebas físicas en los tres territorios históricos. Esencialmente van después de las aptitudinales por tener en cuenta el punto de vista

del candidato, ya que la objetividad y el coste económico puede no ser discriminante respecto de las aptitudinales.

Una vez superadas las exclusiones especificadas en las bases, las pruebas médicas deben ser exhaustivas y requieren un personal y un material especializado que siempre es caro de disponer y utilizar. Este criterio, junto con el punto de vista del solicitante y la invasión de intimidad, son los que las colocan en el cuarto lugar.

Reducido el número a un grupo posible según las plazas convocadas, deben administrarse las pruebas patológicas como seguro emocional final. La razón para su ubicación se debe básicamente a su naturaleza, trascendencia e invasión de intimidad. Se supone que son ellas las que aportan las informaciones fundamentales para la decisión final.

Los cuestionarios de historia personal por ser informaciones de contexto que aportan un marco de referencia de la vida del sujeto, invaden fácilmente la intimidad, así como es difícil de demostrar su transcendencia para el trabajo (Wollack, 1.977). Por todo ello es aconsejable administrarlos al mínimo grupo posible de candidatos.

La entrevista individual como instrumento final de contraste, debe ser el último instrumento, ya que necesita de las informaciones previas de patología y del contexto de la historia personal del candidato. Al ser una entrevista individual, el coste en tiempo y personal cualificado es alto, por lo que debe hacerse con el menor número posible o incluso selectivamente, únicamente con aquellos candidatos dudosos.

Antes de pasar a describir cuáles son los instrumentos que se proponen para cada estadio del proceso, ha de aclararse que para su elección se siguen tres criterios:

a. *Los resultados de validaciones hechas en policía con esos instrumentos.*
b. *La evolución histórica del proceso selectivo en la Ertzaintza.*
c. *El comportamiento de esos instrumentos en posibles modelos de validación.*

* ***Requisitos.***

La revisión de literatura referida a este tipo de instrumentos ha concluido que no hay evidencia experimental que apoye la inclusión de ningún requisito, por lo que no existe ninguna razón para decantarse por uno o por otro.

La evolución del proceso selectivo de la Ertzaintza manifiesta una estabilidad en cuanto a los requisitos de las bases de convocatoria, los cuales parecen ya definitivos a partir de la 7a. promoción (punto 4.1.5.). Por ello, y porque la revisión de literatura no aporta sino la necesidad de investigar, no existen razones para oponerse a los requisitos expuestos en las Bases de Convocatoria a partir de dicha promoción.

Según todo esto los requisitos son:

- *Tener nacionalidad española.*
- *Los varones, tener cumplido el servicio militar o acreditar su exención al día del cierre del plazo de admisión de solicitudes.*
- *Estar en posesión del título de Graduado Escolar, Formación Profesional de Primer Grado o equivalente.*
- *Estar en posesión del permiso de conducir B2, o en su defecto, acreditar su obtención para la fecha en la que finalice el período de prácticas.*
- *Tener una edad mínima de 20 años, y una máxima de 30 al 31 de Diciembre del año de la convocatoria.*

- *Alcanzar una estatura no inferior a 1,70 mts. los varones y 1,65 mts. las mujeres.*
- *No estar inmerso en el cuadro de exclusiones del anexo de la convocatoria (ver ANEXO XIII).*
- *No haber sido codenado por delito doloso, ni separado del servicio del Estado o de la Administración Autonómica, Foral o Institucional, ni hallarse inhabilitado para el ejercicio de las funciones públicas, así como haber observado buena conducta en todos los órdenes.*

Respecto de esta última característica hay que recordar que excepto Cohen & Chaiken (1.973) y Kayode (1.973), no ha habido otros autores que la hayan validado, lo cual se debe a la ausencia de investigación y a la dificultad intrínseca de estas características para validar.

Desde el punto de vista de la validez, existen muchas dificultades para que en el contexto de la Ertzaintza estas características se puedan validar, ya que tal probatura se podría hacer con modelo concurrente o con validez diferencial para lo cual sería necesario obtener puntuaciones de criterio en candidatos que no cumplan esos requisitos, lo cual es bastante improbable. Parece, por tanto, que la Ertzaintza no es ajena a las limitaciones que han tenido otras investigaciones y que hoy impiden justificar su presencia. Lo que sí se puede afirmar es que la Ertzaintza no es un caso aparte en cuanto al convencionalismo de usar determinados requisitos ya que éstos son muy parecidos a los usados por otras policías (punto 3.2.1.).

* *Pruebas aptitudinales.*

Tal y como se ha dicho, estas pruebas representan el planteamiento industrial de la selección de entrada, es decir, deben predecir un buen aprendizaje de los contenidos verbales, de las

destrezas y de las habilidades.

En tanto que deben ser predictivas de ejecuciones académicas, los contenidos de las pruebas aptitudinales de la selección de acceso deben decidirse tras un análisis de las aptitudes exigidas por dichos conocimientos, destrezas y habilidades. Para este análisis y conclusión de características pueden seguirse los siguientes pasos metodológicos:

1. *Conformar un grupo de expertos que para este cometido puede estar formado por expertos en conducta y tantos profesores como sean necesarios para representar a todos los conocimientos, destrezas y habilidades (CDH).*

2. *Decidir una hipótesis aptitudinal. Para ello puede optarse por:*

   - *Una hipótesis formada por características que salieron predictivas en otros estudios. A este respecto la revisión de literatura confirma a la Inteligencia General como característica predictiva del éxito académico (Blum, 1.964; Abbatiello, 1.969; Tweat, 1.970; McEuen, 1.981; Cascio, 1.977) y al factor verbal (Wetrogan & Cundiff, 1.976; Wollack, 1.976; Spielberger, 1.979).*
   - *"Una estructura psicométrica o funcional de muestras de conductas significativas" (Prieto, 1.989, pag. 334), lo cual parece bastante razonable dados los escuetos resultados de la revisión.*

   Ya que la inferencia debe venir desde los conocimientos, las destrezas y las habilidades, parece especialmente apropiada la estructura que Prieto (1.989), citando a Fleishmann & Quaintance (1.984) propone:

   1. *Destreza Cognitiva General.*

2. *Aptitudes Especiales:*

- *Comprensión verbal.*
- *Expresión verbal.*
- *Rapidez de ideas.*
- *Originalidad.*
- *Memorización.*
- *Razonamiento matemático.*
- *Orientación espacial.*
- *Velocidad perceptiva.*
- *Facilidad numérica.*
- *Razonamiento deductivo o inductivo.*
- *Ordenamiento de información.*
- *Flexibilidad de categorías.*
- *Comprensión mecánica.*
- *Sensibilidad para problemas.*
- *Velocidad y flexibilidad de cierre.*
- *Visualización.*
- *Velocidad perceptiva.*

- *Una hipótesis formada desde los rasgos que miden las pruebas estandard que hoy se comercializan en España (ver "Lista de Precios" TEA Ediciones S.A., 1.990). O también en función de las pruebas que actualmente se administran en la selección de acceso de la Ertzaintza ya que ellas son el fruto de una evolución técnica:*

  - *Aptitud verbal:*
    - *Redacción.*
    - *Ortografía.*
    - *Vocabulario.*
  - *Aptitud numérica.*
  - *Comprensión e interpretación de órdenes complejas.*
  - *Nivel cultural.*
  - *Razonamiento abstracto.*

3. *Cruce de CDH e hipótesis aptitudinal.*

Cada profesor asesorado por los expertos en conducta, indica en escala 1-7 el valor que, a su juicio, tiene cada aptitud de la hipótesis para cada conocimiento, destreza o habilidad. Por procedimientos que ya se han expuesto, se pueden determinar los pesos de cada aptitud, en orden a modificar la hipótesis.

La revisión de literatura efectuada no permite decidir ningún test concreto excepto la necesidad de medir la inteligencia general (Thurstone, 1.922; Merrill, 1.927; Kole, 1.962; Mattarazzo et al., 1.964; Gordon, 1.969; Cascio, 1.977; Spielberger, 1.979) y la aptitud verbal en sus manifestaciones de capacidad de escritura y habilidad de comunicación oral (Wollack, 1.976; Wetrogan & Cundiff, 1.976). Según esto, no existe razón alguna para desechar las pruebas que actualmente se pasan en la selección de acceso de la Ertzaintza (p. 4.1.5.) siempre que los resultados se obtengan con baremos en las que se diferencie en función del sexo, sean adecuados al contexto cultural, se tenga en cuenta la más que posible función curvilínea de la variable inteligencia (Thurstone, 1.922; Cascio, 1.977; Alvarez, 1.984) y se midan todas las aptitudes que obtuvieron peso en el cruce con las CDH.

La puntuación de cada candidato se obtiene multiplicando el resultado en cada aptitud por su peso y sumando los valores resultantes.

Ya que estas pruebas son excluyentes, necesitan alguna puntuación corte a partir de la cual se desechen a candidatos. Para ello dos posibilidades:

1. *Estudio de Validez Concurrente.*

En ausencia de un estudio de validez predictiva, sólo uno de modelo concurrente puede determinar los cut-offs en los resultados de las pruebas de aptitud. Para ello debería tomarse una muestra representativa de ex-alumnos recientes con resultados bajos, medios y altos en las asignaturas, en el supuesto de que las nuevas CDH decididas de las tareas críticas, no difieran mucho de las existentes. Una vez que se tiene la muestra, se les administra los tests de aptitud (postdictivo). En el supuesto de que haya validez, se podrá establecer la puntuación a partir de la cual se predicen ejecuciones negativas en la Academia.

2. *Cut-off en función del ratio de selección. En el probable caso de que las CDH diseñadas desde las tareas críticas impidan un estudio concurrente, la puntuación límite para admitir candidatos en estas pruebas debe establecerse en función del número de candidatos que sea posible examinar en el siguiente estadio de pruebas.*

* *Pruebas físicas.*

Tal y como quedó demostrado en el punto 3.2.3.1., tampoco para este tipo de características existen evidencias experimentales que justifiquen una alternativa a las pruebas actuales. La única apoyatura, aunque no empírica, es la conclusión que Roper (1.981) obtuvo sobre la importancia de la agilidad física a la hora de medir estas pruebas y cómo esta característica podía evitar solapamientos de otros requisitos discriminatorios (altura, peso).

Sin embargo, ya que desde el punto de vista de la validez estas pruebas entran dentro de un modelo predictivo en tanto que son "aptitudes físicas" y deben predecir resultados en asignaturas como educación física, un proceso de análisis y determinación de aptitudes

básicas como el que se ha propuesto para las pruebas aptitudinales, podría ser beneficioso. No parece sin embargo que los mínimos a exigir desde ése análisis puedan diferir mucho de los actualmente existentes. En cualquier caso estos mínimos deben asegurar el éxito en el entrenamiento de la Academia, cuyas especificaciones deben venir por las exigencias físicas de las tareas críticas, especificadas en cada JPM y obtenidas de la información proporcionada desde el Cuestionario Abierto, el Cuestionario Cerrado y el análisis con los expertos (break-down).

Según esto, las pruebas físicas a realizar por el candidato serían las siguientes (ver ANEXO XIII):

- Abdominales.

  Se asigna un valor al número de repeticiones por minuto según el sexo del candidato.
- Flexiones de brazos.

  Sin límite de tiempo se especifica un valor según las repeticiones diferenciadas por sexos.
- Flexibilidad.

  En dos intentos, se valora la distancia máxima de flexión de tronco según tablas diferenciadas por sexo.
- Carrera de 60 metros.

  Se valora el tiempo en recorrer la distancia según tablas diferenciadas por sexo.
- Carrera de 800 metros.

  Idem 60 metros.

* Pruebas y reconocimiento médico.

Al igual que ocurre con otras pruebas, los reconocimientos médicos no han sido apoyados por investigaciones experimentales, por lo que tampoco existe una razón para establecer una alternativa. Asimismo

estas pruebas en la mayoría de sus contenidos caen dentro de lo que es razonablemente evidente que no se desea tenga un Ertzaina. Sin embargo existen algunas pruebas: Indice de masa corporal, en vez de agilidad física, o algunas exclusiones: Enuresis, Albinismo, etc. (ver ANEXO XIII) en las que puede no ser tan razonable esa evidencia. Tales dudas sólo pueden solventarse mediante un estudio de validez diferencial que demuestre si realmente son causas que incapacitan para la ejecución de las tareas. Aunque tal estudio está limitado por los mismos impedimentos que los de modelo concurrente expuestos anteriormente (aceptar candidatos con las causas excluyentes, etc.).

Según esto las pruebas médicas serían:

- *Indice de masa corporal (I.M.C.), igual o mayor que 30. El valor numérico se obtendría por la fórmula:*

$$I.M.C. = \frac{\text{Peso (en Kgs.)}}{\text{Talla (en mts.)}}$$

- *Dinamometría medida con el estenómetro de Block, con mínimos diferenciados por sexos:*

	Hombres	Mujeres
Mano dominante	30	25
Mano no dominante	25	20

- *Capacidad vital, obtenida en esperómetro, siendo el mínimo en los hombres 3,5 litros y 3 litros en las mujeres.*

- *Exhaustivo reconocimiento médico con el fin de detectar la presencia de alguna de las causas excluyentes especificadas en la convocatoria (ver ANEXO XIII).*

* *Tests de estado patológico.*

Los resultados de la investigación referentes tanto a pruebas (punto 3.2.2.4.) como a características concretas (punto 3.2.3.2.) dejan claro que el objetivo esencial de este tipo de pruebas es el desecho (screen-out) de aspirantes en función de sus resultados en Estabilidad Emocional cuyas manifestaciones más importantes en policía son la tolerancia al estrés y la resistencia a la frustación.

Desde un punto de vista teórico, el objetivo de este estadio es esencialmente clínico en el sentido explicado en el punto 3.2.1.1., teniendo al Diagnostic Statistical Mannual (D.S.M.III, American Psychiataric Association, 1.980) como referencia teórica interpretativa.

Otro resultado de la revisión es que esencialmente existen dos pruebas cuyos resultados han demostrado ser válidas para medir estabilidad emocional en contextos policiales:

- *Minnesota Multiphasic Personality Inventory (M.M.P.I., Hataway, S.R. & Mackinley, J.C.H. rev. 1.970)*

- *Inwald Personality Inventory (IPI, Inwald et al. 1.982).*

Teniendo en cuenta que todas las limitaciones impugnables a estos dos test (baremos, contexto cultural, deseabilidad social, invasión de intimidad) son achacables a cualquier otra prueba clínica que se pueda administrar, el hecho de que tengan tantas apoyaturas experimentales justifica el que propongan estas dos pruebas como instrumentos para medir la estabilidad emocional como constructo psicológico fundamental de desecho.

Aparte de los apoyos experimentales que cada test ha obtenido por separado, existe otro fundamental que los cualifica cuando funcionan en conjunto. Inwald (1.987) demostró que ambos tests actuando

conjuntamente y mediante resultados salidos de ecuaciones de predicción obtenidos en estudios previos, eran capaces de obtener un 75% de aciertos en sus prediciones.

Por otro lado, tanto la versión del MMPI que se va a proponer como el IPI en sí mismo, hacen sus interpretaciones de forma computerizada con sistema experto que evita la subjetividad de un evaluador independiente. Este hecho, junto con la premisa clínica de que toda conclusión de este estilo debe ser corroborada por otra u otras pruebas, justifican añadidamente la inclusión de ambas pruebas.

- *MMPI-2. The Minnesota Report: Personnel Selection System (ANEXO II).*

  En 1.984 el doctor J.N. Butcher de la Universidad de Minnesota diseñó el "Minnesota Report: Personnel Selection System" (ver Butcher, 1.989) como derivado del antigüo MMPI y diseñado especialmente para "ayudar a identificar individuos emocionalmente inadecuados para puestos de alto riesgo y estrés. Puede ayudar a evaluar los atributos de personalidad que pueden contribuir a conductas inseguras, irresponsable e ineficaces en puestos que tratan con la seguridad pública" (pag. 8).

  Las diferencias fundamentales con el antiguo MMPI son, según Butcher (1.989), las siguientes:

- *"El MMPI-2 contiene 567 items algunos de los cuales son del antiguo MMPI. Muchos son nuevos y se han diseñado para aumentar la cobertura del test. Aquellos items con enunciado sexista o pasados de moda se han modificado. Se han eliminado los 16 items duplicados y aquellos cuyos contenidos eran cuestionables. Se ha cambiado el orden de los items haciendo posible obtener puntuaciones en las escalas básicas a partir de los 370 primeros items. Desde el 371 al 567 son items que se usan para investigar contenidos suplementarios" (pag.1).*

- *Se han cambiado los baremos por otros que representan a poblaciones normales así como se ha aumentado la muestra desde la que se obtienen éstos. Con ello se observa que las puntuaciones "t" no se obtienen tan desviadas como salían con los baremos originales.*

Con esto las dificultades comentadas por Inwald (1.986) y Moriarty (1.989) han sido solventadas para el contexto americano. Falta que en el nuestro seamos capaces de crear baremos propios para la corrección del test.

El informe que se obtiene de cada candidato contiene las siguientes áreas (ver ANEXO II):

I. Informe detallado según cinco contenidos:

- *Validez.*

  En donde se comenta la actitud del candidato a la hora de enfrentarse al test (deseabilidad social o distorsión motivacional).

- *Ajuste personal.*

  Habla esencialmente de posibles conflictos psicológicos o estrés.

- *Relaciones Interpersonales.*

- *Estabilidad de conductas.*

- *Posibles problemas en el trabajo.*

II. Temas a investigar.

Básicamente es una hipótesis para ulteriores investigaciones en función de los items que ha contestado. Similar a esto es la identificación de items críticos hecho por el IPI. Es especialmente útil este apartado, sobre todo para planificar las entrevistas individuales de contraste.

III. Perfiles.

Ofrece dos perfiles:

a. *Uno con las escalas tradicionales del MMPI, excepto las de segundo orden que esta vez sustituye por las escalas de ansiedad, represión y la Mac Andrew Alcoholism Revised que como vimos, es importante para predecir actuaciones policiales (Inwald, 1.986; Beutler, 1.987). Añade además el Código de Welsh, según baremos del MMPI-2 y según el MMPI antiguo, con objeto de obtener las triadas neuróticas y psicóticas. Asimismo obtiene el índice de Gough (F-K), el porcentaje de respuestas verdaderas (V) y falsas (F), la media de elevación de las escalas (t), las respuestas dudosas y el Indice de Trastorno de Cook, que es una medida de patología.*

b. Otro perfil con lo que llaman "Escalas de Contenido" del MMPI-2 para las cuales dá puntuaciones directas (raw) y puntuaciones t:

ANX: Ansiedad.
FRS: Miedos.
OBS: Obsesiones.
DEP: Depresión.
HEA: Preocupacion por la salud.
BIZ: Pensamientos extraños.
ANT: Ira.
CYN: Cinismo.
ASP: Prácticas antisociales.
TPA: Personalidad Tipo A.
LSE: Baja autoestima.
SOA: Incomodidad social.
FAM: Problemas familiares.
WRK: Interferencias emocionales en el trabajo.
TRT: Indicadores de tratamiento negativo.

IV. Informe suplementario.

En el se dán puntuaciones directas y ..ipificadas en subescalas de las siguientes escalas clínicas:

- *Depresión (5 subescalas)*
- *Histeria (5 subescalas)*
- *Esquizofrenia (6 subescalas)*
- *Hipomanía (4 subescalas)*
- *Desviación Psicopática (5 Subescalas*
- *Paranoia (3 subescalas)*
- *Introversión social (3 sub - calas*

Los resultados de las investigaciones, así como el hecho de que esta versión haya corregido problemas clásicos del test y esté especialmente diseñada para profesiones de riesgo en donde se necesita tolerancia al estrés, permiten afirmar que desde un punto de vista de desecho, pueden ser identificados aquellos candidatos cuya inestabilidad emocional les incapacite para el puesto.

- *Inwald Personality Inventory (ANEXO I).*

Ya se expuso suficientemente este test al hacer la revisión en el punto 3.2.2.4. Al igual que el MMPI y el MMPI-2 tiene problemas con los baremos ya que no son fácilmente generalizables a contextos como el de la Ertzaintza. Otra limitacion se refiere a la propia distorsión motivacional ya que el test hace preguntas muy directas. Sin embargo, a pesar de todo esto y sumado a los resultados experimentales, varias son las cualidades intrínsecas del test:

a. *Mide la estabilidad emocional en ejecuciones y circunstancias relativas a la función policial.*

b. *Clasifica a los candidatos como de riesgo bajo, moderado o alto.*

c. *Identifica los items críticos para poder hacer ulteriores contrastes.*

d. *Muchos de sus contenidos se refieren a datos de historia personal que pueden ser contrastados con los obtenidos en el cuestionario administrado a tal efecto.*

e. *Muchas de sus escalas son medidas por el MMPI-2 con lo que pueden obtenerse índices de fiabilidad entre las pruebas, lo cual, como ya se ha dicho, es esencial para planteamientos clínicos de desecho.*

Parece, por tanto, que sumado a las apoyaturas experimentales, puede pensarse que el funcionamiento de ambos tests para la circunstancia selectiva de acceso en la Ertzaintza permite:

a. *Detectar aquellos candidatos con presentes o potenciales inestabilidades emocionales.*

b. *Referir éstas a circunstancias tan específicas de policía como lo son la tolerancia al estrés y la resistencia a la frustración.*

c. *En el hipotético caso de que el trastorno fuese de mayor envergadura (psicosis) también podría identificarse.*

d. *Establecer estrategias de comprobación no tan generales como las referidas a estabilidad emocional, sino a campos concretos de la conducta presente y pasada (background), lo cual ayuda considerablemente en la planificación de entrevistas individuales.*

e. *Evitar subjetivismos interpretativos por cuanto sus resultados se concretan en identificaciones de riesgo y futuros problemas laborales obtenidos mediante sistemas expertos cuya cualificación nace de resultados en investigaciones anteriores.*

f. *En caso de que fuera factible aplicar fórmulas correctoras para la restricción del rango que produce la selección de acceso en la Ertzaintza, el coeficiente de validez respecto de un criterio de ejecución, no saldría menguado si tal hecho se debiera a la construcción empírica de ambos tests.*

A la hora de establecer puntuaciones corte, debe tenerse en cuenta que la justificación experimental de posibles "cut-offs" es muy difícil, porque la restricción del rango en esta fase selectiva es muy grande (≃ 4.000→600). Por ello, parece que apelando a la "evidencia razonable" con la que estas pruebas enfrentan la validez, los candidatos pueden ser descartados de la siguiente forma:

* *MMPI-2: The Minnesota Report: Personnel Selection System.*

  En función del primer informe detallado de conductas sobre todo en las áreas de ajuste personal, estabilidad de conductas y posibles problemas en el trabajo.

  Según la triada neurótica o psicótica dibujada por el código de Welsh, el Indice de trastorno de Cook y la media de elevación de escalas (preferiblemente < 65t).

  También según el número de áreas en las que el informe sugiere investigar, y también por elevaciones altas en las Escalas de Contenido.

* *Inwald Personality Inventory.*

  Todos aquellos candidatos catalogados como de alto riesgo, con muchos items críticos a investigar y en el que se predicen tres conductas negativas de las cuatro posibles (Tardanza, absentismo, acciones disciplinarias y expulsión del cuerpo).

Como casi siempre sucede, no será muy difícil desechar a los que claramente son inadecuados, el problema estará en los dudosos, para estos casos se sugieren tres criterios:

a. *Ratio de selección posible para cubrir los puestos convocados.*

b. *Posibilidad de cumplir la estrategia de confirmación (número de entrevistas individuales).*

c. *Juicio clínico de un experto en transtornos de personalidad que pueda decir cuáles de los dudosos tienen más riesgo.*

* ***Prueba de historia personal.***

La principal razón por la que se incluye este cuestionario es porque diversas investigaciones recientes (Inwald, 1.982; Hargrave, 1.985; Fitzsimmons, 1.986) han demostrado que los cuestionarios de historia personal son potentes a la hora de confirmar juicios clínicos referidos a la estabilidad emocional. En definitiva son informaciones esenciales para crear un marco de referencia desde el cual confirmar los datos obtenidos por el MMPI-2 y el IPI o para preparar la entrevista individual.

Tal como se vio en el punto 3.2.2.2., Wollack en 1.977 diseñó un exhaustivo instrumento para obtener y confirmar datos de la historia personal de los candidatos (ANEXO XIV). Si bien aquel instrumento es el más exhaustivo de los que se han revisado, no parece especialmente adecuado para la Ertzaintza porque:

1. *El objetivo que este tipo de instrumentos tiene para el modelo propuesto es confirmar resultados de dos tests de estado patológico cuyo fin esencial es medir la estabilidad emocional.*

2. *Al considerar la Academia como la fase realmente predictiva, la selección de acceso no tiene el objetivo de medir rasgos de personalidad, tal como propone Wollack, sino el de crear un marco de referencia desde el que confirmar la salud mental del candidato.*

3. *Porque desde resultados de la investigación experimental, se ha afirmado que las características que deben conformar ese marco de referencia son:*
   - *La educación.*
   - *La estabilidad familiar.*
   - *La estabilidad laboral.*
   - *La estabilidad matrimonial.*

4. *Porque en ausencia de datos concretos de validez, la única justificación razonable para la invasión de intimidad que estas pruebas producen se circunscribe exclusivamente a las cuatro características arriba citadas.*

Según todo esto y adaptando el instrumento propuesto por Wollack a la circustancia selectiva de acceso de la Ertzaintza, las preguntas para cada característica podrían ser:

* *Datos personales:*

- *Nombre y apellidos.*
- *Teléfono.*
- *Edad.*
- *Lugar de nacimiento.*
- *Número de promoción.*

* *Educación.*

Aquí se debe pedir que se indique cuál de las siguientes opciones ha alcanzado en su educación:

- *Licenciatura.*
- *Técnico medio.*
- *Dos cursos de universidad superados.*
- *COU-Maestría-FP2.*
- *Bachillerato Superior-BUP--Oficialia, FP1.*
- *Bachillerato elemental, graduado escolar.*

Para cada nivel marcado debe especificarse:

- *Nombre y lugar del centro en el que realizó los estudios.*
- *Fechas de comienzo y final.*
- *Si se graduó o no.*
- *Titulación si la hubiere y fecha.*

También deben preguntarse las mismas informaciones para cualquier otro tipo de formación recibida que no haya sido señalada:

- *Artes marciales.*
- *Socorrismo.*
- *Idiomas.*
  - *Leer.*
  - *Escribir.*
  - *Hablar.*
  - *Entender.*
- *Cursos de piloto.*
- *etc.*

* *Estabilidad matrimonial.*

Debe pedirse a los candidatos que escojan una de las siguientes opciones:

- *Soltero/a.*
- *Primer matrimonio.*
- *Separado/a.*
- *Divorciado/a.*
- *Segundo matrimonio.*
- *Viudo/a.*
- *Anulación.*

En los casos que sea pertinente, debe pedirse una breve explicación.

* *Estabilidad familiar.*

En este apartado se debe preguntar:

- *Lugares en los que ha residido los últimos diez años especificando fechas de comienzo y final.*
- *Número de hermanos y lugar que ocupa entre ellos. Deben especificarse los sexos y las edades.*
- *Hasta qué edad ha vivido bajo la tutela paterna y si se ha emancipado económicamente.*
- *En caso de que no viva con sus padres fecha de separación y breve explicación.*
- *Tipo de contacto que establece con sus padres:*
  - *Diario.* - *Esporádico.* - *Casual.* - *Nunca.*
  - *Frecuente.* - *Pocas veces.* - *Forzado.*

  Debe darse una breve explicación.

* *Estabilidad laboral.*

Deben especificarse todos los trabajos que se han realizado desde que se terminó la formación o durante la misma. Para cada trabajo debe especificarse:

- *Fecha de comienzo y final.*
- *Tipo de trabajo que se realizaba (tres o cuatro funciones principales).*
- *Nombre de la empresa y lugar.*
- *Razón por la que se dejó el trabajo.*

También debe preguntarse si alguna vez le han invitado a que deje un trabajo o le han expulsado de él. En caso afirmativo debe darse una breve explicación de las causas.

Es interesante asimismo conocer cuantas veces ha intentado fallidamente encontrar trabajo y por qué no lo ha conseguido.

La invasión de intimidad producida por estas pruebas limita a unas pocas las preguntas que se pueden hacer. Todos los cuestionarios que pretenden ser exhaustivos en este instrumento incurren exageradamente en esta limitación (ver ANEXO XIV). Por otro lado, debe recordarse que excepto los datos referidos a educación, el IPI investiga las otras tres características (punto 3.2.2.4.):

Conflictos familiares: 23 items.
Conflictos matrimoniales: 8 items.
Dificultades en trabajos anteriores: 22 items.

★ *Entrevista individual final.*

Este instrumento sólo debe realizarse con aquellos candidatos que tras superar satisfactoriamente todos los pasos anteriores, todavía concretan dudas respecto a su estabilidad emocional. Razones administrativas hacen muy costoso entrevistar a todos los candidatos que hayan superado el proceso selectivo.

Esta entrevista debe ser realizada por psicólogos clínicos, buenos conocedores de los resultados que el candidato ha obtenido en los dos tests previos y en el cuestionario de historia personal.

La preparación de la entrevista no debe ser muy diferente a la propuesta para el período académico:

a. *Identificar las escalas de ambos tests en las que el candidato obtiene puntuaciones mayores a 65 (t). Debe aprovecharse la circunstancia de que el MMPI-2 y el IPI aportan items críticos sobre los que debe versar la entrevista. Asimismo señalan las áreas de la conducta del candidato donde puede residir el problema.*

b. *Una vez identificadas las posibles conductas conflictivas y sus items de referencia, deben buscarse qué datos del cuestionario de historia personal pueden corroborar el resultado de los tests o simplemente son un referente significativo.*

c. *Diseñar las preguntas que conformaran la entrevista, para ello se puede seguir el esquema propuesto para la fase académica:*

   1. *Técnicas de pregunta y respuesta.*
      - *Preguntas directas.*
      - *Preguntas abiertas.*
      - *Preguntas de prueba.*
   2. *Técnicas de elicitación de conductas.*
   3. *Técnicas de referencia a incidentes críticos. En ellas se insta al candidato a que describa cómo actuaría en una circunstancia que deliberadamente se ha diseñado estresante.*

Aunque una de las conclusiones derivadas de las diferentes utilizaciones de entrevista en selección policial indica que ésta debe ser estructurada y similar para todos, el hecho de darle naturaleza

confirmatoria y específica para cada candidato según sus resultados en los tests, hacen imposible cumplir con aquella conclusión. Lo que sí debe evitarse de acuerdo con aquellas conclusiones es la sensación de confianza y las valoraciones globales. Cada pregunta debe ser una razón que confirme o deseche una información obtenida de los tests. Los entrevistadores deben ser capaces de justificar su decisión en función de las preguntas que conformaron su estrategia.

A resultas de todo el proceso aquí descrito, se pueden obtener puntuaciones y datos de contraste que cualifiquen las decisiones sobre quiénes deben ser alumnos. En sentido estricto, alumnos son aquellas personas capacitadas para aprender los requerimientos que las tareas concretan en sus componentes formativos. Por tanto, la selección de entrada debe asegurar la posibilidad de ese aprendizaje.

6.5. *EL MODELO EXPERIMENTAL DE VALIDACION.*

En este apartado se pretende explicar brevemente qué instrumentos o estadísticos pueden aplicarse a los resultados de la evaluación del desempeño propuesto así como a aquellos instrumentos de la hipótesis predictiva que enfrentan la validez desde el modelo predictivo.

Una de las conclusiones del primer capítulo afirmaba que el estandard entendía la validez desde un punto de vista complementario ya que su asumpción principal es la validez de constructo dentro de la cual la validez de criterio en su manifestación predictiva, queda subsumida (Morales, 1.988). La validez de contenido tendría cabida en tanto que alguna medida de predicción representase fielmente los contenidos de la ejecución.

Según todos estos planteamientos y en función de las características del estandard propuesto, el modelo experimental se caracteriza:

a. *Por enfrentar con un modelo predictivo todos los resultados referidos al seguimiento académico, es decir, a todas las puntuaciones que en conocimientos, destrezas, habilidades y características de personalidad puede obtener un alumno.*

b. *Excepto las pruebas referidas a aptitudes generales y físicas, ninguna de las otras que conforman la selección de acceso se incluyen en el planteamiento predictivo, ya que se engloban dentro de lo que es un enfoque clínico que enfrenta la validez según una evidencia razonable. Los rasgos biográficos y la entrevista por ser contraste de pruebas de estado patológico también quedan fuera de este modelo.*

En caso de que se intentaran validar el MMPI-2, y el IPI, podrían tomarse como criterio tanto resultados académicos (Inwald & Shusman, 1.984) como ejecuciones reales. Sin embargo, como ya se dijo en el primer y tercer capítulo, la enorme restricción del rango y la más que probable función curvilínea de muchas de esas variables predictoras dificulta mucho su validez.

Por ello, este modelo experimental se refiere exclusivamente a aquellos instrumentos o datos que en el modelo propuesto enfrentan la validez con modelo predictivo, siendo su enfoque industrial.

6.5.1. *POSIBLES ANALISIS ESTADISTICOS DE LOS DATOS DE EVALUACION DEL DESEMPEÑO.*

Siguiendo los principios de la APA (1.987) existen tres exigencias de calidad a la hora de determinar la bondad de un criterio:

- *Relevancia.*
- *Fiabilidad.*
- *No contaminación.*

Según el proceso propuesto, la relevancia se justifica al ejemplificar tres ejecuciones por cada tarea crítica identificada en el A. de T. De todas formas la observabilidad de la tarea en la circustancia evaluativa de la medida del desempeño, puede matizar esa relevancia, no tanto por las ejecuciones que haya que observar, sino por las que se puedan observar. Independientemente de que a los mandos o a los pares se les inste a que evalúen tareas relevantes, su propia elección puede matizar la relevancia de las ejemplificaciones. El hecho de que unas tareas sean más discriminantes que otras o que en algunas se cometan más errores, deja entrever esa observabilidad. Un análisis factorial de correspondencias puede aclarar esas matizaciones de relevancia. Este análisis habla de la capacidad del evaluador para observar ejecuciones diferentes y por tanto es un seguro o un diagnóstico a una de las limitaciones de estas prácticas: el efecto halo.

La contaminación y la fiabilidad son las otras dos exigencias que la elección del Mixed Standard Scale pretende solventar. Ahora bien, como se sabe, no existe método ausente de contaminación, por lo que es obligado establecer métodos que diagnostiquen la fiabilidad de las valoraciones. Blanz & Ghiselli (1.972) afirman que la propia identificación de errores es una medida de la fiabilidad, sin embargo para propósitos de validación se necesita un coeficiente que concrete

numéricamente tal diagnóstico.

La lógica que aquí se acaba de exponer es un derivado de los estadísticos correctores propuestos en el punto 6.3.3.1.. Sin embargo el enfoque que aquí se da, habla de una matización de relevancia y de la necesidad de un coeficiente de fiabilidad. Este último es el principal contraste que debe usarse.

6.5.1.1. Método propuesto para la medida de fiabilidad de evaluación del desempeño.

El propio resultado del A. de T. concretado en la elaboración de JPM para tareas críticas, ha producido como resultado la identificación de aquellos evaluadores (mandos y pares) más capacitados para una correcta evaluación del desempeño. Este hecho implica que en cada tarea se exigen evaluadores que no necesariamente deban ser los mismos.

Según esto, y desde un punto de vista de fiabilidad, nos encontramos con un planteamiento "multirrasgo-multievaluador" (multitrait-multirater) que debe medir el acuerdo interjueces.

El clásico coeficiente de correlación para determinar la fiabilidad no es muy aconsejable, como fiabilidad global, ya que en la Ertzaintza no siempre es constante el número de evaluadores para cada tarea.

En el caso de que se quiera calcular, con fines de validación, la fiabilidad global para las evaluaciones del desempeño de una promoción entera o para cada Ertzaina en prácticas, se propone el método usado por Dunnette & Motowildo (1.976).

Ellos proponen obtener un coeficiente de fiabilidad obtenido por la ratio de comparar las diferencias en las evaluaciones de aquellos que evalúan a los mismos ejecutores, con las diferencias de evaluaciones de aquellos que evalúan a diferentes ejecutores. Esencialmente es una ratio entre acuerdo y desacuerdo de evaluadores. Una variante del coeficiente de correlación "intraclass" (Ebel, 1.951) que ya se comentó en el punto 6.3.3.1.

La fórmula para el cálculo es:

$$Fiabilidad = 1 - \frac{Varianza\ 1}{Varianza\ 2}$$

Varianza 1 = Varianza de las puntuaciones de aquellos que evalúan a los mismos Ertzainas.

Varianza 2 = Varianza de las puntuaciones medias de todos los evaluados.

Como puede observarse, si todos los evaluadores están de acuerdo en la valoración a dar a cada Ertzaina, el valor de la ratio es cero y por tanto la fiabilidad es 1. Si las diferencias entre los diferentes evaluadores del mismo Ertzaina son tan grandes como las dadas a todos los evaluadores, la fiabilidad es cero, lo cual indica que las evaluaciones no son fiables, es decir estables.

6.5.2. *POSIBLES ANALISIS ESTADISTICOS DE LOS DATOS DE LA FASE PREDICTIVA.*

En este caso, me refiero esencialmente a los instrumentos propuestos para la fase académica y dentro de ellos a aquellos que miden rasgos de personalidad. Los datos referidos a conocimientos verbales, destrezas y habilidades cualifican su resultado en función de la fiabilidad de puntuaciones otorgadas por los profesores. Podría aplicárseles este método en el caso de que se midieran los mismos

rasgos con diferentes métodos.

Tal y como se ha explicado en el método propuesto, los rasgos de personalidad se miden con cuatro instrumentos: CPI, encuesta a profesores, interevaluación y evaluación del tutor. Antes de someter estos resultados a validación, conviene conocer dos cosas esenciales de estas medidas:

a. *¿Hasta qué punto estamos midiendo el mismo rasgo con métodos diferentes?*
b. *¿Hasta qué punto los rasgos que medimos son diferentes entre sí?*

Responder a estas dos preguntas es hacer un planteamiento de validez de constructo. Comprobar estas dos cuestiones pasa por lo que se conoce como "Validez Convergente" y "Validez Divergente", respectivamente. Si ambas respuestas son positivas, podemos decir que cada rasgo tiene una realidad independiente y por tanto es un constructo.

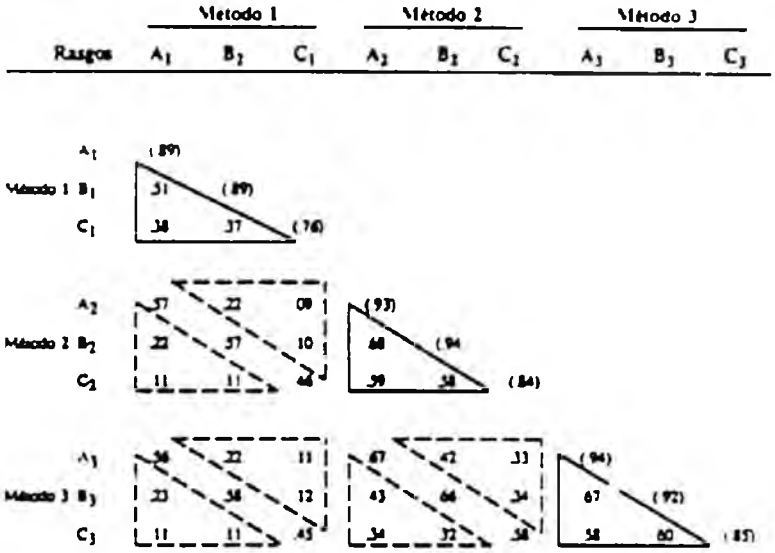
Para poder realizar estas mediciones se propone la "matriz multi-rasgo multi-método" de Campbell & Fiske (1.959) que Morales (1.988) aconseja para el caso de preguntas como las arriba expresadas.

La primera pregunta es esencial en nuestro caso, puesto que, como ya se comentó, una de las formas de solventar las medidas subjetivas es mediante subjetividades coincidentes. Por otro lado, la otra pregunta también es importante puesto que, como se sabe, la intercorrelación de rasgos es una limitación para la validez.

"En conjunto la validación simultánea convergente-divergente contribuye a delimitar y explicar los constructos medidos; se neutraliza, en parte al menos, el influjo del método y de la situación, se clasifica el significado utilizando diversos enfoques y métodos para medir lo mismo (convergencia) y se distingue de los conceptos afines

(divergencia). El método supone la validación simultánea de varias unidades método-rasgo, utilizando la expresión de Campbell & Fiske" (Morales 1.988, pag. 388).

Para la explicación de la matriz utilizaré el ejemplo que Morales toma de los propios Campbell & Fiske. Para su comprensión en nuestra circunstancia, debe tenerse en cuenta que en el caso de la Ertzaintza existen tantos rasgos como características de personalidad a medir en el seguimiento académico, así como los cuatro instrumentos descritos (métodos).



Matriz multi-rasgo multi-método de Campbell y Fiske

* *Explicación de la matriz.*

"Los rasgos A, B y C han sido medidos con los métodos 1, 2 y 3. En la matriz tenemos los coeficientes de correlación entre las diversas combinaciones método-rasgo." (Morales, pag. 389).

Como ya se ha dicho, para el caso del método propuesto existirían tantos rasgos como características de personalidad conforman la hipótesis predictiva. Los métodos son el CPI, la encuesta a profesores, la interevaluación y la opinión del tutor.

En diagonal, y entre paréntesis, aparecerían los coeficientes de fiabilidad, que excepto en el caso del primer método (CPI) y en el último (opinión del tutor) significarían el grado de acuerdo entre profesores en el segundo método y entre compañeros en el tercero.

En los triángulos de trazo contínuo estarían las correlaciones entre diferentes rasgos con el mismo método, lo cual hablaría de la dependencia o independencia de los rasgos entre sí. En el caso del CPI hablaría de la multicolinearidad de sus escalas y en el caso de los otros tres métodos de un posible efecto halo o contaminación en las valoraciones.

En los triángulos discontinuos estarían las correlaciones entre rasgos distintos medidos con métodos distintos, que en el caso de que los rasgos sean independientes y no exista halo o contaminación, deben dar puntuaciones bajas.

En las diagonales fuera de los triángulos estarían las correlaciones entre las valoraciones del mismo rasgo con distinto método. Es decir, los coeficientes de validez convergente, que en realidad son los importantes.

* *Criterios de valoración.*

Campbell & Fiske proponen un criterio para la validez convergente y tres para la divergente.

- *Criterio de convergencia.*

Los coeficientes de validez deben ser distintos de cero y suficientemente altos como para pensar que se puede hallar la media entre los valores obtenidos con los cuatro métodos. Si los cuatro métodos miden cosas distintas, es inútil calcular una media ya que no se refiere al mismo rasgo. El hecho que permite hallar la media es la replicabilidad demostrada desde estos coeficientes.

- *Criterios de divergencia.*

Los coeficientes de validez convergente deben ser mayores que los obtenidos en las mediciones de distintos rasgos con métodos distintos. Esto permite tener seguridad en la independencia de las características y refuerza el planteamiento teórico de personalidad escogido para la creación de la hipótesis de características.

Los coeficientes de validez convergente deben ser mayores que las correlaciones obtenidas al medir distintos rasgos con el mismo método. Si esto no sucede, Morales entiende que puede ocurrir:

- *Que los rasgos estén relacionados.*
- *Que el método influya en las evaluaciones, en las observaciones o en ambas a la vez.*

Si las correlaciones entre rasgos distintos medidos con el mismo método (triángulos de trazo continuo) se parecen a las correlaciones que indican fiabilidad, hay una mayor influencia del método usado.

Todos estos criterios aplicados al método propuesto permiten saber si los rasgos deseables de personalidad exigidos por las tareas críticas pueden ser comprobados o medidos con estrategias diferentes y si pueden diferenciarse entre sí lo suficiente como para que al tener entidad propia, puedan mantenerse como estructura de personalidad.

Existen varios inconvenientes para la aplicación de este método en la Ertzaintza:

1. *Esta limitación se refiere a la laboriosidad que exigiría elaborar una matriz como ésta para tantos rasgos como puede tener una hipótesis predictiva surgida de las JPM.*

2. *Es muy difícil precisar dónde está el límite entre validez divergente y la relación natural y lógica entre rasgos (p.e.: peso y altura). No puede hacerse por tanto una valoración mecánica de los coeficientes, debe hacerse una interpretación.*

3. *El método presupone una fiabilidad parecida o igual entre los métodos, lo cual no siempre es así. Según Morales en estos casos se puede aplicar la fórmula de corrección por atenuación.*

4. *Según Campbell & Fiske los métodos deben ser diferentes, aunque no especifica qué significa que éstos sean diferentes. En nuestro caso esto no está claro y habría que pensar si la diferencia de evaluadores y contextos evaluativos así como contenidos en función de la observabilidad, hacen suficientemente diferente un método de otro. A este respecto Morales afirma: "El utilizar métodos distintos atenúa o diluye la verdadera relación, que*

aparece menor de lo que realmente es: el mismo método no introduce varianza común espúrea y es más lo que se gana que lo que se pierde. Aplicando esta conclusión a la matriz multi-rasgo multi-método, los coeficientes de discriminación más reales serán los que pertenezcan a los distintos rasgos medidos con el mismo método.

El influjo de los métodos y cómo interpretarlo no parece una cuestión cerrada, al menos como norma general. En cualquier caso, y como explica Fiske (1.982, p. 83), los métodos distintos abordan aspectos distintos del mismo constructo básico, pues generan procesos cognitivos y psicológicos distintos; aportan por lo tanto datos más diferenciados para entender la naturaleza de los constructos y sus relaciones con otras variables. Posiblemente la mejor manera de comprobar la validez divergente, dejando en segundo lugar las consideraciones sobre los métodos, es verificar cómo se relacionan con terceras variables, siguiendo la sugerencia ya comentada por Darom (1.982). Por otra parte la matriz multi-rasgo multi-método no agota naturalmente el proceso de validación, y la validación convergente se puede comprobar en otro contexto con métodos similares" (pag. 393).

Según Morales en los últimos años se han desarrollado muchos métodos para interpretar la matriz, quizás uno de los mejores es el análisis factorial confirmatorio como complemento obvio que Marsh & Hocevar (1.983) proponen. Si los factores son definidos por los rasgos se comprueba la validez de la estructura y si por el contrario, los factores se definen por los métodos, puede apreciarse el influjo de éstos.

Fiske (1.982) 20 años después de haber introducido la matriz llega a las siguientes conclusiones:

1. *Frecuentemente los diversos métodos de interpretación de la matriz no convergen en las mismas conclusiones.*

2. *Los métodos juzgados como mejores no aportan mucho más de lo que se desprende de la mera inspección de la matriz.*

Según Morales la conclusión de Fiske es que el mejor método es una inspección cuidadosa de la matriz y que es esa inspección la que puede sugerir métodos complementarios.

6.5.3. *VALIDACION.*

6.5.3.1. *Validez según Modelo Correlacional. Solución de Restricción de Rango, Errores Tipo I y II, y Atenuación.*

Ya que el planteamiento propuesto puede obtener puntuaciones predictivas para cada tarea crítica sumando las puntuaciones de conocimientos verbales, destrezas, habilidades y características de rasgo de personalidad, así como puntuaciones de criterio para cada una de esas tareas críticas, tres son las valideces que pueden obtenerse según un modelo correlacional:

A. *Validez general.*

Esta se obtiene por la correlación entre la puntuación predictiva total de cada alumno, la cual se consigue sumando los valores resultantes de multiplicar la puntuación obtenida en cada tarea por su coeficiente de importancia, con cada puntuación de ejecución correspondiente, la cual se consigue de la misma forma sólo que en la circustancia de trabajo real.

Esta validez hablaría de la capacidad predictiva general o global de todo el modelo selectivo propuesto para la fase académica.

B. Validez por funciones.

En tanto que se ha incluido cada tarea como perteneciente a una función, pueden obtenerse tantos coeficientes de correlación, es decir "valideces", como funciones existan. Esto se puede hacer igual que en el caso anterior, pero circuscribiendo cada correlación o las tareas críticas que conforman cada función.

Esto permitirá conocer la capacidad del método para predecir determinadas funciones:

- *Prevención.*
- *Intervención.*
- *Investigación.*
- *Mantenimiento del orden.*
- *Protección.*
- *Patrullaje.*
- *Mantenimiento del equipo.*
- *Redacción de informes.*
- *Gestión administrativa.*
- *Asistencia al público.*

C. Validez por tareas.

También es posible establecer valideces por cada tarea, correlacionando los pares de puntuaciones (predictor-criterio) que de cada tarea se tiene por cada Ertzaina del que se han obtenido medidas de criterio.

En el caso de que la Validez General haya sido significativa, este dato nos permite conocer qué tareas están más influenciadas por las propias prácticas, lo cual puede deberse a la interferencia de variables moderadoras (deseabilidad social) o simplemente al hecho de que el proceso de aprendizaje de algunas de ellas es más rápido.

Ahora bien todos estos coeficientes de correlación están sometidos a dos limitaciones fundamentales:

1. *La restricción del rango.*
2. *El error Tipo I y el error Tipo II.*

1. Restricción del rango.

Como ya se explicó en el primer capítulo ésta es una de las limitaciones fundamentales de los modelos predictivos. El hecho de que la Academia deseche a alumnos, por cumplir con su función selectiva, implica una homogeneización de las puntuaciones obtenibles en el criterio, lo cual se traduce en una reducción de la variabilidad y por tanto en un handicap para la validez. La restricción del rango que se produce en la Academia (600 550) no es tan severa como para que no se puedan aplicar fórmulas correctoras. Sí lo es, sin embargo, en la selección de acceso donde prácticamente es imposible solventar este error, aunque como se ha dicho, sólo los tests de aptitudes enfrentan la validez con modelo predictivo.

Lo que va a producir la aplicación de las fórmulas es un encogimiento ("shrinkage") que es proporcional a la restricción producida.

Debido a la reducción de Ertzainas que se produce por la selección académica ocurre lo que se conoce como "selección explícita del predictor" ("explicit selection on the predictor") para cuya corrección Osburn (1.987) propone la siguiente fórmula correctora:

$$p(x,y) = \frac{r(x,y) \cdot U}{[1+r^2(x,y)(U^2-1)]^{1/2}}$$

Donde:

p (x,y)= Validez corregida, es decir validez estimada para los alumnos que conformaban la promoción en donde se obtuvieron los predictores.

r(x,y)= Validez obtenida al correlacionar predictores y criterio obtenido en los Ertzainas que han realizado las prácticas.

U= Ratio obtenida al dividir la desviación típica de los predictores de aquellos que conformaron la promoción por la desviación típica de los predictores de aquellos Ertzainas de los que existen medidas de criterio.

Esta fórmula asume dos condiciones:

a. *Relación lineal entre predictor y criterio.*
b. *"Homoscedascity" es decir, que el error típico que se comete al estimar un criterio desde un predictor, es homogéneo para todos los predictores.*

Si la aplicación de esta fórmula resulta especialmente laboriosa, Osburn (1.987) cita una tabla de Sands, Alf & Abrahams (1.978) para estimar el coeficiente de validez "encogido" como función de la ratio de selección.

2. Error de Tipo I y error de Tipo II.

Como ya se explicó en el primer capítulo, la APA(1.987) exige que toda demostración de validez asegure su afirmación demostrando de una manera inequívoca la ausencia de ambos errores. Muchos investigadores policiales han intentado solventarlos recurriendo a la validez cruzada. De ellos los más significativos han sido Dunnette & Motowildo (1.976) e Inwald (1.987). Esta última exige como condición de validez esta prueba de contraste en todo esfuerzo de validación en policía. Sin embargo Osburn (1.987) afirma que hacer validez cruzada es un proceso costoso y

no siempre fiable cuando se realiza dividiendo la muestra de estudio en dos mitades. Afirma que estudios recientes (Monte-Carlo) han demostrado que una estimación de la correlación múltiple de la población sobre la que se realice una validez cruzada, solventa las limitaciones de los tradicionales planteamientos. Osburn cita a Wherry (1.931) como autor que desarrolló una fórmula para estimar la correlación múltiple de la población:

$$C^2 = 1 - \frac{(N-1)}{(N-p-1)} (1-R^2)$$

Siendo:

C = *La correlación múltiple de la población.*

N= *El tamaño de la muestra, es decir, el número de Ertzainas en los que se obtienen medidas de criterio.*

p= *Número de predictores.*

R= *La correlación múltiple entre todos los predictores y criterios.*

Ya que el modelo propuesto para este primer acercamiento a la validez es un modelo correlacional, Osburn cita la fórmula de Browne (1.975) como método para obtener una estimación de validez cruzada de la correlación múltiple de la población, es decir una demostración de qué correlación existe realmente en la población y por tanto solventadora de los dos errores:

$$C^2\,(c) = \frac{(N-p-3)C^4 + C^2}{(N-2p-2)C^2 + p}$$

Siendo:

C (c)=La correlación múltiple de la población corregida. Es decir, sobre la que se ha hecho validez cruzada.

C= La correlación múltiple de la población obtenida por la fórmula anterior.

N= Tamaño de la muestra.

p= Número de predictores.

Esta última fórmula asume que las variables utilizadas se distribuyen normalmente.

Tal y como hemos explicado la fiabilidad es el techo de la validez. Esta puede obtenerse tanto para los predictores ("matriz multirasgo-multimétodo") como para los criterios ("interrater reliability"), en el caso de que ambas o alguna de las fiabilidades sea baja Osburn propone una fórmula que corrije la atenuación:

$$P(Tx,Ty) = \frac{P(x,y)}{[P(x,x')P(y,y')]^{1/2}}$$

Siendo:

P(Tx,Ty)= La correlación corregida es decir, la correlación entre los valores "verdaderos" de predictores y criterios.

P(x,y)= La correlación entre los datos disponibles de predictores y criterios (datos observados).

P(x,x')= Fiabilidad de los predictores.

P(y,y')= Fiabilidad del criterio.

En el caso de que la fiabilidad de los predictores sea buena, basta con eliminar el factor P(x,x') de la fórmula y debe hacerse lo mismo en el caso de alta fiabilidad de los criterios.

6.5.3.2. Validez según Modelo de Regresión. Función Canónica Discriminante.

Así como el modelo correlacional de validez se propone para demostrar validez (coeficiente de justificacion según Morales 1.988), la validez con modelo de regresión se propone desde un punto de vista utilitario, es decir, la posibilidad de predecir una ejecución en el período de prácticas desde los resultados obtenidos en los componentes formativos de las tareas críticas. Evidentemente este modelo tiene mayor sentido cuanto más probada este la validez en el modelo anterior.

El proceso que se propone pasa por la aplicación del Análisis Discriminante en sentido general y concretamente la Función Canónica Discriminante.

El análisis discriminante normalmente trabaja con variables que denomina "variables discriminantes" y con una variable nominal mediante la identificación de grupos en lo que normalmente se conoce como varible dependiente. En sí esto es una opción ya que también puede trabajar tomando la variable dependiente sin diferenciaciones cualitativas o nominales (grupos) en cuyo caso el modelo funciona como regresión múltiple.

Para el caso de la Ertzaintza pueden utilizarse ambas opciones en función de las utilidades que el análisis pueda aportar a la selección:

A. Consideración de la variable dependiente nominalmente.

Ya que la variable dependiente se refiere, en el caso de la Ertzaintza, a las medidas de evaluación del desempeño, deben decidirse límites de puntuación entre los cuales puedan identificarse Ertzainas buenos, regulares y malos. Se opta por esta clasificación ya que la función canónica establece tantas funciones como grupos menos uno.

Se trata de introducir los valores que en los predictores han obtenido los Ertzainas identificados en cada grupo, de manera que se pueda derivar una función canónica que identifique una constante y un coeficiente de cada predictor que identifique a cada grupo.

Las asumpciones de este planteamiento son las siguientes:

1. *Debe haber como mínimo dos grupos.*
2. *Deben existir datos en los predictores de más de dos Ertzainas en cada grupo.*
3. *El número de predictores debe ser menor que el número de casos.*
4. *Cada predictor no debe ser una combinación lineal de otros predictores. Lo cual se ha podido demostrar mediante la validez divergente de la matriz multirrasgo-multimétodo.*
5. *Las matrices de covarianza de los predictores de cada grupo deben ser lo más parecidas posibles y en caso contrario usar fórmulas correctoras.*
6. *Los predictores deben tener una distribución normal en la población.*

La función canónica se obtiene maximizando las diferencias entre los valores medios de los predictores de cada grupo, cumpliendo además la condición de que cada función no correlacione con la referida al otro grupo. La función canónica tiene la siguiente manifestación (Klecka, 1.989):

$$f_{1km} = U_0 + U_1 X_{1km} + U_2 X_{2km} + \ldots + U_p X_{pkm}$$

Siendo:

f_{ikm}= *El valor que en la función canónica obtiene el Ertzaina "m" en el grupo "k" (bueno, regular, malo).*

X_{ikm}= *El valor en el predictor X_i (conocimientos, destrezas, habilidades, características de personalidad) para el Ertzaina "m" en el grupo "k".*

U_i= *Coeficiente multiplicador por el que se multiplica a cada predictor (i) para identificar al Ertzaina "m" en el grupo.*

U_o= *El valor constante.*

Al igual que hizo Inwald (1.983) con el IPI (ver ANEXO I), la interpretación de esta fórmula se realiza identificando en qué función los predictores del Ertzaina obtienen más puntuación. Aquella función en la que obtenga resultado mayor, identifica el grupo en el que se predice que estará su ejecución.

B. Consideración del criterio como variable dependiente en función de los predictores.

Este planteamiento actúa a modo de regresión múltiple en el que el resultado de la función es el valor predicho en la ejecución:

$$f_m = U_0 + U_1 X_{1m} + U_2 X_{2m} + U_3 X_{3m} + U_4 X_{4m}$$

Siendo:

f_m= *El valor predicho en la ejecución futura para un Ertzaina "m".*

U_0= *Valor constante.*

U_1= *Coeficiente del primer predictor.*

X_1= *Puntuación en conocimientos verbales obtenida por el Ertzaina "m".*

U_2= *Coeficiente del segundo predictor.*

X_2= *Puntuación obtenida en las destrezas por el Ertzaina "m".*

U_3= *Coeficiente del tercer predictor.*

X_3= *Puntuación obtenida por el Ertzaina "m" en habilidades.*

U_4= *Coeficiente del cuarto predictor.*

X_4= *Puntuación obtenida por el Ertzaina "m" en la característica de personalidad deseables.*

Osburn (1.987) propone una fórmula (Cattin, 1.980) para estimar la validez cruzada del coeficiente de correlación múltiple de la población cuando se usa un modelo de regresión:

$$C^2(c) = \frac{(N-1)C^4 + C^2}{(N-p)C^2 + p}$$

Siendo:

$C^2(c)$= *El coeficiente de correlación múltiple de la población corregido.*

N= *Número de Ertzainas de los que hay medidas de evaluación del desempeño.*

p= *Número de predictores.*

C= *La correlación múltiple de la población estimada por la fórmula de Wherry (1.931) ya descrita en el punto 6.5.3.1.*

6.5.3.3. El "Step-wise Analysis" como Método para Seleccionar Predictores.

El Step-wise análisis es un procedimiento del análisis discriminante que permite seleccionar aquellos predictores más potentes, bien individualmente o en funcionamiento conjunto. El método identifica la mejor combinación de predictores a la hora de discriminar ejecuciones.

Propongo este procedimiento del análisis discriminante que permite seleccionar aquellos predictores más potentes, bien individualmente o en funcionamiento conjunto. El método identifica la mejor combinación de predictores a la hora de discriminar ejecuciones.

Este procedimiento lo considero como el último método de análisis teniendo en cuenta a todos los predictores tomados atómicamente, es decir, no considerando únicamente los cuatro predictores descritos, sino cada conocimiento verbal, cada destreza, cada habilidad y cada característica de personalidad.

Con el step-wise se pueden desechar aquellos predictores que no contribuyen a la discriminación de ejecuciones y conformar una combinación de aquellos que mejor predicen las ejecuciones de los futuros Ertzainas.

Siempre que se emplee este procedimiento, debe buscarse algún estadístico que sirva como criterio de selección de predictores. Varios investigadores en selección policial (Inwald, 1.987; Hogan, 1.971) utilizaron el Wilk's Lambda como forma de determinación del patrón de predictores más discriminativos. Por ello, y en ausencia de otras razones, se propone ese estadístico.

6.5.4. *ESTIMACIONES PRACTICAS DEL PROCESO DE SELECCION.*

Uno de los últimos compromisos metodológicos aceptados al describir el modelo de validez predictiva descrito por la APA (1.987) en el punto 1.3.1., es el de hacer una estimación práctica del proceso selectivo.

De la revisión de literatura realizada, sólo se ha identificado a Maesen (1.986) como autor que haya propuesto algún tipo de metodología para poder realizar estas estimaciones. El realizó este trabajo con la policía de Amsterdam y en vez de comparar dos procesos selectivos diferentes lo que hizo fue comparar el incremento de utilidad que suponía usar tests de personalidad al compararlas con la validez resultante de metanálisis de entrevistas (.14). En definitiva quería comprobar si era más barato utilizar tests de personalidad, con validez probada, que entrevistas.

Para el caso de la Ertzaintza, puede interesar hacer un estudio similar, pero ya que lo que se propone es una nueva concepción de un sistema ya existente ("retrofit"), interesa conocer el incremento en utilidad media que la implantación del nuevo modelo acarrearía.

Para poder hacer esto Maesen (1.986) aporta una fórmula según el modelo Brogden-Cronbach-Glesser (1.949-1.965):

$$U = [t.Sdy.\ L/SR\ (r_1 - r_2)] - [(c_1 - c_2)/SR]$$

Siendo:

U = *Incremento en utilidad media producida por la implantación del nuevo modelo.*

r_1 y r_2 = *Los coeficientes de validez corregidos por la restricción del rango en el modelo antiguo (r_1) y en nuevo (r_2).*

t = *El tiempo medio de servicio de un Ertzaina en el Cuerpo.*

SR = *La ratio de selección.*

L = *Es el valor de la ordenada en la curva normal correspondiente a la z del predictor que selecciona un porcentaje de gente = 100xSR. L/SR es el valor z medio de los predictores de aquellos seleccionados.*

C_1= *Costo del primer modelo de selección.*

C_2= *Costo del segundo modelo de selección.*

Sdy= Desviación típica de la productividad de los Ertzainas (en dinero).

Esta estimación se ha demostrado tremendamente costosa de hallar (Schmidt et al., 1.979) por lo que Schmidt & Hunter (1.983) aconsejan que como apreciación cercana al otro procedimiento, este valor se entienda como el 40% del salario de entrada de un Ertzaina.

Soy consciente que la aplicación de esta fórmula implicaría el conocimiento de la validez del método actual y que valores como el cálculo de t no son posibles para una policía a la que todavía no se le ha jubilado ningún miembro de la primera promoción. Quede sin embargo la fórmula como una posibilidad de identificar una mejora económica en el caso de que se decida implantar este modelo basado en el conocimiento del trabajo y que tal hecho se demuestre por una probada validez.

En síntesis, con este modelo experimental de validación termina la exposición del estandard de selección que esta tesis propone como un todo integrado, derivado de un exhaustivo A. de T. y según un modelo de validez predictiva subsumido en una concepción global de validez de constructo.

Todo el estandard cumple con los compromisos metodológicos aceptados en el primer capítulo siendo una adaptación para la Ertzaintza de las exigencias técnicas de una validez predictiva teniendo en cuenta las experiencias que en intentos similares o afines tuvieron investigadores y ejecutores de selección policial.

CONCLUSIONES

Una vez desarrollados exhaustivamente los contenidos del "corpus" de la tesis, conviene sintetizar aquellas conclusiones que concreten las afirmaciones que en los capítulos previos fueron objetivos de la explicación. Las que aquí se van a exponer son el resultado de la intersección de tres realidades:

a. *El contexto organizacional e histórico de la selección policial en la Ertzaintza.*
b. *La revisión de literatura referente a selección policial en España y otros países, preferentemente U.S.A.*
c. *Los estándares profesionales diseñados por la "Division for Industrial and Organizational Psychology", División 14 de la American Psychological Association (A.P.A., 1.987).*

El primer cuerpo de conclusiones se refiere al modelo conceptual y operativo de validez que esta tesis acepta como planteamiento básico de su estandard.

Desde un punto de vista teórico se entiende la validez como un concepto sintético e integrador que tiene a la Validez de Constructo como su identificación más clara, ya que subsume todas las traducciones operativas que de ella se pueden derivar. El constructo al que se refiere es el "Exito Policial", del cual se identifican dos taxonomias esenciales en las que éste se plasma:

a. *El mundo del trabajo o ejecución policial.*
b. *El mundo de las pruebas o características predictivas.*

Ambas son el constructo porque en realidad, son sus manifestaciones una vez que se ha producido su adaptación a las circunstancias de medida que el proceso selectivo de la Ertzairtza concreta. Según esto, trabajo y pruebas son contenidos explicativos de lo que es hacer bien el trabajo policial en Euskadi.

La validez, por tanto, es la demostración de que ambas taxonomías hablan de lo mismo, es decir del constructo y por ello la covariación, o evidencia razonable cuando la inferencia sea mínima, es la que demuestra esa referencia ulterior común. Las estrategias para demostrar dicha relación son las que identifican los distintos modelos de validez y con ellas esta tesis se posiciona según un planteamiento complementario original. Sin embargo, existen dos razones fundamentales por las que se escoge la Validez Predictiva como la traducción operativa y sobre todo útil de la Validez de Constructo para la Ertzaintza:

a. *La revisión de literatura y un acercamiento menos especializado, demuestran la imposibilidad de abarcar todo el conjunto de comportamientos que exige la función policial. Desde un punto de vista selectivo, ello obliga a una elevación del nivel de abstracción en la determinación de los contenidos en la taxonomía de pruebas, recurriendo a resúmenes (p.e. aptitudes o rasgos de personalidad) que hipotéticamente representen las conductas posibles en la ejecución.*
b. *Las variables organizacionales propias del proceso selectivo de la Ertzaintza (su estructura de proceso) impiden la medición directa del constructo y exigen su adaptación a las circunstancias concretas de medida: Selección de Acceso, Seguimiento Académico y Período de Prácticas.*

Estos dos hechos establecen un hiato, una "infidelidad física" (Branson, 1.984) entre las medidas, la cual es la propia condición de predicción y auténtica utilidad de la selección validada. Según esto y aunque originalmente el planteamiento es complementario con las demás estrategias de validez, el modelo por el que se opta es la Validez Predictiva y por los compromisos metodológicos que referidos a ella, concreta la A.P.A. (1.987). Su coeficiente de validez (empírico) tiene

por tanto dos interpretaciones:

1. *Como explicación del propio constructo.*
2. *Como utilidad ya que demuestra que antes de las prácticas, se pueden identificar a aquellos/as que harán bien o mal la labor.*

La evolución histórica de la revisión realizada, confirma esta decisión, ya que la Validez Predictiva es la estrategia a la que más recurrieron los investigadores, quienes además, rechazaron la Validez Concurrente por sus dificultades intrínsecas (adaptación al puesto, limitaciones para utilizar sus resultados en circunstancias selectivas, etc.) y la Validez de Contenido por sus dificultades de representatividad. También en ellos es coincidente la necesidad manifiesta de interpretar el coeficiente empírico ubicándolo en un contexto y sofisticando la metodología previa al momento de comprobación.

Por propia exigencia del modelo predictivo se identificó al Análisis del Trabajo (A. de T.) como la piedra filosofal para la satisfación del modelo. Es el referente objetivo con el que cualificar las inferencias exigidas por la inabarcabilidad de la función y la adaptación a las variables organizacionales. Las principales limitaciones coincidentemente observadas, derivaron de la ausencia de un exhaustivo A. de T. Esta ausencia descalificó criterios e hizo capitalizar errores en aquellos que se sofisticaron en la selección de predictores.

Esta clarificación del concepto de validez y de su traducción operativa en función de la naturaleza del trabajo y de las variables organizacionales, surgió de la necesidad social de justificar procesos selectivos en policía. Dicha necesidad se sofisticó legalmente en U.S.A., mediante el desarrollo de un proceso de traslación de su Título VII del Acta de Derechos Civiles (1.964) que utilizó a la validez como medio para demostrar ausencia de discriminación en el empleo. La

E.E.O.C., transformó las exigencias técnicas de validez en razones legales a las que los profesionales debían ser fieles. Esto fue un revulsivo que hizo avanzar enormemente la calidad de los procesos selectivos de policía en U.S.A. Ese proceso de traslación culminó con la publicación en 1.978 de las "Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures". Sin embargo, aunque éste fue un hecho transcendente, se seguía entendiendo la validez como medio y no tanto como un fin. Esta tesis entiende que la validez es medio y fin lo cual es debido, principalmente, a la transcendencia que la función policial tiene para una sociedad en cuanto que poder delegado. Entender así la validez, jerarquiza los valores de igualdad y eficacia y satisface la justificación para limitaciones tan graves e inevitables como la intromisión en la intimidad producida por algunas pruebas. Por ende la legalidad supuso un enorme acicate para el desarrollo metodológico.

Esta tesis demuestra que en España y en Euskadi, existen principios y bases legales suficientes como para poder afirmar que estamos al mismo nivel de exigencia que allí, aunque a falta de un proceso de traslación como el desarrollado en U.S.A. Por ello esta tesis tiene un sentido social y desde ella se insta al Colegio Oficial de Psicólogos a desarrollar unos estándares técnicos de obligado cumplimiento para todos aquellos profesionales con responsabilidades selectivas ya sea en policía o en otros ámbitos. Sólo anticipándonos a un futuro inevitable, por el propio desarrollo de una sociedad democrática, se podrán satisfacer las interpretaciones que abogados o peritos expertos puedan exigir. Esta satisfacción exige una metodología que parta de una exhaustivo A. de T. centrado en las tareas y que cualifique todas las inferencias posteriores hasta el momento de probatura. El estandard que esta tesis plantea es una anticipación a dicha exigencia técnica.

La metodología de Análisis de Trabajo (A. de T.) por la que esta tesis opta es la conocida como TI/JEM (Task Inventory/Job Element Method), la cual fue la que mejores resultados dió en aquellos A. de T. policiales que satisfacieron las exigencias técnicas de validez. Su

planteamiento se centra tanto en el enfoque centrado en el trabajo (TI), como en las especificaciones necesarias para realizarlo satisfactoriamente (JEM).

El inventario de tareas parece ser la solución para la inabarcabilidad del constructo "éxito policial", ya que en vez de medir todas las ejecuciones posibles, establece una célula operativa (tarea) cuya naturaleza y criticidad reduce ese TODO a lo más relevante. Por otro lado, manejar tareas para colectivos tan numerosos como lo son normalmente la policía, exige un software que permita una gestión eficaz de los datos. En este sentido, el Comprehensive Ocupational Data Analysis Program (C.O.D.A.P. Christal, 1.974) es el instrumento más adecuado.

Si bien en la revisión de literatura la mayoría de los autores crearon su inventario revisando otros realizados previamente, para el caso del la Ertzaintza se ve necesario el diseño de un Cuestionario Abierto en el que el Ertzaina concrete en frases con verbo y objeto las tareas que realiza. Esto obedece a la situación peculiar de la Ertzaintza como policía de una comunidad autónoma y conflictiva, a la mala imagen que en esta Comunidad se tiene de otros Cuerpos Policiales y a la diferencia de contextos con otras policías extranjeras. Dicho Cuestionario Abierto debe administrarse a una muestra cualitativamente representante de todos los puestos y circunstancias del análisis, de manera que genere un Cuestionario Cerrado, el cual debe administrarse a una muestra que represente cuantitativamente los puestos y efectivos a analizar.

Para reducir el número de tareas identificadas a aquellas relevantes, se opta por la utilización de unos "Criterios de Criticidad" los cuales deben decidirse en función de los objetivos del

análisis. Para el caso de la Ertzaintza los criterios elegidos son:

1. *Porcentaje de gente que realiza las tareas.*
2. *Tiempo entre la incorporación al puesto y ejecución de la tarea (latencia).*
3. *Tiempo que permite la tarea en no ser ejecutada (tolerancia).*
4. *Enfasis en la formación.*
5. *Dificultad de aprendizaje.*
6. *Consecuencias de una ejecución inadecuada.*

Una vez reducido lo posiblemente ejecutable a lo más importante, el objetivo se traslada a operativizar el "éxito policial" mediante un exhaustivo análisis de las tareas (break-down). El objetivo de este análisis es elaborar lo que Branson (1.984) denominó "Job Perfomance Measures" (JPM), las cuales son la concreción más exhaustiva de todas los contenidos que identifican el constructo. Este conocimiento es el que permite las inferencias para su manifestación predictiva y por tanto las adaptaciones a las circunstancias de medida determinadas por las variables del proceso selectivo de la Ertzaintza.

Todo este trabajo exige el concurso tanto de expertos policiales como de expertos en comportamiento. Los primeros cualifican las respuestas de detalle policial y los segundos las referidas a inferencias sobre características predictivas, es decir, a resúmenes que, de las conductas posibles, concretan las especificaciones exigibles a los candidatos.

Conformada la hipótesis de características y en función de las variables de la organización para el proceso selectivo de la Ertzaintza, debe decidirse qué contenidos predictivos satisfacen un planteamiento clínico de selección y cuáles uno industrial. Esta lucha y/o complementariedad de enfoques, ha sido tónica general de la revisión. Lo clínico se refiere a características de selección que enfrentan la validez con evidencia razonable. Es una concepción grosera

de la selección que sienta los mínimos sobre los que ha de trabajar el enfoque industrial.

Las variables organizacionales concretadas, principalmente, en un número posible de admitidos ante una gran masa de solicitantes, más la evidencia razonable de que nadie quiere policías "locos", hacen adecuada la ubicación del enfoque clínico en la selección de acceso. Fundamentalmente se caracteriza por:

- *Requisitos selectivos especificados en las bases de convocatoria.*
- *Medición de estados patológicos o pre-patológicos concretados en la medición de la Estabilidad Emocional y sobre todo sus manifestaciones de Tolerancia al Estrés y Resistencia a la Frustración*
- *Medición de aquellas variables, que se ha demostrado correlacionan curvilíneamente con el criterio. Es decir, aquellas que a partir de un límite no discriminan entre buenos y malos.*

Decantarse por un planteamiento exclusivamente clínico es un error, no infrecuente en la revisión, que obedece a un conocimiento vago del trabajo policial y que ocurre cuando hay ausencia de A. de T. o realizado éste no ha habido análisis de tareas. Conocer el trabajo policial en circunstancias selectivas como las de la Ertzaintza, permite la comprensión esencial de que el período académico es también una fase selectiva y que su posibilidad de observación comportamental, lo cualifican para ubicar en él la mayor parte de las pruebas que satisfacen las características del enfoque industrial. Digo la mayor parte, puesto que aquellas pruebas aptitudinales que predicen el éxito académico deben ubicarse en la selección de acceso.

El planteamiento industrial es más concreto y relaciona características selectivas con tareas. El conocimiento que el A. de T. da de ellas hace que la posibilidad de observación comportamental

ofrecida por la Academia apunte, razonablemente, a que metodologías como los Assessment Centers son las más adecuadas por incluir pruebas de simulación y contrastes de características previamente medidas en tests u otras observaciones.

El planteamiento industrial que esta tesis adopta para su estandard se caracteriza por:

- *Medir las aptitudes que en la fase de acceso predigan el éxito académico.*
- *Medir conocimientos verbales, destrezas y habilidades (CDH), como componentes formativos de las tareas críticas identificadas, las cuales son el objetivo concreto de la formación académica.*
- *Medir los rasgos de personalidad que el análisis de tareas identificó necesarios para ejecutarlas tan bien como las identificó la ejemplificación más positiva del estandard.*

Concretando un poco más las conclusiones que sobre rasgos y pruebas la revisión de literatura identificó para su adaptación a la Ertzaintza, se puede decir:

* *Que en cuanto a requisitos, cuadro de exclusiones y pruebas médicas, no hay suficiente respaldo literario como para poner en cuestión las que actualmente se utilizan, aunque es evidente la necesidad de una amplia investigación sobre ellas.*

* *Que las entrevistas de acceso deben ser individuales y con objeto de contrastar características previamente identificadas con las pruebas clínicas.*

* *Que los cuestionarios de historia personal también deben tener naturaleza confirmatoria aportando un contexto del candidato con el que dar sentido a los resultados clínicos. Es preferible*

observar:

- *La educación.*
- *La estabilidad laboral.*
- *La estabilidad familiar.*
- *La estabilidad matrimonial (si la hubiere).*

Para ello es necesario evitar los registros estandard de las Unidades y crear un cuestionario "ad-hoc" que tenga en cuenta la invasión de intimidad inevitable en estas pruebas.

* *Que es la Estabilidad Emocional el objetivo del desecho clínico. Ella puede medirse con instrumentos como el MMPI-2 y/o el IPI (Inwald Personality Inventory, Inwald, 1.982). El primero porque es el MMPI el instrumento más usado y validado y porque esta versión moderna, soluciona los problemas de los baremos clínicos, está especificamente diseñada para policía y su interpretación es computerizada según estudios previos que evitan subjetividad. El IPI porque ha sido especificamente diseñado para policía, porque sus items incluyen preguntas de background, para crear contexto de historia personal, porque, como el MMPI-2, facilita la identificación de items críticos para guiar entrevistas posteriores y porque predice ejecuciones.*

  Es aconsejable usar ambos tests en combinación, ya que investigaciones recientes avalan su potencia cuando actúan en conjunto. A pesar de todo, se insta al Departamento de Interior a que cree baremos propios de corrección.

  La ansiedad debe tenerse en cuenta como posible variable moderadora en futuros estudios de validez.

* *Que en lo que a pruebas de aptitud se refiere, debe tenerse en cuenta la más que probable función curvilínea de la variable inteligencia, debiendo decidirse el resto de pruebas en función de las inferencias que con metodología BARS (Behaviorally*

Anchored Rating Scales, Campbell et al., 1.973) resulten desde los componentes formativos de las tareas críticas.

* *Que estos componentes formativos (CDH) deben decidirse también con metodología BARS en función de las operativizaciones del éxito que concretaron las JPM. Ello tiene que hacerse con el concurso de expertos policiales y profesorado de la Academia. Los contenidos que resultasen y su organización docente conformarían el nuevo Curso Básico que tendría los Assessment Centers como modelo evaluativo.*

* *Que los rasgos de personalidad a medir en la fase académica deben ser el resultado de una confirmación que los expertos policiales hacen de las inferencias que expertos en conducta hicieron desde las tareas críticas. Esta hipótesis debe tener una teoría de personalidad que la sustente.*

  Rasgos como: Capacidad de Relación Interpersonal, Confianza en uno mismo, Autonomía y Ascendencia, deber ser parte de esa hipótesis, ya que ellas son las características coincidentemente validadas.

  Se aconseja el California Personality Inventory (CPI, Gough, 1.975), como prueba que satisface estas exigencias así como por su probada validez en estrategias predictivas que utilizaron alumnos de academias policiales. También se aconseja la creación de baremos propios para la corrección del test.

  Ahora bien, no sólo es este instrumento el que debe usarse para medir los rasgos. La propia dinámica académica ocurrida durante nueve meses de formación, permite diseñar una estrategia de medida que tenga en cuenta las opiniones que sobre los rasgos concretos tengan, los profesores, los propios compañeros del alumno evaluado y el tutor encargado de hacer el seguimiento. La metodología que se propone para ello es la "Mixed Standard Scale" (Blanz y Ghiselli, 1.972), como forma de solventar, en lo posible, las inherentes limitaciones de ausencia de fiabilidad y contaminación (bias).

* *Aunque la tesis ofrece la posibilidad de adecuarse a la actual reglamentación, se insta al Departamento de Interior a que replantee la asignación de puntos que, para la fase académica, concreta su Reglamento de Régimen Interior. Optar por un planteamiento evaluativo que tenga como eje fundamental las pruebas de simulación y como referente último las tareas, obliga a esta revisión.*

En cuanto a las evaluaciones del desempeño policial (criterio), esta tesis pretende cumplir los tres requisitos especificados por la A.P.A.: relevancia, fiabilidad y ausencia de contaminación.

En la revisión de literatura se observa un dispar énfasis en los contenidos y en la metodología. Durante la década de los setenta creció la tendencia a atomizar los contenidos a evaluar y planteamientos como las BARS significaron un avance importante por anclar en conductas ejemplificaciones de un gradiente de ejecución policial. Sin embargo, no existió una conciencia clara del nivel de abstración que debía tener el contenido a medir. Algunos elevaron el nivel llegándolo a confundir con características predictivas y otros lo simplificaron tanto que se centraron en las consecuencias de las ejecuciones. Estas dos tendencias identificaron lo que ha sido la tónica general de estas evaluaciones:

a. *Medición del desempeño mediante evaluaciones subjetivas (generalmente por mandos).*
b. *Medición de ejecuciones mediante evaluaciones objetivas (constatación de hechos significativos del policía y sus correspondientes consecuencias).*

Las primeras han sido y son, las más frecuentes debido a la propia subcultura policial (estructura fuertemente jerarquizada),pero sus limitaciones en cuanto a fiabilidad y contaminación decidió a algunos autores a decantarse por las objetivas. Estos prefirieron en lugar de

síntesis globalizantes, medir campos reducidos del desempeño policial ausentes de todo juicio humano (p.e.: número de multas gestionadas o número de atestados realizados).

Las primeras evolucionaron reduciendo la abstracción de los contenidos y sofisticando el método. Las objetivas recurriendo a planteamientos dicotómicos de éxito.

Una vez más, fue la realización de Análisis del Trabajo utilizando la tarea como célula operativa y a la validez como modelo conceptual, lo que dió luz a estas evaluaciones.

Un A. de T. centrado en la tarea permite:

- *El acotamiento del desempeño a medir: tareas críticas.*
- *La determinación de la naturaleza (nivel de abstracción) de los contenidos a medir: tareas.*
- *La información pertinente de contexto para la evaluación. circunstancias de la medida.*
- *Conocer los evaluadores adecuados para medir cada ejecución: mandos o pares.*
- *Saber qué significa realizar una tarea bien, regular o mal: gradiente de ejecución, ejemplificación para la elección.*

Ya que el conocimiento profundo de la tarea lleva implícita la forma en cómo ésta debe ser medida, la estrategia de evaluación, a partir de A. de T., puede ser complementearia con planteamientos objetivos y subjetivos.

Teniendo en cuenta: la evolución histórica, las Job Perfomance Measures (JPM) como operativizaciones de lo que es éxito policial y las propias circunstancias evaluativas del desempeño policial en la Ertzaintza, esta tesis opta por la metodología mixta "BARS/Mixed Standard Scale" y por las adaptaciones que Rosinger et al. (1.979) y

Booth & Hornick (1.986) hicieron en policía. La primera metodología se escoge por la exigencia de consenso entre expertos y la segunda por la capacidad de su método para controlar la fiabilidad y evitar en lo posible la contaminación.

Debe quedar claro sin embargo, que las evaluaciones del desempeño no se entienden como la operativización del éxito policial, sino como una adaptación de éste a las circunstancias evaluativas determinadas por las variables organizacionales de la Ertzaintza.

Por último, para facilitar un posible esfuerzo experimental posterior y cumplir con las exigencias de contraste exigidas por la A.P.A. (1.987), esta tesis propone un modelo de validación que se caracteriza por:

A. *Pruebas correctoras de la evaluación de desempeño.*

Ente ellas se pueden citar: desviaciones, asimetría, curtosis, fiabilidad interjueces, etc.

B. *Comprobaciones sobre los resultados del seguimiento académico.*

Para ello se opta por la "Matriz Multi-Rasgo, Multi-Método" de Campbell y Fiske (1.959) como forma de comprobar la validez divergente y convergente de los predictores.

C. *Validación propiamente dicha.*

Esta se enfrenta con dos modelos:

1. *Correlacional (coeficiente de justificación).*

El cual incluye las fórmulas correctoras para la Restricción del Rango (Osburn, 1.987), errores Tipo I y II (Werry, 1.931 y Browne, 1.975) y la Atenuación.

2. *Regresión (coeficiente de utilidad).*

Que utiliza la Función Canónica Discriminante, bien para predecir la pertenencia de los Ertzainas a

determinado grupo previamente establecido o simplemente para predecir un puntaje en su ejecución. También en este modelo se propone una fórmula (Cattin, 1.980) para obtener la validez cruzada.

Se propone el Step-Wise Analysis y el estadístico de contraste Wilk's Lambda, como metodología posible para la selección de los predictores que solos o en combinación, den mayor potencia predictiva.

Para finalizar, también se propone una metodología para la estimación práctica del impacto económico que supone la sustitución de un proceso selectivo por otro.

He aquí entonces un modelo selectivo que puede ayudar al Departamento de Interior y a otros profesicnales, para una gestión eficaz de sus recursos humanos. Es decir, concretar en criterios de desempeño y características selectivas los propios objetivos de la organización.

BIBLIOGRAFIA

ABBATIELLO, A. (1.969). A study of police candidate selection. Paper presented at the seventy-seventh annual convention of the American Psychological Association, Washington, D.C.

ABBOT, T.E. (1.986). The MMPI R-S scale as an indicator of the future development of cynicism in police applicants. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 3-10.

Albermale Paper Company v. Moody. U.S. Supreme Court (N° 74-389), June 25, 1.975.

Allen v. City of Los Angeles, 1.976. Unpublished legal case.

ALLIGER, G.M., ALEXANDER, R.A. (1.984). Correcting for multivariate range restriction: Two computer programs. Educational and Psychological Measurement, 44. 677-678.

ALVAREZ, M. (1.984). La evaluación del personal en la policía municipal de Madrid. Un Análisis Multivariado. Correspondencia personal.

ALVAREZ, M. (1.988). La Selección de Personal. Revista de Policía. Junio. 40-43.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1.988). DSM-III-R. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Barcelona: Masson, S.A.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, Division 14 (Industrial and Organizational Psychology), Executive Committee (1.975). Principles for the validation and use of personnel selection procedures (third draft). April, 1.

ANASTASI, A. (1.968). Psychological testing, 3rd. ed. New York: Macmillan.

ANNON. (1.974). A Job Task Analysis for Patrol Officers and Sergeants. Hartford (CT): Police Department.

Armstead v. Starkville Separate School District. U.S. District Court, Northen District of Mississipi, Eastern Division (N° EC-70-SI-S), April 8, 1.971.

ARVEY, R.D. (1.979). Unfair discrimination in the employment interview: Legal and psychological aspects. Psychological Bulletin, 86 (4). 736-765.

ASH, P. (1.966). Race, employment test, and equal opportunity. Industrial Management, 8, N° 3, 8-12.

AUDIENCIA TERRITORIAL DE BILBAO (1.985). Recurso Contencioso - Administrativo n° 1060. Bilbao: Sala de lo Contencioso - Administrativo.

AUDIENCIA TERRITORIAL DE BILBAO (1.983). Recurso Contencioso - Administrativo n° 630. Bilbao: Sala de lo Contencioso - Administrativo.

AUDIENCIA TERRITORIAL DE BILBAO (1.984). Recurso Contencioso - Administrativo n° 53. Bilbao: Sala de lo Contencioso - Administrativo.

AZEN, S.P., SNIBBE, H.M., MONTGOMERY, H R. (1.973). - A longitudinal predictive study of success and perfomance of law enforcement officers. Journal of Applied Psychology, 57 (2) 190-192.

BAEHR, M.E. (1.979). Impact of Civil Rights Legislation and Court action on personnel procedures and practices. In Ch.D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 255-275.

BAEHR, M.E., FURCON, J.E., FROEMEL, E.C. (1.969). Psychological assessment of patrolman qualifications in relations to field perfomance. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

BAEHR, M.E., OPPENHEIM, A.B. (1.977). Occupational analysis in police selection research. In Ch.D. Spielberger & H.C. Spaulding. (Eds). National Working Conference on the Selection of Law Enforcement Officers. Tampa, FL: University of South Florida. 23-28.

BAEHR, M.E., OPPENHEIM, A.B. (1.979). Job analysis in police selection research. In Ch. D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 35-59.

BAEHR, M.E., SAUNDERS, D.R., FROEMEL, E.C., FURCON, J.F. (1.971). The prediction of perfomance for black and white police patrolman. Professional Psychology, 2, 46-57.

BALCH, D.E. (1.977). Personality trait differences between successful and non-successful police recruits at a typical police academy and veteran police officers. Ph. D. Thesis. United States International University.

BALCH, R.W. (1.972). The police personality: Fact or fiction. Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science, 63: 106-119.

BARNABAS, B. (1.976). Profile of a good police officer. Law & Order May. 32-34.

BARRETT, G.V., ALEXANDER, R.S., O'CONNOR, E., FORBES, J.B. (1.975). Public policy and personnel selection: Development of a selection program for police officers. Unpublished Study. University of Akron.

BARTOL, C. (1.983). Psychological Assessment and the law. Psychological Testing. 25. 24-29.

BARTOL, C.R. (1.982). Psychological characteristics of small-town police officers. Journal of Police Science and Administration 10 (3), 58-63.

BASS, B.M., BARRETT, G.V. (1.981). People, work, and organizations. An introduction to industrial and organizational Psychology. (Second Edition). Boston (Massachussetts): Allyn and Bacon, Inc.

BEASON, G.M., BELT, J.A. (1.976). Verifying applicant's backgrounds. Personnel Journal, 55 (7), 345-348.

BENNER, A. (1.979). The field training and evaluation concept as a perfomance appraisal system. In Ch. D. SPIELBERGER (Ed.). Proceedings of the National Workshop on the Selection of Law Enforcement Officers.

BENNER, A.W. (1.986). Psychological Screening of Police Applicants. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 11-20.

BENNETT, G.K., SEASHORE, H.G., WESMAN, A.G. (1.966). A Manual for the Differential Aptitude Tests. New York: The Psychological Corporation (fourth edition).

BERNSTEIN, I.H., SCHOENFELD, L.S., CASTELLO, R.M. (1.982). Truncated component regression, multicollinearity and the MMPI'S use in a police officer selection setting. Multivariate Behavioral Research, 17, 99-116.

BERTRAM, F.D. (1.975). The prediction of police academy perfomance and on the job perfomance from police recruit screening measures. In Dissertation Abstracts International, Vol. 43 n° 9, March 1.983.

BEUTLER, L.E. (1.987). Correspondencia personal.

BEUTLER, L.E., STORM, A., KIRKISH, P., SCOGIN F., GAINES, J.A. (1.985). Parameters in the prediction of police officer perfomance. Professional Psychology: Research and Practice. 16 (2). 324-335.

BISHOP, E.W., OATES, J.F., HAMILTON, J.W. (1.976). Evaluation factors for perfomance of police traffic services model job descriptions. Springfield (Ill.): U.S. Department of Comerce. National Technical Information Service.

BLANZ, F., GHISELLI, E.E. (1.972). The mixed standard scale: A new rating system. Personnel Psychology, 25. 185-199.

BLOCH, P.B., ANDERSON, D.J. (1.974). Policewoman on Patrol: Final Report. Washington: Police Foundation.

BLUM, R. (1.964). Psychological Testing. In R. BLUM (Ed.), Police Selection. Sprinfield (Ill.): Charles C. Thomas.

BLUM, R.H., GOGGIN, W.L., WHITMORE, E. (1.960). A study of deputy sheriff selection procedures: Preliminary report. Unpublished Manuscript.

BLUM, R.H., GOGGIN, W.L., WHITMORE, E., POMEROY, W.A. (1.961). A further study of deputy sheriff selection procedures. Unpublished manuscript.

BOHRNSTEDT, G.W.,(1.976). Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes, en G.F. Summers, (Ed.), Medición de actitudes, México, Trillas. 103-127.

Bonsignore v. City of New York, 521 F. Supp. 394 (S.O.N.Y. 1.981), aff'd 683 F. 2d635 (2d Cir-1.982).

BOOTH, W.S. (1.989). Strategies for enhancing your Assessment Center perfomance. The Police Chief. 41-45.

BOOTH, W.S., HORNICK, C.W., (1.986). Finally a useful perfomance appraisal system for police department personnel. Law and Order, July. 59-62.

BOYD, J.E. (1.975). Assessing a policeman's perfomance. Canadian Police Chief, 64 (1). 8-10.

BRANSON, R.K. (1.981). Extended Task Analysis Procedure. User's Manual. Revised edition. Correspondencia personal.

BRANSON, R.K. (1.982). Instructional Syste.a Development. Tallahasee (FL): Robert K. Branson Profesional Associates. Correspondencia Personal.

BRANSON, R.K. (1.985). Florida Criminal Justice Basic Recruit Revision Project. Developmental Documentation. Comunicación Personal.

BRANSON, R.K. (1.987). An evaluation of law enforcement officer critical tasks for physical conditioning requirements and the identification of psychological traits. Florida Department of Law Enforcement. Correspondencia personal.

BRANSON, R.K. (1.987). Florida Criminal Justice Basic Recruit Project. Tallahasee (FL): Florida Department of Law Enforcement. Division of Criminal Justice Standards and Training. Bureau of Training. Correspondencia personal.

BRANSON, R.K. (1.989). Job Analysis: Defining jobs, Tasks and elements. Correspondencia Personal.

BRANSON, R.K., RAYNER, G.T., FRY, P. (1.984). Manual for developing job perfomance measures. Tallahassee (FL): Learning Systems Institute, Center for Educational Technology. Florida State University.

BRANSON, R.K., RAYNER, G.T. (1.981). Data User's Guide. Tallahasee (FL): Center for Educational Technology, Florida State University and Florida Police Standards and Training Council.

BRANSON, R.K., RAYNER, G.T., KORMANICKI, M.J., ERDMAN, A.M. (1.981). Job and Task analysis of Florida Law Enforcements officers. Final Report. Tallahassee (FL): Center for Educational Technology, Florida State University and Florida Police Standards and Training Council.

BRANSON, R.K., RAYNER; G.T., ERDMAN, A.M. (1.981). Job and task analysis of Florida law enforcement officers. Executive Summary. Tallahassee (FL): Center for Educational Technology, Florida State University and Florida Police Standards and Training Council.

BRITISH COLUMBIA POLICE COMMISSION (1.981). The perfomance appraisal process for police constables in British Columbia. Vancuver (Canada): British Columbia Police Commision.

BROGDEN, H.E., TAYLOR, E.K. (1.950). The theory and classification of criterion bias. Educational and Psychological Measurement, 10, 159-186.

BROWN, W.P. (1.975). Local policing-a three dimensional task analysis. Journal of Criminal Justice, 3. 1-16.

BROWNE, M.W. (1.975). Predictive validity for a linear regression equation. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 28, 79-87.

BUCHMANN, K., KORBMACHER, R. (1.986). Po'ice Selection and Training in West Germany. In J.C. Yuille (Ed.). Police Selection and Training. Dordrecht (The Netherlands): Martinuss Nijhoff. 267-272.

BURACKER, C.D. (1.980). The Assessmen center: Is it the answer? FBI Law Enforcement Bulletin. February, 12-16.

BURBECK, E. (1.985). The recruit selection interview. Police Journal, LV III, July. 233-242.

BURBECK, E., FURNHAM (1.985). Police Officer selection: A critical review of literature. Journal of Police Science and Adminstration , 13 (1). 58-69.

BURBECK, E., FURNHAM, A. (1.984). Personality and police selection: Trait differences in successful and non successful applicants to the Metropolitan Police. Personnel Individual Differences., 5 (3). 257-263.

BURKHART, B.R. (1.980). Conceptual issues in the development of police selection procedures. Professional Psychology. February. 121-129.

BURNETT, R.D., JOHNS, E.F., KRUG, S.E. (1.981). Manual for the Law Enforcement Assessment and Development Report (LEADR). Champaing (ILL): Institute for Personality and Ability Testing, Inc.

BUTCHER, J. N. (1.979). Use of the MMPI in personel selection. In J.N. Butcher (Ed.) New Developments in the use of the MMPI. Minneapolis: The University of Minnesota Press. 165-201.

BUTCHER, J.N. (1.989). The Minnesota Report: Personnel Selection System Interpretative Report. Minneapolis (MN): National Computer Systems Professional Assessment Services.

CAMPBELL, D.T., FISKE, D.W. (1.959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. Psychological Bulletin, 56, 81-105.

CAMPBELL, J.P., DUNNETTE, M.D., ARVEY, R.D., HELLERVICK, L.V. (1.973). The development and evaluation of behaviorally based rating scales. Journal of Applied Psychology, 57 (1). 15-22.

CARETTI, R.J. (1.977). Selection issues from the police administrators point of view. In Ch.D. Spielberger & H.C. Spaulding. (Eds). National Working Conference on the Selection of Law Enforcement Officers. Tampa, FL: University of South Florida. 112-118.

CARPENTER, J.B. (1.974). Sensitivity of group job description to possible inaccuracies in individual job descriptions. AFHRL-TR-74-6, AD-778 839. Lackland AFB, (Tx.): Occupational Research Division, Air Force Human Resources Laboratory, March.

CARR, A.F., LARSON, L.D., SCHNELLE, J.F., (1.980). Outcome measures of police perfomance: some steps toward positive accountability. Journal of Community Psychology, 8. 165-171.

Carter v. Gallagher, U.S. District Court, District of Minnesota, Fourth Division (N° 4-70-Civ. 399), March 9, 1.971.

CASCIO, W. (1.977). Biographical predictors of police perfomance. In Ch.D. Spielberger & H.C. Spaulding (Eds.). Proceedings of the National Working Conference on the Selection of Law Enforcement Officers. Tampa (FL.): University of South Florida. 61-72.

CASCIO, W. (1.977). Formal education and police officer perfomance. Journal of Police Science and Administration, 5: 89-96.

CASCIO, W.F., REAL, L.R. (1.979) The Civil Service Exam has Been Passed: Now What?. In Ch. D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 115-142.

CASCIO, W.F., VALENZI, E.R. (1.978). Relations among criteria of police perfomance. Journal of Applied Psychology, 63 (1). 22-28.

CATTELL, R.B. (1.966). Handbook of multivariate experimental psychology. Chicago (Ill.): Rand-McNally.

CATTELL, R.B., EBER, H.W., TATSUOKA, M.M. (1.970). Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF). Champaing, (IL): Institute for Personality and Ability Testing.

CATTIN, P. (1.980). Estimation of the predictive power of a regression model. Journal of Applied Psychology, 65, 407-414.

CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE (1.975). Inventaire de Temperament de Guilford et Zimmerman. (Revision du 1.975). Paris: Les editions du Centre de Psychologie Appliquée.

CHRISTAL, R.E. (1.974). The United States Air Force occupational research project. JSAS catalog of selected documents in psychology, 04, 61 (manuscript Number 651).

CHRISTAL, R.E. (1.978). The United States Airforce Occupational Research Project. In D. Sooy (Ed.), National Symposium on Job Task Analysis in Criminal Justice. Dallas (Tx): Law Enforcement Assistance Administration's Office of Criminal Justice Education and Training. 56-58.

CIVIL RIGHTS ACT of 1.964. Public law 88-352, 78 Stat. 241, July 2.

*CLAPTON, W. (1.971). **Comparison of ratings and field perfomance data validating predictions of patrolmen perfomance: A five-year follow-up study. M.A. Thesis. Washington State University.***

*CLAUDY, J.G. (1.969). **An empirical investigation of small sample multiple regression and cross-validation.** (Catalog N° 7007553). University Microfilms International, Ann Arbor, MI.*

*COHEN, B., CHAIKEN, J.M. (1.973). **Police background characteristics and perfomance. Lexington, (Mass.): Lexington Books.***

*COLEGIO OFICIAL DE PSICOLOGOS (1.987). **Código Deontológico del Psicólogo. "Papeles del Colegio Oficial de Psicólogos". 32, Diciembre.***

COLLARELLI, N.J., SIEGEL, S.M. (1.964). A Method of police personnel selection. Journal of Criminal Law Criminology and Police Science, 55. 287-289.

*COMMISSION ACREDITATION FOR LAW ENFORCEMENT AGENCIES, Inc. (1.987). **Standards for Law Enforcement Agencies.** Fairfax (VI): The Standard Manual of the Law Enforcement Agency Acreditation Program.*

Connecticut v. Teal, United States Supreme Court, 80-2147, 1.982.

*CONSEJO DE EUROPA (1.979). **Declaración sobre la Policía.***

CORDNER, G.W. (1.980) Job Analysis and The Police: Benefits and limitations.Journal of Police Science and Administration,, 8 (3), 355-362.

COUGHLIN, T.A. (1.987). Report to Governor Mario M. Cuomo. Correspondencia personal.

CRONBACH, L.J. (1.975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. American Psychologist, 30, 116-127.

CRONBACH, L.J. (1.980). Validity on parole: How can we go straight?. In W.B. Schrader (Ed.), New Directions for testing and measurement, n°5, Planning Achievement: Progress Over a Decade. San Francisco: Jossey-Bass, 99-108.

CRONBACH, L.J. (1.986). Balancing the qualitative and the quantitative in psychological research. Evaluación Psicológica/Psychological Assessment, 2, 3-12.

CRONBACH, L.J., GLESER, G.C. (1.965). Psychological tests and personnel decisions (2nd. ed.). Urbana, Ill: University of Illinois Press.

CRONBACH, L.J., MEEHL, P.E. (1.955). Construct validity in psychological tests. Psychological Bulletin, 52 (4). 281-302.

CROSBY, A. (1.979). The psychological examination in police selection. Journal of Police Science and Administration 7 (2), 215-229.

CROSBY, A., ROSENFELD, M., THORNTON, R.F. (1.979). The Development of a Written Test for Police Applicant Selection. In Ch.D. Spielberger (Eds.) Police Selection and Evaluation. Whashington, D.C.: Praeger. 143-154.

CROSBY, A., ROSENFELD, M., THORNTON, R.F. (1.979). The development of a written test for police applicant selection. In Ch.D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 143-153.

CROSS, A.C., HAMMOND, K.R. (1.951). Social differences between successful and unsuccessful state highway patrolmen. Public Personnel Review. 159-161.

CURBERT, J. (1.984). - Manual de evaluación del personal policial. Vitoria-Gasteiz: Policía Municipal. Correspondencia personal.

D´ARCY, P.F., PICCOLINO, E.B. (1.973). Development of an assessment center for police commanders: New York City Police Department. New York: Rohrer, Hibler & Replogle Institute, Inc.

DADE COUNTY PUBLIC SAFETY DEPARTMENT (1.975). Police officer selection and perfomance analysis. Unpublished research proposal.

DAROM, E. (1.982). Discriminant Validity Investigation by Facet Analgtic Approach. Ponencia no publicada presentada en el Congreso de la American Educational Research Association, New York.

DENKERS, F. (1.986). The panacea of training and selection. In J.C. Yuille (Eds.). Police Selection and Training. Dordrecht (The Netherlands): Martinuss Nijhoff. 57-66.

DEPARTAMENTO DE INTERIOR. GOBIERNO VASCO. Informe sobre la Imagen de la Ertzaintza. Vitoria: Departamento de Interior.

DEPARTAMENTO DE INTERIOR. GOBIERNO VASCO. Principios Básicos para la Estructuración de la Ertzaintza. Vitoria: Dirección de Desarrollo y Despliegue. Departamento de Interior.

DEPARTAMENTO INTERIOR. GOBIERNO VASCO (1.985). Reglamento de la Policía de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2° Edición). Departamento de la Presidencia: Servicio Central de Publicaciones.

DILLMAN, E.G. (1.963). Role-playing as a technique in police selection. Public Personnel Review, 24, 116-118.

DOMENECH, J.M. (1.988). Aplicaciones del análisis discriminante en las ciencias del comportamiento. II Curso de Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento. Salamanca: Universidad de Salamanca. Subdirección de Cursos Extraordinarios.

DOWNIE, N.M., HEATH, R.W. (1.983): Métodos Estadísticos Aplicados. Madrid: Ediciones del Castillo, S.A.

DUBOIS, P.H., WATSON, R.I. (1.950). The selection of patrolman. Journal of Applied Psychology, 34 (2). 90-94.

DUDYCHYA, G.J. (1.955). Psychology for Law Enforcement Officers. Springfield (ILL.): Charles C. Thomas.

DUE, F.O. (1.975). Screening Police Applicants. Police Chief. February. 73-74.

DUGAN, R.D. (1.966). Current problems in test perfomance of job applicants: II. Personnel Psychology, 19, 18-24.

DUNNETTE, M.D. (1.976). Aptitudes, abilities and skills. In Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago (IL): Rand McNally and Company. 473-520.

DUNNETTE, M.D., MOTOWILDO, S.J. (1.976). Police selection and career assessment. In National Institute of Law Enforcement and Criminal Justice. Law Enforcement Assistance Administration. U.S. Department of Justice. Washington, D.C.: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office.

DYSINGER, D.W. (1.978). Job-Task analysis of patrol officers in Minnesota. In D. Sooy (Ed.), National Symposium on Job Task Analysis in Criminal Justice. Dallas (Tx): Law Enforcement Assistance Administration's Office of Criminal Justice Education and Training. 175-189.

EBEL, R.L. (1.951). Estimation of he reliability of ratings. Psychometrika, 16, 407-424.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. Law Enforcement Officer Selection Test. Princeton (N.J.): Center for Occupational and Professional Assessment.

EILBERT (1.966). Research on the selection of police recruits. Unpublished report of the American Institute for Research.

EINHORN, H.J., BASS, A.R. (1.971). Methodological considerations relevant to discrimination employment testing. Psychological Bulletin, 75 (4). 261-269.

EISENBERG, T. (1.977). Perfomance evalua ion: The criterion problem in police selection. In Ch.D. Spielberger & I.C. Spaulding. (Eds). National Working Conference on the Selection of Law Enforcement Officers. Tampa, FL: University of South Florida. 42-46.

EISENBERG, T., DOWDLE, M.D. (1.981). Officer selection and perfomance study, San Jose Police Department. Office of Criminal Justice Planning LEAA Grant Number 7006-80.

EISENBERG, T., REINKE, R.W. (1.973). The use of a written examinations in selecting police officers: coping with the dilema. The Police Chief, March 24-28.

ELAM, J.D. (1.983) MMPI and CPI as predictors of perfomance for a Municipal and State Police Agency. Correspondencia Personal.

ELLISON, K.W. (1.986) Development of a Comprehensive Selection Procedure for a mediun sized police department. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds). Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 23-28.

ELLISON, K.W. (1.986). Development of comprehensive selection procedure for a medium sized police department. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.). Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 23-28.

ELLISON, K.W., MARSHALL, W.J., SOBERS, R.A., HARMAN, D.M. (1.986). The job preview in police selection. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 21-23.

EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY COMMISSION, OFFICE OF PERSONNEL MANAGEMENT, DEPARTMENT OF JUSTICE, DEPARTMENT OF LABOR, DEPARTMENT OF TREASURY (1.979). Adoptions of Questions and Answers to clarify and Provide a Common Interpretation of The Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures. Washington, D.C.: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office. Federal Register, Vol. 44, Nº 43. 11.996-12.009.

EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY COMMISSION, CIVIL SERVICE COMMISSION. DEPARTMENT OF LABOR, DEPARTMENT OF JUSTICE (1.978). Adoptions by Four Agencies of Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures. Washington, D.C.: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office. Federal Register, Vol. 43, Nº 166. 33.290-38.315.

EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY ACT. (1.972). Public law 92-261, 86 Stat. 103, March 24.

EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY COMMISSION (1.966). Guidelines on employmente testing procedures. Washington, D.C.: August 24.

EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY COMMISSION (1.970). Guidelines on employee selection procedures. Washington, D.C.: July 31.

FABRICATORE, J. (1.979) Preentry Assessment and Training: Perfomance Evaluations of Police Officers. In Ch. D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 77-86.

FABRICATORE, J., AZEN, S., SHOENTGEN, S., SNIBBE, H.M. (1.978). Predicting perfomance of police officers using the Sixteen Personality Factor Questionnaire. American Journal of Community Psychology, 6 (1). 63-70.

FABRICATORE, J.M. (1.977). Perfomance evaluation at the police academy. In Ch.D. Spielberger & H.C. Spaulding. (Eds). National Working Conference on the Selection of Law Enforcement Officers. Tampa, FL: University of South Florida. 51-57.

FABRICATORE, J.M. (1.986). Deputy Marshals and patrol officers: differential selection strategies. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 29-30.

FALEY, R.H. (1.975). A concurrent validation study of a prototype examination for the selection of police officers in New Jersey. Trenton, New Jersey, Department of Civil Service.

FARR, J.L. (1.977). Evaluations of police officer perfomance: The development of peer and supervisory rating scales. In Ch.D. Spielberger & H.C. Spaulding. (Eds). National Working Conference on the Selection of Law Enforcement Officers. Tampa, FL: University of South Florida. 47-50.

FARR, J.L., LANDY, F.J. (1.979). The development and use of supervisory and peer scales for police perfomance appraisal.In Ch.D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 61-75.

FEDERAL EXECUTIVE AGENCY GUIDELINES ON EMPLOYEE SELECTION PROCEDURES (1.976). Federal Register, November 23, 41, 51752-59.

FENSTER, C.A., LOCKE, B. (1.973). Neuroticism among policemen: An examination of police personality. Journal of Applied Psychology, 57, 358-359.

FILER, R.J. (1.977) Assessment Centers in Police Selection. In Ch.D. Spielberger & H.C. Spaulding. (Eds.). National Working Conference on the Selection of Law Enforcement Officers. Tampa, FL: University of South Florida. 103-110.

FILER, R.J. (1.979). The assesment center method in the selection of law enforcement officers. In Ch. D. Spielberger (Eds.). Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 211-228.

FINE, S.A., WILEY, W. (1.971). An introduction to functional job analysis: Methods for manpower analysis. Kalamazoo, Mich: Upjohn Institute for Employment Research.

FINNIGAN, J.C. (1.976). A Study of Relationships Between College Education and Police Perfomance in Baltimore, Maryland. The Police Chief, 43, 60-62.

FISKE, D.W. (1.982). Convergent-Discriminat Validation in Measurement and Research Strategies. In D. Brinberg, and L.H. Kidder, (Eds.): Forms of Validity in Research, San Francisco (CA): Jossey-Bass, 77-92.

FITZSIMMONS, E. (1.986). N.Y.P.D. psychological screening of police candidates: The screening process issues and criteria in rejection. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 11-24.

FLANAGAN, J.C. (1.954). The critical incident technique. Psychological Bulletin, 51, 327-358.

FLEISHMANN, E.A., QUAINTANCE, M.K. (1.984). Taxonomies of Human Perfomance: The description of human tasks: New York (N.Y.): Academic Press.

FLINT, R.T. (1.979). Using the Strong-Campbell Interest Inventory in Police Selection. In Ch.D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 155-165.

FLYNN, J.T., PETERSON, M. (1.972). The use of regression analysis in police patrolman selection. Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science, 63, 564-569.

FOSTER, J.P. (1.978). Opening Adress. In D. Sooy (Ed.), National Symposium on Job Task Analysis in Criminal Justice. Dallas (Tx): Law Enforcement Assistance Administration's Office of Criminal Justice Education and Training. 1-3.

FOWLER, W.R. (1.974). A macthed pair design comparison of Edwards Personal Preference Schedule Scores and I6 PF scores between convicted felons and law enforcement officers. Doctoral dissertation, North Texas State University.

FOX, G. (1.989). Some implications of Equal Employment Opportunity Procedures. A practitioner's point of view. In Ch.D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 277-289.

FRIEDMAN, D., KAIDO, E., TEDESCO, R., CAMPBELL, W., JOKI, R., KOMULAINEN, R. (1.977). New York State Municipal Police Job Analysis Project. Albany (N.Y.): New York State Department of Civil Service.

FROEMEL, E. (1.979). Objetive and Subjetive measures of police officer Perfomance. In Ch.D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 87-111.

FROEMEL, E.C. (1.979). Objetive and subjetive measures of police officer perfomance. In Ch.D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 87-111.

FURCON, J. (1.979). An Overview of police selection: some issues. questions, and challenges In Ch.D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 4-10.

FURCON, J., FROEMEL, E.C. (1.973). The relationship of selected psychological tests to measures of police officer job perfomance in the state of Illinois. Chicago: University of Chicago, Industrial Relations Center, October, 15.

FURCON, J., FROEMEL, E.C., FRANCZAK, R.G., BAEHR, M.E. (1.971). A longitudinal study of psychological test predictors and assessments of patrolman field perfomance. Chicago: University of Chicago, Industrial Relations Center, June, 1.

GAVIN, J.F., HAMILTON, J.W. (1.974). Selecting police using assessment center methodology.. Colorado State University Report.

GETTYS, V., ELAM, J.D. (1.985). Validation Demystified: Personnel Selection Techniques That Work. The Police Chief April. 41-43.

GIBSON, J.D. (1.981). A Review of Police Recruitment Methods. Correspondencia personal.

GLICKMAN, A.S. (1.978). Job-task analysis applications in the national manpower survey. In D. Sooy (Ed.), National Symposium on Job Task Analysis in Criminal Justice. Dallas (Tx): Law Enforcement Assistance Administration's Office of Criminal Justice Education and Training. 28-57.

GORDON, G.C. (1.969). Perspectives on law enforcemen: 1, Characteristics of police applicants. Princeton (N.J.): Educational Testing Services, PR-69-17.

GORDON, M.E., KLEIMAN, L.S. (1.976). The prediction of trainability using a work sample test and an aptitude test: a direct comparison. Personnel Psychology, 29. 243-253.

GOTTLIEB, M.C., BAKER, C.F. (1.974). Predicting Police Officer Effectiveness. Journal of Forensic Psychology, 6, 35-46.

GOTTSMAN, G. (1.969). Personality pattern of urban police applicants as measured by the MMPI. Hoboken, New Jersey: Laboratory of Psychological Estudies.

GOUGH, H.G. (1.975). Manual for the California Psychological Inventory (CPI). Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press, Inc.

GOUGH, H.G. (1.982). Manual for the Correction Officers' Interest Blank, Berkeley, Consulting Psychologists Press.

GOÑI SEIN, J.L. (1.988). El Respeto a la esfera privada del trabajador. Madrid: Cívitas.

Griggs v. Duke Power Company. U.S. District Court for the Middle District of North Carolina, Greensboro Division (Nº C-210 G-66), September 30, 1.968.

GUIDELINES ON EMPLOYEE SELECTION PROCEDURES". Daily Labor Report, November 24, 1976. N° 228, A-5, E-1.

GUIDO, D. (1.978). The Police Yearbook. IACP 85 th. Annual Conference, New York, October.

GUILFORD, J.P. (1.965). Fundamental statistics in psychology and education (4th. ed.) New York: McGraw-Hill.

GUION , R. (1.966). Employment tests and discriminatory hiring. Industrial Relations. February.

HANKEY, R.O. (1.968). Personality correlates in a role of authority: The police. Dissertation Abstracts, 29, 952. A.

HARGRAVE, G., BERNER, J.G. (1.984). Psychological Screening Manual. California Commission on Peace Officer Standards and Training. Correspondencia Personal.

HARGRAVE, G., KOHLS, J.W. (1.984). Psychological Screening of police officers. California CA: The Commission on peace officer standards and training.

HARGRAVE, G., KOHLS, J.W. (1.984). Psychological screening of peace officers: a clinical-industrial psychological process. The Police Chief, January, 25-28.

HARGRAVE, G.E. (1.985). Using the MMPI and CPI to screen law enforcement applicants: a study of reliability and validity of clinicians decisions. Journal of Police Science and Administration 13 (3). 221-224.

HARGRAVE, G.E. (1.986). Psychological standards research for California law enforcement officers. In J.C. Yuille (Eds.). Police Selection and Training. Dordrecht (The Netherlands): Martinus Nijhoff. 247-250.

HARGRAVE, G.E. (1.987). F + 4 + 9 + Cn: An MMPI measure of agression in Law enforcement officers and applicants. Seattle, (W.A.): Annual MMPI Symposium. Correspondencia personal.

HARGRAVE, G.E., BERNER, J.G. (1.986). A "psychological skills analysis" for California peace officers. The Police Chief, February. 34-36.

HARGRAVE, G.E., HIATT, D. (1.987). Predicting job perfomance problems with psychological screening. Correspondencia personal.

HARGRAVE, G.E., HIATT, D. (1.987). Screening law enforcement cadets with the MMPI: an analysis of adverse impact for blacks and hispanics. In press: Journal of Criminal Law and Criminal Psychology. Scheduled for publication in March, 1.987 issue. Correspondencia personal.

HARGRAVE, G.E., HIATT, D. (1.986). Law enforcement selection with the interview. MMPI and CPI: A study of reliability and validity. In press: Journal of Police Science and Administration. Scheduled for June, 1.987 publication. Correspondencia personal.

HARGRAVE, G.E., HIATT, D., GAFFNEY, T.W. (1.986). A comparison of MMPI and CPI test profiles for traffic officers and deputy sheriffs. Journal of Police Science and Administration, 14(3). 250-258.

HARGRAVE, G.E., NORBORG, J.M., OLDENBURG, L. (1.986). Differences in entry level test and criterion data for male and female peace officers. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 35-42.

HATHAWAY, S.R., MCKINLEY, J.Ch. (1.989). Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2, MMPI-2. Minneapolis (MN): National Computer Systems Professional Assessment Services.

HATHAWAY, S.R., McKINLEY (1.967). Minnesota Multiphasic Personality Inventory. New York: the Psychological Corporation.

HECKMAN, R.W., GROVER, D.M., DUNNETTE, M.D., JOHNSON, P.D. (1.972). Development of Psychiatric Standards for police selection. Washington Institute of Law Enforcement and Criminal Justice.

HENDERSON, N.D. (1.977). Criterion Related Validity: A comparison of validation results under voluntary and actual test conditions. In Ch.D. Spielberger & H.C. Spaulding (Eds). National Working Conference on The Selection of Law Enforcement Officers. Tampa, FL: University of South Florida. 84-94.

HENDERSON, N.D. (1.979). Criterior Related Validity of personality and aptitudes scales. A comparison of validation results under voluntary and actual test condictions. In Ch.D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 179-194.

HESS, L. (1.972). Police entry tests and their predictability of score in police academy and subsequent job perfomance. Unpublished Doctoral Dissertation, Marquette University.

HIATT, D.P. (1.986). The benefits of psychological screening to the applicants. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 43-46.

HIATT.D., HARGRAVE, G.E. (1.987). MMPI profiles of problem peace officers. Seattle, (W.A.): Annual MMPI Symposium. Correspondencia personal.

Hild v. Bruner, 496 F. Supp. 93 (D.N.J. 1.980).

HILSON RESEARCH INC. (1.983). Personal History Questionnaire. New York (NY): Hilson Research Inc.

HILTON, J. (1.975). Recruit and probationer wastage. Metropolitan Police, Management Services Department Report 20/75, Internal Publication, p.25.

HOBBLER, R.I., McQUEENEY, J.A. (1.973). A question of height. The Police Chief, 40, 43-48.

HOGAN, R. (1.971). Personality characteristics of highly rated policemen. Personnel Psychology. 24, 679-686.

HOGAN, R., KURTINES, W. (1.975). Personological correlates of police efectiveness. The Journal of Psychology, 91. 289-295.

HOOKE, J.F., KRAUSS, H.H. (1.971). Personality characteristics of successful police sergeants candidates Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science, 62, 104-106.

HUBBARD, H.F., HUNT, T., KAUSE, R.D. (1.975). Job Related Strength and Agility Tests: A Methodology. Public Personnel Management, September/October, 4, 5, 305-310.

HUMM, D.G., HUMM, K.A. (1.950). Humm-Wadsworth Temperament Scale appraisals compared with criteria of job success in Los Angeles Police Department. Journal of Psychology, 30, 63-75.

INGMAN, B. (1.983). Recruit selection and the problem of wastage. Police Journal, October. 319-323.

INWALD, P.E., SHUSMAN, E.J. (1.984). Personality and perfomance sex differences of law enforcement officer recruit. Journal of Police Science and Administration. 12 (3). 339-347.

INWALD, R.E. (1.982). Inwald Personality Inventory, IPI, New York (NY): Hilson Research Inc.

INWALD, R.E. (1.982). Psychological screening test helps police, corrections save money, avoid legal battles. Criminal Justice Digest. August, 1-4.

INWALD, R.E. (1.985) Administrative, legal and ethical practices in the psychologial testing of law enforcement officers. Journal of Criminal Justice, 13, 367-372.

INWALD, R.E. (1.985). The development of a new psychological test for use in screening correction officers - The IPI. American Association of Correctional Training Personnel. January. 1-6.

INWALD, R.E. (1.986). Issues and guidelines for mental health professionals conducting pre-employment psychologial screening programs in law enforcement agencies. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 57-50.

INWALD, R.E. (1.986). Law enforcement officer screening: a description of one pre-employment psychological testing program. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: Naticnal Symposium on Police Psychological Services. 51-80.

INWALD, R.E. (1.987). Five Years follow-up study of departmental terminations as predicted by 16 preemployment psychological indicators. Correspondencia personal.

INWALD, R.E. (1.987). Paper & Pencil psychological test for security personnel. Segurity Systems 16 (2). 24.

INWALD, R.E. (1.987). Use of Psychologists for Selecting and Training Police. In N.W. Moore & P.C. Vainger (Eds.). Police Managerial Use of Psychology and Psychologists. Springfield (IL): Charles C. Tomas. 107-139.

INWALD, R.E. (1.987). Proposed guidelines for providers of pre-employment psychological testing services to law enforcement agencies. Version III. Correspondencia personal.

INWALD, R.E., BROBST, K.E. (1.985). A Psychological screening measure for conserving employee assistance resources. The National Sheriff 45-47.

INWALD, R.E., SHUSMAN, E.J. (1.984). The IPI and MMPI as predictors of academy perfomance for police recruits. Journal of Police Science and Administration, 12 (1). 1-11.

JEFATURA DE ESTADO. Ley 2 de Agosto de 1.984, nº 30/84. Funcionarios Públicos. Reforma de la Función Pública. Capítulo IV. Normas para objetivizar la Selección de Personal, la provisión de Puestos de Trabajo y la Promoción Profesional de los Funcionarios. B.O.E. 3 de Agosto 1.984 (nº 185) pág. 2000.

JOHNSON, J.A., HOGAN, R. (1.981). Vocational interests, personality and effective police perfomance. Personnel Psychology, 34. 49-53.

KATES, S.L. (1.950). Rorschach responses, Strong Blank Scales and job satisfaction among policemen. Journal of Applied Psychology, 34, 249-254.

KAYODE, O.J. (1.973). Predicting perforance on the basis of social background characteristics: Case of The Philadelphia Police. Ph. D. diss., University of Pensylvania.

KENT, D.A., EISENBERG, T. (1.972). The Selection and promotion of police officers. The Police Chief. February. 20-29.

KENT, D.A., WALL, C.R., BAILEY, R.L. (1.974). Assessment centers: A new approach to police personnel decisions. The Police Chief, June, 72-77.

KIRKPATRICK, J.J., EWEN, R.B., BARRETT, R.S., KATZELL, R.A. (1.968). Testing and fair employment: Fairness and validity of personnel test for different ethnic groups. New York: New York University Press.

KLECKA, W.R. (1.989). Discriminant analysis. In J.L. Sullivan & R.G. Niemy (Eds.), Quantitative Applications in the Social Sciences. London: Sage Publications Inc.

KNIGHTS, R.M. (1.976). Relationship between the selection process and on the job perfomance of Alburquerque police officers. Doctoral Dissertation. University of New Mexico.

KOHLS, J.W., BERNER, J.G., LUKE, L.K. (1.978). California entry-level law enforcement officers job analysis, Final Report. In D. Sooy (Ed.), National Symposium on Job Task Analysis in Criminal Justice. Dallas (Tx): Law Enforcement Assistance Administration's Office of Criminal Justice Education and Training. 226-402.

KOHLS, J.W., BERNER, J.G. (1.979). California Entry-level Law Enforcement Officer Job Analysis Feedback Report. Sacramento (CA): California Commission on Peace Officer Standards and Training.

KOLE, D.M. (1.962). A study of intellectual and personality characteristics of medical students. M.A. Thesis, University of Oregon.

KRAUT, A.I. (1.975). Prediction of managerial success by peer and training staff ratings. Journal of Applied Psychology, 60 (1). 14-19.

KRUG, R.E. (1.966). Some suggested apprcaches for test development and measurement, Personnel Psychology, 19, 24-35.

KRUG, S.E. (1.970). Clinical Analysis Questionnaire. Champaing (Ill.): Institute for Personality and Ability Testing.

KUHN, A. (1.981). Police widow shot by spouse upheld on award against city. New York Law J., Sept. 14:1, 3.

LANDY, F.J. (1.976). The validity of the interview in police officer selection. Journal of Applied Psychology, 61 (2), 193-198.

LANDY, F.J., FARR, J.L., SAAL, F.E., FREITAG, W.R. (1.976). Behaviorally anchored scales for rating the perfomance of police officers. Journal of Applied Psychology, 61 (6). 750-758.

LAVOEGIE (1.968). Test de Autoevaluación E.I.E-T. Madrid: M.E.T.S.A.

LAWTHER, W.C. (1.984). Successful training for police perfomance evaluation systems. Journal of Police Science and Administration, 12 (1). 41-46.

LEDVINKA, J. (1.979). The statistical definition of fairness in the federal selection guidelines and its implications for minority employment. Personnel Psychology, 32. 551-562.

LEFKOWITZ, J. (1.977). Industrial - organizational psychology and the police. American Psychologist. May,. 346-364.

LEIREN, B.D. (1.973). Validating the selection of deputy marshals. In J.R. Snibbe & H.M. Snibbe (Eds.), The urban policeman in transition Springfield (Ill.): Charles C. Thomas.

LESTER, D. (1.983). The selection of police officers: and argument for simplicity. Police Journal. January, 53-52.

LEVINE, E.L. (1.983). Everything you always wanted to know about job analysis. Tampa (FL): Mariner Publishing Co.

LEVY, R.J. (1.967). Predicting police faitures. The Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science, 58 (2). 265-276.

LEVY, R.J. (1.973). A method for the identification of high risk police applicant. In J.R. Snibbe & R.M. Snibbe (Eds.). The urban policeman in transition. Springfield (Ill.): Charles C. Thomas.

Ley 6/1.989, de 6 de Julio, de la Función Pública Vasca. Boletin Oficial del País Vasco N° 144 de 28 de Julio de 1.989.

Ley Organica 2/1.986, de 13 de Marzo de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad. En B.O.E. 14 de marzo de 1.986 (n° 63), pág. 9604.

LOO, R., MEREDITH, C. (1.986). Recruit Selection in the Royal Canadian Mounted Police. In. J.C. Yuille (Ed.). Police Selection and Training. Dordrecht (Netherlands): Martinus Nijhoff Publishers. 3-20.

LOPEZ, F.M. (1.966). Current problems in test perfomance of job applicants: I. Personnel Psychology, 19, 10-18.

LOVE, K.G. (1.981). Accurate evaluations of police officer perfomance through the judgment of fellow officers: fact or fiction?. Journal of Police Science and Administration, 9 (2). 143-149.

LOWE, R.L., COOK, K.R., RANNEFELD, D.N. (1.978). Project "CAREERS": A job analysis of entre-level peace officers in Georgia. In D. Sooy (Ed.), National Symposium on Job Task Analysis in Criminal Justice. Dallas (Tx): Law Enforcement Assistance Administration's Office of Criminal Justice Education and Training. 212-225.

LUKE, L.K., KOHLS, J.W. (1.977). Background investigation project. Final report. Sacramento (CA): California Commission on Peace Officer Standards and Training.

LUYENDIJK, G. (1.981). The selection of police offices in the Nethelands. Correspondencia personal.

MACANDREW, C. (1.965). The differentiation of male alcoholic outpatients from non-alcoholic psychiatric outpatients by means of the MMPI. Quartely Journal of Studies on Alcohol, 26, 238-246.

MAESEN, P.E. (1.985). Predictive validity of the Dutch Police Test Battery. Correspondencia personal.

MAESEN, P.E., ZAAL, J.N. (1.986). Incremental utility of personality questionnaires in selection by Dutch Government. Correspondencia personal.

MANASSE, S.C. (1.978). Police Consortium Test Validation Study. Wilmington (DE): Delaware Governor's Commission on Criminal Justice.

MANYAK, T.G. (1.975). The use of background information in the police selection process. Paper presented at the National Conference on Public Administration.

MARSH, H.W., HOCEVAR, D. (1.983). Confirmatory Factor Analysis of Multitrait- Multimethod Matrices, Journal of Educational Measurement, 20, 231-248.

MARSH, S.H. (1.962). Validating the selection of deputy sheriffs. Public Personnel Review, 23, 41-44.

MARTIN, E.M. (1.923). An experiment in new methods of selecting policemen. Nat Mun. Rev., 671-681.

MATARAZZO, J.D., ALLEN, B.V., SASLOW, G., WIENS, A.N. (1.964). Characteristics of unsuccessful policemen and firemen applicants. Journal of Applied Psychology, 48 (5), 123-133.

MATHEW, H.A. (1.980). Comparative Analysis of Selected Predictors of Police Officer Job Perfomance. Georgia: State University - College of Business Administration. Doctoral Dissertation. Ann Arbor (MI): U-M-I Dissertation Information Service.

McALLISTER, J.A. (1.970). A study of the prediction and measurement of police perfomance. Police, 14, 58-64.

McCORMICK, E.J., MECHAM, R.C., JEANNERET, P.R. (1.977). Technical Manual for the Position Analysis Questionnaire (PAQ) (System II). West Lafayette (IN): University Book Store.

McCREEDY (1.983). Entry-level police training in the 1980'S. The Police Chief. October, 32-37.

McDONOUGH, L.B., MONAHAN, J. (1.974). The quality Control of Community Care-Takers. A study of Mental Heath Screening in a Sheriff's Department. Com. Ment. Health Journal.

McEUEN, O.L. (1.981). Assessment of some personality traits that show a relationship to academy grades, being dismised from the department and work evaluation ratings for police officers in Atlanta, Georgia. Doctoral Dissertation. The Fielding Institute.

McKenna v. Fargo. 451 F. Supp. 1355 (D.N J. 1.978), aff'dwloopin. 601 F. 2d575 (1.976).

McKINNEY, T.S. (1.973). The criterion related validity of entry level police officer selection procedures. (TR 1-75). Phoenix (Ariz.): City of Phoenix, Personnel Department.

MEEL, P.E. (1.978). Theoretical risks and tabular asterisks: Sir Karl, Sir Ronald, and The Slow Progress of Soft-Psychology. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46, 806-874.

MEIER, R.D., FARMER, R.E., MAXWELL, D. (1.987). - Screening of police candidates: current perspectives. Journal of Police Science and Administration. 15 (3), 210-215.

MEREDITH, N. (1.984). Attacking the roots of police violence. Psychology Today, 21-26.

MERIAN, E.M., ESTEFAN, D., SCHOENFELD, L.S., KOBOS, J.C. (1.980). Screening of police applicants: a 5-Item MMPI research index. Psychologial Reports, 47. 155-158.

MERRILL, M.A. (1.927). Intelligence for Policemen. J. Pers. Res., 5, 511-516.

MESSICK, S., (1.975). The Standard Problem: Meaning and Values in Measurement and Evaluation. American Psychologist, 30, 955-966.

MICHIGAN LAW ENFORCEMENT OFFICERS TRAINING COUNCIL (1.979). State-wide Job Analysis of The Police Patrol Officer Position. Patrol Officer Task Inventory. Lansing (Mi): Michigan Law Enforcement Officers Training Council.

MILLS, C.J., BOHANNON, W.E. (1.980). Personality characteristics of effective state police officers. Journal of Applied Psychology. 65 (6). 680-684.

MILLS, M.C. STRATTON, J.G. (1.982). The MMPI and the prediction of police job perfomance. FBI Law Enforcement Bulletin. February. 10-15.

MILLS, R.B., McDEVITT, R.J., TONKIN, S. (1.964). Selection of metropolitan police officers. Paper presented at American Psychological Convention.

MILLS, R.B., McDEVITT, R.J., TONKIN, S. (1.966). Situational tests in metropolitan police recruit seletion. Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science, 57, 99-106.

MISCHEL, W. (1.968). Personality and Assessment. New York: Wiley.

MORALES, P. (1.988). Medición de actitudes en Psicología y Educación. San Sebastián (Gipúzkoa): Tártalo.

MORIARTY, A.R. (1.989). Police psychological acreening: the third generation. The Police Chief, February. 36-10.

MORMAN, R.R., HANKEY, R.O., HEYWOOD, H.L., LIDDLE, R.L., GOLDWHITE, M. (1.967). Police, 11 (3). 19-22.

MORMAN, R.R., HANKEY, R.O., HEYWOOD, H.L., ROGERS, L.L. (1.966a). Predicting state traffic officer cadet academic perfomance from theoretical TAU selection systems scores. Police, 11 (3). 19-22.

MORMAN, R.R., PHILLIPS, K., JONES, E.M. (1.966b). Academy achievement of state traffic officer cadets related to TAU selection systems plus other variables. Police, 10 (6). 30-34.

MULLINEAUX, J.E. (1.955). An evaluation of the predictors used to select patrolmen. Public Personnel Review, 16, 84-86.

MULLINS, W.C. (1.985). Improving police officer training. The use of job analysis procedures and assessment center technology. The Journal of Police and Criminal Psychology. Vol. 1, 2-9.

MURPHY, J.L. (1.972). Current Practices in the use of psychological testing by police agencies. The Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science 63 (4). 570-576.

McGINNIS, J.H. (1.987). Police Careers: assignement, assessment and development. In H.W. Moorel, P.C. Usinger (Eds.). Police Managerial Use of Psychology and Psychologists. Springfield (IL): Charles C. Thomas. 141-170.

NASH, W., ROTHERNBERG, D., TALLEY, R. (1.978). Statewide job analysis of the police patrol officer position. In D. Sooy (Ed.), National Symposium on Job Task Analysis in Criminal Justice. Dallas (Tx): Law Enforcement Assistance Administration's Office of Criminal Justice Education and Training. 155-174.

NATIONAL ADVISORY COMMISSION ON CRIMINAL JUSTICE STANDARDS AND GOALS (1.973). Police. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

NATIONAL ADVISORY COMMISSION ON CRIMINAL JUSTICE STANDARDS AND GOALS (1.974). Police, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

NATIONAL ASSOCIATIONS OF STATE DIRECTORS OF LAW ENFORCEMENT TRAINING (1.970), By Laws. Atlantic City (N.J.): NASDLET, October 4.

NEAL, B. (1.986). The K scale (MMPI) and job perfomance psychological services for law enforcement. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 83-90.

NEW YORK STATE SENATE COMMITTEE ON INVESTIGATIONS, TAXATIONS, AND GOVERNMENT OPERATIONS (1.976). Improving police management in New York City. June.

NUNNALLY, J.C. (1.960). The place of statistics in psychology. Educational and Psychological Measurement, 20, 641-650.

NUNNALLY, J.C., (1.978). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill.

O'LEARY, J.R. (1.979). The Selection and Promotion of The Successful Police Officer. In R.J. King (Ed.). Springfield, (IL): Charles C. Thomas. 1-183.

O'NEILL, M.W., NEEDLE, J.A., GALVIN, R.T. (1.980). Appraising the perfomance of police agencies: The PPPM System. Journal of Police Science and Administration, 8 (3). 253-264.

OLSON, B.T. (1.969). Designing a police perfomance evaluation form: An experiment in organization involvement (Tech. Bull. B-59). East Lansing Michigan State University, Institute for Community Development and Services.

ORR, N.H. (1.980). Evaluation and the police supervisor (second edition). PN 700. In the Traffic Institute (Eds.) Evanston (IL): , Northwestern University. 1-13.

OSBURN, H.G. (1.987). Personnel Selection In G. Salvendy (Ed.), Handbook of Human Factors. New York (N.Y.): John Wiley & Sons. 911-938.

OSTROV, E. (1.985). Validation of police officer recruit candidates self-reported drug use on the Inwald Personality Inventory Drug Scale. Submitted for Presentation at the American Psychology Law Society Mid-Year Meeting. Correspondencia personal.

OSTROV, J.D. (1.986). Police / Law enforcement and the law. Behavioral Sciences and the Law 4 (4), 353-370.

PAGE, R. (1.976). Concurrent validation of police promotional examinations: An interjurisdictional study (Tech. Rep. 18). St. Paul: Minnesota Department of Personnel, June.

PALENZUELA, D.L. (1.988). Medición de nuevos constructos de personalidad a través de autoinformes: El problema de la validez. II Curso de Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento. Salamanca: Universidad de Salamanca Subdirección de Cursos Extraordinarios.

PARKER, J.W. (1.953). Psychological and personal history data related to accident records of commercial truck drivers. Journal of Applied Psychology, 37, 317-320.

PARKER, L. C., ROTH, M.C. (1.973). The relationship between self-disclosure, personality, and a dimension of job perfomance of policemen. Journal of Police Science and Administration, 1, 282-287.

PATTERSON, B. (1.982). Illinois Department of Law Enforcement Occupational Analisys Executive Summary. Springfield (IL): Bureau of Personnel Division of Administration.

PEARLMAN, K. (1.981). Effects of alternate job grouping methods on selection procedure validity. Washington, D.C.: U.S. Office of Personnel Management, Personnel Research and Development Center.

PENDERGRASS, V.E. (1.984) Psychological assessment of police for entry-level selection. Correspondencia personal.

PERSONNEL DECISIONS, Inc. (1.974). Police patrolmen test validation study for the suburbs of Minneapolis/St. Paul. Minneapolis, (Minn.): Author.

PETERSON, G.W., RAYNER, G.T., BRANSON, R.K. (1.986). The development of selection tests for journeyman electricians, mechanics and certified-welder mechanics Florida Power Corporation (Final Report). Tallahassee (FL): R. K. Branson Professional Associates.

PETERSON, M.H., STRIDER, F.D. (1.968). Psychiatric Screening of Policemen, (paper presented at the Midwest Divisional Meeting of the American Psychiatric Association, November).

POLAND, J.M. (1.978). Police selection methods and the prediction of police perfomance. Journal of Police Science and Administration. 6 (4). 374-393.

PRESIDENT'S COMMISSION ON LAW ENFORCEMENT AND ADMINISTRATION OF JUSTICE, (1.967). The Challenge of Crime in a Free Society. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

PRIETO, J.M. (1.988). Procesos de selección y discriminación en el empleo. En Colegio de Psicólogos de Madrid (Eds). 1er Concrego Iberoamericano y 3° Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (Libro de ponencias). Madrid: Tresde, S.A. 80-86.

PRIETO, J.M. (1.989). Tests of aptitudes. In P. Herriot (Eds.). Assessment and Selection in Organizations: Methods and Practice for Recruitment and Appraisal. West Sussex (England): John Wiley & Sons. 331-352.

PRIMOFF, E.S. (1.975). How to prepare and conduct job element examinations. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

PUGH, G. (1.985). The California Psychological Inventory and Police Selection. Journal of Police Science and Administration 13 (2). 172-177.

RANKIN, J.H. (1.957). Preventive Psychiatry in the Los Angeles Police Department, Police, 24-29.

RAPPAPORT, R.A. (1.984). Employment discrimination law. In R.H. Woody and Associates (Eds.), The Law and the Practice of Human Services. San Francisco (CA): Jossey-Bass Inc. 199-228.

RAUD, R.A., PATTERSON, B. (1.983). Special Assignments in the Division of State Police: A Study Using Position Analysis. Springfield (IL): Illinois Department of Law Enforcement.

Real Decreto 1593/1.988 de 16 de Diciembre. Cuerpo Nacional de Policía. Reglamento de Ingreso, Formación, Promoción y Perfeccionamiento de Funcionarios. En B.O.E. de 4 de enero de 1.989, (Número 3).

Real Decreto 223/1.984 de 19 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento General de Ingreso del Personal al Servicio de la Administración del Estado. B.O.E. nº 305 de 21 de Diciembre, corrección de errores en B.O.E. nº 16 de 18 de Enero de 1.985.

REIGELUTH, Ch.M., DOUGHTY, Ph., SARI, F., POWELL, Ch.D., FREY, L., SWEENEY, J. (1.982). Extended Development Procedure User's Manual. Fort Monrrove (VI): Training Development Institute U.S. Army Training and Doctrine Command.

REINKE, R. (1.977). Selection through Assessment Centers. Police Foundation Publication.

Resolución 432/38197/1988, de 18 de marzo, de la Subsecretaría, por la que se convocan Pruebas Selectivas de Ingreso en el Cuerpo de la Guardia Civil como Guardia Civil Profesional. En B.O.E., de 22 de marzo, 1.988 (número 70), pág. 8856.

RHEAD, C., ABRAMS, A., TROSMAN, H., MARGOLIS, P. (1.968). The psychological assessment of police candidates. American Journal of Psychiatry, 24 (11), 1575-1580.

RITTENMEYER, S. (1.984). Vicarious liability in suits pursuant to 42 USC 1.983: Legal myth and reality. Journal of Police Science and Administration. 12 (3): 260-266.

ROBERTS, M.D. (1.977). Post-employment probationary selection: the San Jose model of field training and evaluation. In Ch.D. Spielberger & H.C. Spaulding. (Eds). National Working Conference on the Selection of Law Enforcement Officers. Tampa, FL: University of South Florida. 58-60.

RODRIGUEZ PIÑEIRO, M. (1.979). El principio de igualdad y las relaciones laborales. RPS, Nº 121, 1.979.

RODRIGUEZ, J.J. (1.988). Sistemas de selección y formación para acceso a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad: Cuerpo Nacional de Policía. Comunicación personal.

RODRIGUEZ, J.J. (1.988). Sistemas de selección y formación para acceso a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad: Guardia Civil. Comunicación personal.

ROKEACH, M., MILLER, M., SYNDER, J. (1.971). The value gap between police and police. Journal of Social Issues, 27, 155-171.

ROPER, L.E. (1.981). Law enforcement Selection Requirements a National Analysis. Office of Criminal Justice Education and Training. Law Enforcement Assistance Administration. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice.

ROSINGER, G., MYERA, L.B., MOHRMANS, S.A., LEVY, G.W., STOCK, J.R. (1.979). A behaviorally based rating system for a state highway patrol. Law and Order, January. 22-29.

ROWE, K.J. (1.985). Police recruitment and selection: some vital conceptual and practical issues. Australian Police Journal Journal. Jan-Mar. 31-39.

RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1.980). Informe sobre la Policía Autónoma. Departamento de Interior del Gobierno Vasco.

RUSH, A.C. (1.963). Better police personnel selection. The Police Chief, 43, 24-27.

RUSSEL, J.S. (1.984). A review of fair employment cases in the field of training. Personnel Psychology, 32 (2). 261-276.

SACCUZZO, D.P., HIGGINS, G., LEWONDOWSKI, D. (1.974). Program for psychological assessment of law enforcement officers: initial evaluation. Psychological Reports, 35, 651-654.

SANCHEZ, J.I. (1.988). Aplicaciones del análisis de puestos de trabajo a la gestión de recursos humanos. En Consultores Españoles, (Eds.): Seminario del Centro Europeo para la Formación de Directores. Madrid: Consultores Españoles.

SANCHEZ, J.I. (1.989). Assessment Centers: Identificación de potencial gerencial. Correspondencia personal.

SANCHEZ, J.I. (1.989). Biodata: Uso de datos biográficos en selección y predicción de absentismo, puntualidad y terminación voluntaria. Correspondencia personal.

SANCHEZ, J.I., LEVINE, E.L. (1.989). Determing important tasks within jobs: A policy-capturing approach. Journal of Applied Psychology, 74 (2), 001-007.

SANDS, W.A., ALF, Jr., E.F., ABRAHAMS, N.N. (1.978). Correction of validity coefficients for direct restriction in range occasioned by univariate selection. Journal of Applied Psychology, 63, 747-750.

SAS Institute Inc. (1.985). SAS/STAT Guide for Personal Computers, Version 6 Edition. Cary (N.C., USA): SAS Institute.

SAUNDERS, D.R. (1.977). Moderator variables and police selection. In Ch.D. Spielberger & H.C. Spaulding. (Eds). National Working Conference on the Selection of Law Enforcement Officers. Tampa, FL: University of South Florida. 111-116.

SAXE, S., FABRICATORE, J. (1.982). Using psychological consultans in Screening police applicants. FBI Law Enforcement Bulletin. August. 8-11.

SAXE, S.J., REISER, M. (1.976). A comparison of three police applicant groups usuig the MMPI. Journal of Police Science and Administration, 4 (4). 419-425.

SCHMIDT, F.L., HUNTER, J.E. (1.983). Individual differences in productivity: an empirical test of estimates derived from studies of selection procedures utility. Journal of Applied Psychology, 68 (3). 407-414.

SCHMIDT, F.L., HUNTER, J.E., PEARLMAN, K. (1.982). Assessing the economic impact of personnel programs on work force productivity. Personnel Psychology, 35. 333-347.

SCHMIDT, F.L., HUNTER, J.E. (1.976). Statistical power in criterion related validation studies. Journal of Applied Psychology, 61 (4). 473-485.

SCHMIDT, F.L., HUNTER, J., McKENZIE, R.C., MULDROW, T.W. (1.979). Impact of valid selection procedures, on workforce productivity. Journal of Applied Psychology, 64, 609-626.

SCHOENFELD, J.S., KOBOS, J.C., PHINNEY, I.R. (1.980). Screening police applicants: A study of reliability with the MMPI. Psychological Reports, 47. 419-425.

SCHUERGER, J.M., KOCHEUAR, K.F., REINWALD, J.E. (1.980). Male and female correction officers: Personality and rated perfomance. Unpublished manuscript.

SCHUTZ, W. (1.978). FIRO Awareness Scales Manual. Palo Alto (CA.): Consulting Psychologists Press.

SCOGIN, F., BEUTLER, L.E. (1.986). Psychological screening of law enforcement candidates. In P.A. Keller & L.G. Ritt (Eds.). Innovations in Clinical Practice: A Source Book. Sarasota (FL): Professional Resource Exange, Inc. Vol. 5. 317-330.

SEISDEDOS, N. (1.980). Monedas. Aptitudes Numéricas (b). (Niveles 1y2). Madrid: TEA Ediciones S.A.

SEISDEDOS, N. (1.986). Versión Española del CAQ (Clinical Analysis Questionnaire). Madrid: TEA Ediciones.

SEISDEDOS, N. (1.988). La distorsión motivacional (DM) como patrón psicológico adaptativo en las pruebas de selección. En Colegio de Psicólogos de Madrid (Eds). 1er Concrego Iberoamericano y 3º Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (Libro de ponencias). Madrid: Tresde, S.A. 113-119.

SELECTION CONSULTING CENTER (1.974). The validation of entry-level law enforcement examinations in the states of California and Nevada. Sacramento (CA): Author.

SERLIN, R.C., LAPSEY, D.K. (1.985). Rationality in psychological research. The good enough principle. American Psychologist, 40, 73-83.

SERRANO, P. (1.986). El proceso de selección en el ámbito profesional de la Policía. Corespondencia personal.

SERRANO, P. - Proceso de Seleccion de la Guardia Urbana de Barcelona. Corespondencia personal.

SERRANO, P., GARCIA SEVILLA, LL. (1.986). Personalidad y problemas de conducta policial. Correspondencia Personal.

SERRANO, P., GARCIA SEVILLA, LL., PEREZ, J.L., PINA, M., RUIZ, J.R. (1.985). Evaluación de la policía municipal: Psicometría versus medidas conductuales. Correspondencia personal.

SHAW, J.H. (1.986). Effectiveness of the MMPI in differentiating ideal from undesirable police officer applicants. In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 91-96.

SHEALY, A.E. (1.977). The MMPI and the Myers-Briggs Type Indicator in police selection research. In Ch.D. Spielberger & H.C. Spaulding. (Eds). National Working Conference on the Selection of Law Enforcement Officers. Tampa, FL: University of South Florida. 95-102.

SHEALY, A.E. (1.979). Height and weight factors in the selection of police officers. In. Ch. D. Spielberger (Ed.), Proceedings of the national workshop on the selection of law enforcement officers. Unpublished monograph N°3, University of South Florida, Tampa, Florida.

SHEALY, A.E., ROBERTS, E. (1.980). Police Selection. In Cooke (Eds.). The Role of The Forensic Psychologist. Springfield, (IL): Charles C. Thomas. 373-383.

SHEARER, R.W. (1.989). A guide to creating defensible staffing strategies. The Police Chief, February. 34-35.

SHEEDY, J.E. (1.980). Police Vision Standards. Journal of Police Science and Administration, 3, 275-285.

SHERMAN, M. (1.978). Concurrent validation of entry level police officers' examination. Technical Report 78-1, Department of Personnel, State of Minnesota, June.

SHUSMAN, E.J., INWALD, R.E. (1.987). A longitudinal validation study of correction officer job perfomance as predicted by the IPI and the MMPI. Correspondencia personal.

SHUSMAN, E.J., INWALD, R.E. (1.987). Internal consistency and predictive validity of the Inwald Personality Inventory. Correspondencia personal.

SHUSMAN, E.J., INWALD, R.E., LANDA, B. (1.984). Correction officer job perfomance as predicted by the IPI and the MMPI, a validation and cross-validation study. Criminal Justice and Behavior, 11 (3). 309-329.

SHUSMAN, E.J., INWALD, R.E., KNATZ, H.F. (1.987). A Cross - validation study of police recruit perfomance as predicted by the IPI and MMPI. Journal of Police Science and Administration 15 (2). 162-169.

SHUSMAN, E.J., INWALD, R.E. (1.987). Predicting MMPI scale scores from CPI test results. Correspondencia Personal.

SHUTZ, W. (1.978). Firo Awareness Scales Manual. Palo Alto (CA): Consulting Psychologists Press Inc.

SILVERSTEIN, J.M. (1.986). New roles for psychologists in police personnel selection. The Police Chief. February. 32-33.

SINCLAIR, I, MILLER, C. (1.984). Measures of police effectiveness. London: Research and Planning Unit Paper N° 25.

SISTRUNK, F., SMITH, Ph.L. (1.982). Review of Validity Studies of Personnel Assessment Methods in Law Enforcement and Corrections. Tampa (Fl): Center for Evaluation Research. University of South Florida.

SMITH, C.P., PEHLKE, D.E., WELLER, C.D. (1.976). Role perfomance and the Criminal Justice System; Volume I Summary, Project STAR, Sacramento, CA: California Commission on Peace Officer Standards and Training.

SMITH, Ch. P. (1.978). Project "STAR" Job analysis procedures. In D. Sooy (Ed.), National Symposium on Job Task Analysis in Criminal Justice. Dallas (Tx): Law Enforcement Assistance Administration's Office of Criminal Justice Education and Training. 4-27.

SMITH, F., SISTRUNK, Ph.L. (1.982). Multimethodological Job Analysis for Criminal Justice Organizations. Tampa (FL): Center for Evaluation Research University of South Florida.

SMITH, P., KENDALL, L.M. (1.963). Retranslation of expectations: An approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. Journal of Applied Psychology, 47, 149-155.

SNIBBE, H. M., AZEN, S.P., MONTGOMERY, H.R., MARSH, S.H. (1.973). Predicting job perfomance of law enforcement officers: A ten and twenty-year study. In J.R. Snibbe & H.M. Snibbe (Eds.). The urban policeman in transition. Sprinfield (Ill.): Charles C. Thomas.

SNIBBE, H.M., FABRICATORE, J., AZEN, S.P. (1.975). Personality patterns of white, black, and mexican-american patrolmen as measured by the sixteen personality factor questionnaire. American Journal of Community Psychology, 3 (3), 221-227.

(A.P.A.) SOCIETY FOR INDUSTRIAL AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY, Inc. (1.987). Principles for the validation and use of Personnel Selection Procedures (Third Edition). College Park, MD: Author.

SOLOTOFF, L. (1.983). Merit selection procedures: Strategy and the law. Paper presented at State Personnel Director's Conference.

SPARLING, C.L. (1.975) The use of education standards as selection criteria in police agencies: A review. Journal of Police Science and Administration, 3, 332-334.

SPAULDING, U.V. (1.948). A study of nurse and police applicants. Del. State Med.. J., 20, June, 177-178.

SPENCER, G., NICHOLS, R. (1.971). A study of Chicago police recruits. The Police Chief, 38 (6), 50-55.

SPIELBERGER, Ch.D., GORSUCH, R.L., LUSHENE, R.E. (1.970). STAI. Palo Alto (CA.): Consulting Psychologists Press.

SPIELBERGER, Ch.D., SPAULDING, H.C., JOLLEY, M.T., WARD, J.C. (1.979). Selection of effective law enforcement officers. The Florida Police Standards Research Project.

SPIELBERGER, Ch.D., SPAULDING, H.C., JOLLEY, M.T., WARD, J.C. (1.979). Selection of effective law enforcement officers. The Florida Police Standards Research Project. In Ch.D. Spielberger (Eds.) Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger, 231-251.

SPIELBERGER, Ch.D., WARD, J.C., SPAULDING, H.C. (1.979). A Model for the selection of law enforcement officers. In Ch. D. Spielberger (Eds.), Police Selection and Evaluation. Washington, D.C.: Praeger. 11-24.

STAMFORD, B.A., KLEY, J., THOMAS, D., DEVIN, J. (1.977). Physical Fitness Criteria-An Avante Garde Approach. The Police Chief, January, 59-77.

Standards for Educational and Psychological Test (1.974). Prepared by a joint committe of the American Psychological Association, the American Research Association, and the National Council on Measurement in Education (Chair, Frederick B. Davis). Washington, D.C.

STEFFEL, J.; ROSSI. (1.983). Vicarious liability: Psychological aspects of vicarious liability. The Police Chief 50 (3): 134-136.

STERLING, J.W. (1.974). The College Level Entry Requirement. The Police Chief. August, 41, 8, 28, 30-31.

STERNE, D.M. (1.960). Use of the Kuder Reference Record, Personal, with police officers. Journal of Applied Psychology, 44, 323-324.

STRATTON, J. G. (1.982). Psychological services for police. Journal of Police Science and Administration, 8 (1): 31-39.

STRICKLER, H., WOLLACK, S. (1.978). Washington State Project on Entry-Revel police selection and test validation. In D. Sooy (Ed.), National Symposium on Job Task Analysis in Criminal Justice. Dallas (Tx): Law Enforcement Assistance Administration's Office of Criminal Justice Education and Training. 103-154.

TALBERT, T. (1.974). A study of the Police Officer Heigt Requirement. Public Personnel Management. March/April, 103-110.

TANNEHILL, R., JANEKSELA, G.M. (1.984). Role and Task analysis: An effective tool for manpower development and curriculum development in law enforcement education. Journal of Police Science and Administration, 12 (1), 19-26.

TEA S.A. (1.984). Tests y Documentos Psicológicos, Información Técnica y criterios de utilizacion. Madrid: Sección de Estudios de TEA Ediciones.

TEA, S.A. (1.984). Tests y Documentos Psicológicos. Información Técnica y Criterios de Utilización. Madrid: TEA Ediciones.

TERLOW, G. Job Analysis and The Police. Correspondencia Personal.

TERMAN, L.M. (1.917). A trial of mental and pedagogical test in a civil service examination for policemen and firemen. Journal of Applied Psychology, 17-29.

TERRITO, L., SWANSON, C.R.,Jr., CHAMELIN, N.C. (1.977). The Police Personnel Selection Process. Indianapolis: Bobbs-Merill Company, Inc.

THIRD INTERNATIONAL CONGRESS ON ASSESSMENT CENTERS METHOD (1.975). Standards and Ethical Considerations for Assessment Center Operations. Quebec, Canadá, May.

THWEATT, W.H. (1.970). A vocational counseling approach to police selection. Unpublished manuscript.

THURSTONE, L.L. (1.922). The intelligence of policemen. J. Pers. Res., 1, 64-74.

THWEATT, W.H. (1.972). Improving police selection on a shoestring bugget. The Police Chief, November, 60-63.

TOOMEY, W.C. (1.981). A comparative review of personnel selection. Journal of Security Administration 4 (2). 52-62.

TRIBUNAL SUPREMO. (1.985). Ap. 259/85. Nº Sría: 86/85. Madrid: Sala quinta.

TYLER, G.K., HASTORF, Ch.R. (1.978). PRODROME: Productivy measurement for patrol officers. The Police Chief, June. 68-73.

U.S. COMMISSION ON LAW ENFORCEMENT AND ADMINISTRATION OF JUSTICE. (1.969). Task Force Report: The Police. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

U.S. DEPARTMENT OF LABOR, OFFICE OF FEDERAL CONTRACT COMPLIANCE (1.971). Part 60-3- Employee testing and other selection procedures (amendment to Executive Order 11246). Federal Register, April 21, 1.971, 35, Nº 77, 7532-35.

U.S. DEPARTMENT OF TRANSPORTATION (1.977). Manual for police traffic services personnel perfomance evaluation system. Management and implementation. Washington, D.C.: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office.

*U.S. PRESIDENTS COMMISION ON LAW ENFORCEMENT (1.967). **Task force report: The police.** Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.*

*VALLA, F.J. (1.959). **Predicting tenure of border patrol inspectors.** Personnel Administration, 22, 27-29.*

*WALKER, R.O. (1.978). **Perfomance measurement theory in criminal justice training.** Journal of Police Science and Administration, 6 (4). 471-478.*

*WALKER, R.O. (1.978). **Perfomance measurement theory in criminal justice training.** Journal of Police Science and Administration, 60 (1). 14-19.*

*WEBSTER, J.A. (1.970). **Police task and time study.** Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science. 61 (1). 94-100.*

*WEINER, B.A. (1.986). **Confidentiality and the legal issues raised by the psychological evaluations of law enforcerent officers.** In J.T. Reese & H.A. Goldstein (Eds.), Psychological Services for Law Enforcement. Washington, D.C.: National Symposium on Police Psychological Services. 97-104.*

*WERRY, R.J., Sr. (1.931). **A new formula for predicting the shrinkage of the coefficient of multiple correlation.** Annals of Mathematical Statistics, 2, 440-457.*

*WETROGAN, L.I., CUNDIFF, C.H. (1.976). **Validation of test 21 for entry level D.C. police officers.** (Technical Memorandum 76-7). Washington D.C.: Personnel Research and Development Center, U.S. Civil Service Commision.*

*WHITE, T.W., BLOCH, P.B. (1.975). **Police Officer Height and Selected Aspects of Perfomance.** International Associations of Chiefs of Police in Cooperation with the Urban Institute. Washington D.C.: The Police Foundation, October.*

WIATROWSKI, J.H. (1.985). Issues in police perfomance evaluation. Police Journal, 58 (1). 49-59.

WIGGINS, J. (1.973). Personality and Prediction: Principles of personality assessment. Reding, M.A.: Addison-Wesley.

WILKIE, R.C. (1.974). Job-related Physical Test for Patrol Officers. The Police Chief, 41, 4, 42, 44, 47, May.

WOLLACK, S. (1.976). The validation of entry-level police officer selection procedures. In Texas Commission on Law Enforcement Officers Standards and Education. (Eds.). Green-wood (CA): Wollack and Associates.

WOLLACK, S. (1.977). Background investigator's manual: a guide to the evaluation of municipal police officer applicants. Austin (Tx.): Texas Commission on Law Enforcement Officer Standards and Education.

WOODS, M.D. (1.976). The University of Washington Police Officer Physical Efficiency Battery. The Police Chief, February. 33,2.

WYMELENBERG, K.W., HANSON, D.E. (1.978). A review of the Wisconsin law enforcement standards board's plan for conducting job analysis. In D. Sooy (Ed.), National Symposium on Job Task Analysis in Criminal Justice. Dallas (Tx): Law Enforcement Assistance Administration's Office of Criminal Justice Education and Training. 190-211.

YATES, R.E. (1.977). A Job analysis study of the FBI special agent position. In Ch.D. Spielberger & H.C. Spaulding. (Eds). National Working Conference on the Selection of Law Enforcement Officers. Tampa, FL: University of South Florida. 29-41.

YATES, R.E. (1.987). Job analysis review of literature. Correspondencia personal.

ANEXO I

INWALD PERSONALITY INVENTORY (IPI)

. CUESTIONARIO

.INFORME

.BAREMOS

IPI® Inwald Personality Inventory®

SPANISH VERSION

C U E S T I O N A R I O

TRADUCIDO Y ADAPTADO CON PERMISO-COPYRIGHT 1.980
BY THE HILSON RESEARCH INC, NEW YORK, N.Y. U.S.A.
IMPRESO EN U.S.A. PROHIBIDA LA REPRODUCCION
TOTAL O PARCIAL DE LA PRUEBA.

AUTOR: ROBIN E. INWALD PH.d. HILSON RESEARCH INC.
NEW YORK N.Y. 1.980
ADAPTACION ESPAÑOLA: M. GORRITI Y J. SAUVION

INSTRUCCIONES

. SIGA ESTAS INSTRUCCIONES CUANDO USE HOJAS DE CORRECCION MECANIZADA:

Las siguientes preguntas se han diseñado para reflejar sus sentimientos sobre usted mismo y sobre la vida en general.

Conteste lo más honestamente que pueda respondiendo Verdadero o Falso a cada pregunta. Rellene las casillas denominadas "I" cuando su respuesta sea "verdadero" y la casilla denominada "F" cuando su respuesta sea "falso". Hágalo segun siente usted NORMALMENTE.

1.- Use un lápiz del número 2 exclusivamente.

2.- Rellene cada casilla de forma limpia y completa. Asegúrese de que el número de la pregunta corresponde al número en la hoja de respuestas. Rellene la casilla COMPLETAMENTE.

3.- Borre COMPLETAMENTE cada respuesta que desee cambiar.

4.- Asegúrese de que rellena la casilla completamente y que ésta queda claramente negra. Las respuestas débiles pueden perderse en la lectura del ordenador. Las respuestas parciales tampoco son leidas por el Scanner, de este modo se pierde importante información.

5.- Borre cualquier marca que quede fuera de las casillas. Cuando haya acabado asegúrese que ha contestado a todas las preguntas en su lugar apropiado.

No hay respuestas buenas o malas. Intente contestar honestamente y sea sincero.

No piense demasiado las respuestas, conteste rápidamente la respuesta que le parece se adecúa más a usted.

EJEMPLOS:

	BIEN		MAL
260	c I ■	175	■ F ■
261	■ F ■	176	c I ■
262	c I ■	177	c ■ F ■
263	■ F ■	178	c ■ F ■
264	■ F ■	179	c I ■
		180	c ✓ F ■

Al terminar compruebe que ha rellenado las casillas correctamente. No escriba nada en este cuadernillo.

AHORA ABRA EL CUADERNILLO Y COMIENCE LA PRUEBA

CUESTIONARIO INWALD DE PERSONALIDAD

1.- ME LLEVO BIEN CON LA MAYOR PARTE DE GENTE QUE CONOZCO.

2.- EL PASADO AÑO TUVE TRES O MAS EMPLEOS.

3.- FRECUENTEMENTE TENGO PROBLEMAS PARA DORMIR.

4.- MUCHA GENTE DICE QUE TRABAJO DEMASIADO Y SOY "ADICTO" AL TRABAJO.

5.- ME GUSTA TOMAR 6 CERVEZAS O 4 ó 5 COPAS.

6.- LA MAYORIA DE LA GENTE NO SE DA CUENTA DE LO SENSIBLE QUE SOY.

7.- NORMALMENTE LA GENTE ESTA JUSTIFICADA POR ROBAR A GRANDES COMPAÑIAS.

8.- SI NO ESPABILAS, TE PISARAN.

9.- NUNCA HE COPIADO EN UN EXAMEN.

10.- HA HABIDO MOMENTOS EN LOS QUE HE GASTADO MAS DINERO DEL QUE DISPONIA.

11.- HE SIDO EXPULSADO DE LA ESCUELA.

12.- SIN CONTAR VACACIONES NI DIAS FESTIVOS, EL AÑO PASADO FALTE MAS DE DIEZ DIAS A MI TRABAJO.

13.- HE COBRADO EL SUBSIDIO DEL DESEMPLEO VARIAS VECES.

14.- CUANDO ME ENFADO, ME GUSTA GRITAR.

15.- ME GUSTA MUCHO APOSTAR EN JUEGOS.

16.- SUELO TENER PLANEADO MI TRABAJO, ME MOLESTA QUE ME INTERRUMPAN CUANDO DEBO CAMBIAR DE RITMO.

17.- NO HE LLORADO EN DIEZ AÑOS.

18.- POR LO MENOS PESO CINCO KILOS DE MAS.

19.- UNO DE MIS MAYORES PROBLEMAS ES RELACIONARME CON EL SEXO OPUESTO.

20.- LAS ALTURAS A MENUDO ME PONEN NERVIOSO.

21.- CUANDO COMPRO ALGO NO ME DEJO LLEVAR POR MIS IMPULSOS.

22.- *NORMALMENTE ESTOY ALEGRE.*

23.- *NO TENGO UN AMIGO CON QUIEN PUEDO HABLAR DE CUALQUIER COSA.*

24.- *CUANDO ALGUIEN SE CUELA EN UNA COLA, SE LO DIGO.*

25.- *SOLIA REÑIR CON MIS PADRES FRECUENTEMENTE.*

26.- *A VECES NO PUEDO EVITAR HACER COSAS AUNQUE SE QUE LA GENTE SE VA A ENFADAR CONMIGO.*

27.- *ME GUSTA TOMAR UNA COPA PARA RELAJARME.*

28.- *ESTOY CONTENTO CON MI VIDA.*

29.- *CREO QUE HAY UNA SOLA RELIGION VERDADERA Y SUS LEYES DEBEN SER RESPETADAS.*

30.- *NUNCA PIENSO EN MIS DEFECTOS.*

31.- *HE FUMADO MARIHUANA SIN ESTAR EN COMPAÑIA DE OTROS.*

32.- *ES MEJOR DISFRUTAR DE LA VIDA MIENTRAS PUEDA, QUE OIR LOS CONSEJOS DE LOS "EXPERTOS".*

33.- *UNA VEZ ME ENVENENARON A PROPOSITO.*

34.- *INTENTO GUARDARME MIS PROBLEMAS.*

35.- *LA GENTE DIRIA QUE A VECES SOY DE HUMOR CAMBIANTE.*

36.- *NO ME HE PEGADO CON NADIE DESDE QUE TENIA 20 AÑOS.*

37.- *NO DUDO EN DEJAR SABER A LOS DEMAS LO QUE PIENSO.*

38.- *LA MAYORIA DE MIS JEFES HAN SIDO INCOMPETENTES.*

39.- *NUNCA TUVE PROBLEMAS CUANDO ESTUVE EN LA MILI.*

40.- *SIEMPRE HE SIDO HONESTO CON LOS DEMAS.*

41.- *UNA VEZ FUI ACONSEJADO PSICOLOGICAMENTE POR UN PROBLEMA.*

42.- *CONDUCIENDO TUVE UN ACCIDENTE DE COCHE.*

43.- *LA MAYORIA DE MIS PROBLEMAS HAN SIDO CAUSADOS POR OTROS.*

44.- *ALGUNAS VECES ME PREOCUPA QUE LA GENTE PIENSE QUE ESTOY LOCO.*

45.- *SI TUVIERA MAS DINERO, TODOS LOS PROBLEMAS DE MI VIDA SE RESOLVERIAN.*

COPYRIGHT - 1980
HILSON RESEARCH INC.
RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

Continua pág. siguiente.

46.- *ALGUNAS VECES ME HE QUEDADO EN CASA POR ENFERMEDAD AUN SIN ESTAR ENFERMO.*

47.- *HE TENIDO FRECUENTEMENTE POR LO MENOS UNO DE LOS SIGUIENTES SINTOMAS: ACIDEZ, INDIGESTION, DOLOR DE ESTOMAGO.*

48.- *CUANDO YO ERA ADOLESCENTE LA MAYORIA DE MIS AMIGOS ERAN MAYORES.*

49.- *A MENUDO TOMO MIS DECISIONES RAPIDAMENTE Y MAS TARDE CAMBIO DE OPINION CUANDO TENGO MAS TIEMPO PARA PENSAR.*

50.- *ME GUSTA CORRER RIESGOS.*

51.- *NO HE TRABAJADO PARA ALGUIEN MAS DE UN AÑO SEGUIDO.*

52.- *TENGO PROBLEMAS PARA CONTROLAR MIS HABITOS DE COMIDA.*

53.- *NO HE DESPERDICIADO NINGUN AÑO DE MI VIDA.*

54.- *NO ME SIENTO INCOMODO EN ASCENSORES LLENOS DE GENTE.*

55.- *ESTOY ORGULLOSO DE MI FAMILIA.*

56.- *MI ESPOSA(O) O COMPAÑERA(O) DIRIA, QUE ME ES DIFICIL ADMITIR CUANDO ESTOY EQUIVOCADO(A).*

57.- *NO TENGO DIFICULTAD EN EMPEZAR UNA CONVERSACION CON UN EXTRAÑO.*

58.- *ESTA JUSTIFICADO TENER ARMA PARA TODO AQUEL QUE VIVA EN UNA GRAN CIUDAD.*

59.- *SOY DEMASIADO EXIGENTE EN CUANTO A LO QUE ESPERO DE LOS DEMAS.*

60.- *TENGO ALGUNOS ENEMIGOS EN MI FAMILIA.*

61.- *ME IRRITO SI TENGO QUE ESPERAR.*

62.- *MIS AMIGOS NO SON MAS CERCANOS A MI QUE MI FAMILIA.*

63.- *A MENUDO SOY IMPACIENTE CON PERSONAS QUE CONDUCEN DESPACIO.*

64.- *CIERTAMENTE SOY UNA PERSONA DE FAMILIA.*

65. *ME PREOCUPO MUCHO DE ASUNTOS FINANCIEROS.*

66.- *AUNQUE MIS CREENCIAS SEAN IMPOPULARES LAS DEFENDERE FIRMEMENTE.*

67.- *AMENUDO HE PENSADO QUE LA VIDA NO VALE LA PENA.*

68.- *ME RESULTA DIFICIL VIAJAR SOLO FUERA DE MI ENTORNO.*

69.- *NORMALMENTE TENGO PRISA.*

70.- *POCAS PERSONAS ME PUEDEN INTIMIDAR.*

71.- *CASI NUNCA ME SIENTO DESANIMADO(A).*

72.- *NO HE ABUSADO DEL ALCOHOL EL PASADO AÑO.*

73.- *FUMO PORROS EN REUNIONES O CON AMIGOS.*

74.- *HE PROBADO DROGAS DURAS.*

75.- *ME GUSTARIA SABER QUE PASA EN LA MENTE DE OTRAS PERSONAS.*

76.- *A MENUDO SOY CONSCIENTE CUANDO LA GENTE HABLA DE MI A MI ALREDEDOR.*

77.- *NUNCA ME HAN QUITADO, POR SANCION, MI CARNET DE CONDUCIR.*

78.- *EL RUIDO ME IRRITA.*

79.- *HE ESTADO ARRESTADO ALGUNA VEZ EN MI VIDA.*

80.- *UNO DE MIS PEORES DEFECTOS ES QUE CONFIO DEMASIADO EN LA GENTE.*

81.- *MAS DE UNA VEZ HE ESTADO DEMASIADO DEPRIMIDO(A) PARA IR AL TRABAJO*

82.- *LA MAYORIA DE LA GENTE SERIA DESHONESTA SI A PESAR DE ELLO FUERAN IMPUNES.*

83.- *ME ACUERDO LA ULTIMA VEZ QUE ESTUVE TRASTORNADO.*

84.- *HE TERMINADO SATISFACTORIAMENTE UN PROGRAMA DE REHABILITACION POR DROGAS.*

85.- *DESDE QUE TENGO 20 ANOS, ME HE LLEVADO MERCANCIA SIN PAGAR.*

86.- *CUANDO ALGO MALO LE PASA A UNA PERSONA, ME OBSESIONO POR MIEDO DE QUE ME VAYA A PASAR A MI.*

87.- *NO FUI CRIADO POR MIS VERDADEROS PADRES O ABUELOS.*

88.- *LA GENTE TEME ENFADARME.*

89.- *ALGUNA VEZ HE LLEGADO A TENER SIN PAGAR, MAS DE CINCO MULTAS POR APARCAR MAL.*

90.- *NUNCA HE TENIDO PROBLEMAS EN MI TRABAJO POR LLEGAR TARDE O ESTAR AUSENTE.*

91.- *RARAMENTE COJO UN CATARRO QUE ME HAGA ESTAR EN CAMA.*

COPYRIGHT - 1980
HILSON RESEARCH INC.
RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

Continua pág. siguiente.

92.- DESDE QUE TENGO 18 AÑOS HE ESTADO AL MENOS UNA VEZ SIN MEDIOS Y AL CARGO DE LA SOCIEDAD.

93.- HE PROBADO DE CASI TODO EN LA VIDA.

94.- ME GUSTA ESTAR HASTA TARDE FUERA DE CASA CON MIS AMIGOS.

95.- HE TENIDO EL MISMO TRABAJO MAS DE DOS AÑOS.

96.- HA HABIDO VECES EN LAS QUE NO HE SABIDO LO QUE ESTABA HACIENDO O LO QUE PASABA A MI ALREDEDOR.

97.- GENERALMENTE, TUVE BUENAS NOTAS EN LA ESCUELA.

98.- LAS PERSONAS DEL SEXO OPUESTO TRATAN DE MANIPULARME DEMASIADO.

99.- NUNCA HE VOLADO EN AVION Y NO TENGO DESEO DE HACERLO.

100.- ALGUNAS VECES SIENTO QUE NO PUEDO RESPIRAR.

101.- SOY UNA PERSONA A LA QUE POCAS COSAS LE MOLESTAN.

102.- NO ME CUESTA QUEJARME POR UN MAL SERVICIO EN UN RESTAURANTE.

103.- HE DECEPCIONADO A MIS PADRES.

104.- LA GENTE A MENUDO NO ENTIENDE LO QUE QUIERO DECIR.

105.- ME MOLESTA MUCHO CUANDO LAS PERSONAS ACTUAN COMO TONTOS.

106.- HE ESTADO DIVORCIADO.

107.- ALGUIEN DE MI FAMILIA O CERCANO A MI HA ESTADO MUY "ENGANCHADO" CON DROGAS.

108.- FRECUENTEMENTE TENGO DOLOR DE CABEZA O DOLOR DE ESPALDA O DOLOR DE CUELLO.

109.- NO HAY NADA EN MI VIDA QUE YO REALMENTE HUBIESE HECHO DE FORMA DIFERENTE.

110.- NUNCA ME DIVIERTEN LOS CHISTES OBSCENOS.

111.- NUNCA HE PROBADO COCAINA.

112.- NO CONOZCO A NADIE QUE FUME PORROS.

113.- A MENUDO CARAS SONRIENTES ENCUBREN MALOS PENSAMIENTOS.

114.- ME SIENTO SEGURO EN LA CALLE CUANDO LLEVO UN ARMA.

115.- EN LOS TRES ULTIMOS AÑOS NO HE SIDO ARRESTADO NI CITADO A CONTESTAR A ALGUN CARGO.

116.- MI FAMILIA DIRIA QUE TENGO DIFICULTAD EN CONTROLAR MI GENIO.

117.- A MENUDO SOY TAN BUENO QUE LAS PERSONAS SE APROVECHAN DE MI.

118.- ESTOY SIENDO COMPLETAMENTE HONESTO EN ESTE CUESTIONARIO.

119.- CUANDO ME ENFADO, ME DOY CUENTA QUE MI VOZ CADA VEZ SUBE DE TONO.

120.- LAS MUJERES DE HOY EN DIA SON DEMASIADO EXIGENTES EN LO QUE RESPECTA A SU PROPIO BIEN.

121.- NUNCA HE COMETIDO UNA VIOLACION DE TRAFICO MIENTRAS CONDUCIA.

122.- ESTAR "EN EL SITIO INADECUADO EN EL MOMENTO EQUIVOCADO" ME HA CAUSADO MUCHOS PROBLEMAS EN MI VIDA.

123.- NUNCA HE SIDO ACUSADO(A) DE CONDUCIR BAJO LA INFLUENCIA DE ALCOHOL O DROGAS.

124.- HE COMETIDO MAS DE UNA VIOLACION DE TRAFICO MIENTRAS CONDUCIA.

125.- A MENUDO ME SIENTO IMPACIENTE O IRRITADO CON PERSONAS CON LAS QUE TRABAJO.

126.- DESDE QUE TENGO 18 AÑOS HE ESTADO EN PARO Y BUSCANDO TRABAJO DURANTE MAS DE UN AÑO SEGUIDO.

127.- CUANDO ME EXCITO TIENDO A PERDER EL CONTROL.

128.- HABLAR DEMASIADO HA SIDO UN PROBLEMA PARA MI.

129.- SOY MAS PERSONA CASERA, QUE PERSONA DE FIESTA.

130.- DURANTE LOS PASADOS CINCO AÑOS ME HE VISTO INVOLUCRADO EN UNA PELEA DE PUÑOS.

131.- ME GUSTA PLANEAR LA MAYORIA DE LAS COSAS CUIDADOSAMENTE ANTES DE ACTUAR.

132.- TENGO VOCES DENTRO DE MI CABEZA QUE ME GUIAN.

133.- FUI CRIADO POR MIS DOS (2) PADRES EN MI CASA HASTA QUE TUVE QUINCE (15) ANOS.

134.- NORMALMENTE INTENTO SALIR DE LOS TRENES Y LOS AUTOBUSES CUANDO ESTAN LLENOS Y ESPERO A OTRO MENOS LLENO.

135.- ESTOY MUY ORGULLOSO(A) DE MIS LOGROS. EN LA VIDA.

136.- CUANDO UN VENDEDOR HA TOMADO MOLESTIAS EN VENDERME ALGO QUE NO ES MUY APROPIADO, NO TENGO DIFICULTAD EN DECIRLE NO.

COPYRIGHT - 1980 / NILSON RESEARCH INC.
RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

Continua Pág. siguiente.

137.- CASI SIEMPRE ESTOY INQUIETO POR ALGO.

138.- SOY CAPAZ DE CONTRADECIR A UNA PERSONA DOMINANTE.

139.- EN GENERAL, YO CREO QUE LA VIDA HA SIDO INJUSTA CONMIGO.

140.- LAS PERSONAS DESCONOCIDAS A MENUDO ME PONEN NERVIOSO.

141.- ACTUALMENTE ESTOY SEPARADO(A) DE MI ESPOSA(O).

142.- HE TENIDO OCASIONES EN LAS QUE HE PERDIDO EL APETITO, HE TENIDO DIFICULTAD PARA DORMIR Y HE PERDIDO EL INTERES POR MIS ACTIVIDADES NORMALES.

143.- HE VIVIDO CON MIS PADRES MAS DE UN AÑO DESDE QUE LLEGUE A LOS VEINTIUN (21) ANOS.

144.- ME MUERDO LAS UÑAS.

145.- HE HECHO POCAS COSAS DE LAS CUALES ME ARREPIENTO.

146.- VOY A MI BAR PREFERIDO POR LO MENOS UNA VEZ A LA SEMANA.

147.- NO ME GUSTA CONDUCIR POR TUNELES.

148.- A VECES ME LEVANTO DE MAL HUMOR.

149.- TENGO POCOS AMIGOS CERCANOS.

150.- TENGO GRANDES DIFICULTADES EN LIMITARME A UN(A) AMANTE O COMPANERA(O) SOLAMENTE.

151.- ME INQUIETO SI ESTOY EN CASA DE NOCHE.

152.- LA GENTE ESTA DEMASIADO INTERESADA EN MIS ASUNTOS.

153.- A MENUDO ME MOLESTAN TANTO LOS MIEMBROS DE MI FAMILIA QUE TENGO QUE IRME UN RATO.

154.- CUANDO ESTOY DEPRIMIDO(A) A MENUDO NO SALGO DE LA CAMA EN TODO EL DIA.

155.- LA MAYORIA DE MI TIEMPO LIBRE LO PASO CON OTRAS PERSONAS.

156.- HAGO MIS COMIDAS RAPIDAMENTE.

157.- PODRIA TOMARME FACILMENTE 6 CERVEZAS O CUATRO O CINCO COPAS.

158.- NUNCA HE FUMADO MAS DE UN PAQUETE DE CIGARRILLOS DIARIO.

159.- HE SIDO CONDENADO POR UN DELITO.

160.- NUNCA ME HE VISTO INVOLUCRADO EN UN ACCIDENTE DE ROBO DE UN COCHE.

161.- HABLAR A MUCHA GENTE ME ASUSTA.

162.- ME GUSTA ESTAR CON NIÑOS.

163.- MI MADRE ME HA HECHO LA VIDA DIFICIL HOY.

164.- ENCUENTRO DIFICIL ESTARME QUIETO Y TENGO QUE MOVERME.

165.- LO PASO MAL CUANDO TENGO QUE ADMITIR QUE ESTOY EQUIVOCADO.

166.- LO MAS IMPORTANTE EN ESTE MUNDO ES QUE IMAGEN DAS DE TI MISMO.

167.- A MENUDO ESPERO DEMASIADO DE MI MISMO(A).

168.- A VECES NECESITO UNA COPA PARA RELAJARME.

169.- MIS VECINOS ESTAN DEMASIADO INTERESADOS EN LO QUE ESTOY HACIENDO.

170.- NUNCA HE SIDO ACUSADO DE TENER EN MI POSESION MERCANCIA NO PAGADA.

171.- CUANDO ERA JOVEN FUI ARRESTADO POR UN INCIDENTE MENOR.

172.- YO TENIA MUY MAL CARACTER.

173.- SOY MUY INDEPENDIENTE.

174.- HE TENIDO ALGUNOS PROBLEMAS CONSERVANDO UN TRABAJO.

175.- ME DIVIERTO YENDO AL CINE.

176.- NUNCA ME OLVIDO DE DAR LAS GRACIAS.

177.- ME SIENTO DEPRIMIDO EL 50% O MAS DE MI TIEMPO.

178.- CUANDO VOY AL CINE ME SUELO SENTAR A LOS LADOS O ATRAS, MAS QUE EN EL MEDIO.

179.- MIS PADRES PODIAN HABER EDUCADO MEJOR A SUS HIJOS.

180.- TENGO PROBLEMAS PARA SABER CUANDO PARAR UNA BROMA.

181.- SIENTO ANGUSTIA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO.

182.- AGUANTO MEJOR LA BEBIDA QUE LA MAYORIA DE MIS AMIGOS.

183.- ME GUSTA BEBER EN COMPAÑIA.

COPYRIGHT - 1980
HILSON RESEARCH INC.

Continua pág.

184.- HE FUMADO DE MEDIA UN PAQUETE DIARIO.

185.- CASI SIEMPRE INTENTO GOZAR DEL DIA DE HOY Y PREOCUPARME MAS TARDE DEL MANANA.

186.- ESTOY SEGURO(A) DE QUE ALGUIEN VA POR MI.

187.- NUNCA ME SALGO DE MIS CASILLAS.

188.- TENGO QUE ADMITIR QUE UNA VEZ COGI DINERO QUE NO ME PERTENECIA.

189.- SOY PROPENSO A PREOCUPARME.

190.- ME ECHARON UNA VEZ DE UN TRABAJO POR AUSENCIAS INJUSTIFICADAS.

191.- NO ESTOY SIENDO DESHONESTO EN ESTE CUESTIONARIO.

192.- ME MOLESTAN LOS LUGARES CERRADOS.

193.- ME SIENTO MUY BIEN CUANDO SE QUE LE HE GANADO AL SISTEMA, A LO ESTABLECIDO.

194.- PARECE QUE LOS PROBLEMAS ME PERSIGUEN.

195.- YO HE TENIDO UN HIJO(A) FUERA DEL MATRIMONIO.

196.- NUNCA FUI REÑIDO EN LA ESCUELA POR UN MAESTRO.

197.- LOS DIAS DE FIESTA SON ALEGRES PARA MI.

198.- HE TENIDO UNA MEDIA POR AÑO, DE POR LO MENOS DOS CATARROS O GRIPE QUE ME HAN HECHO GUARDAR CAMA.

199.- HE PENSADO EN VOLVERME LOCO.

200.- FRECUENTEMENTE LA GENTE ME DICE QUE VAYA MAS DESPACIO.

201.- ME SIENTO MUY INCOMODO CUANDO HAY CONGESTION DE TRAFICO.

202.- ME SIENTO BIEN CUANDO LE CAIGO BIEN A OTRO.

203.- MI ESPOSA(O) NO ENTIENDE MIS NECESIDADES SEXUALES.

204.- HE CONSIDERADO SERIAMENTE TERMINAR CON MI VIDA.

205.- A MIS PADRES, A MENUDO, NO LES GUSTABAN MIS AMISTADES.

206.- CUANDO LA GENTE ME INSULTA ME GUSTARIA HERIRLES.

207.- VERDADERAMENTE ME MOLESTO CUANDO LAS COSAS NO ESTAN HECHAS CORRECTAMENTE.

208.- HE RECIBIDO ELOGIOS POR MI TRABAJO.

209.- ME GUSTA QUE MIS AMIGOS VENGAN A CASA.

210.- MI PADRE HA HECHO QUE MI VIDA SEA MAS DURA HOY.

211.- MI PADRE VERDADERAMENTE SUPO COMO PREOCUPARSE DE SU FAMILIA.

212.- NUNCA ESTOY MOLESTO(A) O PERTURBADO(A) POR LO QUE OTROS PIENSAN O DICEN DE MI.

213.- ME PONGO NERVIOSO(A) CUANDO NO ESTOY OCUPADO(A).

214.- ESTARIA MUCHO MAS CONTENTO SI LA GENTE ME DEJARA EN PAZ.

215.- ME GUSTARIA TENER MI PROPIA CASA.

216.- ME GUSTA PASAR TIEMPO CON MIS PADRES.

217.- FRECUENTEMENTE SOY IMPACIENTE CON OTROS.

218.- UNA VEZ FUI DEPENDIENTE DE LAS DROGAS.

219.- HE SIDO ARRESTADO POR USO DE DROGAS O ALCOHOL.

220.- MI ESPOSA(O) PIENSA QUE ESPERO DEMASIADO DE ELLA O EL.

221.- DISFRUTO ESTANDO CON GENTE.

222.- INTENTO NO TENER MUCHA RELACION SOCIAL CON MIS COMPAÑEROS DE TRABAJO.

223.- EL TIEMPO QUE PASO CON MI FAMILIA ES MUY VALIOSO PARA MI.

224.- NORMALMENTE DESPUES DE TRABAJAR TOMO DOS COPAS PARA DESCANSAR.

225.- SOY ESPECIALMENTE SENSIBLE AL RUIDO.

226.- NUNCA EN MI VIDA HE CONDUCIDO UN COCHE SIN SEGURO.

227.- SIEMPRE SOY CORTES Y EDUCADO.

228.- CUANDO OTRAS PERSONAS ME HACEN DAÑO, ME GUSTA ACLARAR LAS COSAS.

229.- HE DEJADO CINCO (5) O MAS TRABAJOS EN LOS DIEZ (10) PASADOS AÑOS.

230.- UNA VEZ EN MI VIDA, ME LLEVE ALGO QUE NO ME PERTENECIA.

231.- YO CREO QUE EL LUGAR DE UNA MUJER ES LA CASA.

232.- ESTA BIEN QUE UNO HAGA CIERTAS COSAS SIN AUTORIZACION SIEMPRE QUE NO LE COJAN.

COPYRIGHT - 1980 / HILSON RESEARCH INC.
RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

Continua pág. siguiente.

233.- ESTOY SATISFECHO CON MI PROGRESO EN LA VIDA.

234.- DEFINITIVAMENTE SOY LO QUE SE DICE UNA PERSONA ANSIOSA.

235.- TENGO FRECUENTES DISCUSIONES CON UNO DE MIS PADRES O CON LOS DOS.

236.- TENGO ESPECIALES PODERES MENTALES SOBRE LOS QUE POCAS PERSONAS TIENEN CONOCIMIENTOS.

237.- POR QUERER SER ORGANIZADO, FRECUENTEMENTE PASO TANTO TIEMPO PREPARANDOME QUE ME QUEDO SIN TIEMPO PARA TERMINAR EL TRABAJO.

238.- SOY UNA PERSONA ATLETICA Y ME GUSTA MANTENER MI CUERPO EN BUENA FORMA.

239.- MAS DE UNA VEZ EN MI VIDA HE TRABAJADO SIN DECLARAR MIS INGRESOS A HACIENDA.

240.- NUNCA HE TENIDO VISIONES QUE OTROS NO HAYAN VISTO.

241.- ALGUNAS PERSONAS QUE NO ME CONOCEN MUY BIEN HAN DICHO QUE A VECES BEBO DEMASIADO.

242.- EN GENERAL SIENTO QUE YO HE TENIDO CONTROL SOBRE MI VIDA.

243.- NO ESTOY SATISFECHO(A) CON MI PROGRESO GENERAL EN LA VIDA.

244.- UNA VEZ VENDI UNA PEQUENA CANTIDAD DE DROGA A UN AMIGO(A).

245.- GENTE QUE CONOZCO, AMENUDO DICE COSAS MALAS DE MI A MIS ESPALDAS.

246.- HE TENIDO VARIOS ROZES CON LA LEY.

247.- HAY MUCHO AMOR EN MI CORAZON.

248.- HE PROBADO COCAINA MAS DE UNA VEZ.

249.- LA UNICA PERSONA EN LA QUE SE PUEDE CONFIAR ES EN UNO MISMO.

250.- MI ESPOSA(O) CREE QUE SOY CAPAZ "DE TRAER LAS LLUBIAS A CASA".

251.- HE TRATADO DE HACER LAS COSAS BIEN.

252.- CUANDO YO ME ENFADO, ME GUSTA DARLE UN PUÑETAZO HA ALGO.

253.- ME GUSTA FUMAR PORROS PARA RELAJARME.

254.- ME GUSTA HACER FELICES A OTROS.

255.- HE SIDO DESPEDIDO DE UN TRABAJO.

256.- YO NUNCA HE SIDO ARRESTADO POR UN CARGO DE VIOLENCIA.

257.- TODOS LOS TRABAJOS SON ABURRIDOS UNA VEZ QUE TE ACOSTUMBRAS HA ELLOS.

258.- ESTOY COMPLETAMENTE SEGURO DE MIS CAPACIDADES.

259.- NUNCA HE HECHO ALGO IMPRUDENTE.

260.- NUNCA HE TENIDO ARMAS SIN AUTORIZACION.

261.- A MENUDO HE TENIDO DIARREA MAS DE UNA VEZ AL MES.

262.- CUANDO ESTOY EN UN GRAN EDIFICIO O EN UN CENTRO COMERCIAL, ENSEGUIDA ME ASEGURO DE SABER LA POSICION EXACTA DE LAS SALIDAS MAS CERCANAS.

263.- SI EN EL FUTURO COMETIERA UN CRIMEN CREO QUE NO ME COGERIAN.

264.- NUNCA HE SIDO ECHADO O REQUERIDO(A) QUE ME FUERA DE UN TRABAJO.

265.- TRATO IGUALMENTE A TODO EL MUNDO.

266.- CREO QUE LOS HIJOS DEBEN RESPETAR A SUS PADRES.

267.- UN MIEMBRO DE MI FAMILIA INMEDIATA HA ESTADO EN LA CARCEL.

268.- ME PONGO ENFERMO MAS AMENUDO QUE MIS AMIGOS.

269.- CUANDO CRUZO UN PUENTE CONDUCIENDO, SUELO PASARLO POR LA MITAD DE LA CALZADA.

270.- A VECES Y SIN AVISAR SUELO SENTIR POR LO MENOS UNO DE ESOS SINTOMAS: TAQUICARDIA, VERTIGO, DEBILIDAD, RESPIRACION RAPIDA.

271.- ADMITO QUE UNA VEZ ME LLEVE UNA PEQUENA CANTIDAD DE DINERO DE MI JEFE.

272.- ME CUESTA MAS DIAS QUE A LA MAYORIA DE LA GENTE, RECUPERARME DE UN CATARRO O UNA GRIPE.

273.- MI GENIO PUEDE SER A MENUDO UN PROBLEMA PARA MI.

274.- HA HABIDO EPOCAS EN LAS QUE ME DABA MIEDO IR SOLO A LA ESCUELA.

COPYRIGHT - 1980
HILSON RESEARCH INC.
RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

Continua pág. siguiente.

295.- *MAS DE UNA VEZ ME HE LLEVADO COSAS DE POCA IMPORTANCIA DE UNA TIENDA SIN PAGAR.*

296.- *ANTES DE SALIR ME ASEGURO DE QUE TODO ESTE EN ORDEN Y A VECES LO COMPRUEBO MAS DE UNA VEZ PARA ESTAR SEGURO(A).*

297.- *NO TENGO DIFICULTAD EN DORMIRME.*

298.- *HE TOMADO TRANQUILIZANTES O VALIUM ALGUNA VEZ EN MI VIDA.*

299.- *CUANDO PEQUEÑOS DETALLES NO ESTAN EXACTAMENTE BIEN, ME MOLESTO MAS QUE LA MAYORIA DE MIS AMIGOS.*

300.- *A VECES SIENTO UN HORMIGUEO MUY DESAGRADABLE Y ME GUSTARIA HUIR DE MI CUERPO.*

301.- *TENGO UN AMIGO CERCANO A QUIEN PUEDO CONFIARLE TODO.*

302.- *ME GUSTA HACER SONREIR A OTROS.*

303.- *RARA VEZ ME HE PELEADO CON MIS PADRES.*

304.- *HE TENIDO MENOS DE TRES TRABAJOS EL AÑO PASADO.*

305.- *NO HABLO MAL DE OTROS A SUS ESPALDAS.*

306.- *MUCHAS VECES ME ASUSTA LEVANTARME POR LA MAÑANA.*

307.- *HE HECHO COSAS DE LAS QUE ME ARREPIENTO.*

308.- *NUNCA SOY IMPACIENTE CON LOS DEMAS.*

309.- *TENGO TENDENCIA A ASUMIR MUCHA RESPONSABILIDAD.*

310.- *EN GENERAL ME SIENTO CONTENTO DE MI MISMO.*

F I N D E L A P R U E B A

TRADUCIDO Y ADAPTADO CON PERMISO-COPYRIGHT 1980
BY THE HILSON RESEARCH INC, NEW YORK, N.Y. U.S.A.
IMPRESO EN U.S.A.
PROHIBIDA LA REPRODUCCION TOTAL O PARCIAL DE LA
PRUEBA.

HILSON RESEARCH INC. IPI NARRATIVE REPORT

** INWALD PERSONALITY INVENTORY **

Copyright H.R. INC. 7/84 V1.1

Agency 0035-3 Date 03/29/88 Case 6 Sex -M- Race -W-

INTRODUCTION

This report is intended to be used as an aid in assessing an individual's emotional stability and suitability for a job in the law enforcement/security field. It is not intended as a substitute for a clinical interview, as a final evaluative report regarding a candidate's ultimate job suitability, or as a sole source for denying employment to an applicant. It has been developed with the purpose of providing relevant material to be further explored in individual interviews and investigations. These results are also intended to provide supportive material with regard to administrative hiring decisions. It is expected that the results will be used as one component in a comprehensive selection procedure, including other elements, such as written tests, interviews, and background investigations.

VALIDITY MEASURE

This individual has been candid in answering the items on this questionnaire. He has been willing to reveal minor faults and shortcomings.

'ACTING-OUT' BEHAVIOR MEASURES: SPECIFIC 'EXTERNAL' BEHAVIOR

He does not appear to be an abuser of alcohol. He denies habitual drinking.

This person does not appear to be a drug user, and denies habitual drug use.

He does not admit to a pattern of motor vehicle infractions or driving difficulties.

According to item responses, there is some evidence of work adjustment difficulty in this person's background. This may include a spotty employment record, and/or a history of interpersonal difficulties on the job.

This individual does not admit to a history or pattern of significant antisocial behaviors or trouble with the law. He does not appear to indulge in asocial activities. However, this does not mean that he has never been arrested or in trouble with authority. A careful background investigation is necessary to verify the findings here that antisocial behaviors are not significant for this individual.

He does not admit to a pattern of attendance or lateness problems on the job.

ATTITUDES AND TEMPERAMENT

Items endorsed do not indicate a pattern of excessive risk-taking or "thrill-seeking" behavior.

This individual does not express a large number of antisocial attitudes, cynicism about society, or a sense that he feels justified in breaking rules in order to "beat the system."

He does not admit to a fast-paced, generally overactive lifestyle.

* He appears rigid and stereotyped in his view of the world. He may be impatient, easily irritated with others, and may try to keep emotions hidden.

There is little evidence that this person is overly "driven" or competitive with regard to his career or life goals. He does not endorse items indicating similarity to "Type A" personalities.

INTERNALIZED CONFLICT MEASURES

He does not admit to a large number of physical symptoms or minor illnesses that might adversely affect job performance. He does not appear to be overly concerned about his health, and may not be particularly prone to physical conditions or illnesses.

This person denies having had past counseling for a problem, having participated in a formal treatment program, or having ever taken tranquilizers.

He does not show evidence of excessive anxiety, or a tendency to be a chronic worrier.

Based on item responses, this individual does not admit to symptoms or thoughts characteristic of people who have phobias or irrational fears that limit their functioning.

* This person may prefer to have his life carefully organized, and may work best in a structured environment. He may be made somewhat anxious by disorganization.

He does not admit to symptoms of depression, and appears to be satisfied with his general progress in life.

There is indication that this individual spends at least some leisure time in the company of others, and desires outside social contacts. He does not appear to be a "loner", and may enjoy a support network of friends.

* He has admitted to some unusual experiences and/or thoughts common to persons who may suffer from an emotional disturbance or thought disorder. While this may not be significant, it is suggested that the items endorsed positively in this area be carefully verified in interview with this individual.

INTERPERSONAL CONFLICT MEASURES

This person does not appear to have difficulty asserting himself,when necessary. He expresses confidence in his ability to speak his mind, and may be able to face confrontations with others in a straightforward manner.

It appears that this individual does not have significant difficulty getting along with others. He may be adept at avoiding unnecessary arguments, and does not appear to alienate others through aggressive, impulsive, or moody behavior.

He does not seem to be unduly suspicious or skeptical of the motives of others, nor does he express a sense that others are likely to take unfair advantage of him.

There is no strong indication that this person harbors strong resentments towards his parents and/or relatives.

* He has endorsed some items suggesting possible difficulties relating to or working with members of the opposite sex. His attitudes might be more carefully explored in interview to determine if they might affect performance on the job.

This individual does not appear to have significant difficulties in spouse/mate relationship(s). He does not express dissatisfaction in this area of his life.

SUMMARY STATEMENT

Overall, these test results suggest some tendency toward problem behaviors and/or attitudes that might impair future job functioning (see slight elevations on Personality Profile Graph and above report). However, in no case did this person score significantly outside the average range on clinical scales compared with other male law enforcement/security candidates tested. It is suggested that the area(s) in question (see asterisk(s) above) be further explored in order to determine their significance regarding future employment in the law enforcement/security field.

IPI CRITICAL ITEMS FOR FOLLOW-UP EVALUATION

The following endorsed item(s) may provide useful leads for follow up interviews and/or further investigations. Since individual items may have been endorsed in error, they should not be used alone as a basis for making decisions, and should be verified by the tested individual and/or by outside sources whenever possible.

ALCOHOL AND/OR DRUG USE

146. I go to my favorite bar at least once a week. (T)

JOB ADJUSTMENT DIFFICULTIES

92. I have been on public assistance (welfare) at least once since the age of eighteen. (T)
126. I have been unemployed and looking for work for more than a year at a time since the age of eighteen. (T)
229. I have quit five or more jobs in the past ten years. (T)

FAMILY CONFLICTS

195. I have had a child out-of-wedlock. (T)

Critical Item Total = 5 T-score = 46

PREDICTION OF LAW ENFORCEMENT PERFORMANCE RATING PROVIDED BY PSYCHOLOGISTS

The IPI prediction of law enforcement performance is a prediction of the rating a psychologist would assign to a candidate after administering a battery of tests and conducting a clinical interview. In a research study, psychologists (with no access to this IPI rating) rated individuals as low risk for future performance difficulty (52% of candidates), moderate risk (32%), or high risk ("do not recommend"-16%). Fisher's linear discriminant function equations for each of the rating categories were developed utilizing IPI scale scores.

In order to generate the predictions below, this individual's IPI scale scores were entered into the equations developed for each rating category. Equation totals were compared and the equation with the highest total was selected to make the prediction (see asterisk below).

	Equation Totals
Low risk for future performance difficulty	12.7
Moderate risk for future performance difficulty	13.5
* High risk for future performance difficulty	13.6

LOW RISK FOR FUTURE PERFORMANCE DIFFICULTY: In a validation study of 3,464 male candidates, 75% of the candidates receiving this IPI Low Risk Rating were subsequently rated as Low Risk by the psychologist. Only 3% of the IPI Low Risk candidates were later rated "Do not recommend" by the psychologist based on tests and clinical interview data. In a cross-validation study of an additional sample of 2,332 males, 75% were rated "Low Risk" and only 3% were rated "Do not recommend" by the psychologist.

MODERATE RANGE - UNCLASSIFIED: This candidate's IPI prediction scores fall into a moderate range where classification into a risk category is not feasible. For candidates with this rating, 39% (40% on cross-validation) were rated Low Risk by the psychologist and 14% (15% on cross-validation) were eventually rated High Risk. In these cases, a final determination of risk may be strongly influenced by additional information provided by other tests and clinical interview data.

HIGH RISK FOR FUTURE PERFORMANCE DIFFICULTY: In a validation study of 3,464 male candidates, 53% of the candidates receiving this IPI High Risk Rating were subsequently rated "Do not recommend" by the evaluating psychologist. For this group, 11% were subsequently rated as "Low Risk" by the psychologist based on tests and clinical interview data. In a cross-validation study of 2,332 additional males, 52% were rated "Do not recommend" and 10% were rated as "Low Risks" by the psychologist.

NOTE: When there is a greater difference between the equation totals, it is more likely that a correct classification has been made. Thus, similar numbers indicate a "borderline" prediction and should be interpreted with caution.

HILSON RESEARCH INC. DISCRIMINANT EQUATIONS

** INWALD PERSONALITY INVENTORY **

Copyright H.R. INC. 7/84 V1.1

Agency 0035-3 Date 03/29/88 Case 6 Sex -M- Race -W-

PREDICTIONS OF PERFORMANCE
Using Fisher's Discriminant Function Equations

Predicted Values From Equations

* Late)= 3 Times	11.7
Late (3 Times	11.3
Absent)= 3 Times	10.0
* Absent (3 Times	11.4
* Disciplinary Actions	3.5
No Disciplinary Actions	3.3
* Terminated	12.0
Not Terminated	11.9

Based on this analysis, it would be predicted that this individual is most likely:

1) To be late three or more times within one year (60% accuracy)

2) To have less than three absences within one year (66% accuracy)

3) To have one or more disciplinary actions within one year (57% accuracy)

4) To be terminated within one year (67% accuracy)

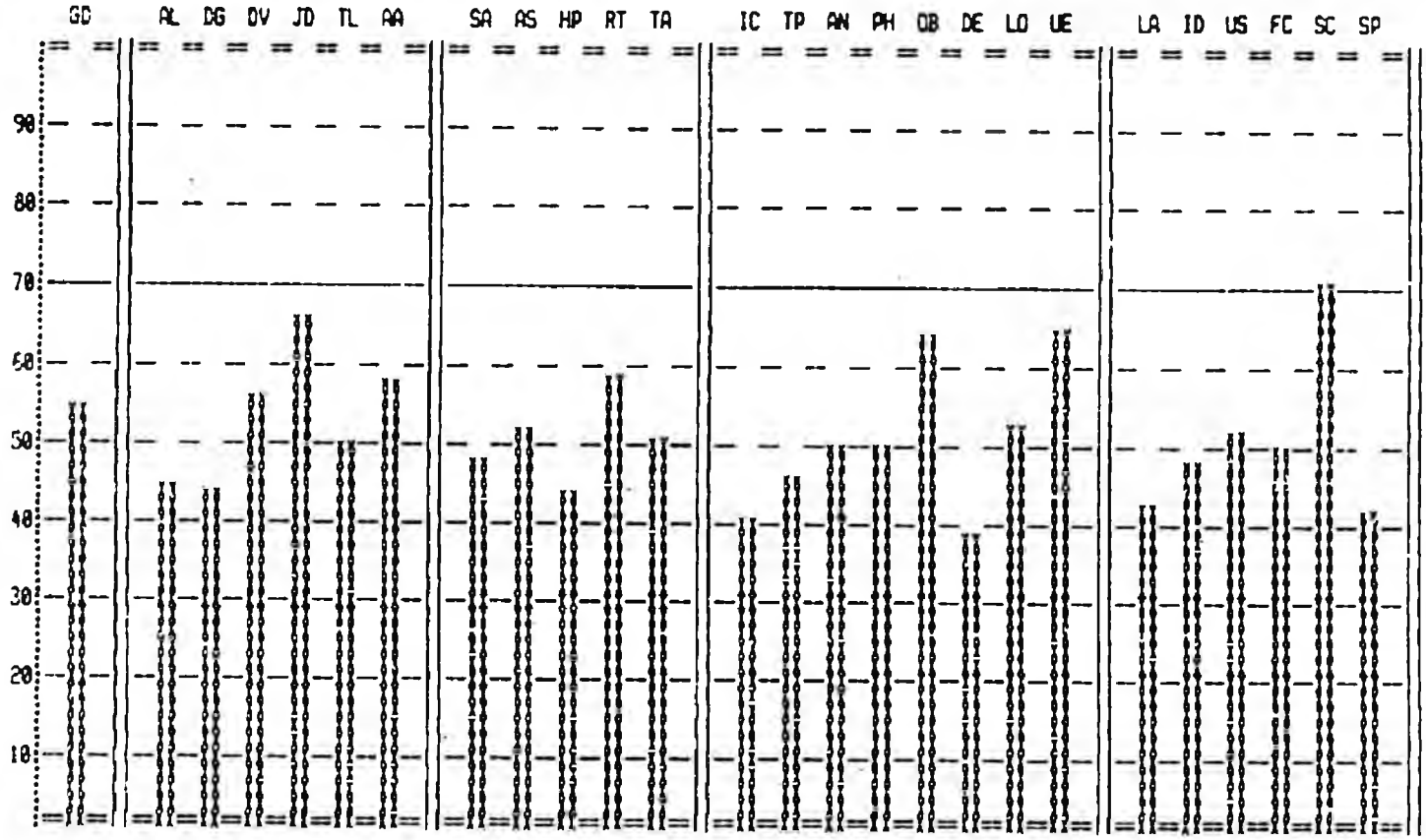
NOTE: The above predictions are based on data obtained from a New York City agency. Accurate performance predictions for individuals from other regions have not yet been fully evaluated. However, candidates predicted by the IPI to be terminated within one year who also show a Critical Item Total score greater than 10 should be carefully evaluated before hiring.

HILSON RESEARCH INC. PERSONALITY PROFILE GRAPH

** INWALD PERSONALITY INVENTORY **

Copyright H.R. INC. 7/84 V1.1

Agency 0035-3 Date 03/29/88 Case 6 Sex -M- Race -W-



	GD		AL	DG	DV	JD	TL	AA		SA	AS	HP	RT	TA		IC	TP	AN	PH	OB	DE	LO	UE		LA	ID	US	FC	SC	SP
Tsc	55	**	45	44	56	66	50	58	**	48	52	44	53	51	**	41	46	50	50	64	39	53	65	**	43	48	52	50	71	42
Raw	11	**	1	0	3	7	3	5	**	4	7	7	9	6	**	0	0	3	7	6	0	4	5	**	2	3	5	3	2	0

Actions Attitudes

"EXTERNALIZED" BEHAVIOR MEASURES

"INTERNALIZED" CONFLICT MEASURES

INTERPERSONAL CONFLICT MEASURES

Scores over 70T are "significantly" elevated and point to areas for further exploration. Each scale over 70T falls outside the "average range" and indicates the person tested has scored higher than 97.7% of the norming group.

Scores over 60T may point to areas for further exploration and indicate that the person tested has scored higher than 84.1% of the norming group.

HILSON RESEARCH INC. ITEM PRINT-OUT

** INWALD PERSONALITY INVENTORY **

Copyright H.R. INC. 7/84 V1.1

Agency 0035-3 Date 03/29/88 Case 6 Sex -M- Race -W-

```
  0:  TFFFF TFTFF FFTFF TFFFF FTFTF TFTTF FFFTF TFFFT FTTFT FFFFF
 50:  TFTTT FTFFF TTFTT TFFFT TTFFT FTFFF FFFFF FFFFT TTFFF FFFFF
100:  TFFFT FFFTF TFTFT FFTFT FFTTF TFFFF TFTFT TFTFF FFTFT TFFTF
150:  FFFFT TFTFT FFFFF FTFFT FFTFT FFTTF FFFTF FTFFF FFTFT FTFFF
200:  TTFFT FTTTF TTFFT TFFFF TFTFF TTTTT TFTFF FFTTT FFFFF FTFF_
250:  TFFFF TFTFT FTFTT TFFFF FFFFT FTTFF FFFFT FFFFF TFFFF TTFFF
300:  TFTTT FFTFT
```

(GD)
40T HONEST 109T NDDIFF 187T NLTEMP 212T BOTHERED 227T POLITE
259T CONFID. 265T EQULLY 305T BEHBCKS 308T IMPOTH
188F NTs 307F SUMREGT
(GD) Score = 11

(AL)
*146T BAR
(AL) Score = 1

(DG)
(DG) Score = 0

(DV)
42T ACCID 124T MV)1
121F MVVIOLA
(DV) Score = 3

(JD)
13T UNEMP 51T EMP)1YR * 92T WELFAR *126T UNEMP)1 *239T QUITS
239T OFFBKS
95F JOB)2
(JD) Score = 7

(TL)
*195T COW
39F SERVICE 97F GRADES
(TL) Score = 3

(AA)
13T UNEMP 51T EMP)1YR 92T WELFAR 126T UNEMP)1 239T OFFBKS
(AA) Score = 5

```
(SA)
  26T DTANGRY     229T QUITS
  21F IMPSHOP     129F PARTYR
(SA) Score = 4
======
(AS)
   8T LAX          26T DTANGRY      43T PRGBBO       45T $SOLVE       65T WORRY$
  70T PINTIMID    193T BEATSYS
(AS) Score = 7
======
(HP)
  26T DTANGRY      61T IRRWAIT     156T RUSHMLS     173T INDEPMND    228T STRATE
  21F IMPSHOP     129F PARTYR
(HP) Score = 7
======
(RT)
  29T RELIG.       34T TROUBSTS    105T SILLY       145T FEWRGTS     173T INDEPMND
 207T GRIPES      228T STRATE      231T WPHOME
  83F UPSET
(RT) Score = 9
======
(TA)
  61T IRRWAIT     105T SILLY       131T PLAN        156T RUSHMLS     167T PECTTMM
 207T GRIPES
(TA) Score = 6
======
(IC)
(IC) Score = 0
======
(TP)
(TP) Score = 0
======
(AN)
  65T WORRY$      184T AV1PK
 185F WORYLATE
(AN) Score = 3
======
(PH)
 131T PLAN        167T PECTTMM     178T AISLEM      201T TRAFIC      262T EXITS
 278T FLYWOR
  37F TELMND
(PH) Score = 7
======
(OB)
  16T ASETPLAN     26T DTANGRY      65T WORRY$       131T PLAN        207T GRIPES
 296T CHK2X
(OB) Score = 6
======
(DE)
(DE) Score = 0
======
```

```
(LO)
  34T TROUBSTS    149T FCFRNDS
 254F LOHAPPY     302F SMILE
(LO) Score = 4
======
(UE)
  29T RELIG.      113T EVIL
 254F LOHAPPY     191F LYING       302F SMILE
(UE) Score = 5
======
(LA)
  37F TELMND      102F RESTAUR
(LA) Score = 2
======
(ID)
 228T STRATE
 162F CHLDRN      302F SMILE
(ID) Score = 3
======
(US)
   6T SENSTV        8T LAX          43T PROBBO       75T WPEOPMIND   113T EVIL
(US) Score = 5
======
(FC)
 143T LP)1YR      179T UPBRING     205T PNLFRDS
(FC) Score = 3
======
(SC)
 120T W2ASSRT     231T WPHOME
(SC) Score = 2
======
(SP)
(SP) Score = 0
======
Omissions:
250 PROVIDR
Total Omissions = 1

##########  End Of Analysis For Case 6  ##########
```

Table 1

Police Officer Candidate Norms

	Males (n=2,397)			Females (n=147)			
SCALE	Mean	S.D.	Critical Score (at 2 S.D.)	Mean	S.D.	Critical Score (at 2 S.D.)	SCALE
GD	3.4	3.9	16	3.6	3.7	16	GD
RT	5.7	2.2	10	5.9	2.3	11	RT
AL	2.1	2.0	6	1.3	1.6	4	AL
DG	0.8	1.4	4	0.6	1.3	3	DG
SA	4.4	2.5	9	4.1	2.7	9	SA
DV	2.1	1.6	5	1.1	1.4	4	DV
JD	2.9	2.2	7	3.1	2.4	8	JD
TL	2.8	2.4	8	2.0	2.1	6	TL
AS	4.8	3.0	11	5.3	3.3	12	AS
HP	9.0	4.9	19	9.2	5.9	21	HP
AA	2.7	2.0	7	3.1	2.5	8	AA
IC	0.9	1.1	3	1.3	1.6	5	IC
TP	0.1	0.4	1	0.2	0.5	1	TP
AN	2.4	1.7	6	2.5	2.0	7	AN
TA	4.6	3.1	11	5.1	3.5	12	TA
PH	5.6	2.9	11	6.2	3.4	13	PH
LA	3.3	2.1	7	3.2	1.9	7	LA
OB	2.4	1.7	6	2.5	2.1	7	OB
DE	2.3	2.4	7	2.8	3.3	9	DE
LO	2.5	1.8	6	2.8	1.8	6	LO
ID	2.5	2.1	7	2.6	2.4	7	ID
FC	2.4	2.2	7	3.1	2.6	8	FC
SC	0.3	0.6	1	0.2	0.6	0	SC
SP	0.7	1.0	3	0.9	1.1	3	SP
US	3.0	2.5	8	3.7	3.0	10	US
UE	1.1	1.4	4	1.4	1.9	5	UE

Hired Police Officer Norms

	Males (n=329)			Females (n=15)			
SCALE	Mean	S.D.	Critical Score (at 2 S.D.)	Mean	S.D.	Critical Score (at 2 S.D.)	SCALE
GD	3.0	3.9	16	3.9	3.6	15	GD
RT	5.4	2.0	9	5.4	2.2	10	RT
AL	2.3	2.0	6	0.9	1.4	4	AL
DG	0.6	1.2	3	0.7	1.3	3	DG
SA	4.1	2.6	9	4.0	2.5	9	SA
DV	2.1	1.5	5	1.1	1.6	4	DV
JD	2.5	2.0	7	3.7	3.3	10	JD
TL	2.1	2.0	6	1.3	1.3	4	TL
AS	4.3	2.6	10	4.4	3.1	11	AS
HP	8.3	4.3	18	8.2	5.2	19	HP
AA	2.5	1.9	6	3.3	2.1	8	AA
IC	0.8	1.0	3	1.1	1.6	4	IC
TP	0.1	0.3	1	0.1	0.3	1	TP
AN	2.3	1.7	6	2.1	1.4	5	AN
TA	4.3	2.9	10	4.7	3.1	11	TA
PH	5.2	2.5	10	4.9	2.7	10	PH
LA	3.4	2.0	7	3.2	2.1	7	LA
OB	2.2	1.5	5	1.6	1.1	4	OB
DE	2.0	2.2	6	1.7	2.3	9	DE
LO	2.2	1.6	5	2.5	1.6	6	LO
ID	2.2	2.3	6	1.9	1.1	4	ID
FC	2.2	1.9	6	3.8	2.3	8	FC
SC	0.2	0.5	1	0.0	0.0	0	SC
SP	0.5	0.9	2	0.8	1.4	4	SP
US	2.5	2.2	7	2.5	2.3	7	US
UE	0.7	1.1	3	0.7	1.3	3	UE

Table 6

IPI Scales Composing Factors Derived by Varimax Rotated Factor Analysis for 2,397 Male Police Officer Candidates

Scale	Varimax Rotated Factors I	II	III
RT	0.81	-0.04	-0.06
US	0.74	0.18	0.17
TA	0.71	0.22	0.09
AS	0.69	0.43	0.08
OB	0.63	0.14	0.12
HP	0.58	0.76	-0.01
ID	0.53	0.35	0.43
PH	0.50	0.07	0.61
SA	0.30	0.74	-0.10
LA	-0.08	-0.03	0.65
DE	0.33	0.32	0.56
LO	0.35	-0.14	0.59
Eigen Value	8.44	1.70	1.48
% of Variance	63%	13%	11%

IPI Scales Composing Factors Derived by Varimax Rotated Factor Analysis for 147 Female Police Officer Candidates

Scale	Varimax Rotated Factors I	II	III
RT	0.84	0.05	0.08
TA	0.77	0.25	0.12
OB	0.73	0.26	0.20
US	0.71	0.30	0.26
AS	0.64	0.44	0.37
HP	0.57	0.70	0.32
ID	0.56	0.45	0.24
PH	0.55	0.17	0.28
SA	0.38	0.61	0.48
AL	0.25	0.51	-0.02
DE	0.35	0.51	0.27
JD	0.20	0.11	0.84
AA	0.26	0.16	0.73
Eigen Value	10.40	1.41	1.29
% of Variance	67%	9%	8%

IPI Scales Composing Factors Derived by Varimax Rotated Factor Analysis for 1,887 Male Correction Officer Candidates

Scale	Varimax Rotated Factors I	II	III
RT	0.80	0.03	-0.01
TA	0.78	0.06	0.01
US	0.74	0.27	0.18
OB	0.73	0.05	0.05
AS	0.69	0.46	0.03
HP	0.63	0.57	-0.14
ID	0.57	0.35	0.39
DE	0.51	0.32	0.42
SA	0.34	0.69	-0.18
LO	0.29	0.05	0.64
LA	-0.11	-0.07	0.51
Eigen Value	8.48	1.65	1.29
% of Variance	63%	12%	10%

IPI Scales Composing Factors Derived by Varimax Rotated Factor Analysis for 523 Female Correction Officer Candidates

Scale	Varimax Rotated Factors I	II	III
TA	0.82	0.25	0.05
OB	0.81	0.10	0.09
RT	0.75	0.05	0.25
US	0.67	0.11	0.41
PH	0.61	0.01	0.34
AS	0.58	0.39	0.40
AN	0.57	0.15	0.03
HP	0.55	0.77	0.20
SA	0.25	0.70	0.23
LO	0.17	-0.15	0.55
DE	0.42	0.17	0.54
Eigen Value	8.62	1.60	1.36
% of Variance	63%	12%	10%

Table 7

IPI Test-Retest Reliability
(6 to 8 week intervals)

Scales	Males (n=321)	Females (n=171)
GD	.75	.78
RT	.72	.67
AL	.76	.61
DG	.81	.74
SA	.71	.70
DV	.87	.69
JD	.75	.73
TL	.78	.62
AS	.77	.79
HP	.80	.75
AA	.74	.76
IC	.61	.60
TP	.63	.77
AN	.66	.64
TA	.79	.74
PH	.69	.78
LA	.57	.64
OB	.74	.65
DE	.69	.72
LO	.63	.66
ID	.70	.70
FC	.70	.69
SC	.58	.61
SP	.67	.66
US	.79	.74
UE	.66	.64

Table 8

IPI Coefficients

Police Officer Candidates

SCALE	Males (n=1,050)	Females (n=43)
GD	.82	.78
RT	.48	.54
AL	.67	.60
DG	.73	.73
SA	.57	.48
DV	.63	.78
ID	.59	.66
TL	.65	.52
AS	.66	.74
HP	.78	.80
AA	.56	.48
IC	.41	.51
TP	.32	.17
AN	.47	.32
TA	.70	.63
PH	.60	.60
LA	.52	.51
OB	.57	.47
DE	.67	.74
LO	.63	.60
ID	.62	.20
FC	.58	.54
SC	.42	.80
SP	.46	.52
US	.66	.77
UE	.45	.59

Correction Officer Candidates

SCALE	Males (n=534)	Females (n=518)
GD	.82	.80
RT	.54	.48
AL	.65	.57
DG	.72	.71
SA	.51	.54
DV	.68	.63
JD	.56	.48
TL	.66	.54
AS	.69	.69
HP	.78	.78
AA	.53	.54
IC	.51	.57
TP	.16	.28
AN	.43	.50
TA	.66	.71
PH	.59	.63
LA	.50	.42
OB	.58	.51
DE	.71	.71
LO	.66	.51
ID	.61	.55
FC	.56	.64
SC	.41	.37
SP	.47	.37
US	.71	.72
UE	.63	.54

Table 9

IPI Scale Correlations with MMPI (Male Correction Officer Candidates, n=1,880)
r≥.20, p=.000

SCALE	L	F	K	HS	D	HY	PD	MF	PA	PT	SC	MA	SI
GD	.58		.26				-.34			-.28	-.25		
RT		.25	-.46	.22		-.41				.37	.36	.36	.20
AL	-.32		-.31			-.23				.29	.30	.26	
DG	-.27	.21	-.29	.21			.26			.32	.36	.28	
SA	-.35	.26	-.42	.23		-.30	.24			.39	.43	.45	
DV													
JD		.26	-.28	.20			.27			.29	.33	.29	
TL	-.22	.23	-.26				.34			.24	.29	.27	
AS	-.38	.38	-.64	.32		-.53	.22			.55	.56	.55	.22
HP	-.47	.32	-.62	.31		-.44	.25			.57	.55	.53	
AA	-.31	.28	-.38	.28		-.24	.27			.39	.39	.33	
IC	-.23	.35	-.38	.42		-.20	.24			.47	.45	.30	.22
TP							.20			.21	.21		
AN	-.23	.21	-.37	.25		-.21				.39	.32	.20	
TA	-.34	.27	-.59	.29		-.41				.55	.48	.43	.23
PH	-.23	.30	-.46	.33		-.32				.48	.44	.21	.40
LA													.38
OB	-.28	.28	-.55	.29		-.39				.52	.46	.39	.25
DE	-.38	.41	-.49	.37		-.26	.40			.59	.57	.32	.36
LO		.28	-.25	.23						.27	.28		.37
ID	-.34	.40	-.55	.36		-.37	.26			.55	.55	.38	.36
FC	-.25	.39	-.36	.30			.38			.40	.49	.32	.20
SC		.29	-.33	.20		-.27				.33	.36	.26	.23
SP	-.24	.31	-.41	.23		-.28	.24			.40	.42	.33	.20
US	-.29	.41	-.63	.34		-.52				.58	.58	.47	.31
UE	-.20	.47	-.46	.43		-.27	.27			.54	.60	.39	.34

IPI Scale Correlations with MMPI (Female Correction Officer Candidates, n=523)
r≥.20, p=.000

SCALE	L	F	K	HS	D	HY	PD	MF	PA	PT	SC	MA	SI
GD	.54		.24	-.23			-.37		-.23	-.33	-.27		
RT		.30	-.50	.21		-.43				.42	.42	.38	.20
AL	-.23	.21	-.32	.21						.37	.34	.29	
DG	-.24	.26	-.26	.24			.31			.30	.33	.29	
SA	-.33	.26	-.44	.34		-.26	.25			.40	.43	.45	
DV													
JD			-.24							.24	.28	.21	
TL		.29	-.30	.26			.41		.20	.33	.38	.30	
AS	-.37	.42	-.62	.34		-.46	.29	-.22		.55	.58	.53	.21
HP	-.44	.38	-.60	.34		-.38	.30			.57	.55	.51	
AA	-.34	.26	-.43	.28		-.28	.21			.43	.39	.35	
IC	-.22	.36	-.39	.41			.24			.49	.47	.28	.25
TP		.21					.23			.20			
AN	-.28	.29	-.47	.25		-.20	.28		.21	.51	.39	.26	.32
TA	-.29	.32	-.57	.24		-.39				.52	.45	.41	
PH	-.28	.36	-.56	.40		-.34	.23			.59	.53	.22	.46
LA													.36
OB	-.27	.33	-.55	.29		-.37				.54	.47	.36	.24
DE	-.38	.38	-.52	.41	.21		.41		.21	.60	.54	.30	.33
LO		.27	-.25	.21						.27	.29		.42
ID	-.33	.40	-.52	.35		-.31	.26			.51	.52	.29	.38
FC	-.27	.38	-.43	.38			.40			.45	.54	.39	
SC		.29	-.35	.24		-.20	.25			.41	.40	.25	.22
SP	-.28	.24	-.45			-.31	.29			.39	.37	.26	.21
US	-.28	.41	-.63	.31		-.46	.27			.56	.56	.47	.25
UE	-.28	.43	-.54	.38		-.31	.31			.55	.60	.38	.28

Table 10

IPI Scale Correlations with CPI (Correction Officer Candidates, n=139)
r≥.20, p=.000

SCALE	Do	Cs	Sy	Sp	Sa	Wb	Re	So	Sc	To	Cl	Cm	Ac	Al	Ie	Py	Fx
GD								.32	.42		.52	-.30					
RT		-.46	-.31	-.33		-.46	-.36		-.40	-.60	-.38		-.38	-.62	-.55	-.39	-.49
AL							-.31		-.34		-.36		-.38				
DG						-.30	-.37	-.47	-.39		-.33		-.30				
SA		-.36				-.39	-.51	-.39	-.54	-.42	-.48		-.45	-.38	-.37	-.28	
DV																	
ID						-.29											
TL							-.30	-.41	-.32				-.29				
AS		-.44				-.59	-.60	-.42	-.58	-.64	-.57		-.57	-.63	-.53	-.50	-.43
MP		-.40				-.53	-.54	-.40	-.65	-.55	-.62		-.59	-.53	-.51	-.45	-.30
AA						-.41	-.31	-.37	-.42	-.28	-.43		-.28		-.28		
IC		-.28				-.33	-.28		-.35	-.33	-.35		-.30	-.30	-.29		
IP						-.29	-.31	-.36	-.29		-.30						
AN						-.32			-.36		-.38		-.36			-.29	
IA		-.32		-.29		-.47	-.33		-.50	-.51	-.48		-.45	-.49	-.49	-.39	-.34
PH		-.19	-.19	-.43		-.49	-.31		-.50	-.49	-.49		-.42	-.44	-.49	-.40	-.31
LA					-.31												
OB		-.14		-.29		-.49	-.37		-.48	-.53	-.42		-.43	-.49	-.47	-.47	-.46
DE			-.37			-.39	-.31	-.40	-.38		-.43		-.37			-.31	
LO			-.33														
ID		-.42	-.42			-.48	-.37	-.30	-.44	-.45	-.47		-.46	-.43	-.54	-.37	
FC						-.42	-.34	-.45	-.37	-.33	-.31		-.33				
SC						-.33			-.29	-.35	-.28		-.33	-.35	-.37	-.29	-.32
SP			-.30			-.48	-.43	-.44	-.41	-.48	-.38		-.43	-.44	-.43		
US		-.52	-.30	-.29		-.63	-.50	-.34	-.57	-.72	-.51		-.53	-.70	-.63	-.48	-.50
UE		-.38	-.43			-.53	-.50	-.35	-.42	-.53	-.47		-.48	-.44	-.60	-.40	

ANEXO II

MINNESOTA MULTIPHASIC PERSONALITY INVENTORY - 2 (MMPI-2)

THE MINNESOTA REPORT: PERSONNEL SELECTION SYSTEM

INTERPRETATIVE REPORT

MMPI-2™

MINNESOTA MULTIPHASIC PERSONALITY INVENTORY-2™

By Starke R. Hathaway and J. Charnley McKinley

THE MINNESOTA REPORT™:
PERSONNEL SELECTION SYSTEM
INTERPRETIVE REPORT

By James N. Butcher

Client ID:	111111111
Report Date:	07-AUG-89
Age:	34
Sex:	Male
Occupation:	Law Enforcement
Education:	16

MINNESOTA MULTIPHASIC PERSONALITY INVENTORY-2
Copyright (c) by THE REGENTS OF THE UNIVERSITY OF MINNESOTA
1942, 1943 (renewed 1970), 1989. This Report 1989.
All Rights Reserved.
Distributed Exclusively by NATIONAL COMPUTER SYSTEMS, INC.
Under License from The University of Minnesota.

"MMPI-2," "Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2," and
"The Minnesota Report" are trademarks owned by The University of Minnesota.
Printed in the United States of America.

25 22/880

MMPI-2™
THE MINNESOTA REPORT:™
PERSONNEL SELECTION SYSTEM

ID: 111111111 REPORT DATE: 07-AUG-89

PROFILE VALIDITY

This applicant's approach to the MMPI-2 was open and cooperative. The resulting MMPI-2 profile is valid and probably a good indication of his present level of personality functioning. This suggests that he is able to follow instructions and to respond appropriately to the task, and this may be viewed as a positive indication of his involvement with the evaluation.

PERSONAL ADJUSTMENT

This applicant's MMPI-2 profile is in the normal range. He did not report any psychological conflicts or stresses that are producing great difficulties for him at this time. Individuals with this profile are typically able to manage their lives well and generally show resiliency in dealing with problems when they occur.

INTERPERSONAL RELATIONS

He appears to be generally comfortable in social situations. Such individuals tend to have little difficulty meeting and talking with other people.

The content of this applicant's MMPI-2 responses suggests the following additional information concerning his interpersonal relations. He views his home life as pleasant and supportive at this time.

BEHAVIORAL STABILITY

Individuals with this MMPI-2 profile report few psychological difficulties they cannot manage. The MMPI-2 profile is consistent with a relatively persistent adjustment pattern.

POSSIBLE EMPLOYMENT PROBLEMS

This normal-range personality pattern suggests very few likely employment problems. He probably would have little difficulty adapting to a wide range of work environments.

NOTE: This MMPI-2 report can serve as a useful guide for employment decisions in which personality adjustment is considered important for success on the job. The decision rules on which these classifications are based were developed through a review of the empirical literature on the MMPI-2 with "normal range" individuals (including job applicants) and the author's practical experience using the test in employee selection. The report can assist psychologists and physicians involved in personnel selection by providing an "outside opinion" about the applicant's adjustment. The MMPI-2 should NOT be used as the SOLE means of determining the applicant's suitability for employment. The information in this report should be used by qualified test interpretation specialists ONLY.

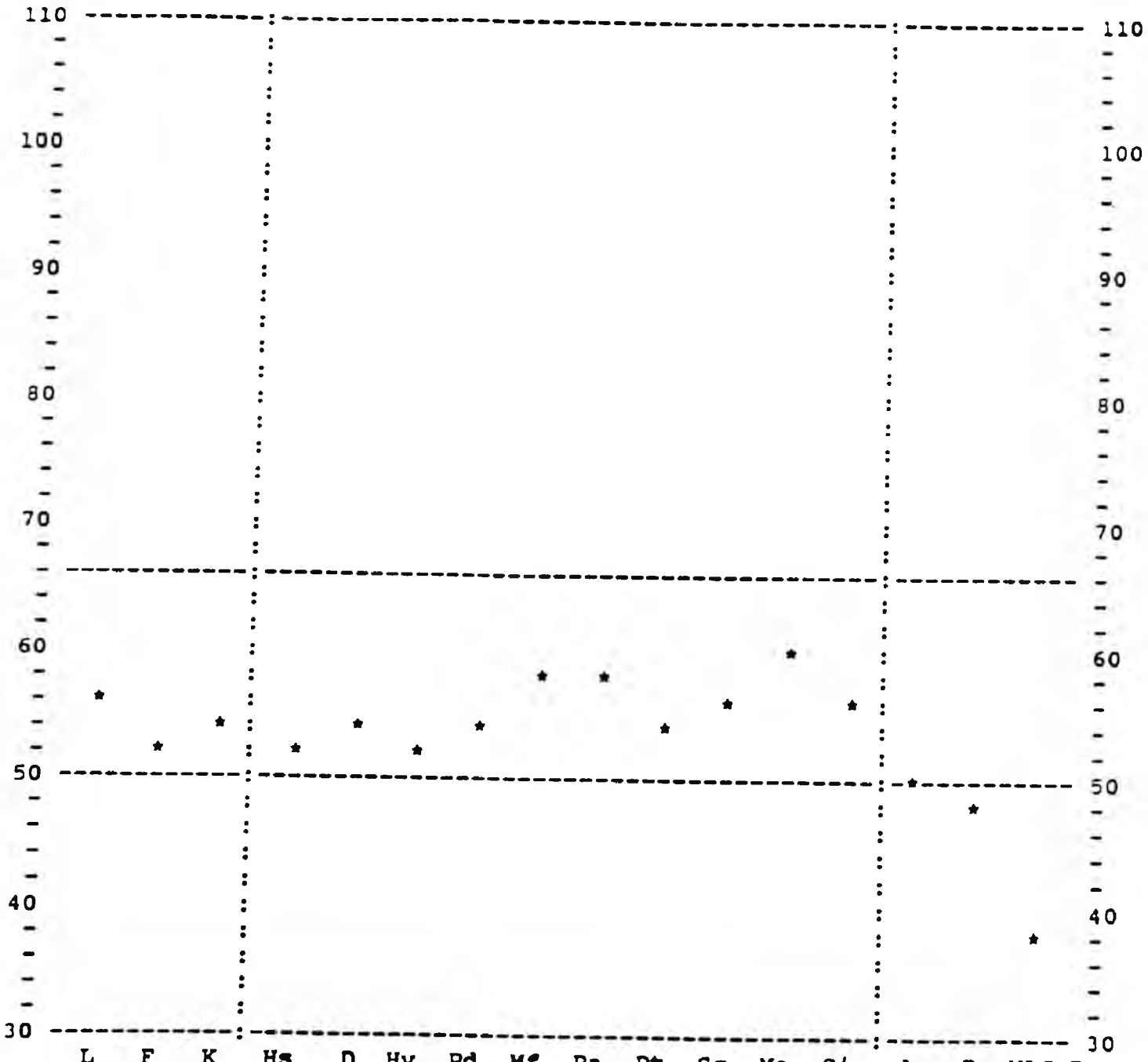
CONTENT THEMES

The following content themes may serve as a source of hypotheses for further investigation. These content themes summarize similar item responses that appear with greater frequency with this applicant than with most people.

May show low energy or lack of enthusiasm.

TM
MMPI-2 TM
THE MINNESOTA REPORT:
PERSONNEL SELECTION SYSTEM
INTERPRETIVE REPORT

ID: 111111111 RPT DATE: 07-AUG-89
SEX: Male EDUC: 16
AGE: 34
OCCUP: Law Enforcement



	L	F	K	Hs	D	Hy	Pd	Mf	Pa	Pt	Sc	Ma	Si	A	R	MAC-R
Raw Score:	5	5	17	4	20	22	18	30	12	11	13	21	30	10	14	16
Corr.				9			7			17	17	3				
Scr.	56	51	54	51	54	52	54	58	57	53	56	59	55	50	47	37

FB (Raw): 3
Cannot Say (Raw): 0 F-K (Raw): -12 Disturbance Index (DsI): 536

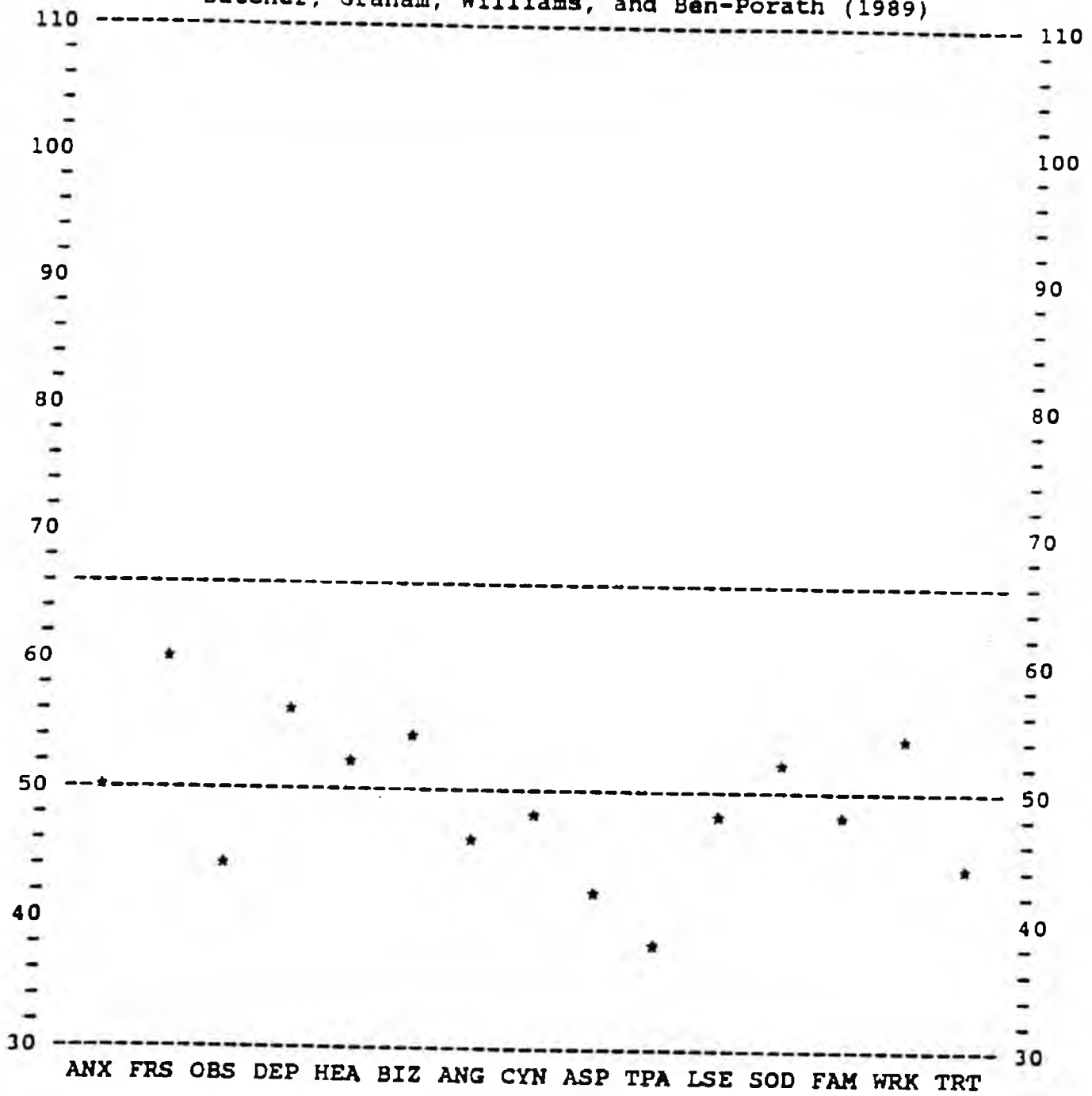
lsh Code (new): 9568024731/ LKF/
lsh Code (old): 59 84637-201/ KFL/?:

Percent True : 43
Percent False: 57
Profile Elev.: 54.5

MMPI-2™
THE MINNESOTA REPORT:™
PERSONNEL SELECTION SYSTEM
INTERPRETIVE REPORT

ID: 111111111 RPT DATE: 07-AUG-89
SEX: Male EDUC: 16
AGE: 34
OCCUP: Law Enforcement

Content Scales Profile
Butcher, Graham, Williams, and Ben-Porath (1989)



	ANX	FRS	OBS	DEP	HEA	BIZ	ANG	CYN	ASP	TPA	LSE	SOD	FAM	WRK	TRT
Raw Score:	5	7	3	7	5	3	4	8	4	3	3	9	4	9	2
T Score:	50	60	44	56	51	54	46	47	42	38	48	52	47	54	43

SUPPLEMENTARY SCORE REPORT

	Raw Score	T Score
Ego Strength (Es)	35	45
Dominance (Do)	19	58
Social Responsibility (Re)	20	50
Overcontrolled Hostility (O-H)	16	62
True Response Inconsistency (TRIN)	11	65T
Variable Response Inconsistency (VRIN)	12	76

Depression Subscales (Harris-Lingoes):

Subjective Depression (D1)	7	50
Psychomotor Retardation (D2)	6	54
Physical Malfunctioning (D3)	3	51
Mental Dullness (D4)	7	72
Brooding (D5)	2	51

Hysteria Subscales (Harris-Lingoes):

Denial of Social Anxiety (Hy1)	1	34
Need for Affection (Hy2)	5	43
Lassitude-Malaise (Hy3)	6	66
Somatic Complaints (Hy4)	4	57
Inhibition of Aggression (Hy5)	5	63

Psychopathic Deviate Subscales (Harris-Lingoes):

Familial Discord (Pd1)	1	45
Authority Problems (Pd2)	3	48
Social Imperturbability (Pd3)	3	46
Social Alienation (Pd4)	5	57
Self-Alienation (Pd5)	6	63

Paranoia Subscales (Harris-Lingoes):

Persecutory Ideas (Pa1)	2	52
Poignancy (Pa2)	3	55
Naivete (Pa3)	5	51

	Raw Score	T Score
Schizophrenia Subscales (Harris-Lingoes):		
Social Alienation (Sc1)	3	51
Emotional Alienation (Sc2)	2	59
Lack of Ego Mastery, Cognitive (Sc3)	2	54
Lack of Ego Mastery, Conative (Sc4)	4	60
Lack of Ego Mastery, Def. Inhib. (Sc5)	1	47
Bizarre Sensory Experiences (Sc6)	2	51
Hypomania Subscales (Harris-Lingoes):		
Amorality (Ma1)	1	42
Psychomotor Acceleration (Ma2)	5	49
Imperturbability (Ma3)	5	59
Ego Inflation (Ma4)	5	63
Social Introversion Subscales (Ben-Porath, Hostetler, Butcher, & Graham):		
Shyness / Self-Consciousness (Si1)	7	56
Social Avoidance (Si2)	5	58
Alienation--Self and Others (Si3)	7	56

Uniform T scores are used for Hs, D, Hy, Pd, Pa, Pt, Sc, Ma and the Content Scales; all other MMPI-2 scales use linear T scores.

ANEXO III

CUADRO RESUMEN DEL DESARROLLO CUANTITATIVO DE PUNTUACION

RASGOS, PRUEBAS Y CRITERIOS DE SELECCION

DEL SISTEMA DE ACCESO AL CURSO BASICO EN LA SEPTIMA PROMOCION

CUADRO RESUMEN DEL DESARROLLO CUANTITATIVO DE PUNTUACIONES, BAREMOS, PRUEBAS Y CRITERIOS DE SELECCION, DEL SISTEMA DE ACCESO AL CURSO BASICO DE LA SEPTIMA PROMOCION.

FASE I						FASE II					CRITERIOS FINALES
AREA	BAREMO	PRUEBA	NO APTO	APTO	BAREMO PUNTUABLE	BAREMO	PRUEBA	NO APTO	APTO	PUNTUACION FINAL	
FISICAS	Fuerza	Abdominales	> 5 p.	≤ 5 p.	50 p.					≤ 50 p.	
		Flexión brazos	> 5 p.	≤ 5 p.							
	Flexibilidad	Flexibilidad	> 5 p.	≤ 5 p.							
	Resistencia	Carrera 80 m.	> 5 p.	≤ 5 p.							
		Carrera 600 m.	> 5 p.	≤ 5 p.							
MEDICAS	TALLA	Medición altura	> 1'70 m. (H) / > 1'65 m. (M)	≤ 1'70 m. (H) / ≤ 1'65 m. (M)	APTO	CAUSAS EXCLUYENTES ANEXO III BASES DE LA CONVOCATORIA	EXHAUSTIVO EXAMEN MEDICO	PRESENCIA CAUSAS EXCLUYENTES	AUSENCIA CAUSAS EXCLUYENTES	APTO	TRIBUNAL CALIFICADOR (100 p.)
	INDICE DE MASA CORPORAL	I.M.C. = Peso (kg) / Talla (m)²	> 30	≤ 30	APTO						
	DINAMOMETRIA	ESTENOMETRO DE BLOCK	(H) > 50 kg. / > 35 kg. (M)	(H) ≤ 50 kg. / ≤ 35 kg. (M)	APTO						
	CAPACIDAD VITAL	ESPIROMETRO	> 3,5 l. / > 3 l.	≤ 3,5 l. / ≤ 3 l.	APTO						
APTITUDES	APTITUD VERBAL	REDACCION	> 50 p.	≤ 50 p.	100 p.					≤ 100 p.	
		ORTOGRAFIA	> 50 p.	≤ 50 p.							
		FICHA V.P.N.L.	> 50 p.	≤ 50 p.							
	APTITUD NUMERICA	RAT-NU	> 50 p.	≤ 50 p.							
	COMPRENSION DE ORDENES ESCRITAS	INSTRUCCIONES COMPLEJAS	> 50 p.	≤ 50 p.							
	NIVEL CULTURAL	CUESTIONARIO PERSONAL-CULTURAL	> 50 p.	≤ 50 p.							
	RAZONAMIENTO ABSTRACTO	RAT-AB	> 50 p.	≤ 50 p.							
PERSONALIDAD	HIPOCONDRIASIS DEPRESION HISTERIA AGITACION DEPRESION ANSIEDAD DEPRE. BAJA ENERGIA O.C.D.-ESQUIZOFRENIA PSICA-PSICOSIS PARANOIA DESV. PSICOPATICA ESQUIZOFRENIA ASTENIA DESVIACION PSICOS.	C.A.Q.	DECATIPOS MAYORES DE: 8, E INTERCORRELACION DE ESCALAS.	DECATIPOS MENORES DE: 8, E INTERCORRELACION DE ESCALAS.	APTO	AFECTIVIDAD INTELIGENCIA FUERZA DEL YO CONSCIENCIA IMPULSIVIDAD CONFORMIDAD ATREVIMIENTO SENSIBILIDAD SUSPICACIA IMAGINACION ASTUCIA CULPABILIDAD SENCILLEZ AUTOSUFICIENCIA AUTOCONTROL ANSIEDAD	16PF	ANALISIS CUALITATIVOS DE PUNTUACIONES EXTREMAS	ADECUACION GENERAL POR PUNTUACIONES NO EXTREMAS	≤ 150 p.	
	DOMINANCIA ASCENDENCIA AUTOCONFIANZA ADECUACION INTERPERSONAL SOCIALIZACION RESPONSABILIDAD VALORES SUPERIORES CARACTER POTENCIAL DE LOGRO EFICIENCIA INTELECTUAL * ORIENTACION INTELECTUAL * ORIENTACION DE INTERESES	C.P.I.	PUNTUACIONES "T" MAYORES DE 70 Y MENORES DE 30, E INTERCORRELACION DE ESCALAS	PUNTUACIONES "T" ENTRE 30 Y 70 E INTERCORRELACION DE ESCALAS	APTO	PRESENCIA FISICA HABILIDADES SOCIALES AFICION PROFESIONES	ENTREVISTA	VALORACION ENTREVISTADOR 1 - 3	VALORACION ENTREVISTADOR 4 - 5	APTO	

ANEXO IV

INFORME FINAL DEL SEGUIMIENTO ACADEMICO

	NOTA	OPINIONES DE PROFESORES

ANEXO V

FICHA DE SEGUIMIENTO EN PRACTICAS QUINTA Y SEXTA PROMOCION

1º PARTE. Definición conceptual y alternativas conductuales.

1. *CONOCIMIENTO DEL TRABAJO. Dominio de los conocimientos teóricos o prácticos y posesión de la destreza necesaria para realizar su trabajo.*

   A. *Adolece de un conocimiento inadecuado de su trabajo actual.*
   B. *Limitada comprensión de su trabajo: Necesita ayuda constante.*
   C. *Normal conocimiento de lo esencial, precisa ayuda.*
   D. *Conoce el trabajo lo suficientemente bien para realizarlo con mínimo de dirección.*
   E. *Conoce muy bien los elementos y condiciones de su trabajo, pudiendo realizarlo perfectamente sin ayuda.*

2. *DISPOSICION PERSONAL hacia el trabajo. Puntualidad, Absentismo, Realización de posibles esfuerzos suplementarios (viajes, horario, días sobrecargados en trabajo y horas, etc.).*

   A. *Generalmente impuntual. Ausencias sin motivo justificado. Protesta airadamente ante la posibilidad de realizar un esfuerzo extra.*
   B. *Impuntual. Absentismo ocasional. Le cuesta aceptar esfuerzos si le son impuestos.*
   C. *Generalmente puntual. No falta el trabajo. Acepta realizar esfuerzos si le son impuestos.*
   D. *Puntual al acudir a su trabajo. Acepta de buena gana realizar esfuerzos suplementarios si son necesarios.*
   E. *Siempre dispuesto a cualquier esfuerzo con el mejor ánimo. Ha demostrado que es capaz de dedicar tiempo extra sin pedir nada a cambio.*

3. *ADAPTABILIDAD: Facilidad para comprender, aceptar y adaptarse a los cambios introducidos en su ambiente de trabajo.*

   A. *Le molesta la idea del cambio y es reacio a aceptar nuevas ideas, aún cuando la necesidad de ello le sea manifiesta.*
   B. *Experimenta dificultad en reconocer la necesidad de modificar algo, aunque lo acepta sin oposición directa.*
   C. *Admite el cambio en una situación y realiza una adaptación personal satisfactoria.*
   D. *Ha demostrado su capacidad para aceptar rápidamente una nueva situación, modificando, en consecuencia, de una manera eficaz, sus planes y actividades.*
   E. *Destaca extraordinariamente en su capacidad para aceptar rápidamente nuevas situaciones y adaptarse a ellas.*

4. *ACTITUD HACIA LA LABOR desempeñada y los OBJETIVOS de la U.T.A.P. como unidad al servicio de la Ertzaintza.*

   A. *Actitud y comportamiento generalmente hostil y contrario a los objetivos de la organización.*
   B. *Actitud y comportamiento general inhibido y desconectado de los objetivos de la organización y de su trabajo.*
   C. *Actitudes unas veces favorables y otras hostiles o inhibitorias hacia la consecución de los objetivos de la organización y de su labor dentro de ella.*
   D. *Actitud generalmente favorable hacia la consecución de los objetivos de la organización.*
   E. *Actitudes fuertemente favorables que estimulan a comportarse en sentido de conseguir los objetivos de la organización.*

5. *MOTIVACION: tipo de motivación personal hacia el trabajo.*

   A. *Preocupado exclusivamente por motivos económicos y de comodidad laboral.*
   B. *Preocupado ante todo de necesidades económicas, aunque también presenta tenuemente otros intereses.*
   C. *Uso moderado de motivaciones variadas (superación personal y profesional, mejoras laborales y económicas, ...) aunque sin destacar.*
   D. *Uso considerable de las aspiraciones personales y otras motivaciones (nuevas experiencias en su profesión, preparación personal, motivación de grupo, ...).*
   E. *Total uso de motivaciones económicas y personales, además de un espíritu de servicio al país, de trabajar porque ello merece la pena en sí.*

6. *SENTIDO DE RESPONSABILIDAD. Voluntad para asumir y cumplir conscientemente las obligaciones de su labor.*

   A. *Esquiva responsabilidades. Necesita constante supervisión. Culpa a los demás de sus errores.*
   B. *Le cuesta aceptar responsabilidades. Requiere sólo un mínimo de insistencia para realizar su tarea. Busca soluciones satisfactorias.*
   C. *Acepta voluntariamente ciertas responsabilidades. Requiere sólo un mínime de insistencia para realizar su tarea. Busca soluciones satisfactorias.*
   D. *Siempre acepta y cumple todas sus obligaciones voluntariamente. Requiere sólo una supervisión general.*
   E. *Asume responsabilidades adicionales. Maneja sus obligaciones de un modo excelente. Afronta las consecuencias con serenidad.*

7. *ACEPTABILIDAD. Habilidad necesaria para relacionarse bien con los demás, ganándose su respeto y confianza.*

A. *Quisquilloso. Tiene mucha dificultad en relacionarse con los demás. Actitudes dominantes. No consigue el respeto de los demás.*

B. *No se relaciona con los demás demasiado bien, pero no les irrita. No todos experimentan confianza en él. Tiende a ser áspero y adusto en ocasiones.*

C. *Se relaciona bien con otros, ganándose su confianza; ocasionalmente encuentra oposición.*

D. *La mayoría de las personas reaccionan favorablemente frente a él. Trabaja en armonía con los demás.*

E. *Se ha ganado el respeto de todo el personal. Bien considerado por todos. Sus actos siempre inspiran confianza.*

8. *COLABORACION. Grado en que su comportamiento tiende a ayudar a otros compañeros a colaborar con ellos.*

A. *No ayuda nunca a otros ni colabora con ellos.*

B. *En ocasiones ayuda a otros, sin colaborar activamente en su trabajo.*

C. *En ocasiones ayuda a otros y presta su colaboración, si es requerido para ello.*

D. *Generalmente colabora con otros y les ayuda por propia iniciativa.*

E. *Siempre dispuesto para ayudar en todas las situaciones y colaborar en lo que sea necesario.*

9. *APORTACION AL AMBIENTE DE TRABAJO. Distorsiones o molestias al trabajo de los otros; respeto y reconocimiento hacia la labor de los demás. Críticas al grupo ó a los compañeros.*

A. *Molesta frecuentemente a los compañeros. Chismoso y crítico.*
B. *Critica ocasionalmente a los compañeros. Ruidos y molestias ocasionales hacia el trabajo de los demás.*
C. *Preocupado únicamente de su trabajo, excesivamente individualista. No reconoce el trabajo de los demás.*
D. *Correcto en el trato. Se preocupa por no distorsionar la labor de los compañeros ni criticar su trabajo, procurando ayudarles.*
E. *Atento con los compañeros, contribuye a crear un ambiente agradable en el trabajo. Se preocupa por los demás, les apoya y anima. Espíritu conciliador ante las disputas o críticas.*

10. *CUMPLIMIENTO DE ORDENES o encargos de trabajo.*

A. *Refunfuña ante los trabajos que se le encargan y protesta las órdenes.*
B. *Ejecuta las órdenes de trabajo con desidia, aunque no las discute.*
C. *Realiza normalmente lo que se le encarga. Acepta el principio de autoridad por imposición, no por convencimiento.*
D. *Ejecuta con prontitud lo que se le encarga, mostrando interés en cumplir las órdenes de trabajo.*
E. *Muestra un vivo interés en cumplir con eficacia lo que se le encarga. Comprende y apoya con su actitud la autoridad de sus jefes inmediatos.*

11. *RELACIONES CON LOS SUPERIORES: Actitud crítica; distanciamiento o relaciones amistosas.*

A. *Muestra una actitud crítica evidente o velada hacia los jefes o superiores.*
B. *No se relaciona demasiado bien con los jefes, pero no hay enfrentamientos abiertos.*
C. *Sus relaciones con los jefes son limitadas en el tiempo y en el espacio a lo imprescindible para realizar su trabajo*
D. *Mantiene relaciones fluidas, aunque con respeto, en general, hacia las funciones que desempeña cada uno.*
E. *Las relaciones con los jefes son muy agradables y armoniosas, incluso fuera del ambiente laboral. Se muestra sinceramente respetuoso hacia la autoridad técnica y moral de sus jefes.*

12. *VALORACION GLOBAL. Confianza que Vd. tiene en el desempeño global de su trabajo.*

A. *No tiene en absoluto confianza con él.*
B. *Tiene escasa confianza.*
C. *Confía en él en grado medio, quizá no lo conoce aún lo suficiente.*
D. *Tiene bastante confianza en él.*
E. *Completa confianza para todos los asuntos.*

2° PARTE. Identificación de evaluado y evaluador.

Nombre de la persona evaluada: _____

Puesto que ocupa: _____

Area: _____

División: _____

Centro de trabajo: _____

Funciones más importantes que realiza:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Otras _____

Nombre o indicación de quén hace la evaluación:

_____

Fecha: _____

3° PARTE. Hoja de respuestas.

Marque con un aspa la letra que mejor se ajusta a la valoración que Vd. hace de la persona que evalúa en cada una de las características propuestas:

1. CONOCIMIENTO DEL TRABAJO	A	B	C	D	E
2. DISPOSICION PERSONAL	A	B	C	D	E
3. ADAPTABILIDAD	A	B	C	D	E
4. ACTITUD HACIA LA LABOR	A	B	C	D	E
5. MOTIVACION	A	B	C	D	E
6. SENTIDO DE RESPONSABILIDAD	A	B	C	D	E
7. ACEPTABILIDAD	A	B	C	D	E
8. COLABORACION	A	B	C	D	E
9. APORTACION AL AMBIENTE DE TRABAJO	A	B	C	D	E
10. CUMPLIMIENTO DE ORDENES	A	B	C	D	E
11. RELACIONES DE ORDENES	A	B	C	D	E
12. VALORACION GLOBAL	A	B	C	D	E

4° *PARTE. Otros conceptos.*

- *Señale, dentro de las labores que realiza el sujeto, aquellas en las que obtiene los resultados más satisfactorios.*

- *Indique las cualidades que usted destaca de esta persona.*

- *Señale aquellos aspectos personales y de capacitación en las que debería mejorar notablemente.*

- *OBSERVACIONES Y PUNTUALIZACIONES:*

ANEXO VI

FICHA DE SEGUIMIENTO EN PRACTICAS SEPTIMA Y OCTAVA PROMOCION

ERTZAINA
POLICIA VASCA

APELLIDO 1.º: . . . . . APELLIDO 2.º

NOMBRE: . . . . . N.º PROFESIONAL:

DESTINO: . . . . . .

INSTRUCCIONES

En esta hoja debe anotar hechos relativos a los aspectos que se señalan en el cuestionario que figura al dorso o aquellos otros que, no apareciendo en el mismo, Vd. considera pertinentes.

Anote en los distintos apartados el número del aspecto al que se refiere el hecho y a continuación describa el mismo de forma precisa y detallada. Para ello, señale lo siguiente:

- Situación en la que sucede el hecho (fecha, hora, lugar, tipo de servicio, etc.)
- Qué hace y/o dice exactamente el ertzaina.
- Qué consecuencias se derivan de ese hecho para el servicio.
- Consecuencias para el ertzaina (Especifique si se le llamó la atención, se le impuso un apercibimiento o se solicitó la apertura de un procedimiento disciplinario por falta grave o muy grave).

Indique si existe o no alguna constancia por escrito del hecho a que se refiere.

Una vez que tenga lugar el hecho, y al objeto de disponer de una mayor información, anótelo a la mayor brevedad posible.

4 · HECHOS MERITORIOS:

N.º ASPECTO	F E C H A	DESCRIPCION DE LOS HECHOS

(Si no es suficiente este espacio adjunte una hoja)

5 · CUMPLIMIENTO DEL SERVICIO:

N° ASPECTO	F E C H A	DESCRIPCION DE LOS HECHOS

6 · RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS:

N.° ASPECTO	F E C H A	DESCRIPCION DE LOS HECHOS

7 - RELACIONES CON LOS SUPERIORES:

N.° ASPECTO	F E C H A	DESCRIPCION DE LOS HECHOS

8 - RELACIONES CON LOS CIUDADANOS Y TRATO A LOS DETENIDOS:

N.° ASPECTO	F E C H A	DESCRIPCION DE LOS HECHOS

9 · UNIFORMIDAD E IMAGEN PERSONAL Y CUIDADO DE LOS UTENSILIOS DE TRABAJO:

N° ASPECTO	F E C H A	DESCRIPCION DE LOS HECHOS

10 · CONDUCTA FUERA DEL SERVICIO:

N° ASPECTO	F E C H A	DESCRIPCION DE LOS HECHOS

11 - OTROS ASPECTOS:

N° ASPECTO	F E C H A	DESCRIPCION DE LOS HECHOS

CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO

(MARQUE CON UNA X EN LA CASILLA QUE CORRESPONDE)

	SI	NO
1.– LLAMADAS DE ATENCION, AMONESTACIONES, ETC.. . (DE CARACTER ORAL O ESCRITO).		
2.– EXPEDIENTE POR FALTAS LEVES.		
3.– EXPEDIENTE POR FALTAS GRAVES O MUY GRAVES.		

4 - HECHOS MERITORIOS:

4. 1 Se presenta voluntario para servicios especiales o prolongados.		
4. 2 Lleva a cabo actuaciones destacadas.		
4. 3 Recibe felicitaciones o reconocimiento especial.		
4. 4 Por la confianza que se tiene en él se le encomiendan tareas especiales o una mayor responsabilidad.		
4. 5 Por su inteligencia y sus conocimientos convendría que se especializara en algo.		
4. 6 Le propondría para ascenso.		
4. 7 Otros hechos meritorios.		

5.- CUMPLIMIENTO DEL SERVICIO:

5.1 Impuntual en los relevos.		
5. 2 Muestra descontento, desagrado, mal humor o refunfuña, se queja cuando tiene que prestar un servicio prolongado, extraordinario o de características especiales.		
5 3 Elude o intenta escaquearse de algún servicio asignado.		
5. 4 Pide cambios de turno o de servicio sin un motivo que lo justifique.		
5. 5 Muestra dudas, indecisión o falta de carácter en su trabajo.		
5. 6 Dudas sobre su integridad: tratos de favor, pequeños chanchullos o arreglos con alguna persona.		
5. 7 Oculta hechos o actuaciones irregulares de otros compañeros.		
5. 8 No informa o maninforma intencionadamente sobre incidentes que pueden constituir faltas o delitos.		
5. 9 No respeta la confidencialidad de algunos datos, habla demasiado o con muchas personas sobre las cosas que conoce por razón de su trabajo.		
5. 10 Desinterés o falta de empeño en su trabajo.		
5. 11 Su único aliciente es el sueldo.		
5. 12 Desconocimiento de cosas que son imprescindibles en su trabajo.		
5. 13 Utiliza el puesto que tiene o la información que maneja para sacar algún provecho personal.		

6 - RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS:

6. 1 Descontento o malestar entre los compañeros al tener que hacer su trabajo, porque se ausenta o escaquea.		
6. 2 Sus compañeros prefieren no realizar servicios con él.		
6. 3 Quejas de sus compañeros por hechos o actuaciones durante el servicio.		
6. 4 Falta de respeto: insultos, comentarios despectivos, provocaciones,. . .etc.		

7 - RELACIONES CON LOS SUPERIORES:

7. 1 No acepta de buen grado las órdenes de sus superiores.		
7. 2 Pone en duda la capacidad de sus mandos o no les respeta.		
7. 3 Incumple las órdenes o decisiones de sus superiores o las cumple a su manera.		
7. 4 Critica o hace mala prensa de sus superiores ante los compañeros u otras personas.		
7. 5 Hay que estar siempre encima de él.		
7. 6 Es de los que ponen las cosas difíciles.		

8 - RELACIONES CON LOS CIUDADANOS Y TRATO A DETENIDOS

	SI	NO
8 1 Quejas o reclamaciones presentadas por alguna persona.		
8 2 Denuncias policiales o citaciones judiciales por quejas de ciudadanos		
8 3 Prejuicios o trato discriminatorio hacia algunas personas.		
8 4 Falta de respeto descortesia hacia los ciudadanos.		
8 5 Mala reaccion cuando le hablan en euskera		
8 6 No presta aux. en alguna ocasion		
8 7 Trata mal a algun detenido , no le informa correctamente de sus derechos		
8 8 Falta de integración en el Pueblo Vasco		

9 - UNIFORMIDAD E IMAGEN PERSONAL Y CUIDADO DE LOS UTENSILIOS DE TRABAJO:

9 1 Descuidado con los materiales que maneja (coches, armas, vestimenta, dependencias, etc.)		
9 2 Presenta un aspecto sucio, desaliñado, llamativo o impropio de un ertzaina		

10 - CONDUCTA FUERA DEL SERVICIO:

10 1 Frecuenta ambientes, grupos o compañias inadecuadas para la profesión.		
10 2 Bebe en exceso		
10 3 Se han recibido demandas de impago de créditos o se conocen otros hechos derivados del vicio de jugar o de su peculiar ritmo de vida.		
10 4 Indicios de que consume drogas (exceptuando alcohol y tabaco)		
10 5 Su comportamiento fuera de servicio no es adecuado a la imagen de la profesión.		

11 - OTROS ASPECTOS:

11 1 Torpe, irresponsable o peligroso en el manejo de las armas		
11 2 Coge bajas frecuentes o de duración desproporcionada al hecho causante.		
11 3 Bajas por enfermedad mental o estress.		
11 4 Tiene costumbres, hábitos o conductas extrañas o poco comunes		
11 5 Pierde el control de si mismo		
11 6 Muestra miedo, temor, inseguridad ante determinadas situaciones		
11 7 Manifiesta ideas contrarias o criticas contra la Constitución, el Estatuto o las Instituciones de Euskadi.		
11 8 No se encuentra centrado en su destino u ocupación.		
11 9 Por sus problemas personales le convendria hablar con alguien que le orientase		

NOMBRE DEL EVALUADOR N° PROFESIONAL GRADO

Fecha y Firma

ANEXO VII

OCCUPATIONAL SURVEY PROGRAM.

A. DE T. POLICIA DE FLORIDA:

CUESTIONARIO.

COPY YOUR ANSWER BOOKLET NUMBER HERE

Survey Booklet

IF YOU DID NOT RECEIVE AN ANSWER BOOKLET SEE THE ADMINISTRATOR

Occupational Survey Program

Florida Law Enforcement Officers

Center for Educational Technology
1A Tully Building
The Florida State University
Tallahassee, FL 32306

FLORIDA LAW ENFORCEMENT SURVEY

INTRODUCTION

The Florida Department of Law Enforcement and the Police Standards and Training Commission are planning for the future of law enforcement in Florida. In order to establish the selection standards and training requirements of your future partner, we need your help. You, along with over 7,500 of your colleagues from every department in every State and local agency, have been selected to complete this survey. Your cooperation is very important. With the information you provide, selection standards will be developed which will bring into your profession the type of trained individuals you need as partners. This survey is the most comprehensive job-task analysis ever done on law enforcement, anywhere. It represents over a year of extensive research and preparation, and it has the support of every Florida law enforcement agency, professional organization, and union. Thank you for your support and cooperation.

G. Patrick Gallagher
Director, Standards and Training

BEFORE YOU BEGIN, BE SURE THAT YOU HAVE ALL OF THE SURVEY MATERIALS.
You should have:

1. A **Survey Booklet:** It should be printed in black ink and be free of pen-pencil marks.
2. An **Answer Booklet:** It is the green booklet and it should be free of pencil marks or wrinkles.
3. A **Pencil.**

Note: On the cover page of the green **Answer Booklet** there is a number in the upper right hand corner. Copy that number onto the **Survey Booklet** in the upper right hand corner.

SURVEY OVERVIEW

There are six different parts to this survey. Each part asks for different data. The parts are:

Part I- Background: Data on your personal and professional background. This is for statistical reasons only You will never be identified by name in the data.

Part II- Task Section: Data on the tasks you perform as a sworn law enforcement officer.

Part III- Equipment Section: Data on the types of equipment you use in your present duty

Part IV- Special Requirements: Data on any types of activities you perform and special skills and requirements you may have.

Part V- Forms and Reports Section: Data on the forms and reports used in your present duty.

Part VI- Personal Comments Section: Optional. It offers you a chance to provide feedback on the survey.

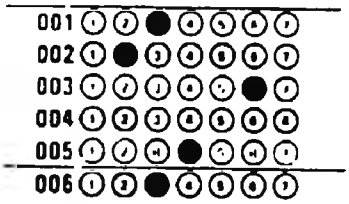
GENERAL INSTRUCTIONS

THIS IS NOT A TEST. You will not be graded on your answers. Your answers will be confidential.

You will need approximately three hours to complete this survey. You may have more time if you need it.

The **Answer Booklet** will be scanned by machine. Fill in the answer "bubbles" completely. Do not make stray marks or fold or tear the answer booklet.

EXAMPLE



Use only a pencil to fill in the bubbles. Erase all corrections completely.

Return BOTH the **Answer** and **Survey Booklets** when completed.

If you have a question, please see the survey administrator. If your survey was mailed to you and you have a question, please call the assistance number.

Follow all survey instructions in the sequence given. Be sure to match the item numbers in the **Survey Booklet** with their corresponding numbers in the **Answer Booklet.**

TURN THE PAGE AND BEGIN.

PART I—BACKGROUND

Instructions: Open your **Answer Booklet** to page 1. This is Part I—Background.

There are 13 possible items to respond to on this page.

Write in your response to questions 3 through 7.

When you have finished with this section, go on to Part II—Task Section.

The numbers below correspond to numbers found on page 1 in your **Answer Booklet.**

PAGE 1 OF THE ANSWER BOOKLET.

1. **Social Security Number.**
   To ensure confidentiality, do not fill in this item.

2. **Name.**
   Do not fill in this item.

3. **Agency.**
   Find the name of your agency in the list below, and *write* it on line 3.

   1. Municipal Police Department
   2. County Sheriff's Department
   3. Florida Highway Patrol
   4. Bureau of Weights and Safety
   5. Department of General Services, Division of Security
   6. State Attorney's Office
   7. Game and Fresh Water Fish Commission
   8. Division of Alcoholic Beverages and Tobacco
   9. Department of Law Enforcement
   10. Division of Forestry
   11. Department of Agriculture, Road Guard Inspection
   12. Division of Animal Industry, Marks and Brands Unit
   13. Airport Security
   14. University Police
   15. Fire Marshal
   16. Division of Recreation and Parks
   17. Marine Patrol
   18. School District Authority

4. **City and County.**
   Write in your county and city on line 4.

5. **State.**
   Write in the name of your state on line 5.

6. **Vision.**
   If you had corrected vision when you became a Law Enforcement Officer, what was your corrected vision? (If uncorrected leave blank.)

7. **Vision.**
   If you have corrected vision now, what is it? (If uncorrected leave blank.)

Skip to Item 11 (Birth Year)

11. **Fill in your year of birth in block number 11.**
Example: blacken in 3 and 2 if your birth year is 1932.

12. **Fill in Today's date (month and year only) in block number 12.**

13. **Do *not* fill in block number 13.**

SKIP TO PAGE 3 IN THE ANSWER BOOKLET

PAGE 3 OF THE ANSWER BOOKLET.

14. **Mark (A) if you are female and (B) if you are male.**

15. **Mark (A) if you have had any military experience and (B) if you have not.**

16. **What shift are you currently on? (If you are on leave, indicate your last shift worked).**

A. Day
B. Evening
C. Late Night (Midnight)
D. Relief
E. Not on shift

17. **Which of the following ranges contains your height?**

A. Less than 5'
B. 5'0" but less than 5'3"
C. 5'3" but less than 5'6"
D. 5'6" but less than 5'9"
E. 5'9" but less than 6'0"
F. 6'0" but less than 6'3"
G. 6'3" but less than 6'6"
H. 6'6" or more

18. **Which of the following ranges contains your weight?**

A. Under 100
B. 101--120
C. 121–140
D. 141–160
E. 161–180
F. 181–200
G. 201–220
H. 221–240
I. 241 or more

19. **Which one of the following categories best represents your ethnic background?**

A. American Indian
B. Black
C. Caucasian (white)
D. Spanish Surname
E. Oriental American
F. East Indian
G. Other

TURN THE PAGE AND CONTINUE.

20. **What was your level of education before you were employed as a law enforcement officer?**

A. No High School Diploma
B. High School Diploma or G.E.D.
C. One year of college credits
D. Two years of college credits
E. Three years of college credits
F. College graduate
G. One year in graduate school
H. Master's Degree
I. Ph.D., Ed.D., LLD, JD, MD

21. **What is the highest grade you have completed at the present time?**

A. No High School Diploma
B. High School Diploma or G.E.D.
C. One year of college credits
D. Two years of college credits
E. Three years of college credits
F. College graduate
G. One year in graduate school
H. Master's Degree
I. Ph.D., Ed.D., LLD, JD, MD

22. **How long have you been employed as a law enforcement officer (total time)?**

A. Less than 6 months
B. 6 months but less than 1 year
C. 1 year but less than 18 months
D. 18 months but less than 2 years
E. 2 years but less than 3 years
F. 3 years but less than 6 years
G. 6 years but less than 9 years
H. 9 years but less than 12 years
I. 12 years but less than 15 years
J. 15 years but less than 18 years
K. 18 years but less than 21 years
L. 21 years or more

23. **How long have you been working in this Agency?**

A. Less than 6 months
B. 6 months but less than 1 year
C. 1 year but less than 18 months
D. 18 months but less than 2 years
E. 2 years but less than 3 years
F. 3 years but less than 6 years
G. 6 years but less than 9 years
H. 9 years but less than 12 years
I. 12 years but less than 15 years
J. 15 years but less than 18 years
K. 18 years but less than 21 years
L. 21 years or more

24. **How long have you been working in your current job?**

A. Less than 6 months
B. 6 months but less than 1 year
C. 1 year but less than 18 months
D. 18 months but less than 2 years
E. 2 years but less than 3 years
F. 3 years but less than 6 years
G. 6 years but less than 9 years
H. 9 years but less than 12 years
I. 12 years but less than 15 years
J. 15 years but less than 18 years
K. 18 years but less than 21 years
L. 21 years or more

25. **Which of the following represents (or closely represents) your rank or pay grade?**

A. Patrolman
B. Corporal
C. Sergeant
D. Lieutenant
E. Captain
F. Major
G. Assistant Chief
H. Chief

26. **How many weeks of initial Law Enforcement training did you have?**

A. 0–1
B. At least 1 but less than 4
C. At least 4 but less than 8
D. At least 8 but less than 12
E. At least 12 but less than 16
F. At least 16 but less than 20
G. At least 20 but less than 24
H. At least 24 but less than 28
I. At least 28 but less than 32
J. At least 32 but less than 36
K. At least 36 but less than 40
L. 40 or more

27. **Excluding inservice training, how many weeks of additional training have you had since your initial Law Enforcement training?**

A. 0–1
B. At least 1 but less than 4
C. At least 4 but less than 8
D. At least 8 but less than 12
E. At least 12 but less than 16
F. At least 16 but less than 20
G. At least 20 but less than 24
H. At least 24 but less than 28
I. At least 28 but less than 32
J. At least 32 but less than 36
K. At least 36 but less than 40
L. 40 or more

28. **How often do you exercise?**

A. Never
B. Less than once a week
C. Once a week
D. Twice a week
E. Three times a week
F. Four times a week
G. Five times a week
H. Six times a week
I. Daily

29. **How much time (approximately) do you spend exercising each time?**

A. Less than ½ hour
B. ½ hour
C. 1 hour
D. 1½ hours
E. 2 hours
F. 2½ hours
G. 3 hours
H. More than 3 hours

GO TO ITEM 53 ON THE LOWER RIGHT CORNER OF PAGE 3 IN THE ANSWER BOOKLET. For each of the following items, mark (Y) if you do it for physical fitness, (N) if you do not.

53. Jogging
54. Swimming
55. Martial Arts (Karate, Judo)
56. Weight Lifting
57. Boxing
58. Wrestling
59. Calisthenics
60. Racquetball
61. Tennis
62. Baseball (softball)
63. Basketball
64. Manual labor type work
65. Other

For each of the following mark (Y) for yes and (N) for no.

66. Can you swim?
67. Were you ever a law enforcement officer in another state?
68. Did you receive your *first basic law enforcement training* in another state?

Mark (Y) in the answer booklet for any of the following types of testing that you went through prior to getting your **first** Law Enforcement job *in Florida*.

69. Physical agilities
70. Medical
71. Polygraph
72. Vision
73. Hearing
74. Psychological screening

TURN THE PAGE AND CONTINUE.

PART II—TASK SECTION

Instructions: There are three separate steps required to complete the Task Section. Step 1 is identifying all of the tasks you do.

Note: It is important that you complete Step 1 **before** you begin Step 2 or Step 3.

DIRECTIONS FOR STEP 1

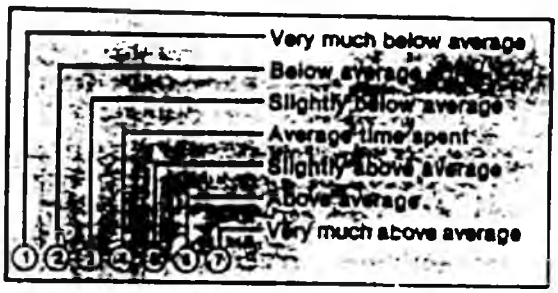
The next page begins PART II of your Survey Booklet. This part is the TASK SECTION. It contains a list of tasks performed by officers in the different law enforcement agencies. Read each statement and decide whether or not you have done that task in the **past year.** If you have done the task, place a check mark in the box at the end of the task statement in this Survey Booklet. If you have not done the task, do not mark it.

For Example:

001	Examine abandoned vehicles	001
002	Investigate requests to tow away vehicles or vessels	002 ✓
003	Inform vehicle owners of legal obligations or procedures regarding removal or reclaiming of vehicles	003 ✓
004	Arrange for removal of vehicles (such as abandoned, disabled, or impounded)	004 ✓
005	Run or request teletype checks of wants or warrants on property or persons through FCIC or NCIC	005

NOTE: Mark only those tasks that **you** personally do. Do not use the answer booklet for this step.

GO TO THE NEXT PAGE AND BEGIN.



PART II - TASK SECTION

001	Examine abandoned vehicles	001
002	Investigate requests to tow away vehicles or vessels	002
003	Inform vehicle owners of legal obligations or procedures regarding removal or reclaiming of vehicles	003
004	Arrange for removal of vehicles (such as abandoned, disabled, or impounded)	004
005	Run or request teletype checks of wants or warrants on property or persons through FCIC or NCIC	005
006	Request records checks (such as firearms, stolen equipment, or wanted or stolen vehicles)	006
007	Estimate speed of moving vehicles	007
008	Inform persons of accident reporting or information exchange procedures	008
009	Explain legal obligations to vehicle operators	009
010	Administer field check to suspected intoxicated drivers or pilots	010
011	Administer breathalizer test to suspected intoxicated drivers or pilots	011
012	Assess driver's ability to operate vehicle (due to age, emotional state, handicap, or substance abuse)	012
013	Request readministration of driver test	013
014	Record serial number, identification marks, or tag number of vehicle, vessel, firearm, or animal	014
015	Inspect vehicles or vessels for conformance with safety requirements	015
016	Push or tow vehicles or vessels (such as disabled or blocking traffic)	016
017	Extinguish vehicle or vessel fires	017
018	Transport persons (such as injured, deceased, or lost persons, mental patients, prisoners, or suspects)	018
019	Administer first aid to injured persons (such as accidents or house calls)	019
020	Deliver emergency supplies or equipment	020
021	Confront or monitor groups (such as demonstrators, rioters, or crowds)	021
022	Conduct active patrolling of assigned area	022
023	Direct traffic on land or water	023
024	Operate traffic signals manually	024
025	Monitor obedience to traffic control devices	025
026	Conduct traffic stop	026
027	Conduct felony stop	027
028	Provide street or highway directions to a given destination	028
029	Investigate damage to roadway	029
030	Report hazardous road or waterway conditions (such as idle speed area, traffic signal, or speed limits)	030
031	Recommend installation or improvement of traffic control devices	031
032	Conduct auto traffic survey	032
033	Survey parking problems	033
034	Control parking	034
035	Inspect patrol vehicles or vessel	035
036	Clean or wash patrol vehicle, vessel, or aircraft	036
037	Perform preventive maintenance on patrol vehicle or vessels	037
038	Perform emergency repairs on vehicle or vessel	038
039	Arrange for repair or maintenance of official vehicle or vessel	039
040	Fit out new equipment	040
041	Restock expendable emergency supplies in patrol vehicle (such as flares or first aid supplies)	041
042	Plan routes for escorting traffic	042
043	Escort with vehicle people or property (such as VIPs, sensitive cargo, funerals, or prisoners)	043
044	Escort on foot people or property (such as VIPs, sensitive cargo, funerals, or prisoners)	044
045	Provide security for money being collected	045
046	Provide security for special functions (such as concerts, athletic competitions, or graduations)	046
047	Prepare or distribute BOLO or missing persons report or flyer	047
048	Review BOLO	048
049	Search for missing, lost, or wanted persons	049
050	Issue pick-up or wanted notices	050

051	Report cases to child abuse investigator	051
052	Assist or accompany HRS persons on child abuse investigations	052
053	Remove abused person from environment	053
054	Follow up on nature and extent of personal injuries to victims and suspects	054
055	Record information on migratory labor	055
056	Serve on boards or committees	056
057	Conduct routine weather watch service	057
058	Survey or report emergency weather conditions	058
059	Advise people of environmental dangers (such as storms or presence of marauding animals)	059
060	Advise owners of potentially hazardous conditions on property	060
061	Separate or counsel people involved in domestic or civil dispute	061
062	Investigate injured, ill, nuisance, or dangerous animals or reptiles	062
063	Remove or destroy injured, ill, or dangerous animals or reptiles	063
064	Investigate non-police action calls (such as animal calls, rescue calls)	064
065	Speak before public (such as citizen groups, schools, classes, or youth groups)	065
066	Speak before other law enforcement agencies	066
067	Set up exhibits	067
068	Release information to news media or write press releases	068
069	Explain boat laws to public	069
070	Explain conservation resource laws to people (such as fishermen, seafood dealers, or citizens)	070
071	Explain rules and regulations	071
072	Dispense information or literature to public	072
073	Participate in public relations activities	073
074	Attend public meetings	074
075	Conduct tours	075
076	Provide help to mentally disturbed citizens	076
077	Direct or request citizens' assistance	077
078	Coordinate activities at scene of accident, crime, or investigation	078
079	Establish ownership of property or vehicles involved in accident	079
080	Establish point(s) of impact or point(s) of occurrence	080
081	Estimate vehicle speed using physical evidence, mathematical formulas, or graphs	081
082	Record motor vehicle or property damage in accidents	082
083	Call for supplementary aid (such as wreckers or ambulance)	083
084	Establish key or crucial events related to traffic or other accidents	084
085	Remove debris from accident scene	085
086	Review vehicle accident with mechanic testing vehicles	086
087	Conduct on or off the street observations for law violators	087
088	Perform checks of dwellings, other buildings, or grounds	088
089	Search buildings or grounds for evidence or suspects	089
090	Notify persons, businesses, or agencies of property damage	090
091	Issue citation or warning	091
092	Verbally reprimand offenders in lieu of arrest or citation	092
093	Maintain own file of warnings or arrests	093
094	Explain to onlookers or family members the reason for taking arrest action	094
095	Advise family members on charges or steps that can be taken	095
096	Notify victim's family members	096
097	Plan methods for making arrests	097
098	Apprehend suspects (such as smugglers or violators)	098
099	Advise persons of rights (per Miranda)	099
100	Make arrest	100
101	Book suspects	101
102	Remand suspects or prisoners to proper jurisdictional authority	102
103	Establish identity of suspects	103
104	Set up roadblocks	104
105	Operate roadblocks	105
106	Request witnesses or victims of accident or crime to submit written statement	106
107	Review accidents with accident investigators	107
108	Decide types of evidence to search for at the crime scene	108
109	Fingerprint persons	109
110	Collect latent fingerprints	110

111	Photograph latent fingerprints	111
112	Photograph persons	112
113	Photograph evidence	113
114	Photograph scene of investigation, crime, or accident	114
115	Make imprints of tire, animal, or foot marks	115
116	Collect handwriting samples	116
117	Bag, package, or seal evidence	117
118	Preserve evidence	118
119	Protect chain of evidence or custody	119
120	Secure evidential or acquired property	120
121	Transport evidence or property	121
122	Notify coroner or medical examiner	122
123	Search property of deceased for personal papers or valuables	123
124	Examine bodies of deceased	124
125	Make preliminary identification of deceased persons	125
126	Witness post-mortem examinations	126
127	Seize, impound, or confiscate vehicles or property	127
128	Arrange for blood or urine sample tests (of persons or animals)	128
129	Estimate building interior layout from available information	129
130	Identify persons through records or pictures (such as suspects or prisoners)	130
131	Show mug shots to witnesses or victims	131
132	Conduct line-ups	132
133	Publish lists of known criminals	133
134	Check county, city, or agency records for address of wanted person or suspect	134
135	Check establishments for wanted or missing persons	135
136	Study background, rap sheet, or M.O. of suspects	136
137	Obtain or develop investigation kits (such as auto theft, drug, or fingerprint)	137
138	Classify incidents as criminal or civil	138
139	Inspect individuals or businesses for compliance with licensing requirements of Business and Professions Code	139
140	Establish field contacts (such as bar owners or taxi drivers)	140
141	Recruit or develop confidential informants (such as drug users, former felons, or pimps)	141
142	Interview persons (such as suspects, citizens, or informants)	142
143	Interview owner or occupant of damaged property	143
144	Interrogate suspects	144
145	Interview doctors or ambulance personnel, to obtain information on injuries or illnesses	145
146	Take sworn statements, formal confessions, or depositions	146
147	Organize special operations	147
148	Plan tactics for conducting investigations	148
149	Plan methods for conducting searches	149
150	Conduct intelligence gathering operations	150
151	Originate new cases	151
152	Collect descriptions of property or persons involved in a crime	152
153	Provide witness security	153
154	Protect victim or other threatened person	154
155	Obtain demand note (such as threat, extortion, or kidnap)	155
156	Act on or respond to extortionist or kidnapper demand	156
157	Prepare or provide dummy packages	157
158	Conduct field, frisk, or pat down search	158
159	Conduct strip search	159
160	Sketch accident or crime scene	160
161	Reconstruct crime scene	161
162	Protect or secure a crime scene	162
163	Control access to buildings	163
164	Update information or files	164
165	Gather intelligence on known or suspected offenders	165
166	Check or review files for known similar offenders	166
167	Determine modus operandi of criminal	167
168	Identify possible leads	168
169	File complaints	169
170	Apply for call tracing device for phone	170

171	Select or set up electronic surveillance devices	171
172	Conduct wiretaps	172
173	Post warnings, notices, or other signs	173
174	Track humans or animals	174
175	Respond to distress calls from disabled boats	175
176	Plot boat position using charts or equipment	176
177	Rescue trapped persons	177
178	Conduct land rescue operations	178
179	Conduct air or water rescue operations	179
180	Locate downed aircraft, off-road vehicle accidents, or swamped or capsized vessels	180
181	Locate or retrieve bodies	181
182	Resuscitate persons (such as drowning, electrocution, or suffocation victims)	182
183	Collect fresh or salt water samples or water life specimens	183
184	Collect pollutant samples	184
185	Investigate oil spills	185
186	Assist in the development of, or check contingency plans, for oil spill clean-up	186
187	Inspect marinas, launching ramps, or terminal facilities	187
188	Investigate air or water pollution complaints	188
189	Supervise water pollution clean-up	189
190	Sell or issue permits or licenses (such as fishing, hunting, or camping)	190
191	Conduct boating registration or equipment or safety checks	191
192	Enforce water safety laws	192
193	Register commercial boats	193
194	Check for compliance with commercial vessel registration laws	194
195	Inspect fishing or hunting permits or licenses	195
196	Inspect firearms for compliance with hunting regulations	196
197	Investigate boating accidents	197
198	Investigate larceny of traps or contents	198
199	Enforce marine resource or quality control standards or laws	199
200	Locate fish kills	200
201	Inspect oyster beds	201
202	Inspect marine areas for indications or signs of violations	202
203	Inspect skin or scuba divers for violations (such as law, resource, or safety equipment)	203
204	Check hunting or fish catches for violations (such as limit, size, or season)	204
205	Inspect commercial fishing vessels to ensure compliance with seafood quality control code	205
206	Inspect seafood wholesalers, transporters, or retailers for compliance with seafood quality control code	206
207	Conduct radiological defense monitoring	207
208	Inspect wildlife exhibits for violations of fish or game regulations	208
209	Inspect marine exhibitions	209
210	Inspect commercial houses (such as fish or fur)	210
211	Inspect hunting or fishing camps or areas	211
212	Inspect beach or shore programs (such as construction, dredging, restoration, or coastal protection)	212
213	Ensure compliance with shoreline construction regulations	213
214	Inspect for commercial or pleasure boating violations	214
215	Capture or relocate animals or reptiles (such as snakes, alligators, or boars)	215
216	Monitor the movement, location, or species of marine mammals	216
217	Tag fish or wildlife	217
218	Monitor wildlife conditions	218
219	Investigate marine life conditions	219
220	Research wildlife, plantlife, or park area	220

221	Plan upkeep of plantlife (such as reforestation, landscaping, propagation, or fertilizing)	221
222	Plan upkeep of wildlife (such as salt licks or feeding sites)	222
223	Plan erosion prevention programs	223
224	Collect entrance fees	224
225	Assign camping areas	225
226	Make bank deposits	226
227	Act as lifeguard for swimming areas	227
228	Operate a rest area	228
229	Plan for park service work, maintenance, or construction	229
230	Obtain construction materials	230
231	Build recreational structures	231
232	Repair facilities (such as plumbing, electrical, or masonry problems)	232
233	Train animal handlers	233
234	Train police animals	234
235	Recommend employment of working animals	235
236	Evaluate employment or handling of working animals	236
237	Evaluate disposition of working animals	237
238	Procure or process animals	238
239	Rrepare animal replacement schedule	239
240	Exercise animals	240
241	Feed or water animals	241
242	Post or maintain working animal feeding and weight chart	242
243	Request veterinary services for animals	243
244	Administer first aid medications to animals	244
245	Maintain security of drugs used in training animals	245
246	Monitor kennel or stable areas or operations	246
247	Recommend or initiate kennel or stable operational improvements	247
248	Use animals to detect or apprehend intruders	248
249	Use animals to conduct security operations	249
250	Use animals to escort funds or valuable property	250
251	Use animals to search for evidence (such as narcotics, explosives, or clothing)	251
252	Use animals to control crowds	252
253	Check public records on burned or damaged property (such as ownership, liens)	253
254	Check insurance on burned or damaged property	254
255	Check affiliations or associations of owner of damaged property (such as criminal or political)	255
256	Check financial records of victim or owner of establishment or licensed premise	256
257	Search fire debris or burned buildings	257
258	Identify type(s) of explosive	258
259	Direct evacuation or evacuate a building or an area	259
260	Identify the point of origin of a fire	260
261	Search for explosives related to bomb threats	261
262	Coordinate activities with local, state, or federal agencies concerning bombings	262
263	Review applications for permits (such as beverage or parade)	263
264	Conduct background investigation on applicants for licenses (such as alcoholic beverage)	264
265	Search vehicles, vessels, or aircraft	265
266	Seize or confiscate evidence (such as illegal fish, wildlife, or weapon)	266
267	Seize or confiscate illegal substances (such as alcoholic beverage, drugs, or tobacco)	267
268	Seize or confiscate illegal apparatus (such as distillery, traps, drug equipment, or gambling devices)	268
269	Dispose of illegal substances (such as untaxed beverage, tobacco, drugs, or game)	269
270	Dispose of confiscated property or vehicle	270
271	Prepare advertisements or notices for the sale of property	271
272	Conduct auctions	272
273	Develop or disseminate no pay list	273
274	Check establishments of revoked licenses to determine compliance with laws	274
275	Inspect licensed premises or activities for compliance with beverage or tobacco laws	275
276	Investigate violations of beverage or tobacco laws	276
277	Investigate applicants or make recommendations for new or transfer beverage or tobacco licenses	277
278	Pursue vehicles or vessels	278
279	Detain driver of suspect vehicle or vessel	279
280	Detain suspect vehicle or vessel	280

281	Prepare temporary carrier or agricultural inspection checkpoint (roving patrol)	281
282	Measure length, width, or height of vehicle or vessel	282
283	Weigh vehicles (with fixed or portable scales)	283
284	Verify manifest or vehicle contents	284
285	Check livestock shipments for proof of ownership	285
286	Verify agricultural certificates (such as fumigation, inspection, or certification)	286
287	Verify health or quarantine requirements for incoming livestock shipments	287
288	Verify grade quality or tax payment on incoming agricultural products	288
289	Verify that incoming shipments of feed, seed, or fertilizer are in compliance with Florida law	289
290	Inspect fruit or vegetable shipments	290
291	Record outgoing shipments of agricultural products	291
292	Conduct sanitary inspections	292
293	Conduct safety compliance survey on carriers	293
294	Investigate hazardous materials violations	294
295	Isolate carrier with hazardous material leak	295
296	Control disorderly or irate persons	296
297	Raise or lower the flags	297
298	Process lost or found articles	298
299	Report malfunctioning equipment	299
300	Be on checkpoint	300
301	Issue identification cards or safety permits	301
302	Remove or evacuate passengers from planes	302
303	Assist people who have missed flights	303
304	Control breach of security problems	304
305	Detain passengers with luggage containing suspect materials	305
306	Observe persons or carried baggage	306
307	Release baggage to owners	307
308	Witness inspection of baggage or cargo	308
309	Advise persons of alternatives to carrying prohibited items onto an aircraft	309
310	Check baggage rooms or lockers	310
311	Inspect airport ramps or runways	311
312	Perform emergency close down of airport security screening	312
313	Isolate aircraft in emergency situations	313
314	Check aircraft tiedowns in severe weather	314
315	Check for overdue aircraft	315
316	Take decelerometer readings	316
317	Prepare tiedown list of aircraft	317
318	Coordinate services for airport tenants	318
319	Review arrest documents before accepting prisoner	319
320	Brief prisoners on detention facility rules or regulations	320
321	Inventory prisoners' property	321
322	Return prisoners' property	322
323	Search property left for prisoners	323
324	Process prisoners for release	324
325	Complete transfer documents for prisoner	325
326	Arrange for bondsman for prisoners	326
327	Arrange for legal counsel for prisoners	327
328	Review legal rights with prisoners (such as phone calls or right to attorney)	328
329	Consult legal personnel concerning court action on prisoners	329
330	Place holds on prisoners or notify department holding warrant or detainer	330

331	Verify prisoner data on warrant	331	
332	Arrange for professional assistance for prisoners' personal problems	332	
333	Investigate complaints from prisoners	333	
334	Attend prisoners' disciplinary hearings	334	
335	Issue prisoners clothing or bedding	335	
336	Distribute food to prisoners	336	
337	Administer authorized medication to prisoners	337	
338	Examine physical condition of prisoners	338	
339	Record injuries to prisoners	339	
340	Investigate injuries to prisoners	340	
341	Operate cell block controls	341	
342	Patrol cell blocks or prison secure areas	342	
343	Shake down cells, cell blocks, or tanks	343	
344	Process evidence seized at custodial search	344	
345	Guard prisoners outside jail	345	
346	Supervise prisoner work details	346	
347	Conduct facility inspection	347	
348	Conduct prisoner roll call	348	
349	Update roster of current prisoners	349	
350	Collect or distribute prisoner mail	350	
351	Schedule visitors for prisoners	351	
352	Record prisoners' phone calls	352	
353	Distribute supplies or money draw slips to prisoners	353	
354	Collect orders from prisoners for purchasing personal items	354	
355	Answer inquiries concerning prisoners	355	
356	Check weapons in or out of secured facility	356	
357	Approve passes into detention facilities	357	
358	Establish procedures for transporting prisoners	358	
359	Establish prisoner receiving or releasing procedures	359	
360	Calculate cell space required for prisoners	360	
361	Calculate good time status of prisoners	361	
362	Classify prisoners according to selected variables	362	
363	Pick up children as directed by court	363	
364	Review court lists	364	
365	Give depositions	365	
366	Testify at trials, hearings, or grand juries	366	
367	Serve as expert or expert witness in legal proceedings	367	
368	Mail jury notices to jurors	368	
369	Deliver trial notices	369	
370	Select jury panel from voters list	370	
371	Sequester jurors as directed by the court	371	
372	Serve as court bailiff	372	
373	Serve as security officer in court	373	
374	Record disposition of civil papers	374	
375	Record payments made in response to suit papers being served	375	
376	Process or record probation applicants	376	
377	Process grand jury indictment instruments	377	
378	Determine exempt and nonexempt property for levy purposes	378	
379	Disperse money collected to plaintiff, court, or defendant	379	
380	Serve civil process papers	380	
381	Serve court orders for commitment to mental institution	381	
382	Notify court-of-record that waiver hearing is requested	382	
383	Establish case acceptance procedure or review case with state attorney	383	
384	Attend first appearance hearing	384	
385	Participate in pre-trial conference	385	
386	Consult legal advisor or prosecutor prior to any testimony	386	
387	Consult prosecutor on status of outstanding charges on prisoners	387	
388	Participate in post-trial conference with prosecutor	388	
389	Review bond applications	389	
390	Review limits established by bonding agency	390	

391	Establish liability bond requirements	391
392	Record bond raises, forfeitures, or reductions	392
393	Verify amounts on the bond	393
394	Evaluate bonding procedures	394
395	Prepare necessary information for obtaining or obtain arrest warrant	395
396	Prepare necessary information for obtaining or obtain search warrant	396
397	File complaints with the state attorney	397
398	Execute arrest warrants or make return of warrant to proper authority	398
399	Participate in execution of search warrants or make return of warrant to proper authority	399
400	Supervise execution of warrant, caplas profines, or subpoenas	400
401	Maintain records of warrants served	401
402	Establish priorities of warrants for order of service	402
403	Review warrants assigned for correct information	403
404	Review caplas, warrant, or writ being issued	404
405	Verify out-of-county or out-of-state warrants before service	405
406	Review return of civil process papers for correct dates, names, or places	406
407	Demonstrate equipment or procedures	407
408	Identify training needs	408
409	Design training programs	409
410	Develop training materials or documents (such as lesson plans, training plans, training aids)	410
411	Select training documents, aids, or materials	411
412	Conduct classroom training	412
413	Conduct field training	413
414	Construct tests	414
415	Administer tests (such as employment, personnel, or training)	415
416	Grade tests	416
417	Evaluate students, trainees, or rookies	417
418	Evaluate training programs	418
419	Evaluate instructors	419
420	Schedule instructors for training	420
421	Schedule training programs or facilities	421
422	Schedule graduation exercises	422
423	Maintain training library	423
424	Test training equipment	424
425	Update officers' training records	425
426	Coordinate training activities with local educational institutions	426
427	Conduct staff meetings	427
428	Write rules or regulations	428
429	Schedule community relations operations	429
430	Schedule communications (such as radio, telephone, or teletype)	430
431	Develop work schedules for other officers (including special assignments)	431
432	Prepare beat, zone, or grid maps	432
433	Assign work to personnel (such as office staff, police officers, or prisoners)	433
434	Assign officers to make public appearances	434
435	Select officers to serve on boards or committees	435
436	Assign fugitive cases to officer(s)	436
437	Notify officers concerning their appearance in court	437
438	Review appeals to personnel hearing board	438
439	Review Equal Employment Opportunity Commission's guidelines	439
440	Review grievances from departmental personnel	440
441	Discipline subordinates	441
442	Evaluate performance of reserve officers or trainees	442
443	Write personnel performance reports	443
444	Evaluate personnel performance reports	444
445	Evaluate performance of other officers	445
446	Write personnel action recommendations	446
447	Review payroll, time, or attendance reports	447
448	Review personnel hearing board proceedings	448
449	Evaluate requests for time off or leave	449
450	Write or prepare job descriptions	450

451	Update job openings within department	451
452	Develop recruiting and selection guidelines	452
453	Determine applicants' eligibility	453
454	Conduct promotion interview	454
455	Conduct briefings	455
456	Receive complaints on services performed	456
457	Conduct internal affairs investigations	457
458	Investigate citizen complaints about law enforcement actions	458
459	Review progress on assigned projects	459
460	Counsel juveniles or their families formally	460
461	Counsel juveniles or their families informally	461
462	Consult psychologists for officers' problems	462
463	Consult supervisor regarding an officer's problem	463
464	Counsel officers formally on personal or job related problems	464
465	Counsel officers informally on personal or job related problems	465
466	Consult members of officer's family	466
467	Establish inventory or supply checkout system	467
468	Establish procedures for the care or control of equipment or supplies	468
469	Assign space for tools, equipment, or supplies	469
470	Issue equipment or supplies	470
471	Conduct inventories	471
472	Requisition or order supplies, equipment, repairs, or services	472
473	Prepare bids or specifications on purchases (such as supplies or equipment)	473
474	Review bids or proposals from contractors for supplies or services	474
475	Arrange for building or physical plant repair or maintenance	475
476	Complete questionnaires	476
477	Establish work flow procedures	477
478	Copy paper documents (such as xerox or photostat)	478
479	File documents manually	479
480	Direct paperwork to proper divisions or agencies	480
481	Prepare correspondence	481
482	Deliver departmental mail	482
483	Prepare daily log of law enforcement activities	483
484	Prepare position papers	484
485	Prepare reports or affidavits (includes typing or collection of information)	485
486	Plan financial or administrative reports	486
487	Record information in personnel files	487
488	Review log or reports of previous day's activities	488
489	Review use of record forms	489
490	Review or evaluate activity reports	490
491	Review traffic tickets for completeness	491
492	Collect money from parking meters	492
493	Collect fees, fines, bail, or money from sales	493
494	Issue receipts	494
495	Prepare budget estimates	495
496	Administer spending of budgeted funds	496
497	Interpret rules or regulations regarding budget expenditures or personnel administration	497
498	Review budget line items for completeness	498
499	Review bills made by outside contractors for services performed	499
500	Review coming year's budget	500

501	Review narrative justifications for activity change in budget	501
502	Draft suggested statutes or regulations	502
503	Define operational plans to guide work programs	503
504	Review state law enforcement plans	504
505	Review legislation or court decisions to extract information affecting law enforcement	505
506	Compile crime or accident statistics	506
507	Analyze crime or accident statistics or other data	507
508	Evaluate effectiveness of law enforcement techniques	508
509	Conduct evaluation or staff study	509
510	Prepare grant applications	510
511	Perform research functions	511
512	Administer grant funds or projects	512
513	Prepare annual report of law enforcement activities	513
514	Write departmental or division goals or objectives	514
515	Serve as an expert consultant	515
516	Establish program performance standards	516
517	Establish policy or procedures concerning the relationship of the department with other agencies or the public	517
518	Establish policy regarding intradepartmental operations	518
519	Determine measures for ensuring control over policy change (such as reporting forms or work assignments)	519
520	Review state, city, or county development plans	520
521	Review policy change recommendations	521
522	Prepare recommendations for policy or procedural changes	522
523	Establish priorities on law enforcement services	523
524	Formulate general or special orders to effect policy change	524
525	Determine distribution channels of general or special orders	525
526	Review general or special orders for adequacy, scope, or validity of content	526
527	Test general or special orders under field conditions	527
528	Evaluate compliance with established policies or procedures	528

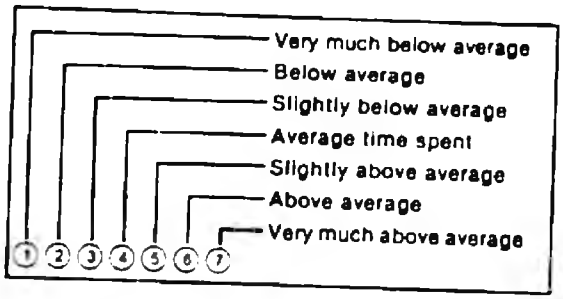
If you have just finished Step 1 (checking the tasks you do), go on to the next page and continue with Step 2.

If you have just finished Step 2 (rating the tasks you do), turn to page 19 and continue with Step 3.

STEP 2—RATING THE TASKS

Now that you have checked each task that you performed in the past year, you are to estimate how much time you spend on the tasks that you checked. To do that, you will go back over only those tasks which you checked and estimate the time you spend on one task compared to the time you spend on all other tasks.

Rate the tasks on a RELATIVE TIME SPENT scale. "Relative Time Spent" is used here to mean the time you spend performing one task compared to the time you spend performing all your other tasks. **The time spent on a task includes travel time and paperwork connected with that task.** Rate these tasks according to the Relative Time you have spent on them in the past year, using the following scale:



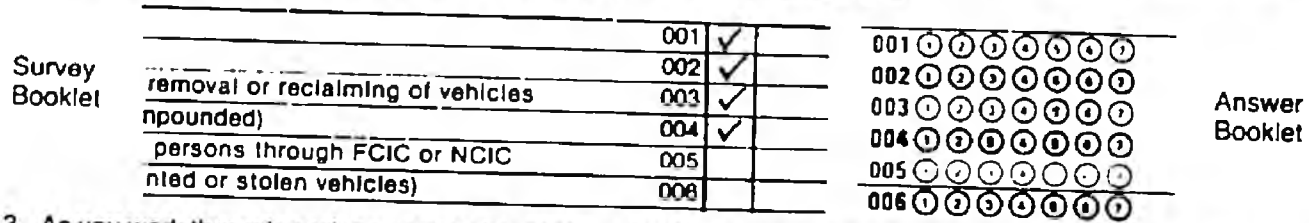
For example, consider the following two tasks: "Fingerprint person" and "Take sworn statement." It may take only a short time to complete the task, "Fingerprint person," while it may take far longer to "take sworn statement." However, you may do the task of "fingerprinting" many more times than the task of "taking sworn statement."

To estimate the Relative Time Spent on these two sample tasks, compare the total amount of time you spend on each of these tasks to the total amount of time you spend on *All* of the other tasks you do. If you spend a great deal of time "fingerprinting," you might rate it "very much above average" and give it a "7." But if you spend little of your time "fingerprinting," you might rate that task "below average" and rate it "2" on the scale. Similarly, an officer who "takes sworn statements" might rate it a "6," which is "above average," while an officer who rarely "takes sworn statements" might give it a "1," which is "very much below average."

This is the most important part of the Survey. The data derived from your answers will be very valuable to the future selection and training of law enforcement officers. We therefore ask you to follow directions carefully and give it your best attention.

Match the task numbers you checked in the Survey Booklet with the corresponding numbers in PART II of the Answer Booklet. In the Answer Booklet, rate each task you checked by blackening the bubble that indicates the Relative Time Spent on that task. This is done in the following manner:

1. You are to rate only those tasks which you have checked.
2. Begin with page 13 of the task list. Place page 13 of the task list next to page 4 of the Answer Booklet. When you do this, task #001 should line up with #001 in the Answer Booklet.



3. As you work through each page of tasks, continue to place the task sheet on the Answer Booklet so that the shaded section and corresponding numbers line up. This procedure will enable you to mark your answer quickly and with fewer mistakes.

TURN TO PAGE 4 IN THE ANSWER BOOKLET NOW AND RATE YOUR TASKS

STEP 3

Read the following list and decide how well the tasks you checked describe your job.

1. None of my duty time was covered by the tasks.
2. Very little of my duty time was covered by the tasks.
3. Some of my duty time was covered by the tasks.
4. Half of my duty time was covered by the tasks.
5. Much of my duty time was covered by the tasks.
6. Most of my duty time was covered by the tasks.
7. All of my duty time was covered by the tasks.

Mark your answer on page 7 of the Answer Booklet on line **560.**

GO ON TO PART III.

PART III—EQUIPMENT SECTION

TURN TO PAGE 10 IN THE ANSWER BOOKLET

Read each item in the Equipment Section. When you come to an item that you have used in the past year, mark bubble (1) in the Answer Booklet beside the number of that item.

If you do not use it, do not mark it.

Ignore the columns marked "use and maintain" and "maintain only." They will not be used in this survey.

PART III—EQUIPMENT SECTION

Vehicles

001 Bicycle
002 Motorcycle (including tote-goat or dirt bike)
003 Three-wheeled vehicle
004 Ambulance
005 Fire truck
006 Recovery truck
007 Track vehicle (or ½ Track)
008 Armored vehicle
009 Automobile (marked patrol car)
010 Automobile (unmarked car)
011 Bus
012 Paddy wagon or riot wagon
013 Tow truck
014 Truck (¼, ½, ¾ or 1 ton)
015 2½ ton cargo truck
016 Truck with cab and trailer
017 Rescue truck
018 All terrain vehicles (4 wheel drive)
019 Fuel truck
020 Dune buggy or swamp buggy
021 Van

Aircraft

022 Aircraft (fixed wing—piston)
023 Aircraft (fixed wing—jet)
024 Aircraft (rotary wing—helicopter)

Animals

025 Horse
026 Dog

Boats

027 Canoe

028 Row boat
029 In-board
030 Out-board
031 I/O or stern drive
032 Air boat
033 Sail boat
034 Jet boat

Office Equipment

035 Dictating equipment
036 Calculator/adding machines
037 Photocopier (such as Xerox machine)
038 Duplicating machine
039 Typewriter
040 Laminating machine
041 Cash register
042 Drafting set
043 Lettering set
044 Facsimile set
045 Silkscreen set
046 Paper shredder
047 Storage file
048 Refrigerator-freezer
049 Microfilm viewer

Communications

050 CB Radio
051 Base station police radio
052 Patrol car radio (mounted)
053 Scrambler radio
054 Radio frequency amplifier
055 2-way radio–walkie-talkie
056 Marine radio sideband (VHF, FM or AM)
057 Telephone answering device
058 Telegraph—telephone terminal
059 Signal telephone converter
060 Telephone test kit
061 Cable telephone
062 Computer terminal
063 Radio car computer terminal
064 Call box
065 Facsimile transmission device
066 Public address system
067 Electronic typewriter security equipment
068 Teletype
069 Wiretap equipment
070 Electronic remote transmitter—"bug"
071 Electronic sensor—amplified microphone
072 Electronic tracking device—"bird dog unit"
073 Radio frequency scanner
074 RF meter
075 Cipher machine
076 Hand cable reeling machine
077 Antenna duplexer
078 Headphones
079 Volt Ohm Meter
080 Disguised antenna
081 Pager/charger
082 Radio Direction Finding equipment
083 Underwater communication equipment

Weapons

084 Baton (night stick)
085 Machete
086 Chemical mace
087 Dynamite
088 Lance
089 Cattle prod (Source)
090 Grenade or canister (such as mace, tear gas, smoke)
091 Revolver or pistol
092 Shotgun
093 Rifle
094 Telescopic gun sight
095 Stereoscope
096 Transfer scope
097 Spotter scope
098 Machine gun
099 Tear gas gun
100 Tranquilizer gun

TURN THE PAGE AND CONTINUE.

Safety and Rescue

101 Surface supplied air diving equipment
102 Scuba gear
103 Life bag
104 Self-contained air pack
105 Body armor (hidden vest, exterior vest)
106 Gas mask
107 Particle and dust mask
108 Riot gear
109 Safety belt or tree spikes
110 Fire extinguisher or fire agents
111 Fire hose
112 Fire protective clothing
113 Portable decontaminating equipment
114 Portable chemical agent detector
115 Flare gun
116 Flares
117 Vehicular warning lights (blue lights)
118 Chainsaw
119 Pneumatic tool for extracting trapped person
120 Sledge hammer
121 Pry bar (crow bar)
122 Bolt cutters
123 Pylons
124 Winch
125 "Come-Along"
126 Battering ram—steel
127 Forcible entry tool
128 Handy-man jacks
129 Axe, shovel, or picks
130 Ladder
131 Stretcher
132 Restraining device or straight jacket
133 Magnetic drag
134 Drag lines
135 Underwater tow sled
136 Diver propulsion unit
137 Underwater metal detector
138 Floating markers
139 Life vest
140 Camouflage equipment
141 Rope
142 Dye markers

Photography (underwater or surface)

143 35 mm camera
144 Instant picture camera (such as Polaroid)
145 View camera
146 Fingerprint camera
147 Motion picture camera (such as super 8 mm)

Audiovisual

148 Tape recorder (cassette)
149 Tape recorder (reel to reel)
150 Movie projector
151 Slide tape equipment
152 Videotape recorder or camera
153 Closed circuit TV monitor

Kits

154 Drug or narcotic identification kit
155 Evidence processing kit
156 Fingerprinting kit
157 Latent print kit
158 Breathalyzer
159 Polygraph equipment
160 Electric equipment tool kit
161 Radio repair tool kit
162 Radio test set
163 Electron tube test kit
164 Small arms repair kit
165 Weapons cleaning kit
166 Battery test kit
167 Accident tool kit
168 Auto mechanic's tool kit
169 Carpenter tool kit
170 First aid supplies
171 Orthopharyngeal airways
172 Composite kit
173 Identi-kit

174 Fiberglass repair kit

175 Accident investigation equipment (such as traffic template or measuring devices)

176 Crime scene preservation tools (such as ropes or signs)

177 Post mortem kit

178 Neutron activator analysis test kit

179 Impression kit

180 Blood analysis test kit

181 Williams Reagent

Miscellaneous

182 Bomb technical equipment

183 Mine detection set

184 Demolition equipment set

185 FLAIR (Forward Looking Aerial Infrared)

186 Binoculars

187 Telescope

188 Periscope

189 Illuminated traffic baton (such as "wand")

190 Spotlight

191 Owl light

192 Electric light assembly

193 Ultra Violet light

194 Laser speed unit

195 Battery jumper cables

196 Battery charger

197 Car door lock opening device

198 Jack stand

199 Radar speed unit

200 Speed gun

201 Sonar equipment

202 Hat or head light

203 Moving radar

204 VASCAR

205 Ultrasonic speed devices

206 Night vision devices

207 Automatic traffic volume counter

208 Metal detector

209 Manual traffic control device

210 Radiation detectors

211 Vehicle power supply assembly

212 Vehicle tracker

213 Alarm monitor

214 Electric siren

215 Hand-operated siren

216 Power supply generators

217 Handcuffs, legirons, waistirons, thumbcuffs, or flexcuffs

218 Chain

219 Saddle or livery

220 Strolometer/walker/walking stick

221 Maps (includes aerial and topographical)

222 Charts

223 Scales (includes gram scale)

224 Check, document, or evidence protector

225 Compass

226 Gauges

227 Dog box

228 Trailer

229 Stopwatch

230 Rappelling equipment

231 Explosimeter

232 Trace vapor detector

233 Tape measure

234 Plaster casting materials

235 Alligator catching equipment

236 Gig

237 Snake hook

238 Float

239 Catch pole

240 Rod & reel

241 Fishing net

242 Camping equipment

243 Portable x-ray (E.O.D.)

244 Bomb basket/blanket

245 Telephone analyzer

246 RF Locater

TURN THE PAGE AND BEGIN PART IV.

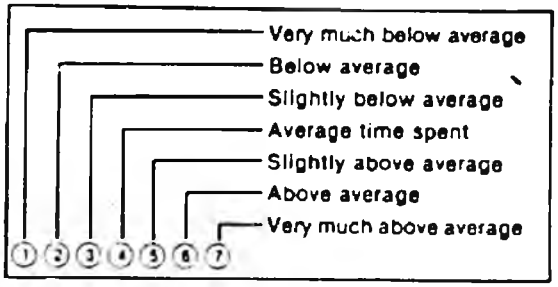
PART IV—SPECIAL REQUIREMENTS SECTION

TURN TO PAGE 11 IN THE ANSWER BOOKLET

INSTRUCTIONS: This section of the survey is divided into several separate groups of questions. Each group covers a set of activities that law enforcement officers might be engaged in.

DIRECTIONS FOR GROUP 1 THROUGH GROUP 6 (ITEMS 001 THRU 068)

In each group, rate the items that apply to you, using the Relative Time Spent scale. Rate each group by itself.



Group 1—*Functions* (items 001 to 005): This group lists the major **functions** that law enforcement officers frequently engage in. Rate each one in terms of the Relative Time Spent Scale, and record your rating in the Answer Booklet. If you do **not** perform the activity, leave the item **blank** in your Answer Booklet and go on to the next item.

BEGIN RATING GROUP 1.

Group 1—*Functions*

001 Maintaining Public Order
002 Providing Public Service
003 Law Enforcement
004 Writing Reports
005 All other

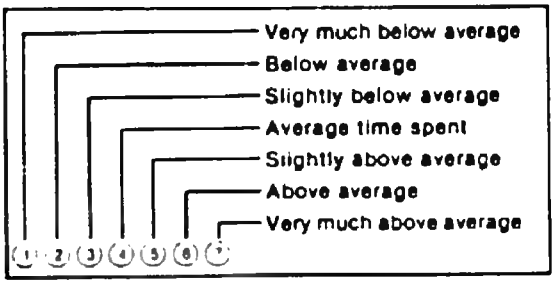
Group 2—*Areas Patrolled* (items 006-015): These items represent the types of areas, locales, and environments that officers may be in while performing their patrol tasks. Identify only those areas which apply to you, then rate them using the Relative Time Spent scale. If an item does not apply, leave it **blank** and go on to the next item.

BEGIN RATING GROUP 2.

NOTE: BE SURE TO MATCH YOUR SURVEY BOOKLET NUMBERS WITH YOUR ANSWER BOOKLET NUMBERS.

Group 2—*Areas Patrolled*

006 Within residential areas
007 Within commercial areas
008 In rural areas (farm, woods, or swamp areas)
009 In a national, state, or local park or forest
010 On rivers, streams, or lakes (state waters)
011 On the Gulf or ocean
012 On state highways
013 On interstate or other federal highways
014 Patrolling other areas
015 Time spent not on patrol (such as office time or court appearances)



Group 3—*Type of Transportation Used in Patrol* (items 016 to 025): Rate the items in this group using the Relative Time Scale. If you do not use a type of transportation listed, leave that item **blank** on your answer booklet and go on to the next item.

BEGIN RATING GROUP 3.

Group 3—*Type of Transportation Used in Patrol*

016 On foot
017 On horseback
018 On motorcycle
019 In unmarked vehicle
020 In marked vehicle
021 In a boat
022 In a helicopter
023 In a fixed wing aircraft
024 On patrol with other type of transportation
025 Time spent not on patrol (such as office time or court appearances)

Group 4—*Special Operations* (items 026 to 038): These items represent major categories of special operations performed by some law enforcement officers. Identify any items that you might be involved in and rate them using the Relative Time Spent Scale. If an item does not apply to you, leave it **blank** on your answer booklet and go on to the next item.

BEGIN RATING GROUP 4.

Group 4—*Special Operations*

026 SWAT (special weapons and tactics)
027 Escort duty (funeral, payroll)
028 VIP security
029 Site security (airports, bus terminal)
030 Organized crime
031 Vice
032 Narcotics
033 Traffic
034 Internal affairs
035 Explosive or incendiary devices
036 Ranch and Grove
037 Other special operations
038 Time spent not on special operations

TURN THE PAGE AND BEGIN GROUP 5.

Group 5—*Agency-InterAgency Work* (items 039 to 058): These items are concerned with how much of your time you spend working within your own agency and how much time you spend assisting or working with other agencies. Identify those items which pertain to you and rate them using the Relative Time Spent Scale. If an item does not apply to you, leave it **blank** in your answer booklet and skip to the next item.

BEGIN RATING GROUP 5.

Group 5—*Agency-InterAgency Work*

039 Highway Patrol
040 Florida Department of Law Enforcement
041 University Police
042 Other Sheriffs' Departments
043 Other Municipal Police Departments
044 Park Rangers
045 Fire Marshal
046 Legislative Security
047 University Police
048 Airport Police
049 Marine Patrol
050 Department of Agriculture (Brands or Inspection)
051 Division of Forestry
052 State Attorney's Office
053 Game and Freshwater Fish Commission
054 Division of Beverage
055 Bureau of Weights and Measures
056 Law Enforcement Agencies from States other than Florida
057 Federal Law Enforcement Agencies
058 Other State or Federal Agencies (non-law enforcement)

Group 6—*Pre/Post Duty Activities* (items 059 to 068): These items refer to activities you are involved in around your work day. Identify those items which pertain to you and rate them using the Relative Time Spent Scale. If an item does not apply to you, leave it **blank** in your Answer Booklet and skip to the next item.

BEGIN RATING GROUP 6.

Group 6—*Pre/Post Duty Activities*

059 Conducting inspections of persons
060 Being inspected
061 Giving briefings
062 Receiving briefings
063 Giving debriefings
064 Receiving debriefings
065 Completing reports
066 Receiving training
067 Conducting on-the-job training
068 Duty time other than the nine above.

Group 7—*Supervisory Duties* (items 069 to 073).

BEGIN RATING GROUP 7.

Group 7—*Supervisory Duties*

069 Supervising other sworn law enforcement officers
070 Supervising auxiliary or reserve officers
071 Supervising clerical staff
072 Supervising other departmental employees
073 Time not supervising

Group 8 (items 074 to 100): Each of the following represent different types of activities that law enforcement officers engage in. For each of these groups indicate the activities that pertain to you by rating them on a **Frequency Scale.**

FREQUENCY SCALE

1 = less than once per month
2 = monthly
3 = several times a month
4 = weekly
5 = several times a week
6 = daily
7 = more than once per day

If you do not do an activity, leave it **blank** and go on to the next item.

NOTE: BE SURE TO MATCH YOUR SURVEY BOOKLET NUMBERS WITH YOUR ANSWER BOOKLET NUMBERS.

BEGIN RATING GROUP 8.

For the following groups of activities, indicate frequency of performance:

074 Planning/developing programs

075 Presentation of programs to schools/colleges/universities

076 Presentation of programs to civic or social groups

077 Presentation of programs to other professional law enforcement agencies

078 Presentation of programs to other professional or occupational groups

079 Presentation of programs to commercial or business groups

080 Presentation of programs to visitors (such as in a park or exhibit)

081 Presentation of programs to others not listed above

082 Performing other types of community relations services

083 Emergency calls: those involving accidents, loss of life, limb, or major property (as in grand larceny)

084 Routine service calls: anything not likely to result in loss of life, limb, or major property

085 Responding to natural or man-made emergencies

086 Times meeting with State Attorney

087 Times on witness stand or in courtroom

088 Times waiting for court appearances

089 Restraining persons or suspects

090 Weapons handling on the job

091 Weapons handling for practice or qualifying

092 Engaging in high speed chase

TURN THE PAGE AND CONTINUE.

093 Engaging in medium speed chase
094 Chasing with a boat
095 Explaining
096 Interviewing
097 Mediating
098 Using radio/telephone
099 Using computer terminal
100 Taking special precautions for transporting females

Group 9—*Physical Activities* (items 151 to 184): These items represent some physical activities that you may have performed as a part of your law enforcement duties. (Assume that all of these are done on land.) Identify those activities that you performed by blacking in bubble number (1) in your answer booklet. If you do not do an activity, leave it blank and go on to the next item.

NOTE: BEGIN WITH 151—TURN TO THE FIRST COLUMN ON PAGE 12 IN YOUR ANSWER BOOKLET.

Group 9—*Physical Activities*

151 Lift objects weighing 20–35 pounds
152 Lift objects weighing 36–70 pounds
153 Lift objects weighing 70 pounds or over

154 Carry objects weighing 20–35 pounds 10 feet or less
155 Carry objects weighing 20–35 pounds more than 10 feet
156 Carry objects weighing 36–70 pounds 10 feet or less
157 Carry objects weighing 36–70 pounds more than 10 feet
158 Carry objects weighing over 70 pounds 10 feet or less
159 Carry objects weighing over 70 pounds more than 10 feet

160 Drag or pull objects weighing 20–35 pounds 10 feet or less
161 Drag or pull objects weighing 20–35 pounds more than 10 feet
162 Drag or pull objects weighing 36–70 pounds 10 feet or less
163 Drag or pull objects weighing 36–70 pounds more than 10 feet
164 Drag or pull objects weighing over 70 pounds 10 feet or less
165 Drag or pull objects weighing over 70 pounds more than 10 feet

166 Carry or drag persons weighing 30–79 pounds 10 feet or less
167 Carry or drag persons weighing 30–79 pounds more than 10 feet
168 Carry or drag persons weighing 80–129 pounds 10 feet or less
169 Carry or drag persons weighing 80–129 pounds more than 10 feet
170 Carry or drag persons weighing over 130 pounds 10 feet or less
171 Carry or drag persons weighing over 130 pounds more than 10 feet.

172 Push objects or vehicles weighing 20–35 pounds 10 feet or less
173 Push objects or vehicles weighing 20–35 pounds more than 10 feet
174 Push objects or vehicles weighing 36–70 pounds 10 feet or less
175 Push objects or vehicles weighing 36–70 pounds more than 10 feet
176 Push objects or vehicles weighing over 70 pounds 10 feet or less
177 Push objects or vehicles weighing over 70 pounds more than 10 feet

178 Climb steep inclines (fences, walls, ditch banks) 4 feet to 8 feet
179 Climb steep inclines (fences, walls, ditch banks) over 8 feet
180 Run over smooth terrain under 100 yards
181 Run over smooth terrain 100 yards or more
182 Run over rough terrain (with uneven surface) under 100 yards
183 Run over rough terrain (with uneven surface) 100 yards or more

184 Climb straight up as on a truck or building

GO ON TO PART V.

PART V—FORMS AND REPORTS SECTION

TURN TO PAGE 13 IN THE ANSWER BOOKLET

This section contains a list of types of forms that are used by various law enforcement agencies. As you read through this section, identify those types of forms which you have used in the past year in carrying out your duties by blackening the bubble marked (1) on your answer booklet. If you do not use a form, leave it blank and go on to the next item.

001 Offense or multi-purpose report or supplement (names of victims, witnesses, suspects, stolen property, or miscellaneous activity)
002 Miranda Statement or Advice of Rights
003 Homicide (D.O.A. Description, Physical Sketch)
004 Missing Person Report
005 Harassing or Obscene Phone Call Information
006 Bomb Threat Caller Information
007 Stolen or Towed Vehicle Report (includes boats and bicycles)
008 Cancellation (Wanted person or vehicle)
009 Official Warnings, such as Traffic, Public Nuisance, or Trespass
010 Citations
011 Arrest Ticket (State Attorney Intake Worksheet)
012 Surveillance or Suspect Info. (Intelligence Officer use)
013 Driver's Record or License Status Check Request
014 Criminal Record Check Request
015 Criminal Report Affidavit (923.01 FSA)
016 Referral Sheet (Complaint)
017 Worthless Documents
018 Concealed Weapon Report

TURN THE PAGE AND CONTINUE.

019 Resisting or Opposing Arrest or Officer's Actions Report

020 Refusal to Submit to Chemical Test

021 Property Receipt or Chain of Custody

022 Evidence Name Change

023 Major Crime Scene (Check-off Sheet, Contamination Card)

024 Photo Request Order

025 Latent Prints (Work Order, Lift Caro Record)

026 Request for Lab Analysis (such as urine, blood analysis, or alcohol)

027 Medical Examiner Report or Supplement

028 Affidavit (results of Chemical Reagent Test, drugs)

029 Field Information Contact Report or Supplement

030 Confidential Informant Information

031 Intelligence Bulletin

032 Case Status Card

033 Investigation Request or Reports (may include periodic summary reports, or Damage Claim)

034 Consent to Search Waiver

035 Vehicle or Vessel Accident Reports

036 Driver Exchange of Information (vehicle accident)

037 Parking Violation

038 Vehicle or Vessel Safety Inspection Report

039 Missing Vessel Report

040 Boat Titles (Recreational, Commercial, Lien, or Transfer)

041 Derelict Vessel Report

042 Vehicle Abandonment Violation Notice (with decal)

043 Activity Reports or Worksheets

044 Speed Measuring Device Calibration Certificate (Witness)

045 Bid or Quotation (acquisition of fixed property items, non-fixed property items, materials)

046 Field Purchase Order

047 Fee Collection or Receipts Reports

048 Tabulation of Daily Visitors (Monthly, Yearly)

049 Work Project Reports (Worksheet, Status Report, Application, Schedule of Values)

050 Telephone Register (Charge Sheet)

051 Personnel Reports, Checklists, or Requests (Credit for OT or Subpoena, Promotion, Salary Authorization, Change of Address or Phone No., Disability Leave, Current Performance, Hiring, Orientation, Transfer, Termination Notice, Termination Inventory Clearing Form)

052 Notice of Employee Absence

053 Off-duty Employment Application

054 Travel: Authorization Request, Expenses Reimbursement Voucher

055 General Liability Loss Report

056 Supplies Cost Report
057 Full Time Police Officer Registration
058 Training Registration
059 Quarterly Property Report
060 Fuel, Oil Use, or Inventory Reports
061 Patrol Vehicle or Vessel Checklist or Log (may include periodic summary reports)
062 Mobile Command Post Operation Log or Maintenance Checklist
063 Technical Support Work Order (Alarms, Communications, Electronics, Videotape, Research)
064 Equipment, Requisition, or Repair Request
065 Uniform Order
066 Radio Log
067 Communications Trouble Report
068 Schedule of Witness or Evidence for Court Appearance
069 Notice to Appear (Defendant), Subpoena
070 County Court Complaint Form
071 Court Standby Log
072 Statement by Defendant
073 Waiver of Prosecution
074 Interview (Report or Witness Consent Statement)
075 Affidavit or Prosecutive Summary
076 Petition for Property Confiscation Order
077 Order or Disposition of Confiscated Property
078 Notification of Returned Report
079 Vehicle Inventory (impounded, storage receipt)
080 Public Service Report
081 Citizen Dispute Settlement
082 News Release Information or Notification
083 Property Security (alarm review report, special watch or checklist, alarm user registration, emergency phone numbers)
084 Street Light Out
085 Notice of Security Violation Fed. Aviation Reg. 107.13 or 121.583 (h)
086 Request for removal from flight
087 Aircraft or Airport Alert Report (hijack or unruly passengers)
088 Aerial Patrol (authorization, report, or Aircraft Log)
089 Shellfish Reports (Patrol Activity or Evaluation)
090 Capture, Shipping, or Maintenance of Marine Mammals
091 Marine Mammal Inspection, Mortality, or Live Standing Report

TURN THE PAGE AND CONTINUE.

092 Underwater Diving or Investigation Report

093 Beaches and Shores Situation Report

094 Crustacean Reports (permits, declarations, authorizations, or bonds dealing with crawfish, shrimp, crab)

095 Terminal Facility Reports (Inspection, registration, bunkering operation certificate)

096 Seafood Dealer Forms (Inspection, Transportation, Disposal, Disposition of Condemned items)

097 Application for Animal, Reptile, Fish Collection

098 Abnormal Animal, Reptile, Fish Kill Reports

099 Animal Health and Quarantine Report

100 Agricultural Product Violation Report

101 Commodity Shipment Report

102 Revenue Report

103 Citrus Permits

104 Sample Collection Reports

105 Environmental Hazard Report

106 Juvenile Complaint, Arrest, or Report Form; Probable Cause Statement

107 Fire Report

108 Jail Record or Jail Card

109 Load Report and Field Receipt

110 Statistical Data Reports

GO ON TO PART VI.

PART VI—PERSONAL COMMENTS SECTION

This is the last part of the survey. It is on the last two pages of the green Answer Booklet. Please add tasks, equipment, special requirements, or reports that you do which were not included in the booklet. Also, please make any suggestions that could improve the administration of this survey. Note that the last page is the back cover of the Answer Booklet. When you have finished, please put the Answer Booklet inside the Survey Booklet with the open edge on the inside so as to protect it. Return both booklets to the survey administrator. If you are taking this survey by mail, return the booklets as the directions indicate.

This concludes the Florida Law Enforcement Officer Survey.

Thank you very much for giving the time and attention necessary to complete this survey. Your professional experience will be of great value to planners of future law enforcement selection and training.

ANEXO VIII

A. *DE T. POLICIA DE FLORIDA.*

ENCUESTA SUPLEMENTARIA CRITERIO DE CRITICIDAD.

OCCUPATIONAL SURVEY

MORE THAN 2 YEARS INCUMBENT BOOKLET

FLORIDA DEPARTMENT OF LAW ENFORCEMENT

Task Learning Difficulty Scale

Division of Criminal Justice
Standards and Training
Post Office Box 1489
Tallahassee, Florida 32302

INTRODUCTION

The goal of the Florida Department of Law Enforcement, Division of Criminal Justice Standards and Training, and the Department of Corrections is to provide Florida's correctional probation officers optimum training, thereby creating the highest standard of professionalism. In order to accomplish this goal, we need your assistance. You, along with many of your colleagues, have been selected to complete this survey. The major purpose of the survey is to identify all job responsibilities of entry level correctional probation officers. Additionally, it will provide information regarding what should be required instead of what is required for training and job performance.

Your cooperation will enable us to gather valuable information that will be used to improve the existing correctional probation officer basic training program.

Thank you for supporting this very important project.

Jeffrey W. Long, Director
Division of Criminal Justice
Standards and Training

Please read the general instructions in the box below before beginning this survey. More specific instructions will be provided in each part of the booklet.

GENERAL INSTRUCTIONS

Please circle one response. Complete the survey at your own pace. If you have any questions, please ask your survey administrator. Return your booklet to the survey administrator as soon as you complete it.

YOUR RESPONSES WILL BE KEPT CONFIDENTIAL

PART I - BACKGROUND INFORMATION

Please provide the requested information by printing CLEARLY.

NAME_____
Last First

CITY _____

COUNTY_____

YEAR OF BIRTH_____ MALE_____ FEMALE_____

TITLE_____

AREA OF SPECIALTY_____
(e.g., Pretrial, Community Control, Court Liaison, Intake, etc.)

METHOD OF CERTIFICATION:

Academy trained_____

Grandfathered_____

PART II - TASK LEARNING DIFFICULTY

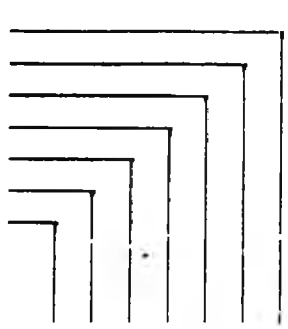
INSTRUCTIONS

The learning difficulty of a task refers to the time, effort, and assistance required to achieve performance proficiency. Some tasks may be performed without formal training whereas others are so complex that they can only be performed after lengthy, formal training.

Please circle ONE response to indicate the learning difficulty of each task statement.

Rating Scale

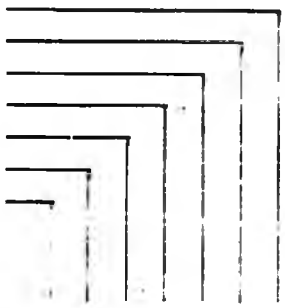
7 = Extremely high (training is essential)
6 = High
5 = Above average
4 = Average
3 = Below average
2 = Low
1 = Extremely low (no training is required)



	TASK STATEMENTS	
1.	Complete official forms (such as travel permits, transaction registers, expense vouchers, etc.)	1 2 3 4 5 6 7
2.	Originate correspondence	1 2 3 4 5 6 7
3.	Conduct informal on-the-job training	1 2 3 4 5 6 7
4.	Answer offender's questions concerning referrals, welfare requirements, social security, etc.	1 2 3 4 5 6 7
5.	Inform fellow officers about service agencies	1 2 3 4 5 6 7
6.	Calculate monthly case load	1 2 3 4 5 6 7
7.	Develop and maintain liaison with other criminal justice personnel	1 2 3 4 5 6 7
8.	Interpret manual of procedures to obtain direction, clarification, etc.	1 2 3 4 5 6 7
9.	Prepare forms for computer entry	1 2 3 4 5 6 7
10.	Attend in-service training	1 2 3 4 5 6 7
11.	Discuss offender's progress	1 2 3 4 5 6 7

Rating Scale

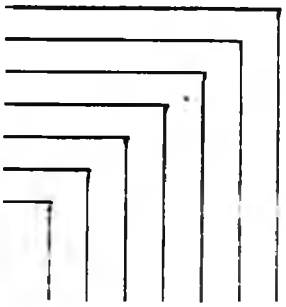
7 • Extremely high (training is essential)
6 • High
5 • Above average
4 • Average
3 • Below average
2 • Low
1 • Extremely low (no training is required)



	TASK STATEMENTS	
12.	Arrange appointments for offender	1 2 3 4 5 6 7
13.	Counsel families about domestic problems, expectations while offender is under supervision or other concerns	1 2 3 4 5 6 7
14.	Survey community service resources	1 2 3 4 5 6 7
15.	Determine offender eligibility for services	1 2 3 4 5 6 7
16.	Inform families about referral sources (such as welfare agencies, job placement, etc.)	1 2 3 4 5 6 7
17.	Comfort distraught or emotionally upset persons	1 2 3 4 5 6 7
18.	Develop social service resources for offenders through personal liaison	1 2 3 4 5 6 7
19.	Advise offender how to resolve problems with service agency	1 2 3 4 5 6 7
20.	Determine usefulness of community referral programs to offender or agency	1 2 3 4 5 6 7
21.	Determine whether offender requires special evaluation	1 2 3 4 5 6 7
22.	Obtain assessment and recommendations from treatment personnel	1 2 3 4 5 6 7
23.	Arrange for urinalysis test	1 2 3 4 5 6 7
24.	Discuss finances with offender to establish budget	1 2 3 4 5 6 7
25.	Encourage and/or direct offender to follow through on legal requirements (such as support payments, court fees, etc.)	1 2 3 4 5 6 7

Rating Scale

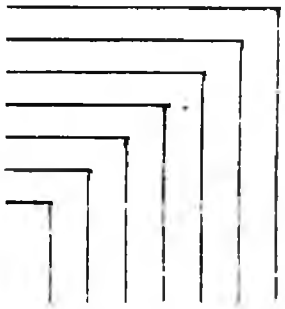
7 = Extremely high (training is essential)
6 = High
5 = Above average
4 = Average
3 = Below average
2 = Low
1 = Extremely low (no training is required)



	TASK STATEMENTS	
26.	Make referrals to family therapy or other community counseling resources	1 2 3 4 5 6 7
27.	Testify at legal proceedings	1 2 3 4 5 6 7
28.	Respond to subpoenas	1 2 3 4 5 6 7
29.	Answer informal questions by defense and state attorneys or judges	1 2 3 4 5 6 7
30.	Present evidence in legal proceedings	1 2 3 4 5 6 7
31.	Obtain offender information from court personnel	1 2 3 4 5 6 7
32.	Develop and monitor payment plan	1 2 3 4 5 6 7
33.	Interview victims to determine extent of monetary loss or injuries	1 2 3 4 5 6 7
34.	Investigate new arrests	1 2 3 4 5 6 7
35.	Investigate information disclosed by offender	1 2 3 4 5 6 7
36.	Assess whether a violation or other unacceptable behavior has occurred	1 2 3 4 5 6 7
37.	Provide offender information to appropriate agencies	1 2 3 4 5 6 7
38.	Obtain previous criminal records	1 2 3 4 5 6 7
39.	Assess offender's background from file contents	1 2 3 4 5 6 7
40.	Collect or verify offender information from school board, mental health facilities, drug/alcohol facilities, etc.	1 2 3 4 5 6 7
41.	Explain procedures for Executive Clemency or early discharge	1 2 3 4 5 6 7

Rating Scale

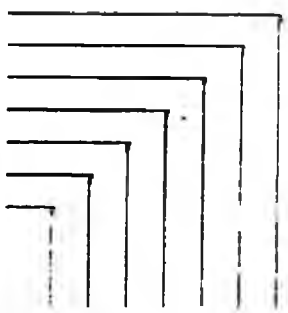
7 = Extremely high (training is essential)
6 = High
5 = Above average
4 = Average
3 = Below average
2 = Low
1 = Extremely low (no training is required)



	TASK STATEMENTS	
42.	Explain penalties for noncompliance with conditions of supervision	1 2 3 4 5 6 7
43.	Explain conditions of supervision to offender	1 2 3 4 5 6 7
44.	Determine offender's eligibility for pre-trial intervention program	1 2 3 4 5 6 7
45.	Maintain relationship with court personnel to facilitate pre-trial intervention program	1 2 3 4 5 6 7
46.	Explain pre-trial intervention program to potential participant or other concerned individuals	1 2 3 4 5 6 7
47.	Recommend acceptance/rejection of potential participant for pre-trial intervention	1 2 3 4 5 6 7
48.	Calculate time left on term of supervision	1 2 3 4 5 6 7
49.	Calculate amount owed on restitution and other court-ordered payments	1 2 3 4 5 6 7
50.	Verify offender's residence and employment	1 2 3 4 5 6 7
51.	Plan visitation schedule	1 2 3 4 5 6 7
52.	Explain problem(s) with court order to judge to seek clarification or modification	1 2 3 4 5 6 7
53.	Monitor and record supervision activities, schedules, visitations, etc.	1 2 3 4 5 6 7
54.	Discuss supervision plan with offender	1 2 3 4 5 6 7
55.	Assess suitability of home and work situation	1 2 3 4 5 6 7
56.	Interpret documents (such as legal papers, release forms, etc.) to offender	1 2 3 4 5 6 7

Rating Scale

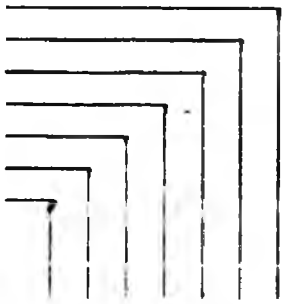
7 = Extremely high (training is essential)
6 = High
5 = Above average
4 = Average
3 = Below average
2 = Low
1 = Extremely low (no training is required)



	TASK STATEMENTS	
57.	Collect information to use for supervising offender	1 2 3 4 5 6 7
58.	Formulate supervision strategy	1 2 3 4 5 6 7
59.	Identify potential problems with offender and discuss options	1 2 3 4 5 6 7
60.	Obtain staff recommendations to determine approaches, solutions, etc.	1 2 3 4 5 6 7
61.	Clarify procedures, schedules, etc., with supervisor	1 2 3 4 5 6 7
62.	Formulate a recommendation for action by agency or courts	1 2 3 4 5 6 7
63.	Establish details about offender's life history	1 2 3 4 5 6 7
64.	Deliver warrant to appropriate law enforcement agency to request service	1 2 3 4 5 6 7
65.	Collect law enforcement information about offender and/or charges	1 2 3 4 5 6 7
66.	Explain any new charges to offender and serve pertinent documents	1 2 3 4 5 6 7
67.	Prepare reports concerning special circumstances (such as out-of-state transfers, security investigations, etc.)	1 2 3 4 5 6 7
68.	Notify employer that a current or future employee is under supervision	1 2 3 4 5 6 7
69.	Determine appropriate offender interview approach	1 2 3 4 5 6 7
70.	Develop case plan from interview notes and impressions	1 2 3 4 5 6

Rating Scale

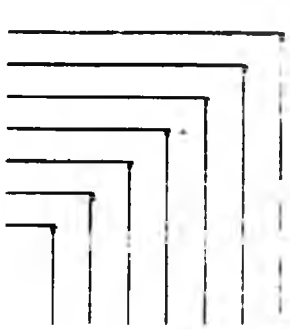
7 = Extremely high (training is essential)
6 = High
5 = Above average
4 = Average
3 = Below average
2 = Low
1 = Extremely low (no training is required)



	TASK STATEMENTS	
71.	Identity specific expectations, approaches and areas of concern related to supervision	1 2 3 4 5 6 7
72.	Devise directives and strategies for offender to follow in response to areas of concern	1 2 3 4 5 6 7
73.	Obtain offender's signature on necessary documents	1 2 3 4 5 6 7
74.	Verify present or past employment by telephone interview or pay stubs	1 2 3 4 5 6 7
75.	Assess offender's likelihood of success	1 2 3 4 5 6 7
76.	Assess supervision plan with supervisor	1 2 3 4 5 6 7
77.	Discuss violation or other accusations with offender	1 2 3 4 5 6 7
78.	Assemble case files in chronological order	1 2 3 4 5 6 7
79.	Explain hearing procedures to suspects, complainants, victims and witnesses	1 2 3 4 5 6 7
80.	Formulate opinion as to emotional or mental stability of arrested person	1 2 3 4 5 6 7
81.	Explain arrested person's status and court procedures to appropriate individuals (such as family, police, etc.)	1 2 3 4 5 6 7
82.	Monitor offender's adherence to conditions of supervision	1 2 3 4 5 6 7
83.	Prepare sentencing guidelines scoresheet	1 2 3 4 5 6 7
84.	Determine an appropriate course of action/recommendation with defense and state attorneys (such as violations, modifications, etc.)	1 2 3 4 5 6 7

Rating Scale

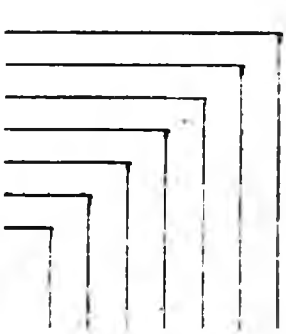
7 = Extremely high (training is essential)
6 = High
5 = Above average
4 = Average
3 = Below average
2 = Low
1 = Extremely low (no training is required)



	TASK STATEMENTS	
85.	Review offender files to ensure accuracy and completeness	1 2 3 4 5 6 7
86.	Explain charges to accused and discuss methods for solving difficulties	1 2 3 4 5 6 7
87.	Report signs of child abuse in offender's children	1 2 3 4 5 6 7
88.	Conduct pre/post sentence investigations	1 2 3 4 5 6 7
89.	Discuss supervision plan and problems with offender's family	1 2 3 4 5 6 7
90.	Explain diversion programs and alternatives to arrested person	1 2 3 4 5 6 7
91.	Recommend appropriate disposition of violation charges	1 2 3 4 5 6 7
92.	Prepare warrant request	1 2 3 4 5 6 7
93.	Assist in presenting violation case to judge or parole commission	1 2 3 4 5 6 7
94.	Encourage offender to obey warrant	1 2 3 4 5 6 7
95.	Prepare violation reports	1 2 3 4 5 6 7
96.	Assist law enforcement personnel in effecting arrests	1 2 3 4 5 6 7
97.	Arrange arraignment for violation of probation or community control	1 2 3 4 5 6 7
98.	Prepare to present case to judge, hearing officer, or parole commissioner	1 2 3 4 5 6 7
99.	Explain hearing procedure to witnesses and other interested parties	1 2 3 4 5 6 7

Rating Scale

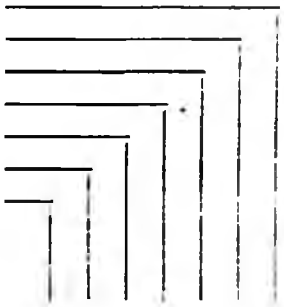
7 = Extremely high (training is essential)
6 = High
5 = Above average
4 = Average
3 = Below average
2 = Low
1 = Extremely low (no training is required)



	TASK STATEMENTS							
100.	Monitor court proceedings to learn status of violator	1	2	3	4	5	6	7
101.	Obtain statement of charges from court personnel	1	2	3	4	5	6	7
102.	Assemble documentation of violation (such as certified copy of convictions, affidavits of witnesses or other evidence)	1	2	3	4	5	6	7
103.	Assess strength of violation case	1	2	3	4	5	6	7
104.	Dictate narrative reports	1	2	3	4	5	6	7
105.	Write brief reports	1	2	3	4	5	6	7
106.	Write in-depth reports	1	2	3	4	5	6	7
107.	Conduct frisk search of offender for contraband	1	2	3	4	5	6	7
108.	Search offender's home for contraband	1	2	3	4	5	6	7
109.	Make sentencing recommendations	1	2	3	4	5	6	7
110.	Educate general public, victims, criminal justice agencies, etc. regarding departmental goals and policy and procedures	1	2	3	4	5	6	7
111.	Maintain surveillance on community controllees	1	2	3	4	5	6	7
112.	Transport offender (such as to job interview, verification of residence, emergency shelters, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
113.	Provide translation for non-English speaking offenders	1	2	3	4	5	6	7
114.	Restrain offender in emergencies	1	2	3	4	5	6	7
115.	Assist offender with completing written monthly report form	1	2	3	4	5	6	7

Rating Scale

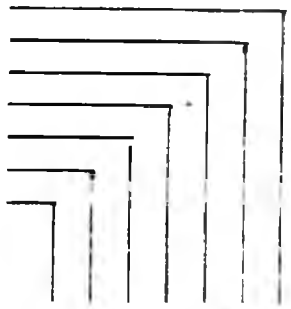
7 = Extremely high (training is essential)
6 = High
5 = Above average
4 = Average
3 = Below average
2 = Low
1 = Extremely low (no training is required)



	TASK STATEMENTS	
116.	Communicate or arrange for communication with hearing impaired/deaf offender	1 2 3 4 5 6 7
117.	Provide courtesy supervision for offenders transferring to area for a short period of time	1 2 3 4 5 6 7
118.	Collect cost of supervision and/or other financial payments	1 2 3 4 5 6 7
119.	Select, process, and orient volunteers used in assisting the supervision of offenders	1 2 3 4 5 6 7
120.	Conduct group counseling sessions	1 2 3 4 5 6 7
121.	Prepare case review for supervisor's review	1 2 3 4 5 6 7
122.	Determine offender's eligibility for waiver of supervision cost	1 2 3 4 5 6 7
123.	Purge terminated case file	1 2 3 4 5 6 7
124.	Prepare itineraries for field travel	1 2 3 4 5 6 7
125.	Determine offender's eligibility for termination	1 2 3 4 5 6 7
126.	Collect urine samples	1 2 3 4 5 6 7
127.	Determine the presence of alcohol/drugs	1 2 3 4 5 6
128.	Conduct FCIC/NCIC inquiries	1 2 3 4 5 6
129.	Explain techniques and procedures required for American Correctional Association accreditation	1 2 3 4 5 6
130.	Explain procedures for safeguarding the handling of funds	1 2 3 4 5 6
131.	Document approval for an offender to be used as an informant	1 2 3 4 5 6

Rating Scale

7 • Extremely high (training is essential)
6 • High
5 • Above average
4 • Average
3 • Below average
2 • Low
1 • Extremely low (no training is required)



	TASK STATEMENTS	
132.	Initiate a Baker Act inquiry on an offender	1 2 3 4 5 6 7
133.	Explain various types of incarcerated offenders and departmental facilities	1 2 3 4 5 6 7
134.	Explain gain time procedures	1 2 3 4 5 6 7
135.	Explain the various types of supervision (such as community control, supervised community release, transitional release assistance, etc.)	1 2 3 4 5 6 7
136.	Handle weapon in emergencies	1 2 3 4 5 6 7
137.	Report compensatory time	1 2 3 4 5 6 7
138.	Organize and prioritize work	1 2 3 4 5 6 7
139	Observe departmental rules of conduct	1 2 3 4 5 6 7
140.	Identify common psychological abnormalities	1 2 3 4 5 6 7
141.	Provide CPR	1 2 3 4 5 6 7
142.	Attend parole commission hearings	1 2 3 4 5 6 7
143.	Identify substances suspected to be illicit drugs	1 2 3 4 5 6 7
144.	Attend staff meetings	1 2 3 4 5 6 7

PART III - COMMENTS (optional)

Please write any comments you have regarding the survey and list any information such as tasks, equipment, forms, etc., that was omitted. Use a separate sheet if you need more space.

THANK YOU VERY MUCH FOR PARTICIPATING IN THIS SURVEY. YOUR INPUT WILL B OF GREAT VALUE TO ENSURE THE SUCCESS OF THE CORRECTIONAL PROBATION OFFICER TRAINING PROGRAM.

ANEXO IX

EXTENDED TASK ANALYSIS PROCEDURE: USER'S MANUAL.

EXHAUSTIVO BREAK-DOWN Y CRITERIO PARA EL ANALISIS DE TAREAS TRANSFER

EXTENDED TASK ANALYSIS PROCEDURE

USER'S MANUAL

Revised Edition

May 1981

TABLE OF CONTENTS

		Page
Introduction		
	Analyzing Procedural Tasks	1
	Analyzing Transfer Tasks	1
	Mixed Analyses	2
	Other ETAP Features	2
	Using This Manual	2
EVENT 1.	Review task and task description	4
EVENT 2.	Decide whether the task being analyzed is a procedural task or a transfer task	5
EVENT 3.	Conduct a process analysis	7
EVENT 4.	Extend process analysis	10
EVENT 5.	Determine type of transfer analysis	12
EVENT 6.	Conduct a factor-transfer analysis	14
EVENT 7.	Extend factor-transfer analysis	16
EVENT 8.	Conduct a principle-transfer analysis	19
EVENT 9.	Extend principle-transfer analysis	21
EVENT 10.	Conduct a knowledge analysis	24
EVENT 11.	Review and Description	26
EVENT 12.	Conduct Instruction Review	28
GLOSSARY		29

FLOWCHARTS

	Page
Extended Task Analysis Procedures	3
EVENT 3. Process Analysis	6
EVENT 4. Extended Process Analysis	9
EVENT 6. Factor-transfer Analysis	13
EVENT 7. Extended Factor Transfer Analysis	15
EVENT 8. Principle-Transfer Analysis	18
EVENT 9. Extended Principle-Transfer Analysis	20
EVENT 10. Knowledge Analysis	23
EVENT 11. Review and Description	25

INTRODUCTION

The Extended Task Analysis Procedure (ETAP) is a procedure for identifying component skills and knowledges which in their totality represent complete performance of a job task. Utilization of the ETAP results in an output that completely describes a job task. This job task description can be used as a major input for subsequent instructional design.

Analyzing Procedural Tasks

Most job tasks in most MOSs are procedural tasks. Some procedural tasks are performed in one and only one sequence. Other procedural tasks have more than one sequence in which they can be performed. ETAP can handle both types of procedural tasks.

Process analysis is used in the ETAP to begin analysis of procedural tasks. Process analysis involves identifying major steps in the procedure, arranging these steps in an optimal sequence, identifying any alternate sequences which may include decision steps, and representing this process by means of a flowchart. Process analysis continues in the ETAP until a level is reached which describes performance expectations for entry-level soldiers. The analysis continues by breaking down each step in the original flowchart.

Again, it is extremely important to remember that most MOSs are procedural tasks.

Analyzing Transfer Tasks

The ETAP also includes a method for analyzing more complex tasks which are not easily analyzed using only the process analysis method. These tasks, called transfer tasks, are difficult to proceduralize. ETAP includes a method for analyzing transfer tasks which will save you considerable time and frustration and will result in a more useful analysis.

A transfer task is one for which the procedure varies for executing the activities involved each time the task is performed. Some tasks require a different procedure each time the task is performed because of the conditions and circumstances which vary in each situation. These constraints, limitations, and conditions are called factors. For these tasks it is difficult to train the soldier in all of the many procedures which result from the many combinations of factors that can occur. It is more efficient for the soldier to understand what the important factors are and how they should be considered, so that the soldier can generate an appropriate procedure for carrying out the task in a particular situation. Extended task analysis includes a method for identifying the factors involved in these complex task situations. This method of analysis is called factor-transfer analysis.

Flowchart depicting the Extended Task Analysis Proceudre

Some tasks contain so many factors that vary from one situation to another that it would be extremely difficult for a soldier to learn what all the factors are and how each one should be considered. For these tasks, it is more efficient for the soldier to learn the principles that underlie the peformance and use those principles to derive a procedure appropriate for a particular set of circumstances. The ETAP includes a method of determining the underlying principles for such tasks. This method of analysis is called principle-transfer analysis.

Mixed Analyses

The analysis of a single task may require the use of more than one type of analysis. One of the resulting steps may be difficult to further proceduralize; it may be best analyzed as a factor-transfer or principle-transfer activity. ETAP is uniquely designed to handle such mixed tasks.

Other ETAP Features

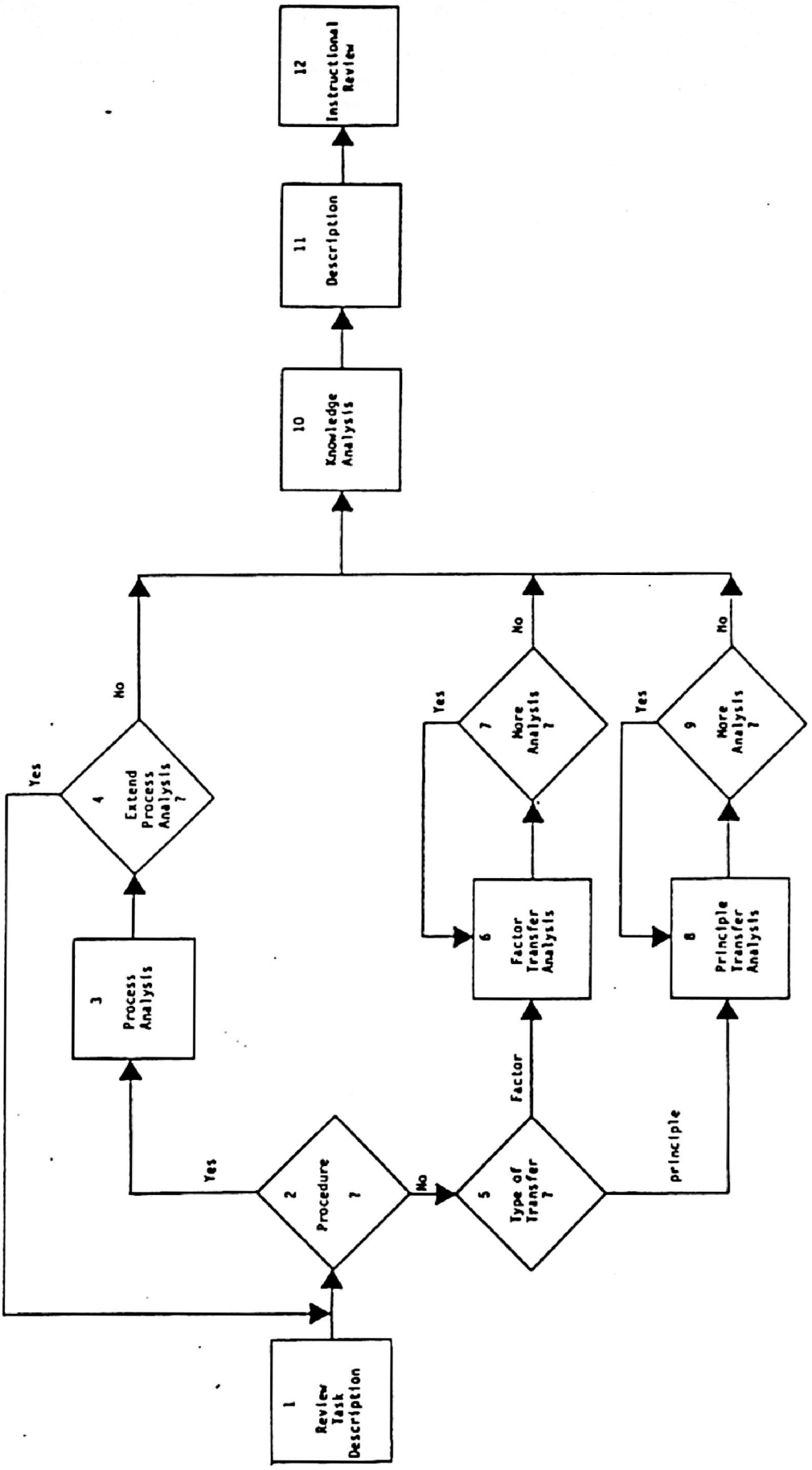
The ETAP involves a knowledge analysis process that is used with both procedural and transfer tasks. Not all job-related task information can be described by procedures, principles, or factors. Many times soldiers need to know essential concepts and facts in order to perform a task. Knowledge analysis continues until all concepts and facts required of the entry-level soldier are identified.

The ETAP proceeds via an interchange between an analyst and a subject matter expert (SME). Various types of government-furnished materials (GFM) are used as references. As a check on the complete analysis process, all results are verified in a review by a second subject matter expert.

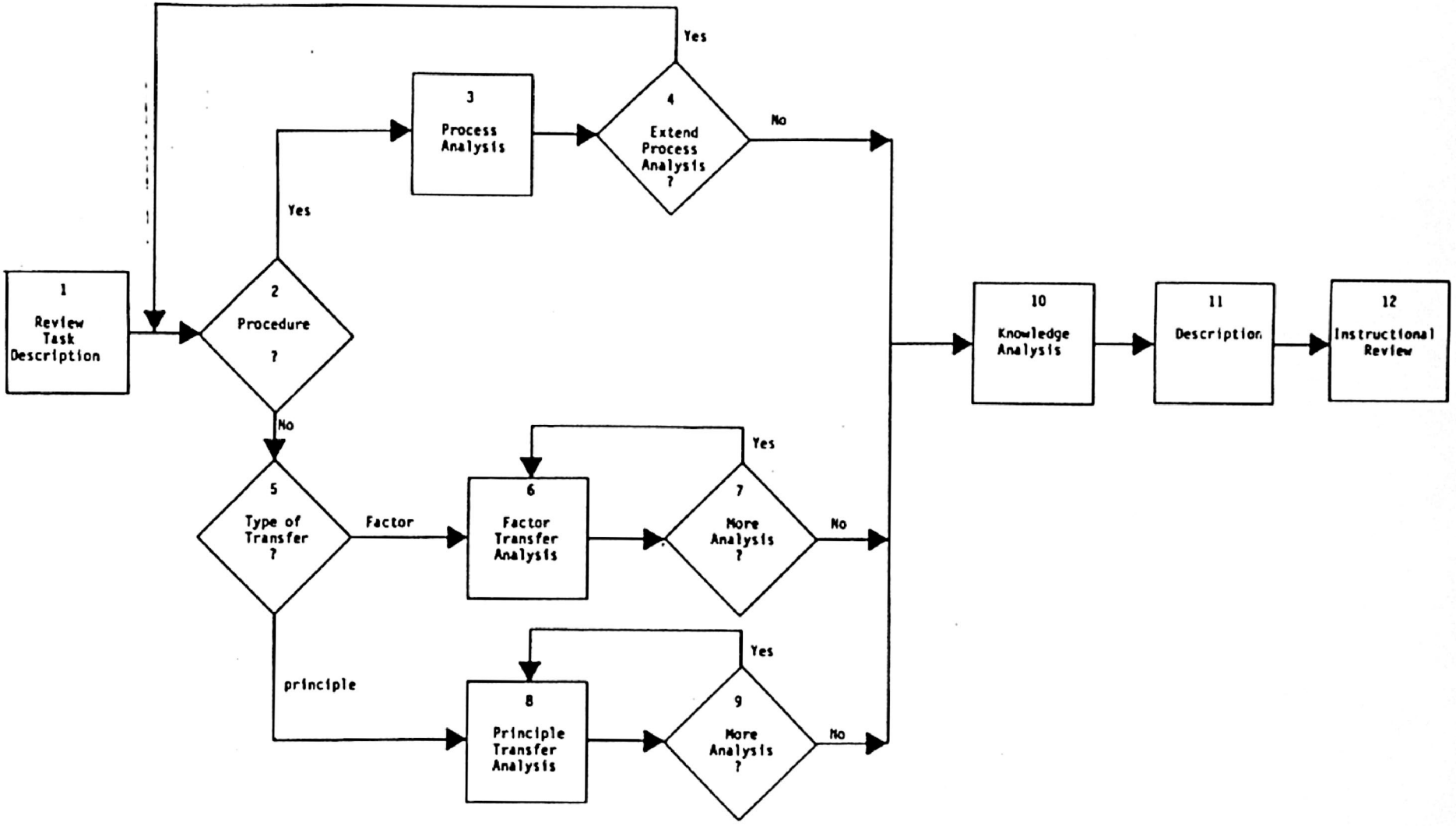
As stated previously, the ETAP yields a job task description that can be used for training design purposes. The final major event in the ETAP is the review of analysis results by instructional personnel.

Using this Manual

This manual contains a flowchart outlining the entire Extended Task Analysis Procedure as well as a description of each of the events in the process. It is suggested that you refer to the appropriate description as you perform a particular event. The last four pages of the manual contain a glossary.



Flowchart Depicting the Extended Task Analysis Procedure



Flowchart Depicting the Extended Task Analysis Procedure

EVENT 1. Review task and task description.

Purpose: To orient (or reorient) both SME and analyst to task and to insure references are available.

1.1 Have SME read task description in Soldier's Manual (SM) or from task list.

1.2 Check previously recorded notes on technical, doctrinal, or procedural accuracy and consistency (see Analysis Planning Guide) or record notes on technical, doctrinal, or procedural accuracy and consistency.

1.3 Write a 2-4 line task synopsis using key verbs identified by the SME.

1.4 Have SME review "Reference" section of task description in SM or on task list to insure that all needed references are present.

Notes to Analyst

1. This EVENT should have been performed during the Analysis Planning phase. It is included here to cover the case where either the SME or analyst has been changed since the Analysis Planning phase.

2. Have the SME document any incidences of technical, doctrinal, or procedural inaccuracies or inconsistencies in GFM. Probe to make sure you understand why it is an inaccuracy or inconsistency.

3. Make sure all needed references are available. This will avoid delays in analysis.

4. Remember the SM or task list is a guide. You cannot change the task statement, but if you note inaccuracies or inconsistencies in GFM, you can deviate from the SM or task list materials and record the correct information, as expressed by the SME.

EVENT 2. Decide whether the task being analyzed is a procedural task or a transfer task.

Purpose: To determine whether a process analysis proceudre or a transfer analysis procedure is to be used.

2.1 Ask the SME whether or not the Army has a procedure for doing the task.

2.2 Ask the SME whether or not the task can be broken down into steps.

2.3 Ask the SME whether or not the steps or procedures are normally performed in the same sequence.

2.4 If you decide the task is a procedural task, go to EVENT 3.

2.5 If you decide the task is a transfer task, go to EVENT 5.

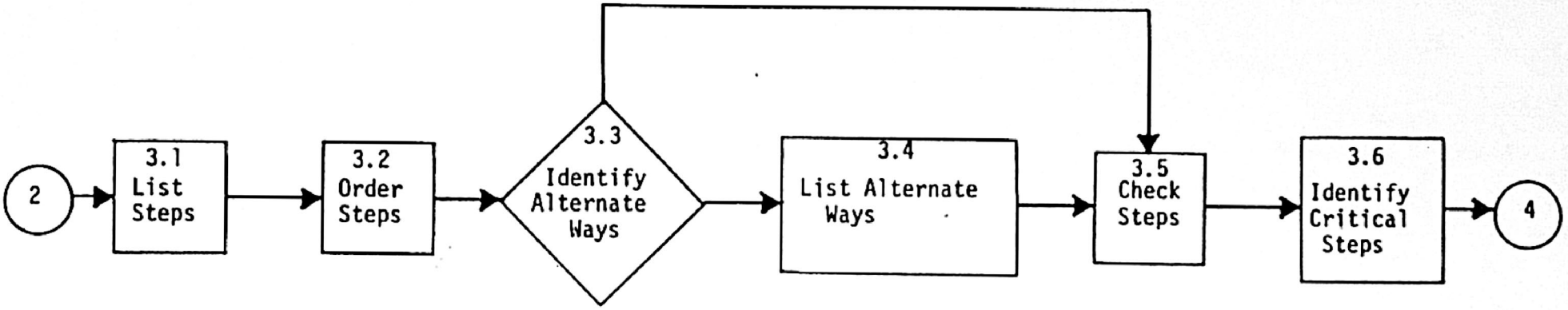
Notes to Analyst

1. Subevents 2.1, 2.2, and 2.3 in this event are used as a screening process. They are three questions the analyst can ask in order to help him or her decide whether the task being analyzed is a procedural task or a transfer task. It is important to remember, however, that most job tasks in most MOSs are procedural tasks.

2. The number of steps or procedures a task can be broken down into is not the major consideration in deciding whether you are analyzing a procedural or transfer task. Some major considerations are as follows:

    a. Is the task proceduralized in the Army?
    b. When an ARTEP is conducted, is performance of the task evaluated according to a procedure?
    c. When individual performance ratings are made, is soldier performance evaluated according to a procedure?
    d. Is the task effectively done by following procedures or must a job holder apply underlying skills and knowledge to:
    (1) decide what needs to be done, and
    (2) decide how to go about doing the task.

3. Very few tasks in the Army are "pure" transfer tasks. It is more likely that some portion of a task may be handled in a transfer manner. In these cases you have a mixed analysis, which is more fully described in EVENT 4, note 3.



EVENT 3. Process Analysis
Detailed Flowchart

EVENT 3. Conduct a process analysis.

Purpose: To break down a task into its major steps. This is the first level of a procedural analysis.

3.1 Ask the SME to tell you the five to ten major steps or procedures involved in performing the task.

3.2 Have the SME arrange the steps in an optimal procedural order.

3.3 Ask the SME if there is more than one acceptable order in which the steps can be performed in the Army.

If there are other acceptable ways, go to subevent 3.4. If not, go to subevent 3.5.

3.4 By questioning the SME, list the different ways the task is done. Ask the SME to check the steps. Be sure to include decision steps, execution steps, and branches. Also, be sure to check parallel steps and sequentially ordered steps.

3.5 Together, you and the SME should review all steps to see if they are at approximately the same level of description.

3.6 Ask the SME to identify any critical steps and to include a step for rechecking the critical step.

Notes to Analyst

1. For subevent 3.1, "5-10 steps" is not to be interpreted as an absolute requirement. It helps you to describe to the SME the level of information required. If more than ten steps are identified by the SME, ask him/her to go back and describe them at a more general level of specificity.

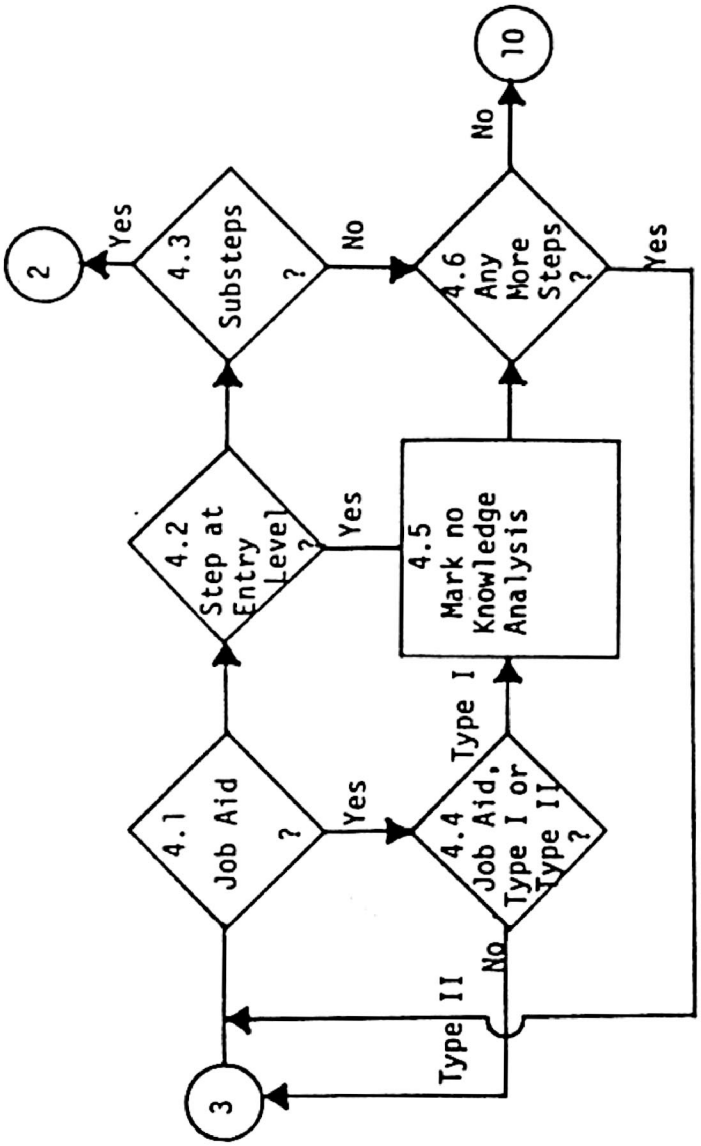
2. For subevent 3.2, since the SME will usually present you with the steps in some order, asking for optimal procedural order will usually mean a review of steps identified in subevent 3.1.

3. For subevent 3.3, be careful not to include personal preferences of the SME. Alternate ways should be substantiated by reference to GFM. Also, the conditions statement of the task in the SM or task list can be checked for alternate conditions.

4. For subevent 3.4, be sure to check "step size" against those written in subevents 3.1 and 3.2. This will help insure that the SME is actually listing alternate ways, rather than breaking down steps. When decision steps are included, at least two branches must result.

5. For subevent 3.5, this check is intended to look across all steps. Steps can not be listed at absolutely the same level of description. In this step you should look for gross or major mismatches in step size.

6. For subevent 3.6, a step can be considered critical if an error in performing it will result in large expenditures of time, money, or manpower. This subevent may be included in subevents 3.1 and 3.4.



EVENT 4. Extend Process Analysis
Detailed Flowchart

EVENT 4. Extend process analysis.

Purpose: To extend the process analysis results obtained in EVENT 3 to a level that will accommodate the entry-level soldier.

4.1 Ask the SME whether a job aid exists for the first step identified in EVENT 3.

If yes, go to subevent 4.4 to analyze the job aid. If no, go to subevent 4.2.

4.2 Ask the SME whether an entry-level soldier can perform the step without training.

If an entry-level soldier can perform the step, go to subevent 4.5.
If an entry-level soldier cannot perform the step, go to subevent 4.3.

4.3 Can the step be further broken down into substeps? If no, go to subevent 4.6. If yes, go to EVENT 2 and apply its subevent to the step being analyzed.

4.4 With the help of the SME, examine the job aid. If the job aid is Type I for an entry-level soldier, go to subevent 4.5.
If the job aid is Type II for an entry-level soldier, go to EVENT 3 and perform a process analysis on the use of the job aid.

4.5 Mark the step or substep to indicate that no further process analysis is required. Mark the job aid to indicate that no further process analysis or knowledge analysis is needed. Then go to subevent 4.6.

4.6 Are there more steps to analyze? Have all steps and substeps been submitted to extended process analysis so they are at an appropriate level for an entry-level soldier? If there are more steps, go to subevent 4.1. If not, go to EVENT 10.

Notes to Analyst

1. The process involved with this event is iterative. An an analyst you must be prepared to carry the process analysis through several levels. The number of levels of analysis is dependent upon the characteristics of the entry-level soldier and the complexity of the task as stated in the SM or on the task list. This will probably be the most time-consuming EVENT included in a procedural analysis.

2. For subevents 4.1 and 4.4, be sure to have the SME show you the job aid. When you examine the job aid in subevent 4.4 the following definitions apply:

   - o Type I job aid - A very definitive, highly proceduralized, and often heavily illustrated device or document. It was developed so that it could be used by an entry-level soldier without further training or assistance.

   - o Type II job aid - A source of information (device or document) that can be used as a reference or aid to performance. It was developed to be used in conjunction with further training or assistance.

   Also remember that certain Type II job aids (for example most technical manuals) are constructed at various levels of specificity. Some parts may be quite clear, definitive, and proceduralized; while others may be very general and confusing in presentation. You must always ask the SME this question, "As well as this is put together, can entry-level soldiers use it; can they find the parts of it they need to use?

3. For subevents 4.2 and 4.3, be sure to pay attention to the category of the task you are analyzing--a skill level 1 task trained some way other than at the service school, or a skill level 2 task. The categorization is important because different descriptions of entry-level soldiers apply. Also, it is at this point in the analysis process that a mixed analysis may result. In other words, when you perform subevent 4.3, you may end up at EVENT 3, 6, or 8 depending upon results.

4. Remember, not all steps of a process analysis need to be extended to the same number of levels. Some steps may need to be analyzed to two or three subsequent levels, others may need to be extended to four or more levels.

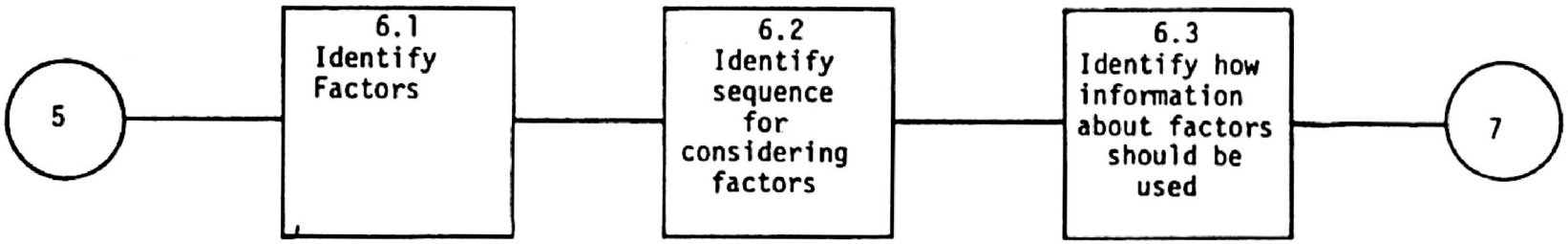
EVENT 5. Determine type of transfer analysis.

Purpose: To identify whether the task or step is a factor-transfer activity or a principal-transfer activity.

5.1 Does the task or step involve the consideration of so many factors that it would be more efficient for the soldier to apply the principles that underlie the performance rather than learn what all the factors are and how they should be considered? If yes, the task or step is a principle-transfer activity; proceed to EVENT 8. If no, the task or step is a factor-transfer activity; proceed to EVENT 6.

Note to Analyst

If a task or step contains a large number of factors that vary from situation to situation, it may be extremely difficult for a soldier to learn what all the factors and how they should be considered. It is under these circumstances that it may be more efficient for the soldier to apply the principles underlying the performance. Principle-transfer analysis should be employed in such cases.



EVENT 6. Conduct a Factor-Transfer Analysis
Detailed Flowchart

Event 6. Conduct a factor-transfer analysis.

Purpose: To identify, in the correct order, the factors that need to be considered when performing an activity, and to identify how information about each factor should be used.

6.1 Ask the SME to identify all of the factors (conditions) that may need to be considered in order to perform the activity.

6.2 Ask the SME to identify the order in which the factors should be considered.

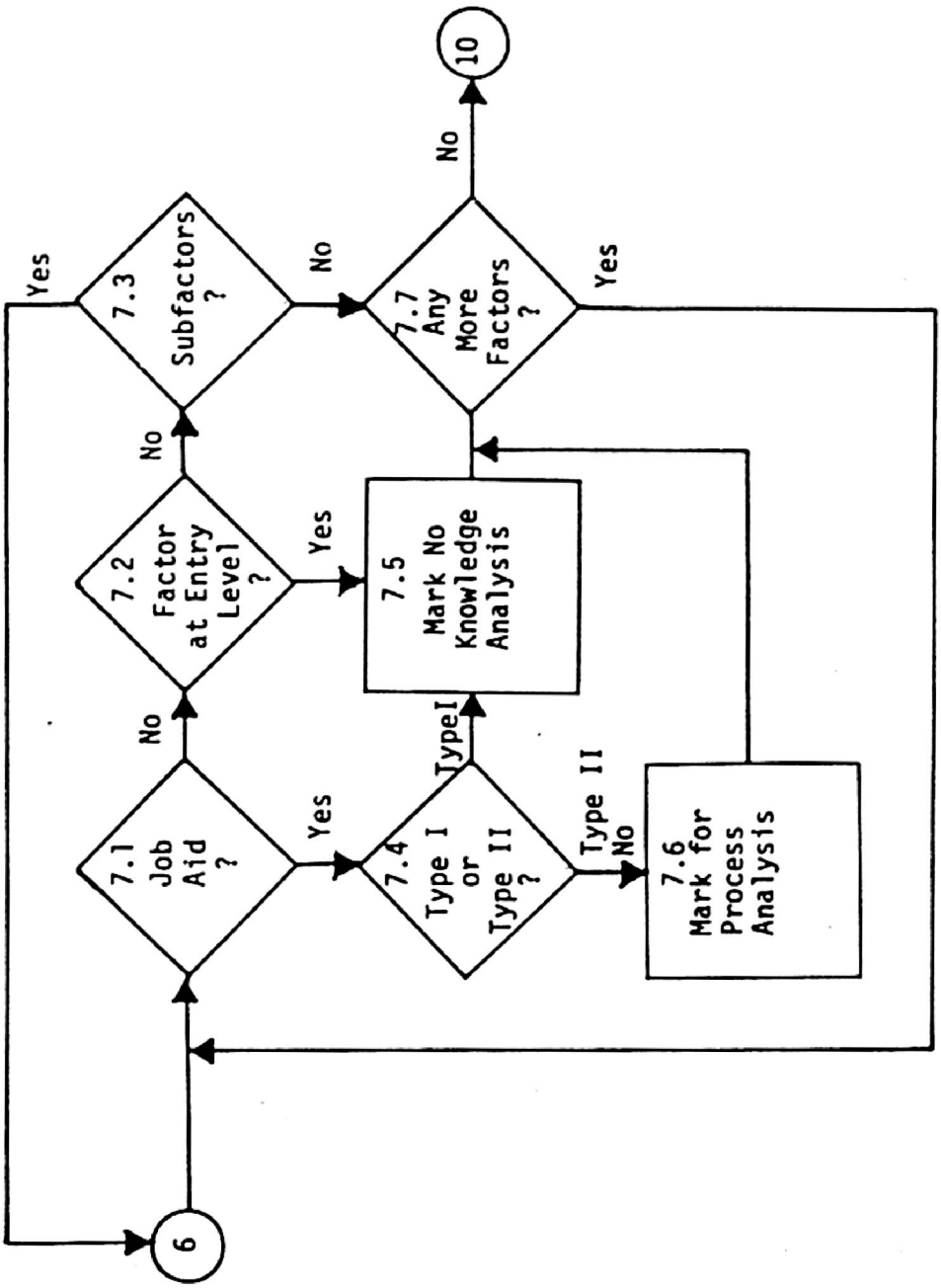
6.3 Have the SME describe how information about each factor should be used when performing the activity.

Notes to Analyst

1. For subevent 6.1, make sure the SME understands that a factor is a condition that must be considerd in deciding how to perform an activity.

2. For subevents 6.2 and 6.3, certain factors may only have to be considered if other factors are present (or absent). Be sure the SME identifies the relationship between factors.

3. Subevent 6.3 is designed to help identify what the soldier should do, given various conditions (factors).



Event 7. Extend Factor-Transfer Analysis

Detailed Flowchart

Event 7. Extend factor-transfer analysis.

Purpose: To extend the factor-transfer analysis results obtained in EVENT 6 to a level that will accommodate the entry-level soldier.

7.1 Choose one of the factors identified in EVENT 6. Ask the SME whether a job aid exists for the consideration of that factor.

If yes, go to subevent 7.4 to analyze the job aid. If no, go to subevent 7.2.

7.2 Ask the SME whether an entry-level soldier can, without training, appropriately use information about the factor when performing the activity.

If yes, go to subevent 7.5
If no, go to subevent 7.3.

7.3 Can the factor be broken down into subfactors?

If yes, go to EVENT 6 and perform further factor-transfer analysis on the factor.
If no, go to subevent 7.7.

7.4 With the help of the SME, examine the job aid. If the job aid is Type I for an entry-level soldier, go to subevent 7.5. If the job aid is Type II for an entry-level soldier, go to subevent 7.6.

7.5 Mark the factor or job aid to indicate that no knowledge analysis is needed. Then go to subevent 7.7.

7.6 Mark the job aid to indicate that process analysis (EVENT 3) is required. Then go to EVENT 7.7.

7.7 Are there more factors to analyze? Have all factors been submitted to extended factor-transfer analysis so they are at an appropriate level for an entry-level soldier? If there are more factors, go to subevent 7.1. If not, go to EVENT 10.

Notes to Analyst

1. Factors listed in STEP 6 may be at too general a level of description for an entry-level soldier to be able to consider them effectively. If such is the case, break down such factors by asking the SME to identify and list any more specific factors which combine to form the more general factor. Repeat STEPS 6 and 7 until you have reached the minimum acceptance level.

2. For subevents 7.1 and 7.4, be sure to have the SME show you the job aid. When you examine the job aid in subevent 7.4 the following definitions apply:

   - o Type I job aid - A very definitive, highly proceduralized, and often heavily illustrated device or document. It was developed so that it could be used by an entry-level soldier without further training or assistance.

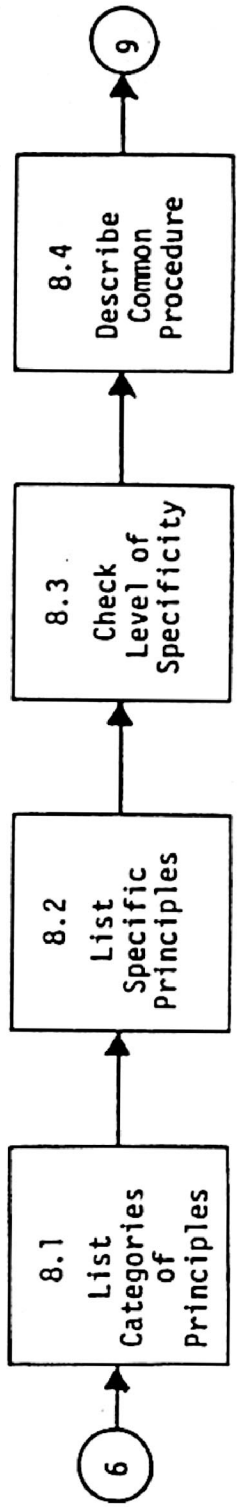
   - o Type II job aid - A source of information (device or document) that can be used as a reference or aid to performance. It was developed to be used in conjunction with further training or assistance.

   Also remember that certain Type II job aids (for example most technical manuals) are constructed at various levels of specifity. Some parts may be quite clear, definitive, and proceduralized; while others may be very general and confusing in presentation. You must always ask the SME this question, "As well as this is put together, can entry-level soldiers use it; can they find the parts of it they need to use?"

3. Be sure to consider all factors before taking the branch to EVENT 10. It may be that some factors have a job aid while others do not.

4. Regarding subevent 7.6: When you perform EVENT 11, you will have the opportunity to cycle back to EVENT 3 in order to perform the process analysis that is required.

EVENT 8. Principle-Transfer Analysis
Detailed Flowchart



EVENT 8. Conduct a principle-transfer analysis.

Purpose: To identify the principles that should be employed in order to successfully perform a principle-transfer activity and to identify a common procedure for employing those principles in a wide variety of situations.

8.1 Help SME identify the general categories of principles that must be known in order to successfully perform the activity.

8.2 Have the SME identify the most important, specific principles in each category.

8.3 Help the SME state each principle at a level of specificity that will enable a soldier to use the principle when performing the activity.

8.4 For each category of principles, have the SME identify a common procedure for employing the principles in a wide variety of situations.

Notes to Analyst

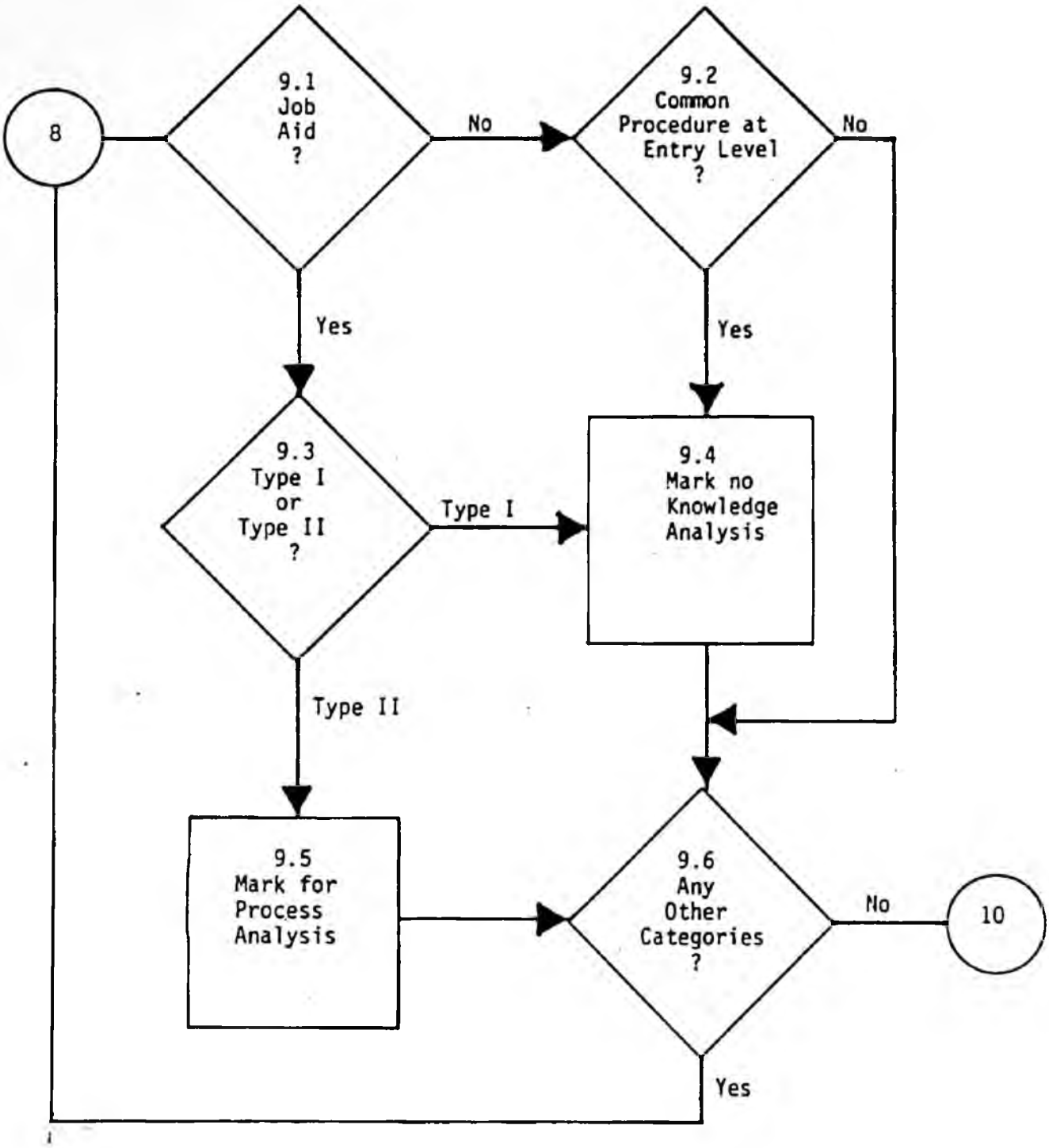
1. Categories of principles tend to be associated with steps of a general procedure. Therefore, it is helpful to ask the SME to consider each step of a general procedure in order to identify categories of principles.

2. An example of a category of principles would be "information gathering principles." A specific principle within that category would be "if the soldier performs a physical inspection in the problem situation, then the problem definition will be more accurate."

3. Regarding EVENT 8.3: Some principles, when they are first identified, may be too detailed or too general for a soldier to use. This step is designed to ensure that each principle is stated in such a way as to be useful to the soldier. Be particularly careful to avoid stating principles that are too detailed.

4. The term "common procedure," as used in subevent 8.4, can be defined as a "set of steps for generating appropriate plans of action for performing principle-transfer activities in various situations."

5. To perform event 8.4, it is often helpful to ask SME to generate several procedures for performing the activity in specific situations, and to "think out loud" while he or she does it--that is, to describe the mental process that he or she goes through to generate each procedure.



Event 9. Extend Principle - Transfer Analysis

Detailed Flowchart

EVENT 9. Extend Principle-Transfer Analysis.

Purpose: To extend the principle-transfer analysis results obtained in EVENT 8 to a level that will accommodate the entry-level soldier.

9.1 Choose one category of principles. Ask the SME whether a job aid exists to help the soldier apply the common procedure for that category.

If yes, go to subevent 9.3 to analyze the job aid. If no, go to subevent 9.2.

9.2 Ask the SME whether an entry-level soldier can use the common procedure for that category without further training.

If yes, go to subevent 9.4.
If no, go to subevent 9.6.

9.3 With the help of the SME, examine the job aid. If the job aid is Type I for an entry-level soldier, go to subevent 9.4. If the job aid is Type II for an entry-level soldier; go to subevent 9.5.

9.4 Mark the category of principles to indicate that no knowledge analysis is needed. Then go to subevent 9.6.

9.5 Mark the job aid to indicate that process analysis (EVENT 3) is required. Then go to event 9.6.

9.6 Are there other categories of principles to analyze? Have all all categories of principles been submitted to extended principle transfer analysis so they are at an appropriate level level for an entry-level soldier? If there are more categories of principles, go to subevent 9.1. If not, go to EVENT 10.

Notes to Analyst

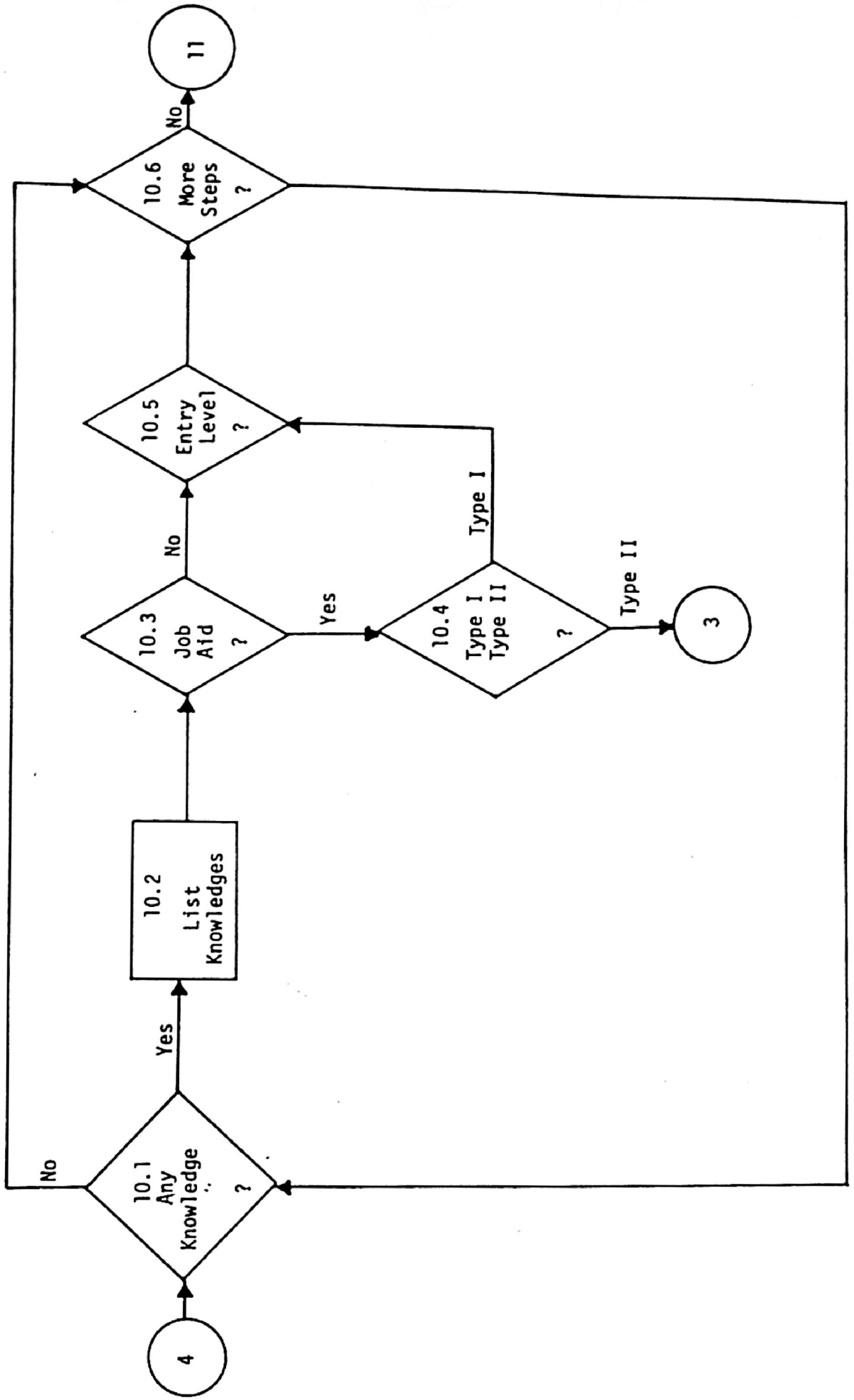
1. For subevents 9.1 and 9.3, be sure to have the SME show you the job aid. When you examine the job aid in subevent 9.3 the following definitions apply:

   - Type I job aid - A very definitive, highly proceduralized, and often heavily illustrated device or document. It was developed so that it could be used by an entry-level soldier without further training or assistance.

   - Type II job aid - A source of information (device or document) that can be used as a reference or aid to performance. It was developed to be used in conjunction with further training or assistance.

Also remember that certain Type II job aids (for example most technical manuals) are constructed at various levels of specificity. Some parts may be quite clear, definitive, and proceduralized; while others may be very general and confusing in presentation. You must always ask the SME this question, "As well as this is put together, can entry-level soldiers use it; can they find the parts of it they need to use?"

2. Regarding subevent 9.5: When you perform EVENT 11, you will have the opportunity to cycle back to EVENT 3 in order to perform the process analysis that is required.



EVENT 10. Knowledge Analysis
Detailed Flowchart

EVENT 10. Conduct a Knowledge Analysis.

Purpose: To identify knowledge (facts or concepts) essential for performance of substeps at the lowest level of analysis and at decision steps.

10.1 Begin at the knowledge analysis with the lowest level of analysis for the first step that was identified in EVENT 3. Ask the SME if there is any knowledge (facts or concepts) that is essential to performance of the substep (procedure).

10.2 Question the SME to determine what knowledge is essential. Write the information down in a phrase that begins with an action verb. Label each phrase as related to a fact or concept. Go to subevent 10.3.

10.3 Is there a job aid which provides the knowledge required for essential performance of the substep? Ask the SME to find out. If there is a job aid, go to subevent 10.4. If not, go to subevent 10.5.

10.4 With the help of the SME, examine the job aid. If the job aid is type I, go to subevent 10.5. If the job aid is Type II, go to EVENT 3 for process analysis.

10.5 Is the knowledge identified in subevent 10.2 or the procedure or knowledge in subevent 10.4, at a level appropriate for an entry-level soldier? Ask the SME if the knowledge analysis needs to be broken down to one or more lower levels of specificity. If further analysis is needed, go to subevent 10.1. If not, go to subevent 10.6.

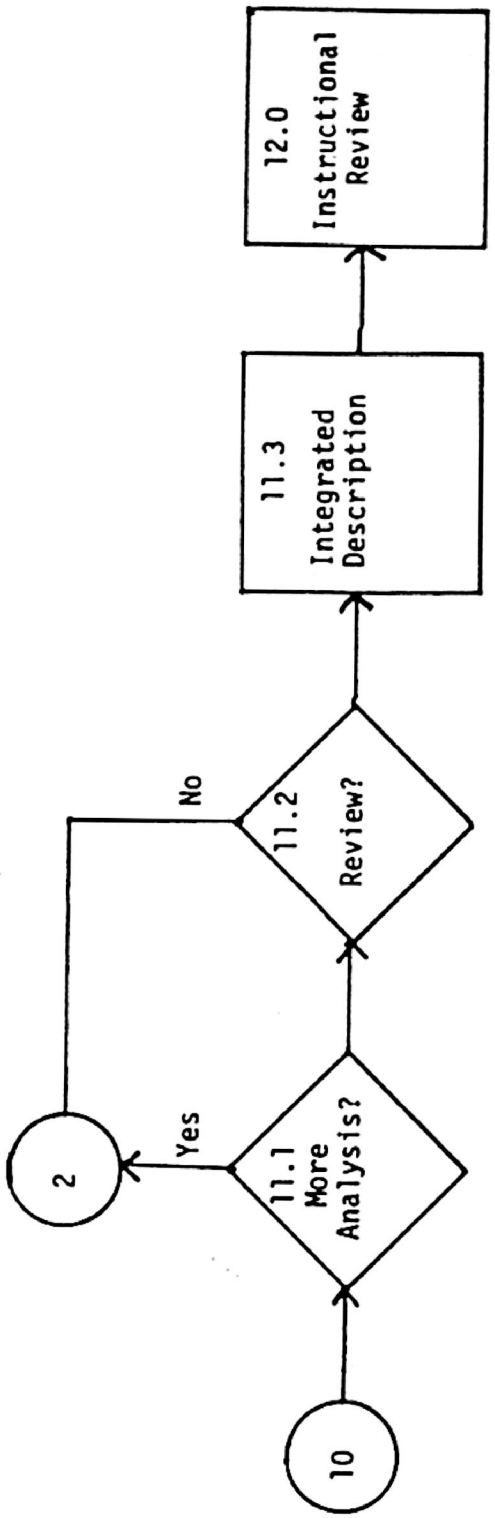
Notes to Analyst

1. The process involved with this event is iterative. You must perform a knowledge analysis for each substep at the lowest level of analysis and for each decision step at the level it is included in the analysis.

2. For subevents 10.1 and 10.2, be sure to hold the SME to identifying knowledge essential for performance by the entry-level soldier. Do not allow the SME to express opinions or to identify knowledge that would be desirable.

3. For subevents 10.3 and 10.4, have the SME show where the job aid contains the knowledge. Be sure the job aid actually explains concepts and relates facts in a manner that is usable by the soldier on the job. Again, review the definitions of the two types of job aids.

4. For subevent 10.5, review the three descriptions of entry-level soldier (see the glossary).



EVENT 11. Review and Description
Detailed Flowchart

EVENT 11. Review and Description.

11.1 Review your analysis. Are there any steps, factors, principles, or job aids which were marked for process analysis, factor-transfer analysis, principle-transfer analysis, or knowledge analysis which have not yet been analyzed?

If so, return to EVENT 2 to complete the necessary analysis.

If no, go to subevent 11.2

11.2 Check the results of the entire analysis with one other SME and other source(s) of information in order to ensure that everything is complete and accurate.

If the analysis is incomplete, return to Event 2 and complete the necessary analysis.

If the analysis is complete, go to subevent 11.3 and prepare a final description of the analysis.

11.3 Prepare all data sheets for transmittal.

Notes to Analyst

1. For subevent 11.2, other sources of information include Soldier's Manuals, technical manuals, and expert instructors. Use this subevent to ensure that the analysis just completed represents standard Army procedures rather than the preferences of a particular SME.

2. Combine the results of all three types of analysis--procedural, factor-transfer, and principle-transfer--into a single description. Make sure that it shows the following:

<u>For procedural analysis</u>

a. The process description, including all steps and the order between steps, decisions, and branches.

b. A more detailed substep process description for each step as necessary to accommodate the entry-level soldier.

c. Prerequisite facts and concepts for every step which requires this knowledge.

For factor-transfer activities

a. All factors which must be considered for any factor transfer task.

b. Any subfactors which must be considered in considering factors.

c. Prerequisite facts, concepts, procedureS, or principles which must be acquired before a given factor or set of factors can be considered.

For principle-transfer activities

a. The principles which must be applied before a given procedure or task can be executed.

b. The common procedure for using such principles to derive an appropriate performance for a given task.

c. Prerequisite facts, concepts, procedures, and factors which must be acquired before a given principle or set of principles can be applied.

EVENT 12. Conduct Instructional Review.

Purpose: To identify those portions of the analysis results that are currently included in a training course. To identify prerequisite skills and knowledges which may be included in BSEP.

12.1 For each skill level 1 and skill level 2 task trained at the service school, have an experienced instructor review the complete analysis results from subevent 11.3. Have the instructor check each procedure, factor, principle, concept, and fact that is currently instructed in the service school training course.

Notes to Analyst

1. This procedure is vital to identifying prerequisite skills and knowledges which may be included in BSEP.

2. Be sure the instructor does a complete review. If you suspect the review is less than thorough, ask for substantiation of instruction by having the instructor show you in the POI that the procedure, principle, factor, or knowledge is in fact included in the current instruction.

3. A procedure will be written later to handle OJT, extension, or in-unit training tasks.

GLOSSARY

Activity - any mental or physical action carried out as part of a job responsibility. At its most general level of description an activity is considered a task since a task involves at least one mental or physical act. A task can be broken into a set of component activities called steps which, when performed correctly and in the appropriate sequence, result in successful completion of the task. Each step may be further broken down into more specific activities called elements. Thus, at each level of description, any mental or physical act is referred to as an activity.

Basic Skills Expert - an individual with special expertise in teaching skills and knowledge which serve as prerequisites to Army tasks.

Branch - a step or sequence of steps representing one option to be selected during a decision step.

Common Procedure - a set of steps representing one option to be selected during a decision step.

Concept - a set of class objectives, events, or ideas which share certain characteristics (called "critical attributes").

Critical Step - any step for which the consequences of an error are particularly severe.

Decision Step - a step in which a choice is made.

Defining Attributes - characteristics or features of a set of objects, events, or ideas that are shared by all members of the set and that serve to characterize the uniqueness of the set. Each defining attribute may be considered a component concept of the concept it helps define.

Entry-Level Soldier (skill level 1 tasks trained at service school) - a soldier who meets the entrance requirements to basic training and AIT for the MOS under consideration.

Entry-Level Soldier (skill level 1 tasks trained outside the service school) - a soldier who has successfully completed basic training and AIT at the service school for the MOS under consideration.

Entry-Level Soldier (skill level 2 tasks) - a soldier who has successfully completed AIT at the service school and is proficient in skill level 1 tasks trained outside the service school for the MOS under consideration.

Event - a major activity to be completed in the ETAP.

Execution Step - any other kind of step except a decision step.

Fact - a single piece of information which expresses an identity that does not generalize to other specific instances.

Factor - a concept which characterizes a condition that must be considered in deciding how to perform an activity. Its use is similar to the Army's use of the terms "condition" and "constraint". A factor is any situational aspect which controls, modifies, or limits performance in some way. For example, terrain obstacles constitute a factor which must be considered in establishing a COMSEC monitor site since the type and locatino of such obstacles modifies or limits the choice of sites for various facilities and equipment. Thus a factor can be considered as a category or class of conditions or constraints which affect decisions on how to carry out some activity.

Factor-Transfer Activity - an activity which requires a soldier to make decisions based on an analysis of categories of conditions and constraints existing in a particular situation. Such an activity cannot be broken down into a single sequence of steps. Instead, each separate arrangement of conditions requires that the activity be performed differently. Therefore, the soldier must understand what the important factors are and how they should be considered in order to generate the appropriate procedure for carrying out that activity in a particular situation.

Factor-Transfer Analysis - a kind of task analysis procedure in which considerations of important conditions or constraints help the soldier determine how to perform an activity.

Integrated Description - a description (numerical and diagrammatic) which combines the results of the various analyses conducted with ETAP to identify both those activities required for performance of the task and the skills and knowledge required in order to learn how to perform each activity.

Job Aid - any source (device or document) of information which a soldier can consult rather than learn the information. A Type I job aid is very definitive, highly proceduralized, and often heavily illustrated. It was developed so that it could be used by an entry-level soldier without further training or assistance. A Type II job aid can be used as a reference or aid to performance. It was developed to be used in conjunction with further training or assistance.

Knowledge - facts, concepts, procedures, and principles that must be acquired in order to perform an activity.

Knowledge Analysis - an analysis of the knowledge that a soldier must have in order to perform an activity.

Learning Relationship - a hierarchical relationship among knowledges or skills which identifies what must be learned before something else can be learned.

Level of Description - an amount of detail or specificity that is used to describe an activity.

Level of Specificity - an indication of the amount of detail involved in describing a principle.

Optimal Procedural Order - that sequence of steps which represents an approved, efficient order for performing an activity.

Parallel Steps - two or more steps which can be performed in any order since they all follow after, or lead into, a single step.

Piece of Knowledge - a single fact, concept, principle, or procedure.

Prerequisite Skills and Knowledge - skills and knowledge which must be acquired before a soldier can learn something else.

Principle - a statement of a change relationship between two or more concepts describing how changes in one concept are related to changes in the other concept(s).

Principle-Transfer Activity - an activity whch requires a soldier to apply principles in deciding how to perform the activity. Such an activity cannot be broken into a single sequence of steps. Instead, the soldier must select and combine relevant underlying principles in order to perform the activity. Understanding of these principles and how to apply them is required for a successful performance of the activity.

Principle-Transfer Analysis - a set of mental and/or physical actions to be performed in a particular sequence. The result of performing the sequence correctly is completed activity.

Procedural Activity - an activity that can conveniently be broken into a series of discrete steps.

Process Analysis - the process of breaking a task into its set of 5-10 separate steps, and of identifying decision and execution steps and branches.

Sequentially Prerequisite - steps which must follow one another in a particular order such that one step must be performed before another step can be performed.

Step - a mental or physical action performed as part of a task.

ANEXO X

TASK SUMMARY SHEET.

TASK SUMMARY SHEET

Name _____
Date _____
Career Field Police
Duty _____
CODAP ID _____

Number of incumbents surveyed 3000
Percent of incumbents performing task 95%
Consequences of inadequate performance _____
Training Emphasis _____

TASK STATEMENT

Provide street or highway directions to a given destination

TASK NUMBER

028

CONDITIONS

Day/night
Indoors/outdoors
Any weather
Map of area

STANDARDS

The directions must be delivered slowly and clearly
The directions must be accurate so that the citizen will reach the intended destination
The directions must indicate the most direct or appropriate route of travel

REFERENCES

City/area map and directory

SPECIAL EXPERIENCES, SKILLS, ABILITIES, NEEDED TO PERFORM TASK

Familiarity with the streets and highways in the area

EDUCATIONAL REQUIREMENTS

State Police Standard Training

RECOMMENDED METHOD OF LEARNING TASK

PRESERVICE TRAINING _____
OJT (Over the Shoulder) _____
OJT (Formal) _____
Classroom _____
Field Training _____

INITIATING CUES

Citizen request

ENTRY LEVEL SKILLS, KNOWLEDGES

TASK ELEMENTS

Meet with citizen
Determine the destination
Give verbal directions while pointing them out on a map
Determine if citizen understands directions
Repeat directions if necessary

ANEXO XI

JOB DATA WORKSHEET.

JOB DATA WORKSHEET

JOB TITLE 91A10 DOS PAGE NO. 2

DUTY/CODE (A) LEVEL DATE

ITEM CODE	TASK, ELEMENTS, J.P.M.	CONDITIONS	INITIATING CUES	STANDARDS	NOTES
					should not be started prior to resuscitation. If other assistance is available, it may be utilized. Care taken to minimize aggrevating other injuries.
A-001-002	Determine whether there is a pulse.	Same as A-001-001. Locate an uninjured area to take pulse if casualty has injuries.	Casualty is unconscious	Breathing must be re-established within three minutes.	The shortage of oxygen to the brain usually becomes severe after three minutes, which shortly results in brain damage.
A-001-003	Select method of resuscitation.	Same as A-001.	Toxic atmosphere requires use of mask-to-mouth method. Non-toxic atmosphere and existence of jaw or mouth wounds indicate mouth-to-nose method. (con't)	Correct method, based on cues, must be determined immediately.	Severe facial injuries or absence of M17A1 mask or M1 tube, may make selection of method somewhat arbitrary.

FIGURE I.10: Example of Completed Job Data Worksheet (continued)

ANEXO XII

EXTENDED DEVELOPMENT PROCEDURE (EDEP.). USER´S MANUAL.

CRITERIOS Y METODOLOGIA PARA EL DESARROLLO DE CURRICULUMS DE FORMACION DESDE EL ANALISIS DE TAREAS CRITICAS.

EXTENDED DEVELOPMENT PROCEDURE

EDeP

USER'S MANUAL

Charles M. Reigeluth
Philip Doughty
Fulya Sari
Charles J. Powell
Linda Frey
Jack Sweeney

Syracuse University

November, 1982

Sponsored by the Training Development Institute
U.S. Army Training and Doctrine Command
Fort Monroe, Virginia

Acknowledgement

Primary guidance, encouragement and considerable understanding were provided by Training Development Institute contract monitors Major Ron Tarr and Mr. Edward Shepherd. Their extensive knowledge of the need for these manuals, as well as their awareness of the challenge in actually prescribing instructional design procedures, made communication relatively easy and highly professional.

Purple hearts are also in order for the interpreters of penmanship and dictation skills (or lack thereof) employed by project authors. Margaret Patton and Harriet Gore are to be commended for typing and word processing perseverance well beyond the normal call of duty.

Disclaimer

The views, opinions, and/or findings contained in this report are those of the authors and should not be construed as an official Department of the Army position, policy or decision, unless so designated by other documentation.

EXTENDED DEVELOPMENT PROCEDURE (EDeP) USER'S MANUAL

TABLE OF CONTENTS

Acknowledgement	i
Table of Contents	ii
Introduction	iii
UNIT 1: THE BASIC EDeP	1
Chapter 1: Structure and Sequence the Instruction	3
STEP 1: Sequence the Courses	4
STEP 2: Identify and Classify Course Content	6
STEP 3: Design a Simple-to-Complex Sequence of Units	8
STEP 4: Sequence the Content within each Unit	9
Chapter 2: Design the Instructional Components	11
STEP 5: Plan Which Basic Components to Include	12
Step 6: Plan the Nature of Each Basic Component	15
STEP 7: Plan Enrichment Components	19
Step 8: Select a presentation Approach(es)	21
STEP 9: Repeat, and Review and Revise Approaches	25
Chapter 3: Develop the Instruction	27
Step 10: Review, Select, and Revise existing Materials	28
STEP 11: Create the Instructional Resources and/or Guidance	29
STEP 12: Develop the for Unit Summarizers and Synthesizers	30
UNIT 2: INDIVIDUALIZED RESOURCES	33
Chapter 4: Individualized Resources: Alternative 1 for Step 11	33
STEP 11.1: Decide on Game or Non-game Format	34
STEP 11.2: Plan Motivational Strategies	36
STEP 11.3: Decide on an Optimal Medium or Media	37
STEP 11.4: Make Final Media Selection	38
STEP 11.5: Application Model: Create the Generality and an Instance Pool	39
STEP 11.6: Application Model: Assign and Sequence Instances	41
STEP 11.7: Application Model: Write the Examples, Practice and Test Items	43
STEP 11.8: Remember Model: Write the Presentations, Practice and Test Items	45
STEP 11.9: Develop Guidance for Learners	47
STEP 11.10: Develop an Instructor's Manual	48
GLOSSARY OF TERMS	49
BIBLIOGRAPHY	53

Introduction

Why Use this Manual?

This manual will help you to improve the quality of the instruction you create.

The Interservice Procedures for Instructional Systems Development (IPISD) provided a quantum leap forward in providing guidance to instructional developers and instructors. Nevertheless, developers and instructors have often complained that the smallest volume in the set is the one on the design phase. This has been a source of some frustration because it is in the selection of instructional strategies that they feel the strongest need for guidance. In fact, our knowledge base about what makes instruction effective and appealing has grown considerably since the IPISD was written. In recognition of this situation, TRADOC commissioned this manual to supplement those aspects of the IPISD which deal with the design of instruction.

This User's Manual (UM) and its Advanced Reference Manual (ARM) companion present an Extended Development Procedure (EDeP) for developers of military training programs and materials. The EDeP expands on block II.4 and parts of blocks III.1-III.4 of the IPISD. Both manuals are intended to provide a set of prescriptive procedures which clarify and extend the general specifications included in those blocks of the IPISD.

Who Should Use this Manual?

Primary users of these two manuals are intended to be TRADOC training developers, including senior NCO's, Warrant Officers, Officers and professional civilians. In addition, professional civilians from Army Training Centers are also included, since much of their training and training development work is focused upon the teaching of basic skills, which typically require careful and powerful instructional design.

How Should this Manual Be Used?

This is not a training manual! It is a reference manual.

Unless you have considerable experience designing instruction, you must participate in an EDeP workshop before you try to use this manual.

This reference manual is organized in a unique way. It is organized to be appropriate for your level of knowledge about instructional design. The User's Manual (UM) provides the essential core of design prescriptions. Only those prescriptions that provide the most mileage are included, making it fairly manageable for people who do not have much experience or background in design.

On the other hand, for those who do have a lot of experience and background in instructional design, the Advanced Reference Manual (ARM) provides prescriptions for dealing with a much wider variety of kinds of instruction and for dealing effectively with more complex and difficult tasks.

So this reference manual is designed to grow with you. But just as you would not put on a pair of shoes five sizes too large for you, you should not use the ARM before you are ready! Please heed the following:

- Do not use the ARM until you have at least 8 weeks of experience using the UM. (The more prior experience and background you have in instructional design, the more you can cut off of that figure, but in all cases we recommend a minimum of 2 weeks using the UM before you attempt to use the ARM.

- When you are ready to move on to the ARM, do not try to tackle it all at once! Try mastering one chapter at a time, consolidating your knowledge of one chapter before attempting to take on another one. In this way, the manual will grow with you. You will trip and fall if your shoes are too big! If you don't consolidate your skills before expanding them, you will lose what you once had.

- Whenever the situation will call for using the ARM, the UM will direct you to the appropriate part of it. If you are not ready for that part of the ARM yet, you should either (1) swap tasks with a designer who is working on your development team and has already moved on to that part of the ARM or (2) put that task aside for a while and work on another task that does not require the use of the ARM.

One final comment about using this manual: Don't let these nice, neat, mechanical procedures prevent you from using your own creativity and intuition. There are still a lot of things we don't know about what makes good instruction. We do offer you a lot of good guidance, but your best bet is to combine these prescriptions with your own creativity and that of other members of your team -- especially experienced instructors.

Format of Steps

Since it is a reference manual, EDeP's prescriptions are organized in chronological order -- the order in which they should be used. Hence, EDeP takes the form of steps that should be integrated into the steps laid out in the IPISD.

EDeP is made up of 14 major steps (see the foldout flowchart on the back cover of this manual). Each of those steps is broken down into (1) sequential substeps that provide more detailed guidance for accomplishing the major step and (2) a list of nonsequential guidelines that provide an equally important but very different form of guidance for accomplishing the major step. The guidelines are more like principles of instruction which need to be taken into consideration as you perform the step but which cannot be arranged sequentially in step format.

Identifying and Meeting Instructional Requirements

For learning to occur, an instructional designer must identify what obstacles or difficulties are likely to exist for the learners and hence what the requirements for the instruction are. Although there are many different ways that such requirements can be classified, we have found the following kinds of requirements to be very useful for designing instruction.

Performance requirements indicate the nature of the performance that must be learned. The most important performance requirements are (1) remembering things that have been taught and (2) generalizing to cases that have not been encountered during instruction. However, it is also important to distinguish between two levels of remembering: (1a) remembering something verbatim, which is usually rote learning, and (1b) remembering something on a paraphrase level, which requires meaningful integration with prior knowledge. These distinctions are important because the characteristics (or strategies) that the instruction must have in order to be effective (such as examples and analogies) will be different depending upon these instructional requirements.

Content requirements indicate the nature of the content that must be learned. How does one design a good example or a good rule? What kinds of content information should be included (such as the presence of all critical attributes and the name or label for an example of a concept)? The design process is much quicker, easier, and more reliable when you have knowledge about how to identify and meet such instructional requirements.

Richness requirements indicate how difficult the desired learning is likely to be, given the ability and background of the learners. As Benjamin Bloom has said, almost all learners can be taught almost anything given enough time and help. How much help should you build into the instruction (such as memory devices, visuals, large numbers of examples and practice, attention focusing devices, analogies, and so forth)? How much remediation should you design? Again, knowledge about how to identify and meet such instructional requirements is essential to effective and efficient instructional design.

Motivational requirements indicate what kinds of motivational problems need to be addressed in the design of the instruction (such as the need to gain the learner's attention, the need to demonstrate relevance, the need to build the learner's confidence in his or her ability to learn the task at hand, and so forth). They also indicate the magnitude of each of those problems and hence the amount of attention that they need to receive in the design of the instruction. Motivation is half the battle in designing effective instruction -- and it is too often overlooked with disastrous effects.

Many other kinds of requirements can be and have been identified. The important point here is that EDeP is designed to help you to systematically identify such instructional requirements and to select instructional strategies to meet those requirements. You will find it helpful to keep this in mind each time you use the manual.

Summary of the EDeP Procedure

As you employ the procedures in the UM and ARM, you will first perform such macro level activities as selecting and sequencing the skills and knowledges that are required to perform the task. Then you will identify the major instructional requirements for each skill and knowledge that needs to be taught, and you will plan the major components or strategies for meeting those requirements. Next you will select the most appropriate instructional approach (or combination of approaches) for each skill and knowledge. The alternative approaches include individualized resources, tutoring, lecture, discussion, group activities, and projects. Once the most appropriate approach (or combination of approaches) has been selected for each skill and knowledge, you will identify additional components or strategies that are appropriate for that particular approach. Then all necessary materials and instructor's manuals are developed in such a way as to utilize the components that were prescribed earlier for meeting the instructional requirements.

Research Support

EDeP was developed from a fairly extensive review of the research literature. The review itself is reported in a separate document available from TRADOC.

UNIT 1
THE BASIC EDeP

Overview

EDeP Steps		IPISD Blocks
		I.1 Analyze job.
		I.2 Select tasks/functions.
		I.3 Construct job performance measures.
		I.4 Analyze existing units.
		I.5 Select instructional setting.
		II.1 Develop objectives.
		II.2 Develop tests (end-of-unit test(s) only).
		II.3 Describe entry behavior.
1. Sequence the units.	<---	II.4 Determine sequence and structure.
For each unit:		
2. Identify and classify unit content.		
Next unit.		
For each unit:		
3. Design a simple-to-complex sequence of blocks.		
Next unit.		
For each unit:		
For each block:		
4. Sequence the content within each block.		
Next block.		
Next unit.		
For each unit:	<---	III.1 Specify learning events/activities.
For each block:		
For each skill or knowledge:		
5. Plan which basic components to include.		
6. Plan the nature of each basic component.	<---	II.2 Develop tests (partial).
7. Plan the enrichment components.		
8. Select a presentation approach(es).		
Next skill or knowledge.		
9. Review and revise approaches.		
10. Review/select and revise existing materials.	--->	III.3 Review/select existing units.
11. Create resources and guidance:	<--	III.4 Develop instruction.
- Individualized resources	<---	II.2 Develop tests (rest).
- Group activities	--->	III.2 Specify instruction management plan & delivery system.
- Lecture		
- Tutoring		
- Discussion		
- Projects.		
12. Develop block summarizers and synthesizers.		
Next block.		
Evaluate and revise	--->	III.5 Validate Instruction.
Next unit.		
		IV.1 - V.3 (Rest of IPISD).

(See back cover for foldout flowchart.)

WHEN TO USE EDeP

If you are developing a <u>new</u> unit or units, do NOT begin with EDeP!

1. Begin with the IPISD.
2. After you have finished with Blocks I.1 (Analyze job) - II.3 (Describe entry behavior) of the IPISD, start using EDeP. (Note: When you do Block II.2, Develop Tests, you only need develop the end-of-unit test(s). The interim, or block, tests will be developed as a part of EDeP.)
3. During EDeP, activities in Blocks III.2 (Specify management plan and delivery systsem) and III.3 (Review/select existing materials) of the IPISD will be referenced before you are directed back into Block III.5 (Validate instruction) to complete the development process with the IPISD.

If you are improving your own <u>existing</u> unit, it is probably unnecessary to do any of the analysis activities prescribed by the IPISD (Analyze job, Select tasks/functions, Construct job performance measures, Analyze existing units, and Select instructional setting. It is probably also unnecessary to do much of Block III: Develop objectives and describe entry behavior; and at this point you need not worry about developing (revising) the unit test -- that will be easier to do after having developed the block tests as a part of EDeP. Therefore, ...

1. You may find it most helpful to start directly with EDeP.
2. During EDeP, activities in Blocks III.2 (Specify management plan and delivery systsem) and III.3 (Review/select existing materials) of the IPISD will be referenced before you are directed back into Block III.5 (Validate instruction) to complete the development process with the IPISD.

CHAPTER 1
STRUCTURE AND SEQUENCE THE INSTRUCTION

Overview

```
1. Sequence the units.
For each unit:
    2. Identify and classify unit content
    Next unit.
For each unit:
    3. Sequence the blocks.
    Next unit.
For each unit:
    For each block:
        4. Sequence the content within each block.
        Next block.
    Next unit.
```

STEP 1
SEQUENCE THE UNITS

If you are designing a curriculum, decide on the nature and scope of each unit (i.e., course) in that curriculum, decide on a sequence for those units, and write down the major goals for each unit.
If you are just designing a single unit, skip to Step 2.

Purpose

In designing a curriculum the most important considerations are deciding what to teach in each unit and what order in which to teach those units. Once the content for each unit is decided upon, then the sequencing must be based on the major curriculum goals, in combination with sound learning principles.

Inputs

a. Needs analysis.
b. Experienced Instructor (EI).
c. Subject Matter Expert (SME).

Substeps

1.1 Based on the needs analysis and with the help of a Subject Matter Expert (SME) and an Experienced Instructor (EI), write the major curriculum goals, and identify the scope (major limits or boundaries) for each.

- These goals should be at a very general level.
- The goals should state what the learner will be able to do, if possible, at this general level of description.
- Scope (limits or boundaries) is usually best indicated by listing the types of cases that the soldier is expected to be able to handle after the unit. For example, for addition one might list 1-digit numbers for a first-grade unit, 2-digit numbers with no carrying for a second-grade unit, and 3-digit numbers with carrying for a third-grade unit. Criterion level and standards can also be listed.
- The number of curriculum goals will vary depending on the size of the curriculum. It need only come to an average of about 5-10 per unit.

1.2 For each curriculum goal, decide (with the help of the SME and EI) whether or not accomplishing the goal requires the soldier to use primarily rules or principles.

- A rule is a sequence of steps which are followed to achieve a goal.
- A principle is usually a statement of causes or effects. It shows how a change in something is related to a change in something else. It is underlying knowledge that the soldier can use to generate the right rule for the right situation, which is very important when there is a lot of variation as to the best rule to be used from one situation to another.

1.3 With the help of the EI (or SME), identify all goals which are related to another goal, in that (a) rules of one have many steps or processes that are basically the same as the other goal's rules, or (b) principles of both goals can be viewed as elaborations of a single more general principle.

- Often many rules, like subtraction and division, are related in that one of the rules (or parts of it) is a part of the other.
- Often many rules, like subtraction and addition, are related in that both can be considered branches of a single, more inclusive rule, like solving arithmetic problems. In such a case, the two rules are combined by adding a decision step to the beginning.

- Often many principles, like the effects of the density of an optical medium on the velocity of light and the relationship between the angle of incidence and the angle of refraction, can be viewed as elaborations on a single more general principle, like the effects of the curvature of a lens on the focal length of the lens, because they explain why the more general principle is true, or they explain more about the causes or the effects than does the more general principle.

1.4 a. For all rule-oriented goals that are related, imagine a simple-to-complex sequence of goals based on the combined rules; and, if necessary, rewrite the goals and their scope so that the units can be arranged in a rule-based simple-to-complex sequence.

- At this point, it is not necessary to have a list or even a clear idea of the rules themselves and their sequence.

b. For all principle-oriented goals that are related, imagine a simple-to-complex sequence of units based on those principles; and, if necessary, rewrite the goals and their scope so that the units can be arranged in a principle-based simple-to-complex sequence.

- At this point, it is not necessary to have a list or even a clear idea of the principles themselves and their sequence.

c. For all goals that are unrelated to any other goals (with respect to either rules or principles), try to think of any other reasons why one should be taught before another. Perhaps many of the concepts that are introduced for one goal are required for another goal (a learning prerequisite relationship among the goals). Perhaps one is easier and more familiar than another, and teaching the more familiar goal first will make the other goal more familiar to learners than it would otherwise have been.

- Keep in mind Bruner's notion of a "spiral curriculum", in which the early units teach simplified versions of diverse skills and later units cycle back to teach those same skills at a more sophisticated level.
- To pick the goals for the first unit, it is helpful to ask the EI (Experienced Instructor) which goals he or she would teach in the unit if he or she could <u>only</u> have the learners for that <u>one</u> unit. This way, the most fundamental goals for the curriculum will be taught first, and all other goals will be presented as elaborations of the more fundamental goals.

1.5 Based on 1.4 and input from the EI:

a. Decide on the nature and scope of each unit in the curriculum.

b. Decide on a sequence for those units.

c. Write down the major goals for each unit in terms of the appropriate kind of content (rules or principles), and make sure to identify the scope (limits or boundaries) of each unit goal.

- The <u>scope</u> usually indicates the degree of sophistication or complexity for the types of cases related to the goal. It can also indicate the criterion level and/or the standards.

<u>Outputs</u>

a. A list of curriculum goals.

b. A list of unit goals for each unit in the curriculum.

c. An indication of the sequence in which the units will be taught.

STEP 2
IDENTIFY AND CLASSIFY UNIT CONTENT

For each unit (i.e., course) decide what content it should teach, and decide whether its simple-to-complex sequence should be based on rules or principles.

If principles, then use the ARM's Advanced Reference Manual's) version of Step 3. (If you have not yet had a workshop on the use of the ARM, then arrange for a designer who has to design the sequence for this unit.)

If rules, then use this manual's version of Step 3.

Purpose

This step continues the process of deciding what to teach in each unit, but it also begins to address the question of how to sequence the content within each unit. This concern can have a major impact on how meaning- fully the content (or task) will be learned and how motivational the instruction will be.

Inputs

a. The list of unit goals for each unit in the curriculum (from Step 1).
b. The task analysis for all tasks that are critical to achieving the unit goals. Preferably the tasks will have been analyzed with TRADOC's ETAP (Extended Task Analysis Procedure) as a part of Phase I.2 of the IPISD process.
   - ETAP combines the information-processing approach with the hierar- chial approach to task analysis, plus it permits the analysis of "soft skills" or "transfer tasks" by identifying principles (under- lying knowledge) for soldiers to use to generate the appropriate rule for each different situation. In essence, ETAP provides more of the necessary inputs for using EDeP, but the lack of an ETAP analysis should not discourage you from using EDeP.
c. An Experienced Instructor (EI).
d. A Subject Matter Expert (SME) if possible.

Substeps

2.1 If you are designing more than one unit, pick the first (or next) one.
2.2 Based on the unit goals, inspect the results of the task analysis to identify, with help from the EI (and SME if possible), all skills and knowledges that should be taught in this unit.
2.3 Decide if the content identified in 2.2 is primarily rules or primarily principles.
   - If the majority are principles, then go to Step 3 in the Advanced Reference Manual to design a sequence for this unit.*
   - If the majority are rules, then continue with this step.

2.4 Decide if any of the rules have considerable overlap with any other rules identified in 2.2. If not, skip to Step 3.
   - By "considerable overlap", we are referring to such cases as a rule for changing a tire on a jeep, a rule for changing a tire on a truck, etc. These can all be taught as cases of a <u>single</u> rule, where there is some variation in the steps of the rule in each case. Once the major rule is learned (including examples of the varia- tions), then the learner will be able to generalize to new variations with a minumum of difficulty. This major rule is often referred to as a "higher-order" rule.

2.5 For any rules that have much in common with other rules, help the EI (or SME) identify a higher-order rule to be taught in place of all the common rules, with the variations being presented as examples rather than as distinct generalities.
2.6 If you are designing more than one unit, repeat Step 2 for each remaining unit.

* Note: If you have not been using this UM for at least 8 weeks, do not use the ARM yourself. You must consolidate your knowledge on the UM first. Give this unit to a more advanced designer to use the ARM.

Outputs

a. A list of all skills and knowledges that should be taught in each unit.
b. A decision as to the type of content (rules or principles) that will provide the basis for the simple-to-complex sequencing of blocks within each unit.
c. If rules were picked for output b, a decision as to whether or not any rules should be replaced by a higher-order rule, and a description of any such higher-order rule.

STEP 3
DESIGN A SIMPLE-TO-COMPLEX SEQUENCE OF BLOCKS BASED ON RULES

If the content is primarily rules, do this step. Otherwise, go to the Advanced Reference Manual (ARM) to do the alternate version of this step. Decide which rules will be taught in each block of each unit, and design a simple-to-complex sequence for those blocks.

Purpose

Instruction should start by making the learner competent in the most basic, fundamental, simple versions of the tasks that are to be taught. In this way, learners have an early opportunity to do complete performances of the simplest cases of a task, which improves motivation and provides a more holistic understanding of the task and its purpose and function (i.e., the relationship between its inputs and its goal).

Inputs

a. All the outputs from Step 2.
b. Subject Matter Expert (SME) or Experienced Instructor (EI).

Substeps

3.1 Have the SME (or EI) decide what rules he or she would teach if he or she only had the soldiers for a total of 8-16 hours of instruction before they had to go to the "field" to do the task unaided. Designate these rules for Block 1 of the unit.

- In deciding which (and how many) rules can be taught in the 8-16 hours, keep in mind that you should end up with very few rules in this block. This is because whatever rules are selected will be taught on the application level -- teaching the soldier how to do things. Much instructional time will be used on examples and practice. This block should not teach many rules on the remember-level -- merely listing or summarizing the things that the soldier needs to do. This precaution can be relaxed a bit if the soldier already knows "how to" and only needs to learn "what to"). Trying to teach too much in too little time will have disastrous effects on the quality of the instruction.
- The selection of 8-16 hours as a block of instruction is based on research which suggests that approximately 10 hours is the smallest block of instruction to show observable effects of sequencing. Shorter blocks can usually be reorganized by the human mind, thereby wiping out any effects of sequence for those shorter blocks.

3.2 Help the SME (or EI) to decide what additional rules (or additional parts of a rule) would be taught if he or she only had the soldier for an addi- tional 8-16 hours of instruction. Designate these for Block 2 of the unit.

3.3 Continue this process until you have allocated all of the rules to blocks.

3.4 Make sure that the unit is of appropriate length. If necessary, make arrangements to increase the allotted time, or move content from the end of this unit to the beginning of the next unit.

3.5 If you are designing more than one unit, repeat Step 3 for each remaining unit.

Outputs

a. A list of rules for each block of each unit in the curriculum.
b. The sequence in which the blocks of each unit will be taught.

STEP 4
SEQUENCE THE CONTENT WITHIN EACH BLOCK

If the content is primarily rules, do this version of this step. Otherwise, go to the ARM to do the alternate version of this step.
For each block, identify the steps that should be taught, plan to start with a demonstration of the whole task, sequence the steps, identify any principles that should be taught and nest them within the sequence, and identify any prerequisite concepts or facts and nest them with the sequence.

Purpose
This step is extremely important. If the appropriate steps are not identified, then you will not be teaching what the learners need to know. A good demonstration illustrates the objective in a concrete and motivational way that is usually superior to any verbal statement of the objective for the block. Including relevant principles in the instruction can make the rules more meaningful and can result in better transfer to new situations. And failure to identify and include prerequisite concepts and facts is likely to result in instruction that fails no matter how well the rest of it is designed.

Inputs
a. The list of rules for each block.
b. The task description from the task analysis.

Substeps
4.1 Pick one block for one unit, and, based on the list of rules for that block, identify all steps (from the task analysis) that should be taught in that block.

- Make sure that those steps have been analyzed down to the entry level of knowledge for this block. This means that the verbs that are used are understandable and precise. For example, "fix the carburator" is not precise. What actions does one to do in order to fix the carburator? The steps that you identify should have precise verbs (in relation to learner entry knowledge), such as "remove the two screws in the back of the carburator".

4.2 If possible, plan to start the instruction with a real-world demonstration that is representative of the block activities, but does not demonstrate the entire activity.

- A demo of the entire activity would probably be overwhelming for the learner. The demo does not serve to impart any skills, rather it serves to give an overview or schema which provides a meaningful context to which the following instruction can be related.
- The demo should be highly representative of the whole task. It should have a fairly standard beginning and ending, but its "middle" should usually leave out the more complicated branches that are sometimes used in the task. A relatively simple yet common and highly representative "path" through the rule is ideal if it exists.
- The demo should not involve highly mobile events, highly changeable circumstances, or highly dangerous tasks.

4.3 Arrange the steps identified in 4.1 in a forward-chaining sequence, with the following exceptions:

- If the real world environment for the block task(s) is not the same as the classroom environment, then arrange for content that can be taught in the cheapest, most abstracted environment to be taught first, fol-

lowed by content for progressively more expensive and more realistic environments. For this instructional sequence to be effective, though, a general overview (in the form of a demonstration) of a simple version of the whole task should first be presented to the learner (see Substep 4.2 above). Only after seeing the overall picture can the extracted knowledges and skills be learned most efficiently and with high motivation.

- If different steps need to be taught in different locations and it is expensive or time consuming to switch locations, or difficult to schedule locations, then group steps according to the location in which they should be taught.

4.4 If there are any major principles that should be taught in this block, decide when they should be taught in relation to the rules that have already been sequenced.

- Major principles are ones that underly or relate to the whole rule or set of rules in the block.

4.5 If there are any supporting principles that should be taught in support of individual rules or steps, sequence them immediately after (or immediately before) their related rules or steps.

- Supporting principles are ones that underly or relate to a small rule or a part of a bigger rule.

4.6 With the help of the EI, inspect the task description (from the task analysis) for any prerequisite concepts or facts which may exist for any of this block's skills or knowledges. If any of those prerequisites have not been mastered by this point in the unit, then plan for each to be taught immediately before the step or principle for which it is prerequisite, with the following exception:

- If any such concepts are highly interrelated (e.g., with parts or kinds super/co/subordinate relationships), then group them. In other words, if any concept is either a kind or a part of another concept (e.g., verb is a kind of word), then those two concepts should be taught back-to-back. Also, if any two concepts are either kinds or parts of another (single) concept (e.g., verb and noun are both kinds of a single concept, word), then those two concepts should be taught simultaneously.
- Note that prerequisite skills (rules) are not included in this substep. Those who are familiar with ETAP (Extended Task Analysis Procedure) know that all prerequisite rules have already been identified and incorporated into the rules that have been selected for this block. The guideline for Substep 4.1 advises that this be done by making sure that all steps have been analyzed down to the entry level of knowledge for this block. It is essential to identify those procedural prerequisites (rules) earlier so that the proper amount of procedural content can be selected in Substep 3.1 above.

4.7 Repeat Step 4 for each block of each unit.

Outputs

a. A list of all steps that will be taught in each block of each unit.
b. An indication of the sequence in which those steps will be presented within each block of each unit.
c. An indication of when each relevant principle will be presented within each block of each unit.
d. An indication of when each prerequisite concept and fact will be presented within each block of each unit.

CHAPTER 2
DESIGN THE INSTRUCTIONAL COMPONENTS

Overview

For each unit:
    For each block:
        For each skill or knowledge:
            5. Plan which basic components to include.
            6. Plan the nature of each basic component.
            7. Plan the enrichment components.
            8. Select a presentation approach(es).
            Next skill or knowledge.
        9. Review and revise approaches.

STEP 5
PLAN WHICH BASIC COMPONENTS TO INCLUDE IN THE INSTRUCTION

Based on the performance requirements of the instruction, pick the optimal model of instruction (which is an integrated set of components) for the desired learning level and the given conditions, and thereby prescribe the essential strategy components to be included in the instruction.

Purpose

The purpose of this design step is to plan the most basic aspects of the instruction which should be used regardless of the approach (e.g., individualized resources, tutoring, lecture). This activity will probably have a greater influence on the quality of the instruction than any other single design activity.

Inputs

a. Performance requirements (from the task analysis).
b. Subject Matter Expert (SME).

Substeps

5.1 Pick a single skill or knowledge within a block.

- Make sure that it is "bite-sized". This means that it should be neither too large for the learner to keep it all in his or her mind at the same time, nor so small that it divides the learning process into an unnecessary number of fragments. For remember-level tasks, you should follow Miller's magic number of 7 plus or minus two items. For application-level tasks, make it a single concept or principle; or if it is a rule, make it a single step if the steps are fairly difficult, or several steps if they are fairly easy.

5.2 With the help of a Subject Matter Expert (SME), decide whether the desired level of performance requires the learner to memorize something (such as fact learning) or to generalize to new cases (such as concept classifi- cation and rule using).

- If memorization, then plan to use the remember model for this skill or knowledge (see Substep 5.3).
- If generalization, then plan to use the application model (see Substep 5.4).

- If behavioral objectives were prepared in Step II.1 of the IPISD process, then pay attention to the verb. Verbs and verb phrases that appear in the objective are the key to identifying the proper performance level. Verbs such as recall, remember, identify, describe, point, select, choose, restate, pharaphrase, and state verbatim usually indicate that the remember level is most appropriate (but not always). Verbs such as apply, solve, transfer, classify, and synthesize usually indicate that the application level is most appropriate. But double-check it with the SME!
- If behavioral objectives are not available, elicit the SME's opinion on the skill or knowledge as described by the task analysis. If rote memorization is enough for satisfactory task performance on the job -- that is, if no transfer to new situations is required -- then it should be taught at the remember level. Otherwise the application level is more appropriate.

5.3 If you selected the remember model, then plan to include the following strategy components in the instruction. (At this point, you should not actually write any of these components -- just prepare a "blueprint" that indicates your plans to use them.)

- A presentation of all of the information that is to be memorized (either a fact, instance, or generality).
  - The presentation should include two elements, often referred to as the stimulus and the response. In effect, learning the information entails associating one of these two elements with the other, such that when one is presented to the soldier, the other will be remembered by the soldier.
  - If there is a lot of information to be memorized, then plan to break it into pieces and teach each of those pieces separately, using all of these strategy components for one piece before using any strategy components for the next piece. (Integration should occur after each piece has been memorized -- see "Synthesis" below for details.)
- Practice with positive feedback.
  - Practice entails presenting a part of the information (e.g., "the capitol of the U.S.") and requesting the learner to provide the rest (e.g., "Washington, D.C.").
  - By "positive feedback", we mean that the following should be done. If the learner gets it right, then give praise. If the learner gets it wrong, then do not criticize or degrade the learner -- just provide the right answer.
- Repetition, both for the information and for the practice.

For more guidance in planning these components, see Step 6, which provides guidance based on the content requirements of the instruction.

5.4 If you selected the application model, then plan to include the following strategy components in the instruction. (At this point, you should not actually write any of these components -- just prepare a "blueprint" that indicates your plans to use them.)

- The generality -- a general statement of the skill or knowledge.
  - It could be the definition of a concept or the statement of a rule or principle.
- Examples that are as different as possible from each other.
  - These examples should represent as accurately as possible the kinds and variety of cases or situations to which the generality will need to be applied in performing the real task.
  - Plan to present the easier ones first.
  - Keep in mind that your examples must show all that needs to be illustrated: all of the common characteristics if the skill or knowledge is a concept, all of the steps if it is a rule, and all of the relevant causes and effects if it is a principle.
- Practice with positive feedback.
  - As with the examples, the practice items should represent as accurately as possible the kinds and variety of cases or situations to which the generality will need to be applied in performing the real task.
  - Again, plan to present the easier ones first.
  - By "positive feedback", we mean that the following should be done. If the learner gets it right, then give praise. If the learner gets it wrong, then do not criticize or degrade the learner -- just provide the right answer and a clear explanation

as to why it is right or how it was derived.

For guidance in planning the nature of each of these components, see Step 6, which provides guidance based on the content requirements of the instruction.

Outputs

a. The selection of an instructional model (either remember or application) for this single skill or knowledge.
b. A "blueprint" as to what basic components will make up the instruction.

Example

Combat communications FM 24-1 represents unit materials which "set forth the basic concepts of U.S. Army tactical communications-electronics doctrine in a practical format. It is aimed at all personnel from the firstline supervisor to the highest echelon of command. This manual, along with the other 'How to Fight' manuals, presents principles for winning the land battle, accomplishing the Army's primary mission."

As is clear from the above excerpt the expected learning outcomes for this unit should be at the application level. The learners will be able to understand and apply those concepts and principles in any new situation they will encounter, especially in warfare. Merely memorizing those concepts and principles will not help them accomplish their mission; learners must be able to apply them in new (previously unencountered) situations. Therefore the application model should be used for each of these concepts and principles.

STEP 6
PLAN THE NATURE OF EACH BASIC COMPONENT

If the skill or knowledge is to be learned at the application level, then outline the critical information that the generality should contain. Also plan the general nature of the examples and practice in such a way (a) that they contain the same critical information and (b) that they are as consistent as possible with the real-world performances of the task. Decide on the variations and number of examples and practice items.
If the knowledge is to be learned at the remember level, then plan the general nature of the presentation and the practice, including the representations that should be used.

Purpose
The approaches (e.g., individualized resources, lecture, tutoring) and the media of instruction need to be selected before the examples and practice can be fully planned and developed. But the selection of the most appropriate approaches and media are only possible after thinking about the characteristics of the stimuli and responses that need to be illustrated and practiced. Also, later decisions will be facilitated by deciding now how many examples and practice are needed to provide the desired level of richness for the instruction.

Inputs
a. Desired performance level (remember or apply).
b. Subject Matter Expert (SME) or knowledge of real-world conditions of performance.
c. Experienced Instructor (EI) or both knowledge of the task and experience in teaching the task to the target learners.

Substeps

If remember model, do Substeps 6.1 - 6.2. If application model, do Substeps 6.3 - 6.6.

For the Remember Model

6.1 Help the SME to decide whether the information needs to be memorized verbatim or whether a more meaningful, paraphrased type of remembering is more appropriate for on-the-job performance. If verbatim, then plan not to include any alternative representations of the information. If meaningful learning is desired (paraphrase level), then help the SME OR EI to identify all the forms in which the stimulus may be represented on the job, and all forms in which the response may need to be represented on the job. Plan for the presentations to include the full variety of representations for the real-world task.

- There may well be only one form in which the stimulus and response are represented on the job. It may also be that the response needs to be remembered verbatim, as opposed to paraphrased.
- On the other hand, the variety of representations for the real-world task may include: objects or actions, visual representations (pictures, diagrams, etc.), audio representations (sounds, voices, etc.), or symbolic representations (written words, numbers, etc.).

- If objects are involved in the memory task, then it is usually important to present those objects (concrete representations) to the learner to see and manipulate.

6.2 Help the EI to outline the way in which the information will be presented, practiced, and tested with each form of representation. This outline should indicate all of the critical information that the presentation should contain. Keep in mind the plans from Step 5.

- The purpose of this Substep is to determine any characteristics of the performance (stimuli or responses) that may influence the selection of the approach(es) for the instruction (individualized resources, lecture, group activities, tutoring, etc.) and/or the media to be used in the approach(es).
- To plan the presentations and practice, think in terms of what stimuli need to be presented to the learner and what actions need to be performed by the learner. Consistency with the real-world task is a very important consideration.
- Be sure to plan any need for objects, visuals, or sound and any need for interaction capabilities, and consider the requirements relating to setting, time, and people. Again, consistency with the real-world task is a very important consideration.
- As has just been indicated, for effective instruction, the nature of the practice should be consistent with the nature of the real-world performance of the task. However, if the task is a very difficult one, you should plan ways to <u>simplify</u> the early practice.
- Another important consideration for planning the practice is the need to provide good, <u>immediate feedback</u> to the learner without the learner being able to "peek" at the answer.
- At this point, think in terms of the ideal; ignore any resource or logistical constraints. They will be taken into consideration later.

Go to the <u>ARM</u> (Step 6 Supplement) for more detailed guidance on planning ways to meet the content requirements for the stimulus and response. However, do not use the ARM unless you have had sufficient practice in working with the UM.

<u>For the Application Model</u>

6.3 Outline the <u>generality</u>. This outline should indicate all of the critical information that should be contained in the generality, the examples, and the practice. Keep in mind the plans from Step 5.

- Make note of any alternative representations (such as visuals, audio, etc.) that may be required by the nature of the desired performance.
- For more detailed guidance on planning ways to meet the content requirements for the generality, refer to Step 6.10 in the ARM. However, do not use the ARM unless you have had sufficient practice in working with the UM.

6.4 Plan the general nature of the <u>practice</u>. Keep in mind the plans from Step 5.

- The purpose of this Substep is to determine any characteristics of the performance (stimuli or responses) that may influence the selection of the approach(es) for the instruction (individualized resources, lecture, group activities, tutoring, etc.) and/or the media to be used in the approach(es).
- To plan the practice, think in terms of what stimuli need to be presented to the learner and what actions need to be performed by the learner. Consistency with the real-world task is a very important consideration.

- Be sure to plan any need for objects, visuals, or sound and any need for interaction capabilities, and consider the requirements relating to setting, time, and people. Again, consistency with the real-world task is a very important consideration.
- As has just been indicated, for effective instruction, the nature of the practice should be consistent with the nature of the real-world performance of the task. However, if the task is a very difficult one, you should plan ways to simplify the early practice.
- Another important consideration for planning the practice is the need to provide good, immediate feedback to the learner without the learner being able to "peek" at the answer.
- At this point, think in terms of the ideal; ignore any resource or logistical constraints. They will be taken into consideration later.
- For more detailed guidance on planning ways to meet the content requirements for the practice, refer to Step 6.12 in the ARM. However, do not use the ARM unless you have had sufficient practice in working with the UM.

6.5 Plan the general nature of the examples. Keep in mind the plans from Step 5.

- The guidelines are the same as for 6.4 above, except that "demonstration" should be substituted for "performance".
- An additional consideration for planning the examples is being able to point out important aspects of the demonstrations.
- For more detailed guidance on planning ways to meet the content requirements for the examples, refer to Step 6.11 in the ARM. However, do not use the ARM unless you have had sufficient practice in working with the UM.

6.6 Help the EI to identify the ways that performances can vary in the real world and hence should vary in the examples and practice.

- If there is a lot of variability, you may want to devise a coding system for classifying the different variations. This will be helpful to maintain balance when you assign the instances to examples, practice, and test.
- In the case of concepts, this will be variable attributes -- characteristics that vary among the instances of the concept.
- In the case of rules, it will be differences in inputs, outputs, and steps used.
- In the case of principles, it will be differences in context and differences in instances of the concepts that are involved in the principle.
- These variations are prescribed to meet the content requirements of the instruction. Step 7 prescribes other kinds of variations for meeting the richness requirements of the instruction.

Guidelines

- Do not yet repeat Step 6 for each remaining skill and knowledge in this block. It is better to do Steps 5-8 together for a single skill or knowledge, and then cycle back for the next one.

Outputs

For the Application Model

a. An outline for the generality.
b. A "blueprint" for the nature of the examples and practice.

For the Remember Model

a. An outline for the presentation.
b. A "blueprint" for the nature of the practice.

Example:

For the unit "Combat communications FM24-1":

1. Generality:
   - -Presentation of the concepts and principles which make up the unit in a clear, concise, appealing way.
   - -Statements of the concepts and principles should be presented in a meaningful context.
   - -Case histories can be used as grabbers in the briefing of each presentation.
   - -Examples should be provided to clarify concepts and principles.
   - -Depending on difficulty of concepts and principles, adjust the number and generality of examples. (See ARM for how)

2. Examples:
   - -Plan an instructional period to present a context that the learners will see how the concepts and principles they are learning will apply.
     - -Choose a realistic context.
   - -Plan for processing time on the example, i.e., discussion time, resources, people, etc.

3. Practice:
   - -As a result of an analysis of the expected final performance on the couse objectives, plan to have similar activities in class or outside as instructional activities.
   - -Provide opportunity and direction to learners in a non-threatening environment for them to (test) apply their learning. Always follow practice with meaningful, constructive, corrective feedback and relate this to their past, present and future learning.

Therefore the blueprint for this step would look like this:

1. Generality:
   - -Presentation of concepts and principles as stated descriptions on print material, accompanied with other media representations.
   - -Examples
2. Demonstration
   - -Planned example activity expository, discussion, question and answer period, resources.
3. Practice
   - -Number of practice events, feedback sessions, directions for further learning.

STEP 7
PLAN THE ENRICHMENT COMPONENTS

Decide on the richness and motivational requirements for the instruction, and plan what enrichment and motivational components should be included (if any). Richness requirements are assessed on the basis of the difficulty level of the task in relation to the ability level of the learners.

Purpose

Very "lean" instruction might be satisfactory for very bright learners and/or for teaching a very simple task. It is, however, important to increase the richness of the instruction for lower-ability learners and/or for more difficult tasks. Instruction that is not rich enough will be less effective and will frustrate the learners. Instruction that is too rich will likely also be less effective because of having "muddied the waters", and it will bore the learners. Similarly, some tasks are highly motivating while others are not, and some learners are highly motivated while others are not. Instruction that does not have enough motivational enrichment will turn learners off, and learner effort is a major factor in the effectiveness of the instruction. On the other hand, instruction that has too much motivational enrichment will distract the learners and reduce the effectiveness and appeal of the instruction.

Inputs

a. Learner analysis.*
b. The "blueprints" from Steps 5 and 6.
c. Experienced instructor (EI).

* Note: If the EI is very familiar with the target learners, no prior learner analysis is needed.

Substeps

7.1 With the help of an experienced instructor (EI) -- that is, someone who has had experience in teaching this content to the target audience of learners -- select the appropriate level of richness (on a scale of 1 to 5) for the instruction on this skill or knowledge. This decision should be based on the lowest-ability-level learner in the target population, unless you are planning on procedures and resources for extensive remediation.

- If it is very easy for the learner to learn, considering the learner's ability, prior knowledge, and experience, then select very lean instruction (give it a 1).
- If it is very difficult, considering the learner's ability, prior knowledge, and experience, then select very rich instruction (give it a 5).
- If it is in between with respect to difficulty for the learner to learn, then give it a 2, 3, or 4.

If the instruction should be lean, just plan to use the strategy components outlined above.

7.2 For the remember model, help the EI to decide how many presentations, practice, and test items should be used in the instruction.

- This is based to some extent on the amount of variation identified in Substeps 6.7 and 6.8.
- This is also based heavily on the desired level of richness from Step 6 above. As the richness level increases, you should plan to increase the number of repetitions.

- Refer to the Advanced Reference Manual (ARM) for other strategy components that can be used to help the learners to remember, such as memory devices (rhymes, songs, associations, etc.) and alternative representations (paraphrases, visuals, audio, etc.).
- Even for a richness level of 1, it is usually advisable to have several practice items, preferably spaced (presented at different points in time). This gives an opportunity for learners to test their memories.
- Consider the lowest entry level learner in making this decision.

7.3 For the application model, help the EI to decide how many examples, practice items, and test items should be used in the instruction.

- This is based to some extent on the amount of variation that exists among the instances of the skill or knowledge (from Step 6). This is the basis for Markle's notion of a "rational set" of instances.
- It is also based heavily on the desired richness level. The higher the richness level, the more "rational sets" you should use for the examples and practice.
- Refer to the ARM for other strategy components that can be used to help the learners to learn to apply the skill or knowledge, such as attention focusing devices (underlining, bold type, formatting, etc.) and alternative representations (paraphrases, visuals, audio, etc.).
- Even for a richness level of 1, it is usually advisable to have a couple of examples and practice items. This helps generalizability and provides an opportunity for learners to test their own understanding.
- Consider the lowest entry level learner in making this decision.

7.4 Help the EI to determine the motivational requirements of the instruction, based on both the nature of the skill or knowledge and the motivational profile of the learners, and plan (1) the general nature of the motivational components and (2) the amount or magnitude of each of those components needed to meet those requirements.

- Be sure to assess those requirements in all four areas: attention, relevance, confidence, and satisfaction (ARCS). See the TRADOC report by Keller and Dodge for specific procedures and guidelines.

Outputs

a. A richness rating of 1 to 5 for the instruction on this single skill or knowledge.
b. An indication as to the required and suggested enrichment components for the instruction (e.g., specification of the number of examples and practice items or the number of repetitions).

STEP 8
SELECT A PRESENTATION APPROACH

Decide on an approach by which instruction should occur:

Professional tutoring	Lecture (or demonstration)
Peer tutoring	Group discussion
Individualized resources	Group activities
Individual projects	Group projects

Purpose

There are several different approaches that can be used for presenting instruction. Too often designers select lecture or individualized resources without first determining whether an alternative approach might be better. Poor choice of an approach can have devastating effects on the effectiveness and appeal of the instruction.

Inputs

a. Task descriptions from the task analysis (for characteristics of the desired performance).
b. The results of Steps 5, 6, and 7 (for characteristics of the instruction).
c. Availability of resources.
d. Institutional rules and regulations.

Substeps

8.1 Select the most appropriate approach or combination of approaches for teaching this skill or knowledge. The following are some of the major approaches* that you ought to consider, but you might also think of others:

Professional tutoring	Lecture (or demonstration)
Peer tutoring	Group discussion
Individualized resources	Group activities
Individual projects	Group projects

* Notes:
1. This should be a fairly complete listing of approaches. It is based on the premise that the source of the instruction can be a professional instructor (as in lecture and professional tutoring), an amateur or peer (as in discussion and peer tutoring), a planned environment or resources (as in individualized resources and group activities), and a real-world environment or resources (as in projects). It is also based on the premise that the receiver of the instruction can be an individual learner (as in tutoring, individualized resources, and individual projects) or a group of learners (as in lecture, group discussion, group activities, and group projects).
2. The individualized resources approach includes objects, paper resources, electronic resources, and films. A similar variety of media can be used in lecture. Criteria for selecting among such subcategories appear within the corresponding category.

Use your best judgment as to which of these approaches (or which combination of approaches) is likely to be best. The following guidelines may help you to make the decision, but do not let this keep you from using your intuition or any other criteria:

- Think in terms of the ideal. Do not at this point assume that institutional constraints and resources will prevent the use of any approaches. This concern is dealt with in Step 9.
- Individualized resources are most appropriate most often.
- In some cases individualized resources may either be supplemented with or used by another approach.
- Attitudes: If attitudes are a major concern, then use tutoring, group discussion, lecture, or film to implement modeling and/or sharing of perspectives.
- Resources: If there is little time and/or money to develop good individualized resources, then use any of the other formats.
- Feedback Requirements: If the practice entails large variability of correct responses, or if the responses to the practice are either oral or difficult to self-evaluate, then use either tutoring, interactive lecture, or group activities.
- If teamwork is required in the real-world task, then use group activities or group projects, (probably to supplement rather than to replace individualized resources).
- Motivation: If motivation is likely to be a problem because of the nature of the learners or the task, then precede the instruction with a motivational lecture or film, and/or make heavy use of instructional games (either in individualized resources or group activities) or tutoring.
- Individualized resources tend to be especially useful when the instructional content has high information requirements; that is, when there are many aspects of the content that need to be considered in order to learn the desired performance.
- See Table 1 for a summary of these and additional guidelines.

8.2 Having selected an approach or combination of approaches for this skill or knowledge, check Table 1 (next page) to make sure that it is feasible.

Note: In most circumstances, a combination of approaches may be best. Within the limited scope of this manual, procedures and guidelines for combining these approaches are not provided, but designers/developers should carefully consider combinations of approaches based on their own experience and on combinations used by other experienced developers. (It seems quite likely that some approaches may be well-suited for practice, while others may be well-suited for presenting information or demonstrations).

Table 1

Guide to the Selection of Approaches

The following chart indicates which alternate approaches are helpful for specified conditions.

Selection Criteria \ Alternate Presentational Formats	Individualized Instruction	Group Activities	Lecture or Demonstration	Teacher or Peer Tutoring	Group Discussions	Individual Projects	Group Projects
1. Practice and Feedback Requirements							
Not required			✓				
Rote practice required		✓		✓			
Immediate, individual feedback needed	✓			✓			
Perspectives/attitudes of peers important					✓		
Responses difficult to evaluate	✓			✓			
Wide range of responses possible	✓			✓			
Evaluation/practice conducted in natural environment		✓		✓		✓	✓
2. Content Characteristics							
Abstract/complex information	✓			✓			
Urgent/changing information			✓				
Low priority information			✓				
Easy to retain			✓				
No/low active participation of learner required	✓		✓				
Problems with no clear answer					✓		
Special presentation for special group			✓				
Unique task for one/few learners				✓			

Selection Criteria / Alternate Presentational Formats	Individualized Instruction	Group Activities	Lecture or Demonstration	Teacher or Peer Tutoring	Group Discussions	Individual Projects	Group Projects
3. Student Characteristics							
Homogeneous	✓		✓				
Similar verbal/analytical aptitude					✓		
Above-average intelligence			✓				
Low achievers	✓	✓	✓	✓	✓		
Need to alleviate anxiety caused by group work	✓			✓		✓	
Need affiliation with teacher				✓			
Need affiliation with peers		✓			✓		✓
Can work independently	✓					✓	
4. Teamwork Requirements							
Real-life team task		✓					✓
Interactive skills critical to task		✓			✓		✓
Group consensus needed					✓		
Student cooperation/group cohesiveness sought		✓			✓		✓
5. Resource Considerations							
Large number of students	✓		✓				
Lack of teachers/money/materials			✓	✓			
Individual records to be managed	✓			✓		✓	

STEP 9
REPEAT, AND REVIEW AND REVISE APPROACHES

Repeat Steps 5-8 for each of the skills and knowledges in this block. Then review the choices of approaches for resource and logistical feasibility, and revise as necessary.

Purpose

The ideal approach is sometimes not possible due to lack of sufficient resources (for either developing or running the program) or other kinds of situational constraints at the target site of the instruction. In such cases, it is necessary to compromise on the ideal, but only after thoroughly exploring all means of securing the necessary resources or institutional changes.

Inputs

a. The results of Step 8 (after repeating for all skills and knowledes in this block).
b. The general motivation plans (from Step 7).

Substeps

9.1 Repeat Steps 5-8 for each remaining skill or knowledge in this block of this unit.

9.2 Check on institutional resources in the target instructional environments. In cases where necessary resources (material or human) are not already available, decide whether it would be cost effective (in relation to the costs and benefits of alternative approaches) to try to obtain them. If yes, then check for ways that they might be obtained. This may require considerable time and resourcefulness on your part.

9.3 In cases where it will be either impossible or not cost effective to obtain the necessary resources for an approach, go back to Step 8 and select the next best approach or combination of approaches.

9.4 Check on the logistical feasibility of the choice of approaches for the intended instructional environment. In cases where the logistics do not permit the use of an approach or combination of approaches, decide whether it would be cost effective (in relation to the costs and benefits of alternative approaches) to try to change the target institution(s). If yes, then check for ways that changes might be made in the target institution(s) that would allow the use of your chosen approaches.

- The choices would be logistically infeasible if they required frequent hopping back and forth between several approaches, where those approaches required different physical locations. Such frequent "migrations" would disrupt the learning process, and "second-best" approaches that avoided this disruption would likely be superior. However, moderately frequent changes of approaches might provide a

welcome change.

9.5 In cases where it will be either impossible or not cost effective to obtain the necessary changes, go back to Step 8 and select the next best approach or combination of approaches.

9.6 Check on your instructional development resources and constraints to make sure that you can develop the chosen approaches and that such is cost effective in relation to alternative approaches. If not, then go back to Step 8 and select the next best approach or combination of approaches.

9.7 Review and coordinate the general motivation plans (from Substep 7.4) for each block.

- Be sure to consider requirements in (and hence strategies for) all four aspects of motivation: attention, relevance, confidence, and satisfaction. Specific guidance is provided by TRADOC documentation entitled "The ARCS Model of Motivational Strategies for Course Designers and Developers" by John Keller and Bernard Dodge.

Outputs

a. Finalized decisions on Step 8 for all skills and knowledges in the block.
b. A motivation plan for the block.

CHAPTER 3
DEVELOP THE INSTRUCTION

Overview

For each unit:
    For each block:
        10. Review, select and revise existing materials (Block III.3 of IPISD).
        11. Create resources and guidance:
                Individualized resources
                Group activities
                Lecture
                Tutoring
                Discussion
                Projects
        12. Develop block summarizers and synthesizers.
        Next block.
    Evaluate and revise (Block III. 5 of IPISD).
    Next unit.

STEP 10
REVIEW, SELECT AND REVISE EXISTING MATERIALS

Go to Block III.3 of the IPISD for guidance on reviewing and selecting existing materials. Be sure to compare the materials with the specifications laid out by the blueprints that you have developed in the previous Steps of EDeP. Then use the appropriate approach in Step 11 to revise the materials according to those specifications.

Purpose

Utilizing existing materials can save you much time and money in the instructional development process, even if all you do is borrow some of the examples and/or practice items.

Inputs

a. The blueprints (from Steps 5-7).
b. The selection of an approach or combination of approaches (from Step 9).

Substeps

10.1 Review and select existing materials that will save development time and money.

- Try to find materials that meet the specifications for approach(es) (from Step 9) and strategies (from Steps 5-7). This will save you even more development time and money.
- Use Block III.3 of the IPISD for additional guidance.

10.2 Revise those materials so that they conform with the specifications for approach(es) and strategies.

- Use the appropriate parts of the appropriate Step 11 alternative (for example, the appropriate substeps for Lecture -- Alternative 3 of Step 11). Also resequence the content according to the specifications from Steps 1-4.

Output

a. Revised materials that meet the design specifications from Steps 1-9.

STEP 11
CREATE THE INSTRUCTIONAL RESOURCES AND/OR GUIDANCE

On the basis of the approach(es) selected in Steps 8 and 9, create all instructional resources and/or instructor's guides for which you were not able to find any suitable existing materials. This includes all development and production activities.

Purpose

To produce the instruction according to the specifications or "blueprints" created so far.

Substeps

11.1 Use the appropriate sections of the UM and ARM to produce the instructional resources and instructor's guides for this block.

- Where to Look for Guidance:

Approach	Location
Individualized Resources	UM, p. 33, ARM, p. 17
Group Activities	ARM, p. 26
Lecture	ARM, p. 39
Tutoring	ARM, p. 50
Group Discussion	ARM, p. 70
Projects	ARM, p. 75

11.2 If Step 9 calls for using more than one approach for this block, then integrate the approaches.

- This is done primarily by preparing an integrated instructor's manual -- one that combines all of the instructor's manuals for this block and explains which approaches are to be used when.

STEP 12
DEVELOP THE BLOCK SUMMARIZERS AND SYNTHESIZERS

Create a summarizer that reviews each concept, principle, and fact taught in the block; create a synthesizer that integrates any interrelated concepts or principles taught in the block; create a summarizer that integrates and reviews all steps taught in the block; and make and implement a plan for the timing and frequency of these summarizers and synthesizers.

Purpose

Systematic review can have a very noticeable impact on a soldier's ability to perform the required tasks when he or she reaches the field. Also, explicitly teaching relationships within the content (referred to as synthesis) can improve meaningfulness, understanding, motivation, and retention.

Inputs

a. All the outputs from Step 11.
b. EI.

Substeps

12.1 For each principle and concept listed for this block, help the EI to write (a) a concise statement of the generality, (b) a prototypical example, and (c) a previously unencountered, self-test, practice item with feedback. Put these at the beginning of the summarizer.

12.2 For each fact listed for the block, help the EI to write (a) a concise statement of the fact and/or (b) a self-test practice item with feedback. Also, put these at the beginning of the summarizer.

- You may want to group the self-test practice items from Substeps 12.1 and 12.2 and place them after all the generalities, examples, and fact statements.
- You may also want to make it difficult for the learner to peek at the feedback or the earlier information.

12.3 If there are many interrelated concepts or principles that are taught in the block, then help the EI to develop a way to portray the interrelationships. Put these synthesizers immediately after the content that each synthesizes.

- Interrelationships among concepts are often best taught with a tree chart in which the lower concepts (boxes on the chart) are either kinds or parts of the higher concept (box) to which they are attached (see Glossary for more about tree charts). Practice in remembering the relationships may also be helpful.
- Interrelationships among principles are often best taught with a set of boxes and arrows which indicate how the effects in one principle are causes in another. Again, practice in remembering these relationships may also be helpful.

12.4 Help the EI to develop a rule synthsizer -- that is, a way to portray the sequence of the individual steps taught in the block, plus any highly related steps that were taught in earlier blocks. This should appear next in the summarizer.

- Usually, a flowchart will be an effective way to portray the sequence of the individual steps.
- If there are two or more unrelated rules, create one rule synthesizer for each.

- You may be able to lump several steps together into a single, slightly more general step that will be sufficient to stimulate the learner's memory of all of those steps.

12.5 Have the EI develop several integrated examples and practice items with feedback (that is, examples which illustrate the sequence of steps for specific cases and practice items which require the use of the proper sequence for specific cases) for each rule or set of related rules. Every step that was taught in this block should be illustrated in at least one example and self-tested in at least one practice item. This should appear next in the summarizer.

12.6 Plan for the summarizer to be presented at the end of the block. Also, plan to present it (with a different self-test practice item) periodically during the unit (say once every 3-6 blocks), unless the skill or knowledge will be used at least that frequently during the rest of the unit.

12.7 Repeat steps 5-12 for each block in the unit.

Outputs

a. For each block of this unit, a summarizer consisting of (1) a concise generality, a prototypical example, and a new practice item with feedback for each principle and concept; (2) a concise statement of the fact and a practice item with feedback for each fact; and (3) an integrated generality, integrated examples, and integrated practice with feedback for each rule or set of related rules taught in the block.

b. For each summarizer, an indication of how often and when it will be presented, in addition to its presentation at the end of its block.

c. For each block of this unit, synthesizers that explicitly teach the important interrelationships among related concepts or related principles that are taught in the block (if any), presented immediately after the content that each synthesizes.

END OF EDeP

Go to Block III.5 of the IPISD to evaluate and revise this unit. Then repeat Steps 5-12 for the next unit.

We suggest one addition to the IPISD's suggestions for evaluation and revision: solicit a content review by a new SME and/or EI. Have him or her look for inaccuracies in the content rather than inadequacies in the instruction (e.g., make sure your examples are in fact examples of the generality).

UNIT 2
INDIVIDUALIZED RESOURCES

CHAPTER 4
INDIVIDUALIZED RESOURCES

ALTERNATIVE 1 FOR STEP 11
CREATE THE INSTRUCTIONAL RESOURCES AND GUIDANCE

Overview

```
For each skill or knowledge:
    Decide on game or non-game format.
    11.1 Next skill or knowledge.
For non-game format:
    For each skill or knowledge:
    11.2 Plan motivational strategies.
        Next skill or knowledge.
For each skill or knowledge:
    11.3 Decide on an optimal medium or media.
        Next skill or knowledge.
    11.4 Make final media selection.
    For each skill or knowledge:
        For application model:
            11.5 Create generality and an instance pool.
            11.6 Assign and sequence instances.
            11.7 Write examples, practice, test items.
        For remember model:
            11.8 Write presentations, practice, test items.
        Next skill or knowledge.
11.9 Develop guidance for learners.
11.10 Develop an instructor's manual.
```

11.1.2 Repeat Step 11.1.1 for each remaining skill and knowledge in this block.

- For each game refer to the ARH for all remaining guidance.
- For all skills and knowledges for which a non-game format was selected, proceed with this Chapter.

* Note: Games usually require more time than non-game instruction, so be sure there is a need for what is contributed by whatever game you have in mind.

Output

a. A decision on whether or not to use a game format for the individualized resources.

STEP 11.1
DECIDE ON GAME OR NON-GAME FORMAT

This step entails deciding, for all content allocated to individualized resources, whether or not the instruction should be in the form of a game.

For all skills and knowledges for which a game format is selected, refer to the ARM for all further guidance.

For all skills and knowledges for which a non-game format is selected, proceed with the remaining steps in this Chapter.

Purpose

For some kinds of tasks, especially some rote memorization tasks, educational games can be more appealing and more effective than non-game resources. How well-motivated the learners are has a considerable effect on how quickly they learn, how much they learn, and how long they remember. You can include strategies that will directly influence the motivation of the learners.

Inputs

a. Block objectives.
b. Institutional resources.
c. Learner characteristics.
d. Motivation plan (from Step 9 above).

Substeps

11.1.1 Pick a skill or knowledge allocated to individualized resources, and decide if a game format should be used.

- Games are particularly useful where the task is of such a nature that its mastery requires extensive practice and consolidation.
- Games can be effective for both simple and complex cognitive tasks. For remember-level tasks, they can improve motivation. For application-level tasks, they can provide a realistic structure.*
- Games can enhance attitudinal objectives.
- Games can illuminate individual and group decision-making.
- Where rote repetition and learning from mistakes are appropriate learning conditions, games are usually very effective.

Cautions

- It should be assumed that only some knowledge and skills presented via games will be learned, and that things will be learned besides the intended knowledge and skills.
- The learner's active involvement may help to overcome apathy and indifference, but there may be danger from excessive involvement and commitment.
- Games tend to require more time to use than traditional techniques because they can be more profound and tend to provide experiential learning.

STEP 11.2
FURTHER PLAN THE MOTIVATIONAL STRATEGIES

For each non-game skill and knowledge, decide on specific motivational strategies to use.

Inputs

a. General motivation plan (from Step 9)
b. EI

Guidelines

- Be sure to consider requirements for attention, relevance, confidence, and satisfaction. For guidance refer to TRADOC documentation, "The ARCS Model of Motivational Strategies for Course Designers and Developers" by John Keller and Bernard Dodge.

Output

a. A plan for what motivational strategies to use for all non-game instruction in the block.

STEP 11.3
DECIDE ON OPTIMAL MEDIA FOR EACH SKILL

Decide on the optimal medium or combination of media for teaching the skill or knowledge under consideration. Consider only the availability of necessary resources and the cost effectiveness of the alternatives at this point.

Purpose

Different sensory inputs, presentation capabilities, and response capabilities are required for learning different skills and knowledges. Also, increased motivational outcomes of learning can often be achieved by using the appropriate medium or combination of media.

Inputs

a. The results of Steps 5, 6, and 7.
b. EI or knowledge of learner characteristics, including motivation level.
c. Resource and logistical constraints.

Substeps

11.3.1 Review and prioritize factors for media selection.
- The following are some of the relevant factors to be reviewed:
  - Nature of practice
  - Nature of examples or alternate representations
  - Complexity of the generality or information
  - Motivation level of the learners
  - Any other special needs of the learners.
- The most important constraints or requirements should be identified for use in media selection.

11.3.2 Select the most desirable of the available (or obtainable) media.
- Be sure to take into consideration such things as
  - the cost effectiveness of the media
  - flexibility in use
  - management of the media.

11.3.3 Repeat Step 11.3 for each remaining skill and knowledge in this block.

Output

a. A prioritized list of the media alternatives for each skill and knowledge.

STEP 11.4
MAKE FINAL MEDIA SELECTION

This step involves compromising on the cost-effective "ideal" media (from Step 11.3) by eliminating disruption from too-frequent switching from one medium to another or by eliminating boredom from too little variation in media.

Purpose

If the instruction switches back and forth among several media too frequently, then it will disrupt the learning process. Also, if the instruction relies on a single medium for teaching the entire block, then it is likely to produce boredom. Hence, the instruction will be better overall if you compromise on the cost-effective "ideal" in such cases.

Inputs

a. The results of Step 11.3.
b. EI.

Substeps

11.4.1 Look at the results of Step 11.3 and assess the amount of variation in media use. If there is too little variation and it seems likely that this might increase boredom with the instruction, then try to identify ways that additional media can be used effectively.

- The amount of variation is determined by two factors: the variety of media used and how frequently the instruction switches from one medium to another.
- Also consider the amount of variation in approaches used in the block (see Step 8 of the design procedure above).

11.4.2 Check on the amount of disruption that is likely to be caused by switching from medium to medium. If there is too much disruption, then reduce the amount of disruption by (1) compromising on the most cost-effective medium (i.e., selecting the next best medium for some of the skills and knowledges in the block) and/or (2) compromising on the optimum sequence of skills and knowledges in the block (i.e., grouping the skills and knowledges according to the media that they require).

- The amount of disruption is not determined so much by the frequency of switches from one medium to another as by the nature and location of the media involved. If two media can be used in the same place at the same time (such as a computer and some written materials both being used at a single learning station), then frequent changes from one to the other are not likely to be disruptive at all.
- Loss of time and interruption of thought are two important considerations in assessing amount of disruption.

Outputs

a. Final decisions as to what media to use for each skill and knowledge in the block.
b. Possibly some modifications in the sequence of skills and knowledges in the block.

STEP 11.5
APPLICATION MODEL:
CREATE THE GENERALITY AND AN INSTANCE POOL

If the skill or knowledge is to be taught at the application level, then use this Step. Otherwise, go to Step 11.8.

Write the generality, and develop all of the instances that were specified in Steps 5-7.

Purpose

It is in this step that you first begin to actually create the instruction that will be given to the learners. To develop the examples, practice items, and test items, it is strongly recommended that you create a single pool of instances and randomly assign those instances for use as examples, practice, or test items. This helps to ensure consistency, objectivity, and representativeness for each of these components of the instruction. The specifications for this pool of instances were prepared in Step 6 above. And to collect or create the instances, it is helpful to have a fully developed generality for the skill or knowledge.

Inputs

a. Desired performance level (remember or apply).
b. Instance pool specifications from Step 6 above.
c. Media specifications from Step 11.4 above.
d. Several EIs and/or SMEs.

Substeps

11.5.1 Develop the generality.

- The generality in individualized resources should be very clear, complete, and easy to understand. It should not require any further explanation from another resource. In other words, it should contain all of the information that the soldier needs to be able to do the desired performance.
- Do not include irrelevant or "nice to know" information. The generality should be worded simply and concisely.
- At this point, do not create any enrichment components that may be needed for the generality.

11.5.2 Help the EI to identify common errors, mistakes, or problems that learners are likely to make or encounter during the learning process.

- These will be used as "distractor" practice and test items; and, in the case of concepts, they will also be used as nonexamples.

11.5.3 Have the EI describe or create a few instances that (1) clearly demonstrate all (or as many as possible) of the critical and variable characteristics. Give feedback and guidance for the EI's effort.

11.5.4 Send the EI off to create a complete pool of instances.

- The pool should be about 20% larger than what is needed for all examples, practice items, and test items, because you will likely want to reject close to one in five of them (see Step 11.6 below).
- Ideally you will have three or four EIs at this stage in the development process. Experience has indicated that a designer can handle about that number, depending on experience.
- Do not spend time fully developing the instances yet, for no decision has yet been made as to which ones will be used as examples, which ones as practice, and which ones as test items.
- Make sure that the EI selects instances which represent a broad range of difficulty, if such exists.

Outputs

a. A generality for each application-level skill and knowledge in this block.

b. A pool of instances that will be used for the examples, practice, and test items.

STEP 11.6
APPLICATION MODEL:
ASSIGN AND SEQUENCE INSTANCES

If the application level is the desired level of instruction, then do this step next. Otherwise go to Step 11.8.

Review and (if necessary) revise the instance pool, identify the difficulty level of each instance, assign the instances to the major components of the instruction (examples, practice, and test), and sequence the instances within each major component.

Purpose

This step affords an opportunity for "quality control" over the instances. Also, the procedure for assigning them to the major components of the instruction helps to insure sufficient variation within the instruction (which improves learning) and within the test (which improves the validity of the assessment).

Inputs

a. The instance pool from Step 11.5.
b. EIs (preferably several).

Substeps

11.6.1 Review the EI's instance pool, and request modifications if necessary.

- Check for any instances that do not illustrate the critical characteristics, and modify or delete them.
- Check for sufficient representation of each variable characteristic, and request additions of certain types of instances if necessary.

11.6.2 Help the EI to divide the instances into three "piles": easy, medium, and hard. Also make sure that there is a sufficient number of each.

- The number of instances does not have to be the same in all three piles. If the task is quite easy, you may not want as many easy instances.
- Difficulty level is often very hard to assess. If the EI has a lot of experience teaching the task, then he or she can probably just make an intuitive assessment. Otherwise, you may want to test the instances on a sample of the target learners to collect data as to their difficulty levels.

11.6.3 Assign the instances more or less randomly from each difficulty "pile" to the major components of instruction (examples, practice, and test); but be sure that there is equal representation of variable characteristics in the examples, practice, and test. The total number that is assigned to examples, practice, and test was determined in Step 6 above.

11.6.4 Sequence the instances within each category (examples, practice, and

test).

- The examples and practice items should (1) be in an easy-to- difficult sequence and (2) be sequenced so that each instance is as different as possible from the previous one.
- For concepts, a few (depending on richness level) non-examples should be paired with examples that are as similar as possible to them.
- The test items should be randomly sequenced.

Output

a. A chronological list of the instances that will be used in each major component of instruction. The chronology is the order in which they will be presented (or made available) to the learner.

STEP 11.7
APPLICATION MODEL:
WRITE THE EXAMPLES, PRACTICE, AND TEST ITEMS

If the application level is the desired level of instruction, then do this step next. Otherwise go to Step 11.8.

On the basis of the motivational-strategy and richness-level prescriptions, add motivational and informational enrichment to the generality (if necessary), produce the examples, practice, and test items complete with any needed enrichment components. Also add a review of prerequisites or context if necessary, create a demo or some other component to inform the learner of the objective if necessary, and create any internal "wrap-around" for teaching this skill or knowledge.

Purpose

This is the step during which the real "meat" of the instruction is developed. Good generalities, examples, and practice are essential to effective and appealing instruction. Review of prerequisites and context and knowledge of the objective also help to make the learning easier and more meaningful.

Inputs

a. Motivational-strategy prescriptions (from Step 11.2)
b. Richness-level prescriptions (from Step 7).
c. The generality (from Step 11.5).
d. The assigned and sequenced instances (from Step 11.6).
e. Identification of prerequisites from the task analysis.
f. Knowledge of other skills and knowledges being taught in this block.
g. Knowledge of the objective for this skill or knowledge.
h. EIs (preferably several).

Substeps

11.7.1 Review the motivational-strategy and richness-level prescriptions, and plan how to implement them with the generality, examples, practice, and "wrap-around" instructions.

- See the ARM for more about enriching the instruction.

11.7.2 Add any planned enrichment to the generality.

- This may be informational enrichment, such as visual representations or attention-focusing devices, or it may be motivational enrichment, such as ways of increasing relevance or confidence. Analogies often provide both kinds of enrichment simultaneously.

11.7.3 Produce the practice and test items, but no feedback yet.

- There should be no informational enrichment on the stimulus portion of the practice items, which is all you are writing at ths point.

11.7.4 Produce the examples and practice feedback, complete with any planned enrichment.

- Especially for the early examples, and feedback it is not sufficient to just present the instance; the instance must also be related to the generality. In other words, the example and practice feedback should contain not only the instance but also notes, commentary, or other kinds of devices to focus the learner's attention on why it is or is not an example.
- Again, the enrichment may be motivational as well as informational, depending on the requirements for the instruction. Anecdotes are often very effective at both, as long as they are highly relevant.

11.7.5 Create a brief review of prerequisites and/or statement of context for the new knowledge or skill, if necessary, and put it before the generality.

- A statement of context shows where this particular knowledge or skill fits within the larger picture of the whole block's content.
- Prerequisites only need to be reviewed if it is likely that some learners will have forgotten them.
- Prerequisites are listed in the task description from the task analysis.

11.7.6 Create a component to inform the learner of the objective, if necessary, and put it before the generality.

- If the learner has a larger objective in mind (see "context" in Substep 11.7.5), then it is not always advisable to inform the learner of every little enabling objective.
- Usually a prototypical demonstration of the desired performance is a more effective, concrete, and appealing way of doing this than providing a verbal statement of the objective.

11.7.7 Create any "wrap-around" instructions or commentary that will improve the readability, motivational value, etc. of the lesson on this skill or knowledge.

- Be careful! Do not include "nice-to-know" material. It distracts the learner and interferes with learning in most cases.
- Useful wrap-around might include (1) instructions to the learner about how to process the information that is being presented, (2) motivational components, and (3) directions about what to do next.

Output

a. A fully developed lesson for this skill or knowledge, including objective, prerequisites, context, generality, examples, practice, test, enrichment, and wrap-around.

STEP 11.8
REMEMBER MODEL:
WRITE THE PRESENTATIONS, PRACTICE, AND TEST ITEMS

If the knowledge is to be taught at the remember level, then use this step. Otherwise, go back to Step 11.5.

On the basis of the richness-level and motivational strategy prescriptions, write all of the presentations, practice, and test items for the information that is to be memorized, complete with any enrichment components. Also, write a brief statement of context, and create any "wrap-around" for teaching this knowledge.

Purpose

This is the step during which the real "meat" of the instruction is developed. Good presentations and practice are essential to the efectiveness and appeal of the instruction. Context and "wrap-around" can also make the learning easier and more meaningful.

Inputs

a. Desired performance level (remember or apply).
b. Prescribed instructional strategies (from Steps 5-7).
c. Motivational strategy prescriptions (from Step 11.2).
d. EIs and/or SMEs (several, if possible).
e. Knowledge of other skills and knowledges being taught in this block.

Substeps

11.8.1 Review the motivational-strategy and richness-level prescriptions, and plan how to implement them with the presentations and practice.

11.8.2 Produce the presentations, complete with any planned enrichment.

- This may be informational enrichment, such as attention-focusing and memory devices, as well as the alternative representations identified in Step 7, or it may be motivational enrichment, such as ways of increasing relevance and confidence. Anecdotes are often effective at doing both simultaneously.
- Be sure to include all prescribed enrichment components.
- If there is considerable information to be memorized (say, more than 7 plus or minus 2 pieces), then break it into chunks, and plan to teach each of those chunks separately, using all appropriate strategy components for one chuck before using any strategy components for the next chunk. (Integration should occur after all chunks have been memorized — see Step 12 for details.)
- Do not include irrelevant or "nice-to-know" information. The information should be worded simply and concisely.

11.8.3 Produce the practice, complete with any planned enrichment.

- Make sure that the stimulus in your practice is consistent with the job-environment stimulus, and that the response required of you practice is similar to the job-environment response. If either part of the information can serve as the stimulus on the job, be sure to similarly vary your practice as to which part is the stimulus and which the response.
- The enrichment may be motivational as well as informational, but all informational enrichment should appear on the feedback and not on the stimulus portion of the practice.

11.8.4 Create a brief statement of the context of the information that is to be learned, if necessary; and put it before the presentation of the information.

- A statement of context shows where this particular knowledge fits within the larger picture of the whole block's content.

11.8.5 Create any "wrap-around" instructions or commentary that will improve the readability, motivational value, etc. of the lesson on this information.

- Be careful! Do not include "nice-to-know" material. It distracts the learner and interferes with learning in most cases.
- Useful wrap-around might include (1) instructions to the learner about how to process the information that is being presented, (2) motivational components, and (3) directions about what to do next.

11.8.6 Repeat Steps 11.5 - 11.8 for every skill and knowledge in this block. Be sure to add any transitions that are appropriate.

Output

a. A fully developed lesson for this information, including context, presentation, practice, test, enrichment, and wrap-around.

STEP 11.9
DEVELOP GUIDANCE FOR STUDENTS

Develop any helpful introductory instructions to the learner about how to learn from the individualized resources.

Purpose

This guidance makes it easier for the learner to use the instructional resources.

Inputs

a. Learner level of sophistication.
b. Complexity of the task(s).
c. Richness of the instruction.

Substeps

11.9.1 If the learner is not familiar with the use of a certain resource, prepare instructions about how to use it.

- These may include instructions about how to use the computer or how to use lab materials.

11.9.2 Decide how much control the learner should have over his or her instruction. This includes control over: pacing, scheduling, and instructional strategy.

11.9.3 Whatever the learner is given some control over, some guidance and suggestions should be provided to the learner about how to control it, unless you are quite sure that the learners all already possess such knowledge. Such guidance should be included in the learner's manual, which can be a preface to any written materials that are used in the instruction, or can be a stand-alone manual. It might include some of the following:

- If the learner is given control over instructional strategy, the learner's manual should include information on how and when to switch back and forth between the generality, examples, and practice. This entails knowing what each of those components is like and for what each can be useful during the learning process. Such materials should also include information on the use of enrichment components such as alternative representations and memory devices. Also, some mastery learning principles, such as how to use practice and feedback as a self-test to determine one's readiness to move on to the next piece of instruction, should also be included.
- For control over scheduling, time criteria can be introduced as a suggestive frame of reference.

Output

a. A complete learner manual that makes it easier for the learner to use the instructional resources.

STEP 11.10
DEVELOP AN INSTRUCTOR'S MANUAL

Develop an instructor's manual to accompany the individualized resources. Different forms of instructor's manuals should be considered. Refer to Block III.2 of the IPISD.

Purpose

Successful implementation and maintenance of any instructional system depends on the attitudes and knowledge of the instructors who are responsible for it.

Substeps

11.10.1 Devote the first part of the instructor's manual to "winning over" the instructor -- convincing him or her of the merits of the instructional system you have developed.

11.10.2 Devote the rest of the manual to describing the System Master Plan (SMP). This should specify plans for the implementation and management of the instructional system. In other words, it explains how the instructor can achieve the best results with the instructional system.

- See Block III.2 of the IPISD for guidance. Be sure to include such things as preventing student procrastination, scheduling resources, monitoring student progress, etc.
- Use information mapping principles in designing the manual for effective message design.

Output

a. The portion of the instructor's manual for this approach in this block.

GLOSSARY OF TERMS

Analogy - An idea which is very similar to the idea that is to be learned but which is outside of the content area of immediate interest. When such a highly related idea is already known by the learners, relating the new idea to it can greatly facilitate learning, especially when the new idea is very abstract.

Blueprint - The product of an instructional design activity which lays out design specifications in terms of prescribed instructional strategies.

Complexity (of generality) - Difficulty of content to be learned in terms of number of critical attributes, degree of unfamiliarity, number of interrelationships with other content, density of critical information, etc.

Concept - A class of objects, events or ideas which share the same characteristics or critical attributes.

Criterion (pl. criteria) - A standard that a learner must meet before he/she is judged to have mastered a skill.

Critical attributes - Those characteristics of a class which differentiate its members from those of other classes.

Demonstration - A form of example which usually entails some action or movement.

Divergence - The degree of difference between examples or practice items.

Entry level - The level of performance or knowledge characteristic of beginning learners.

Example - A specific instance or case of the skill or idea being taught.

Fact - A fact is information that is to be memorized. "My pen has no ink" is an example of a fact.

Feedback - Information about the correctness of a response and instructions for correcting errors.

Generality - A generality is a statement which applies to more than one instance or case. It may be: (1) the definition of a concept, (2) the statement of a procedure, or (3) the statement of a principle.

Individualized resources - Instructional materials or programs designed specifically to be used by learners on their own.

Information mapping - Prescriptions for layout of instructional displays in such a way as to facilitate learning. It includes prescriptions for formatting, separation, labelling and highlighting.

Instance - An instance is a specific case of a generality (concept, principle, or rule). It may be either an example or a practice item.

Instance pool - A collection of instances that will later be used as examples, practice, and test items.

Instructional approach - A method of instruction. As used in this manual, it refers to one of the following instructional methods:

individualized resources
group activities
lecture/demonstration
tutoring
group discussions
projects.

Instructional designer - Any person (military or civilian) who prescribes instructional strategies that meet a given set of instructional requirements.

Instructional developer - Any person (military or civilian) who follows a set of systematic procedures to design and produce instructional materials that will be used by instructors and learners.

Instructor's manual - An instructional management tool to help instructors to lead learners through an instructional program.

Job aid - A display intended to highlight the most essential aspect of a task while the person is performing the task.

Learner characteristics - Attributes, traits, or states of learners. Instructional designers attempt to identify those which influence the prescription of instructional strategies.

Learner control - Features of the instructional design which permit learners to control content selection, sequence, and/or other instructional components such as pace, practice duration, test frequency and others.

Learning guideline - Information that is given to the learner to facilitate the process of using the instruction.

Major components - The most important ingredients of an instructional presentation. Specifically, they may include generality, examples and practice.

Mastery - A predetermined level of success which learners are expected to attain as a result of instruction.

Non-example - An instance or case which does not exemplify the generality being taught. When presented along with an example that is as similar as possible to it, it helps to prevent learners from overgeneralizing.

Pacing - The rate at which new information is presented to the learner. Self-pacing indicates that the learner can control his or her pace.

Positive feedback - Immediate and unthreatening information that advises the learner about the correctness of his or her response and how to avoid any errors that may have been made.

Practice - An instructional activity in which a learner is expected to make an overt response (i.e., to do a performance).

Prerequisite - Any skill or knowledge that a learner is needs to have acquired before a desired skill can be learned.

Principle - A change relationship. It is usually a cause-and-effect relationship.

Progression of difficulty - An easy-to-difficult sequence of examples or practice items.

Remember model - A set of strategy components which are prescribed as a unit to teach material that learners need to memorize.

Richness (of instruction) - The amount of support and guidance provided by the instruction. It is determined primarily by the number of examples, and practice, and the number and types of such things as memory devices, visuals, attention-focusing devices, analogies, and so forth that are included in the instruction in order to adjust the instruction to differences in complexity of the content and ability level of the learners.

Rule (procedure) - An ordered set of actions or steps to achieve a goal.

Sequence - The order of presentation of the parts of the instruction.

Subject-matter expert (SME) - A person who is highly knowledgeable in performing the task that is to be taught.

Strategy component - A characteristic of the instruction that is prescribed to meet an instructional requirement or requirements.

Tutoring - Teaching on a one-to-one basis. It is a situation in which one person provides help or guidance to a less experienced person.

Use model - A set of strategy components which are prescribed as a unit to teach material that learners need to be able to apply to new situations.

BIBLIOGRAPHY

Arnsdorf, E. Focusing: A teaching strategy to improve learning of mathematics. School Science and Mathematics, 1979, May/June, 431-433.

Aronson, D.T., and Briggs, L.J. Contributions of Gagne and Briggs to a prescriptive theory of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc., 1983.

Collins, A., and Stevens, A. A cognitive theory of interactive teaching. In C.M. Reigeluth (Ed.), Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc., 1983.

DeBlois, M.L. The Development of New Instructional Models. A study performed under Purchase Order No. OEC-0-71-3343, Bureau of Educational Personnel Development, Department of HEW, Office of Education.

Dwyer, F. The communicative potential of visual literacy. Educational Media International, 1979, 2, 19-25.

Gage, N.L., and Berliner, D.C. Educational Psychology. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1975.

Gagne, R.M., and Briggs, L.J. Principles of Instructional Design (2nd ed.). New York: Holt, Reinhart and Winston, 1979.

Gerlach, V.S. Feedback in instruction: A review and suggestions for further research. Paper presented at the annual meeting of AERA, New Orleans, LA, 1973.

Gropper, G. L. A behavioral approach to instructional prescription. In C.M. Reigeluth (Ed.), Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc., 1983.

Heinich, R., Molenda, M., and Russell, J.D. Instructional Media and the New Technologies of Instruction. New York: John Wiley and Sons, 1982.

Higbee, K.L. Recent research on visual mnemonics: Historical roots and educational fruits. Review of Educational Research, 1979, 49, 611-629.

Higbee, K.L. Some pseudo-limitations of mnemonics. Catalog of Selected Documents in Psychology, 1979, 9 (2), 1-13.

Horn, R.E. How to Write Information Mapping. Cambridge, MA: Information Resources, Inc., 1976.

Joseph, J.H. The Effect of Level of Knowledge of the Subject on the Instructional Effectiveness of Illustrations which Integrate Abstract and Realistic Visualization. Paper presented at the AECT Annual Convention, Denver, CO, 1980.

Joyce, B., and Weil, M. Models of Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

Keller, F.S. Good-bye Teacher ---. Journal of Applied Behavior Analysis, 1968, 1, 79-80.

Keller, J.M. Motivational design of instruction. C.M. Reigeluth (Ed.), Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc., 1983.

Kulhavy, R.W. Feedback in programmed instruction and text materials. Technical Note 77-1. San Diego, CA: Navy Personnel R and D Center, Oct. 1976.

Kulhavy, R.W. Feedback in written instruction. Review of Educational Research, 1977, 47, 211-232.

Kulhavy, R.W., Yekovich, F., and Dyer, J. Feedback and content review in programmed instruction. Contemporary Educational Psychology, April 1979, 4, 91-98.

Landa, L.N. The algo-heuristic theory of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), Instructional Design Theories And Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc., 1983.

Levin, J.R. Pictures for school learning: Practical illustrations. Report from the Project on Studies in Language: Reading and Communication. Wisconsin R and D Center, University of Wisconsin, October 1980.

Levin, J.R. The mnemonic '80's: Keywords in the classroom. Educational Psychologist, 1981, 16 (2), 65-82.

Merrill, M.D. Component Display Theory. In C.M. Reigeluth (Ed.), Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc., 1983.

Merrill, M.D. What Is Learner Control? A Final Report on an NSF grant, 1979.

Merrill, P.F., and Bennion, J.L. Videodisc technology in education: The current scene. NSPI Journal. November 1979, 18-26.

Military Training Management. Department of Army Field Manual FM21-5. Headquarters, Department of the Army, December 1964.

Ortony, A. Why metaphors are necessary and not just nice. Educational Theory, 1975, 25, 45-54.

Pope, L. Tutor: A Handbook for Tutorial Programs. Brooklyn, NY.

Preliminary Report of IETCSS Analysis, Volume I. Department Contract No. DABT 60-81-0017 (CDRL 012), RCA Service Corporation, Cherry Hill, New Jersey, November 1981.

Reigeluth, C.M. In search of a better way to organize instruction: The elaboration theory. Journal of Instructional Development, 1979, 2(3),

8-15.

Reigeluth, C.M. TICCIT to the Future: Advances in instructional theory for CAI. Journal of Computer-Based Instruction, November 1979, 6 (2), 40-46.

Reigeluth, C.M. (Ed.) Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc., 1983.

Reigeluth, C.M., and Merrill, M.D. Classes of instructional variables. Educational Technology, March, 1979, 5-24.

Reigeluth, C.M., and Stein, F.S. The elaboration theory of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc., 1983.

Rothkopf, E.Z. A macroscopic model of instruction and purposive learning: An overview. Instructional Science, July 1981, 10 (2), 105-122.

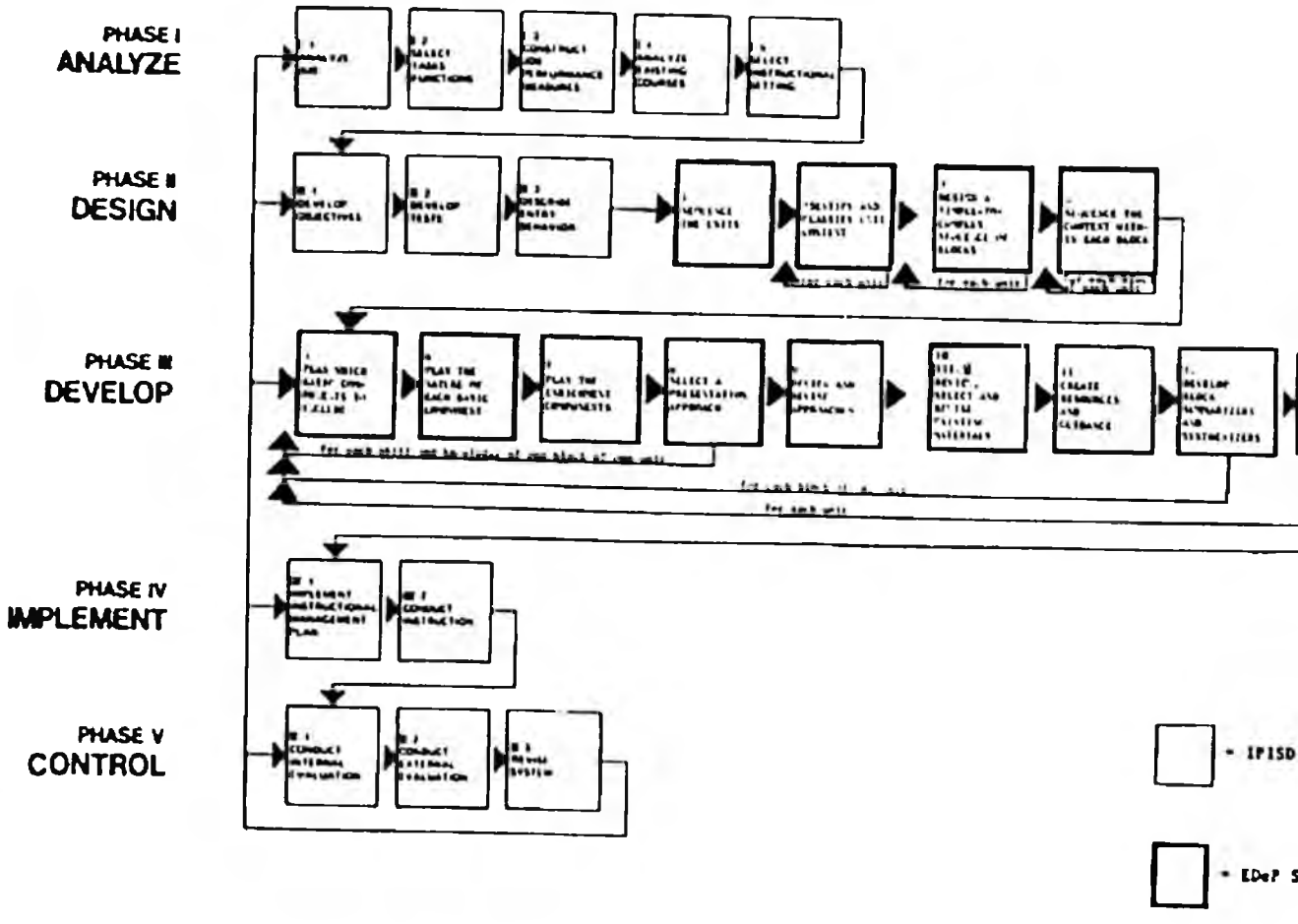
Scandura, J. Instructional strategies based on the structural learning theory. C.M. Reigeluth (Ed.), Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc., 1983.

Shoemaker, B.R., and Parks, D.L. (Eds.) An Instructional System Design for Vocational Education, 1976.

Thiagarajan, S., Summel, D.S., and Summel, M.I. Instructional Development for Training Teachers of Exceptional Children: A Sourcebook. Bloomington, IN: Indiana University, 1974.

Weingarten, K., Hungerland, J., Brennan, M., and Allred, B. The APSTRAT Instructional Model. Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.

THE FIVE PHASES ARE:



ANEXO XIII

BASES DE CONVOCATORIA PARA LA NOVENA PROMOCION.
ESPECIFICACION DE REQUISITOS Y CAUSAS EXCLUYENTES.

9ª Promoción

1988ko azaroan, Gipuzkoa eta Bizkaiko Abokatuen Elkargoek hautaturiko kideek dimisio-idazkia aurkeztu zuten, Kirol Diziplinaren Euskal Komiteko funtzioak ezin bete zitzaketelako

Orain arte azaldutakoaren ondorioz eta legez aitortuak izan zaizkidan funtzioen egiterapenean,

ERABAKI DUT:

Jose Antonio de la Hoz Uranga jaunaren ordez Gipuzkoako Abokatuen Elkargoko Emilio Usun Gonzalez jauna eta Pedro Luis Olabarri jaunaren ordez Bizkaiko Abokatuen Elkargoko Carlos Marin Pablos jauna izendatzea.

Gasteiz, 1989ko otsailak 28

Kultura eta Turismo Sailburua,
JOSEBA ARREGI ARANBURU.

En el mes de Noviembre de 1988 los miembros del Comité, elegidos por los Colegios de Abogados de Guipuzcoa y Vizcaya, presetaron un escrito de dimisión, ante la imposibilidad de desempeñar las funciones que requiere el Comité Vasco de Disciplina Deportiva

En consecuencia de lo anteriormente expuesto y en el ejercicio de las funciones que legalmente me han sido atribuidas,

RESUELVO:

Nombrar a Dn. Emilio Usun Gonzalez, del Ilustre Colegio de Abogados de Guipuzcoa, en sustitución de Dn.Jose Antonio de la Hoz Uranga y a Dn. Carlos Marin Pablos del Ilustre Colegio de Abogados de Vizcaya, en sustitución de Dn. Pedro Luis Olabarri.

Vitoria-Gasteiz, a 28 de Febrero de 1989.

El Consejero de Cultura y Turismo,
JOSEBA ARREGI ARANBURU.

Norgehiagoka eta Lehiaketak
Oposiciones y Concursos

HERRIZAINGO SAILA

584

ERABAKIA, 1989.eko Otsailaren 22koa, Herrizaingo Sailarena, Euskal Autonomi Elkarteko Ertzaintza 600 lantokiz hornitzeko oposaketarako deia eginez.

Abenduaren 22ko 2903/1980 Errege Dekretuak ezartzen duenaren arabera, Euskal Autonomi Elkarteko Ertzaintza 600 lantokiz hornitzea erabaki du Sail honek. Deialdi horretarako

OINARRI-ARAUAK

1. Lanpostu kopurua.

Euskal Autonomi Elkarteko Ertzaintza 600 lanpostuz hornitzeko, baztertze indarreko saioetarako deia egiten da.

Deialdiaren gai diren lanpostuak 700erarte gehi daitezke, eta Herrizaingo Sailburuaren Erabakiz Deialdi honi erantsi. Gehiketa hau, dena dela, deialdi honen 9.3 oinarri-arauan aurrikusitako izapidea burutu aurretik egin beharko da.

Oinarri-arau hauetako 4. idazatiak aipatzen duen Epaimahaiak ezin izango du onartu eta ez aldarrikatu ere deialdiaren gai diren lanpostuak baino gehiagok gainditu dituztela baztertze indarreko saioak.

2. Sartzeko eskabidea.

2.1. Era.

2.1.1. Baztertze indarreko saioetan parte hartu nahi dutenek, I Eraskinean azaltzen den eskabide modelo ofizialaz baliatuz egin beharko dute eskea, Eusko Jaurlaritzako Herrizaingo Sailburuari bidaliko diotela hogei lanegunetako epearen barruan, egun horiek, Erabaki

DEPARTAMENTO DE INTERIOR

584

RESOLUCION de 22 de Febrero de 1989, del Departamento de Interior, por la que se convoca oposición para proveer de 600 plazas, al Cuerpo de Policía de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

De conformidad con lo dispuesto en el Real Decreto 2903/1.980, de 22 de Diciembre, este Departamento ha resuelto disponer la provisión de 600 plazas al Cuerpo de Policía de la Comunidad Autónoma del País Vasco de acuerdo con las siguientes

BASES DE CONVOCATORIA

1. Número de plazas.

Se convocan pruebas selectivas para cubrir 600 plazas en el Cuerpo de Policía de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Las plazas convocadas podrán ser ampliadas hasta 700 e incorporadas a esta convocatoria mediante Resolución del Excmo. Sr. Consejero de Interior. Esta ampliación deberá efectuarse, en su caso, con anterioridad al trámite previsto en la base 9.3 de la presente convocatoria.

El Tribunal a que hace referencia el apartado 4. de las presentes bases no podrá aprobar ni declarar que han superado las pruebas selectivas un número superior de aspirantes al de las plazas convocadas.

2. Solicitud de ingreso.

2.1. Forma.

2.1.1. Quienes deseen tomar parte en las pruebas selectivas cursarán su solicitud utilizando el modelo oficial de instancia, Anexo I, dirigida al Excmo. Sr. Consejero del Departamento de Interior del Gobierno Vasco en el plazo de veinte días hábiles contados a

hau Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitara dadineko biharamonetik hasita zenbatuko direla.

Eske-idazki hauek, honako toki hauetan eska daitezke:

– Euskal Autonomi Elkarteko Ertzaintzaren Komisaldegietan.

– Udaletan.

– Foru Aldundietan.

– Eusko Jaurlaritzan (Egoitza Nagusia).

– Eusko Jaurlaritzako Ordezkaritzetan.

– Trafikoko Ordezkaritzetan.

– Arkauteko Ertzaintzaren Akademian.

Eske-idazkiak Euskal Autonomi Elkarteko Ertzaintzaren Akademian aurkeztu beharko dira (01192 - Arkaute- Araba), honako hau adieraziz kartazalean, hau da, «EUSKAL AUTONOMI ELKARTEKO ERTZAINTZARAKO 9. OPOSAKETA» edo aipatu helbidera bidali, Administrazio Prozedura Legeko 66. Atalean aurrikusitako bideez baliatuz. Eske-idazkiek, I Eraskinean ezartzen den eredu ofizialarekin bat etorriz, behar bezala beteta, honako agiriak eramango dituzte beraiekin batera:

a) Postazko jiroaren jabetza-agiria, azterketetarako eskubideen ordainketari dagokiona.

b) N.A.N. fotokopia.

c) Karneterakoak bezalako bi argazki, atzekaldean izena daramatelarik.

2.2. Azterketarako eskubideak.

Azterketarako eskubideak 1.000 pesetara joko du eta postazko jiroz. ordainduko da, honako hauek erasota utziz:

– Euskal Autonomi Elkarteko Ertzaintzaren Akademia.

– Euskal Autonomi Elkarteko Ertzaintzarako Oposaketa. (9. promozioa) (01192 Arkaute - Araba)

3. Izangaiek bete beharrekoak.

Oposaketa horretako saioak egin ahal izateko, honako baldintza hauek bete beharko dira:

a) Espainiar naziotasuna izatea.

b) Gizonezkoek, soldaduzka edo horren ordeazko Gizarte Zerbitzua egina izatea; edo, eskabideak aurkezteko epearen azken egunean, horretatik iare gelditu zeneko egiaztagiria aurkeztea, deialdi honetako 10.6 puntuan agindutakoa salbuetsiz.

c) Eskola-Gradudun, Lanbide Hezkuntzako Lehenengo Graduko edo baliokideko ikasketa-tituluaren jabe izatea.

d) B2 moetako gidatzeko karneta izatea edo, hori ezean, saioaldiko bi urteko epea amaitu dadin egunerako lortuko duela egiaztatzea.

e) Hogei urte aurten betetzea eta 1989.eko urtea amaitu baino lehenago 30 urte ez betetzea.

f) Gizonezkoek 1,70 m. eta andrazkoek 1,65 m. izatea.

g) Deialdi honen II Eraskinean azaltzen diren baztertze arrazoirik bere gain ez izatea.

h) Marrukeriazko lege-hauspenegatikako zigorrik ez izatea; Estatuko, Autonomiako, Tokiko edo Erakundeko

partir del siguiente de la fecha de publicación de la presente Resolución en el Boletín Oficial del País Vasco.

Estas instancias podrán ser solicitadas por los interesados en:

– Comisarías de la Policía de la Comunidad Autónoma

– Ayuntamientos

– Diputaciones Forales

– Gobierno Vasco (Sede Central)

– Delegaciones del Gobierno Vasco

– Delegaciones de Tráfico

– Academia de Policía en Arkaute

Las instancias deberán ser presentadas en la Academia de la Policía de la Comunidad Autónoma del País Vasco (01192 - Arkaute - Alava) indicándose, en su caso, en el sobre «OPOSICION POLICIA COMUNIDAD AUTONOMA 9a.» o bien ser remitidas a la referida dirección por cualquiera de los medios previstos en el artículo 66 de la Ley de Procedimiento Administrativo. Las Instancias, debidamente cumplimentadas conforme al modelo oficial que se establece en el Anexo I, deberán ser acompañadas de la siguiente documentación:

a) Resguardo de giro postal, correspondiente al abono de los derechos de exámen.

b) Fotocopia del D.N.I.

c) Dos fotografías tamaño carnet, con el nombre al dorso.

2.2. Derechos de exámen.

El importe de los derechos de exámen ascendera a 1.000 Ptas. y será satisfecho mediante giro postal, en el que deberán hacer constar:

– Academia de la Policía de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

– Oposición Policía de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (9a. Promoción) (01192 Arkaute - Alava).

3. Requisitos de los candidatos.

Para ser admitido a la realización de las pruebas de esta oposición, será necesario reunir los siguientes requisitos:

a) Tener nacionalidad española.

b) Los varones, tener cumplido el Servicio Militar, la Prestación Social sustitutoria de éste, o estar exentos definitivamente de los mismos al dia del cierre del plazo de admisión de solicitudes, salvo lo previsto en el punto 10.6 de la presente convocatoria.

c) Estar en posesión del título académico de Graduado Escolar, Formación Profesional de Primer Grado o equivalente.

d) Estar en posesión del permiso de conducir de la clase B2, o, en su defecto, acreditar su obtención para la fecha en la que finalice el periodo de los dos años de prácticas.

e) Cumplir los veinte años en 1.989 y tener una edad máxima de treinta años al 31 de Diciembre de 1.989.

f) Alcanzar una estatura nó inferior a 1,70 m. los varones y 1,65 m. las mujeres.

g) No estar incurso en el cuadro de exclusiones que figura en el Anexo II de la convocatoria.

h) No haber sido condenado por delito doloso, ni separado del Servicio del Estado o de la Administración

Administrazioko zerbitzutik baztertuirik ez egotea; egiteko publikoak betetzeko debekurik ez izatea eta alde guztietan portaera onekoa izatea.

4 Balio-Neurketarako Epaimahaia.

4.1. Osakera.–

Eusko Jaurlaritzako Herrizaingo Sailak, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratutako Aginduz, oposaketa-ariketa ezberdinen Epaimahaikide titularrak eta ordeazkoak izendatuko ditu.

4.2. Lurraldeetako Azterketa-Epaimahaiak.

Halaber, gaitasun fisiko eta psikoteknikoari buruzko mediku-azterketak egiteko eta ez bestetarako, lurraldeetako azterketa-epaimahaiak izendatuko dira eta horietan, balio-neurtzeko epaimahaiko kide bat egongo da gutxienez.

Lurraldeetako azterketa-epaimahaiek, burututako ekintzen aktak jasoko dituzte eta, bere barne izangaiek egindako saioak dituzten kartazal itxitakoekin batera, Balio-neurtzeko Epaimahaiari bidaliko dizkiote.

Balio-Neurtzeko Epaimahaiak saioak jaso ondoren, beharrezkoak izan daitezen neurriak hartuko ditu emaitzak argitaratzeko.

4.3. Epaimahaien Iharduera.

Deialdi honetako arau guztiak behar bezala betetzeko neurri egokiak hartzeko esku ematen zaie Epaimahaiei; hori, Epaimahaien arauzko agintepideetatik kanpo geldi daitezen kasuetan, Herrizaingo Sailari aholkua eskatzearen edo horren erabakia beretzekotzearen kaltetan gabe egingo dela.

5. Izangaiak onartzea.

5.1. Onartutakoen eta bazter utzitakoen behin-behingo zerrenda.

Herrizaingo Sailak, eske-idazkiak hartzeko epea amaitu ondoren, onartutakoen eta bazter utzitakoen behin-behingo zerrenda onartuko du, aurkeztu diren eskeidazkietan agertu izan eta zuzendu daitezkeen akatsak bertan jasoko direla; izen-abizenak, N.A.N.-a eta bai saioak hasiko direneko eguna, lekua eta ordua ere jasotzen dituen zerrenda hori, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratuko direla.

5.2. Behin-behingo zerrendaren aurkako murtziloak.

Onartutakoen eta bazter utzitakoen behin-behingo zerrendaren aurka, hori doakienek, zerrenda hori Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratu ondorengo hamar asteguneko epearen barruan, murtziloa sar dezakete edo zuzenduak izan daitezela eskatu, Administrazio Prozedura Legeko 121. atalak dioenaren arabera.

5.3. Saioetarako onartutakoen eta bazter utzitakoen behin-betiko zerrenda.

Sar daitezkeen murtziloak edo zuzenketa-eskeak onartu edo bazter utzi ahal izango ditu Herrizaingo Sailak, behin-betiko zerrenda onartuko duen Erabakiaren bidez; Erabaki hori, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratuko dela.

5.4. Behin-betiko zerrendaren aurkako errekurtsoak.

Onartutako behin-betiko zerrendaren aurka, hori doakienek, Administrazio-Prozedura Legean ezartzen diren errekurtsoak sartu ahal izango dituzte.

Autonómica, Local o Institucional, ni hallarse inhabilitado para el ejercicio de funciones públicas, así como haber observado buena conducta en todos los órdenes.

4 Tribunal Calificador.

4.1. Composición.-

Por el Departamento de Interior del Gobierno Vasco se designarán, por Orden publicada en el Boletín Oficial del País Vasco, los miembros titulares y suplentes que componen el Tribunal calificador de los diferentes ejercicios de que consta la oposición.

4.2. Tribunales examinadores territoriales.

Asimismo a los solos efectos de ejecución de las pruebas médicas, de aptitud física y psicotécnica, se nombrarán Tribunales examinadores territoriales, en cuya composición figurara al menos un miembro del Tribunal Calificador.

Los Tribunales examinadores territoriales levantarán acta de las actuaciones practicadas, y en unión de los sobres cerrados que contengan las pruebas realizadas por los opositores, las remitirán inmediatamente al Tribunal Calificador.

Una vez que el Tribunal Calificador reciba las pruebas adoptará las medidas oportunas para que hagan públicos los resultados.

4.3. Actuación de los Tribunales.

Los Tribunales quedan facultados para adoptar las medidas adecuadas para el mejor cumplimiento de todas las normas de la presente convocatoria, sin perjuicio de consultar o recabar de este Departamento de Interior la resolución que proceda en lo que exceda de las atribuciones normales de aquéllos.

5. Admisión de candidatos.

5.1. Lista provisional de admitidos y excluidos a las pruebas.

Transcurrido el plazo de admisión de instancias el Departamento de Interior aprobará la lista provisional de admitidos y excluidos, haciendo constar los defectos que se hubiesen advertido en las solicitudes presentadas que pudiesen ser subsanados, la cual se hará publica en el Boletín Oficial del País Vasco, indicando nombre y apellidos y nº del D.N.I., así como fecha, lugar y hora de comienzo de los ejercicios.

5.2. Reclamaciones contra la lista provisional.

Contra la lista provisional de admitidos y excluidos podrán los interesados, en el plazo de diez días hábiles, a partir del día siguiente de su publicación en el Boletín Oficial del País Vasco interponer reclamación, o solicitar rectificación, de acuerdo con el artículo 121 de la Ley de Procedimiento Administrativo.

5.3. Lista definitiva de admitidos y excluidos a las pruebas.

Las reclamaciones o rectificaciones que se produzcan serán aceptadas o rechazadas por el Departamento de Interior en la Resolución por la que se apruebe la lista definitiva, que será publicada en el Boletín Oficial del País Vasco.

5.4. Recursos contra la lista definitiva.

Contra la Resolución por la que se aprueba la lista definitiva podrán los interesados interponer los recursos correspondientes previstos en la Ley de Procedimiento Administrativo.

6. Hautaketa prozesoa.

Izangaiak hautatzeko prozesoak, bi aldi izango ditu:

– Oposaketa zikloa.

– Prestakuntza zikloa.

7. Oposaketa-Zikloa.

7.1. Lehenengo aldia.-

7.1.1- Lehenengo saioa. Kulturazko eta gaitasunezko saioak.

Kulturazko eta gaitasunezko saioak, honako era honetan egingo dira: a) Deialdi honetan parte hartzeko eskatzen diren gutxienezko irakaskuntza-programei dagozkien programa ofizialetatik ateratako galdera-multzo bati (testak erakoak izan daitezke) erantzutea; b) Gaur-gaurko gai bati buruzko idazketa eta ortografia-ariketa bat; c) Adimen, abstrakzio eta konkrezio, ikasketa eta memoria gaitasun mailak baloratzeko diren saioak.

7.1.2. Bigarren ariketa.– Nortasun-testak (lehenengo zatia).

7.1.3. Hirugarren ariketa. Saio fisikoak.

Izangaiek, II Eraskinean adierazten diren saioak egingo dituzte eta horien ondorioen araberako balio-neurketa egingo zaie ezarrita dagoen modura.

Saio hauek egiteko, izangaiek, kirol-ekipo egokia eraman beharko dute.

7.1.4. Laugarren ariketa. Saio antropometrikoak (medikuen azterketa, lehenengo zatia).

Saio fisikoak egiten diren bitartean, antropometria-xehetasunak hartuko zaizkie izangaiei, III Eraskinak (lehenengo zatia) ezartzen duenaren arabera zehaztuko dela gaitasuna.

7.2. Bigarren aldia.– Mediku azterketak (bigarren zatia)

Mediku-ikerketa sakona egingo zaie, III Eraskinean (bigarren zatia) agintzen denaren arabera euren gaitasuna zehazteko,; horretarako, hori egiteko izendatutako Mediku-epaimahaiaren ustez beharrezkoak diren azterketa guztiak burutu beharko dituzte izangaiek.

7.3. Hirugarren aldia.

7.3.1. Lehenengo ariketa. Elkarrizketa izangaiekin.

Ezaugarri pertsonalak ebaluatuko dira; besteak beste, honako hauek: gizarterako trebetasunak, egoeren manejua, hitz-espresiorako gaitasuna, taldean lan egiteko gaitasuna, produkzio mailako arrazonamendurako gaitasuna, eta abar.

7.3.2. Bigarren ariketa. Nortasun-testa (bigarren zatia).

8. Baztertze-indarreko saioen garapena.

8.1. Saioak noiz hasiko eta non egingo diren.

Baztertze-indarreko saioak noiz hasiko eta non egingo direnaren berri behar bezala emango da, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratuko den onartutakoen eta bazter-utzitakoen behin-behingo zerrenda onar dezan erabakiaren bidez. Gainontzeko saioak honako leku hauetan jarriko diren iragarkiz jakinaraziko dira:

6. Proceso de selección.

El proceso de selección de los aspirantes constará de dos ciclos:

– Ciclo de oposicion.

– Ciclo de formación.

7. Ciclo de oposición

7.1. Primera fase.–

7.1.1. Primer ejercicio. Pruebas culturales y de aptitud

Las pruebas culturales y de aptitud consistirán en: a) contestar a una serie de preguntas (que pueden ser en forma de test) extraídas de las programaciones oficiales correspondientes a los programas de enseñanza mínimas exigidos para el acceso en la presente convocatoria; b) Un ejercicio de redacción sobre un tema de actualidad y un ejercicio de ortografía.c) pruebas dirigidas a la valoración del nivel de inteligencia, capacidad de abstracción y concreción, capacidad de aprendizaje y memoria.

7.1.2. Segundo ejercicio. Tests de personalidad (primera parte).

7.1.3. Tercer ejercicio. Pruebas físicas.

Los aspirantes realizarán las pruebas que se describen en el Anexo II, y en función de ellas se les valorará en la forma establecida.

Para la realización de las pruebas, los aspirantes deberán presentarse provistos del equipo deportivo adecuado.

7.1.4. Cuarto ejercicio. Pruebas antropométricas (prueba médica, primera parte)

Simultáneamente al desarrollo de las pruebas físicas, los opositores se someterán a una toma de datos antropométricos determinándose su aptitud conforme a lo dispuesto en el Anexo III (primera parte).

7.2. Segunda fase.– Pruebas médicas (segunda parte)

Consistirá en un exhaustivo reconocimiento facultativo para determinar su aptitud conforme a lo dispuesto en el Anexo III (segunda parte), para lo cual los aspirantes serán sometidos a cuantas pruebas sean consideradas como necesarias por el Tribunal médico designado al efecto.

7.3. Tercera fase.

7.3.1. Primer ejercicio. Entrevista a los aspirantes.

Se evaluarán características personales como habilidades sociales, manejo de situaciones, capacidad de expresión verbal, capacidad de trabajo en grupo, capacidad de razonamiento productivo, etc.

7.3.2. Segundo Ejercicio. Test de personalidad (segunda parte).

8. Desarrollo de las pruebas selectivas

8.1. Inicio de las pruebas y lugar de celebración de las mismas.

El inicio de las pruebas de selección así como el lugar de celebración de las mismas será convenientemente hecho público mediante la Resolución que apruebe la lista provisional de admitidos y excluidos en el Boletín Oficial del País Vasco. La celebración de las restantes pruebas, se hará pública mediante la colocación de anuncios en:

– Foru Diputazioetan.

– Eusko Jaurlaritzan (Egoitza Nagusia).

– Eusko Jaurlaritzaren Ordezkaritzetan.

– Trafikoko Ordezkaritzetan.

– Arkauteko Ertzaintzaren Akademian.

Eskeidazkian agertzen den helbidea kokatuta dagoeneko Lurralde Historikoan burutu beharko ditu izangaiak bere saioak. Erasota utzi den helbidea Euskal Autonomi Elkartearen eremuan egongo ez balitz, Arabako Lurralde Historikoan aurkeztu beharko luke.

8.2. Ez agertzea.

Saioak burutzeko Epaimahaiak egindako deialdira, eta horrek zehaztutako leku, egun eta orduan, gainditu ezinezko arrazoiak izanarren, azaldu ez daitezen izangaiek, deialdiari uko egiten diotela ulertuko da, izangai izateak ekar ditzakeen eskubide guztiak galduko direla.

8.3 Oposatzaileen identifikazioa.

Oposatzaileek N.A.N.-a eta guzti joango dira saio guztietara; Epaimahaiak, noiznahi, eska diezaiekeela hori erakustea, ariketa bakoitza egiterakoan ere bai.

8.4. Saio-garaian kanpo uztea.

Hautaketa prozesuari ekiteko saioetarako dei egiten duteneko Epaimahaien akordioek, gaurregunerarte egindako saioetan kanpo gelditutakoen langile-zerrenda argitaratuko du aldi bakoitza amaitzerakoan, izan ere, ariketak baztertze-indarrekoak dira; lehenengo bi aldiei dagokienez, eta Administrazio Prozedura Legeko 121. atalaren babesean, hori doakienek, murtziloak aurkez ditzakete bost eta zortzi eguneko epeen barne, hurrenez hurren, deialdi honetako 8.1 oinarri-arauan aipatutako Erakundeen iragarpen-oholtzetan argitaratutako egunetik kontatzen hasita. Murtzilook ebatzi ondoren, Epaimahaiak behin-betiko zerrenda argitaratuko du aurrez aipatutako prozeduraren arabera.

Erabaki horren aurka gorajotze errekurtsoa sar dezakete hori doakienek, Herrizaingo Sailburu Jn. T. Gorenaren aurrean, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratutako egunaren biharamonetik kontatzen hasi eta 15 asteguneko epearen barruan.

8.5. Izan daitezkeen zirkunstantzien arabera ikasturteari hasera emateko edo ohizko moduan ikasturtea egiteko eragozpenak jartzen dizkion eritasun edo lesioren bat aurkituko balio izangaiari mediku-azterketak, eragozpen hori bazter uzteko hainbateko kausa ez baldin bada ere, sendaketa egiazta dezan sendagile-ebazpenaren baldintzapean geldituko litzateke izangaia Akademian sartu ahal izateko.

8.6. Ertzain izangaien haurdunaldiak hartuko duen trataera, eritasun edo lesioari buruz 8.5. idazatian ohartemandako bera izango da. Ertzain Ikasleen haurdunaldiak, eritasun edo lesioei buruz Akademiko Barne Araudiak ezartzen duen trataera akademikoa izango du.

Emakumezko ertzain izangaei haurdun-testa egin ahal izango zaie.

8.7 Oposaketa hautaketa-saioak euskeraz egin nahi dituzten izangaiek, egin ditzakete.

9. Balioneurketa-sistemak.

– Diputaciones Forales.

– Gobierno Vasco (sede Central)

– Delegaciones del Gobierno Vasco.

– Delegaciones de Tráfico.

– Academia de Policía de Arkaute.

El domicilio que se haga constar en la Instancia vinculará al aspirante con relación al Territorio Histórico al que deberá acudir para la realización de las pruebas. Si el domicilio que se ha hecho constar no perteneciera a la Comunidad Autónoma Vasca, debera comparecer en el Territorio Histórico de Alava.

8.2. Incomparecencia.

Los aspirantes que no comparecieren al llamamiento de los Tribunales para el desarrollo de las pruebas en el lugar, fecha y hora que se señale, incluso por razones de fuerza mayor, se entenderá que renuncian a la convocatoria perdiendo todos los derechos que deriven del ser aspirante.

8.3. Identificación de los opositores.

Los opositores deberán comparecer a las diferentes pruebas provistos del D.N.I. cuya presentación podra ser exigida por el Tribunal, incluso durante el desarrollo de cada ejercicio.

8.4. Excluidos durante las pruebas.

Los acuerdos de los Tribunales por medio de los cuales se convocan las pruebas para la continuación del proceso selectivo harán públicas a la vez, al finalizar cada fase, la relación del personal que, dado el caracter eliminatorio de los ejercicios, ha sido declarado excluido en las pruebas celebradas hasta la fecha, pudiendo los interesados, en el caso de las dos primeras fases presentar reclamaciones en el plazo de cinco y ocho días hábiles respectivamente, a partir de la fecha de su publicación en los tablones de anuncios de las Instituciones citadas en la base 8.1. de la presente convocatoria a amparo del artículo 121 de la Ley de Procedimiento Administrativo. Una vez resueltas, el Tribunal hara pública en la misma forma la relación definitiva.

Contra dicha Resolución podrán los interesados interponer recurso de alzada ante el Excmo. Sr. Consejero del Departameuto de Interior, en el plazo de 15 días hábiles contados a partir del siguiente dia al de su publicación en el Boletin Oficial del País Vasco.

8.5. Los aspirantes a los que se hubiere diagnosticado durante el reconocimiento médico, algún tipo de enfermedad o lesión que, aún no siendo causa de exclusión, no permita el inicio o la realización normal del curso en circunstancias previsibles, quedarán condicionados para el ingreso en la Academia al oportuno dictamen médico que certifique la curación.

8.6. El estado de gestación de las aspirantes tendra el tratamiento académico que a la enfermedad o lesión atribuye el apartado 8.5. El estado de gestación de las Policías-Alumnas, tendrá el tratamiento académico que el Reglamento Interno de la Academia otorga a la enfermedad o lesión.

Las aspirantes podrán ser sometidas al test de embarazo.

8.7. Los aspirantes que lo deseen, podrán realizar en euskera las pruebas de selección de la oposición.

9. Sistemas de calificación.

9.1. Oposaketa aldiari dagozkion ariketa guztiek eta bakoitzak, baztertze-indarra izango dute.

9.2. Hautaketa prozesuan zehar eta hortik eratorritako zirkunstantziak direla medio, ariketa bat egin beharra gertatuko balitz aurreko baztertze-indarreko saioetako ariketen behin-betiko kalifikazioa oraindik egin gabea dela, hurrengorako deia egin ahal izango zaie izangaiei baina baldintzapean eta administrazio ondorio guztiez, aurreko ariketari azken baten eman dakion kalifikazioaren zain gelditzen dela.

9.3. Aipatutako saio guztiak egin ondoren, Epaimahai kalifikatzaileak, azken baloraketa egingo du, agintea duen organoari bidaliko zaiola.

10. Onartutakoak.

10.1. Epaimahaiak, baztertze indarra duten saioak gainditu dituzten izangaien zerrenda argitaratuko du Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian, lortutako puntuazioaren arabera, gehienetik gutxienera.

10.2. Zerrenda horren aurka gorajoitze errekurtsoa sar dezakete hori doakienek, Herrizaingo Sailburu Jn. T. Gorenaren aurrean, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratutako egunaren biharamonetik kontatzen hasi eta 15 asteguneko epearen barruan.

10.3. Lehentasunak.– Aurreko idazatiak zehazten duen eta onartuak izan diren oposatzaileen behin-betiko zerrenda egitean eta boriek lortutako puntuetan berdinketa eman dadinean, ondoren zehazten diren zirkunstantzietakoren batzuk bete dituzten oposatzaileei emango zaie lehentasuna, honako hurrenkera honen arabera:

a) Euskera ezagutu eta jakitea.

b) Ikasketa-tituloa edo baliokidekoa den lanbidezkoa.

c) Beste hizkuntza batzuk ezagutu eta jakitea.

d) Automobilak gidatzeko baimen zibilaren jabe izatea eta automozio-gaietan ezagutzak izatea.

e) Arte martzialetakoren batetan titulua izatea.

f) Salbamendu eta Sorozpidetzan Titulua izatea edo Sorozlari-txartela.

Berdintasuna gerta dadinean, soin-gaitasuna eta adin nagusitasuna hartuko dira kontutan.

10.4. Agirien aurkezpena.– Onartutako oposatzaileen zerrenda argitaratu ondoren, horretan agertzen direnek, honako egiaztagiri hauek aurkeztu beharko dituzte, Administrazioaren aurrean, 20 eguneko epearen barruan:

a) Dagokion Erregistro Zibilak egindako jaiotze-aktaren ziurtagiria edo legez hori ordezka dezakeen beste agiri bat.

b) Zigorpetuen eta Iheslarien Erregistro Zentralak emandako agiria, zigor-aurrikinik ez duela egiaztzen duena.

c) Abenduaren 1eko 68/1980 Legearen 2. atalean aipatzen den portaera onari buruzko aitorpena, horri buruzko agiri ofiziala bere Udalean edo Gobernu Zibilean jaso ahal duela bakoitzak.

d) Estatuko, Euskal Autonomi Elkarteko, probintziako edo udaleko Administrazio-zerbitzutik kanporatua izan ez deneko zinpeko adierazpena.

e) Gizonezkoentzat, Soldaduzkako kartila edo Soldaduzka-Zerbitzua bete duela edo horretatik libre dagoela

9.1. Los ejercicios correspondientes al ciclo de oposición tienen todos y cada uno de ellos caracter eliminatorio.

9.2. Si durante el procedimiento de selección, y por las circunstancias de él derivadas, fuese necesario pasar al desarrollo de un ejercicio sin que las pruebas selectivas del anterior hayan sido objeto de calificación definitiva, los aspirantes podrán ser convocados a la siguiente de manera condicional y con todas las consecuencias administrativas, a resultas de la calificación que finalmente se otorgue al ejercicio anterior.

9.3. Finalizado el ejercicio de todas las pruebas señaladas el Tribunal calificador efectuará una valoración final que será elevada al órgano competente.

10. Aprobados.

10.1. El Tribunal hará pública en el Boletín Oficial del País Vasco, la relación de aspirantes que havan superado las pruebas de selección en orden de mayor a menor puntuación obtenida.

10.2. Contra dicha relación podrán los interesados interponer recurso de alzada ante el Excmo. Sr. Consejero del Departamento de Interior en el plazo de 15 días hábiles contados a partir del siguiente día al de su publicación en el Boletín Oficial del País Vasco.

10.3. Preferencias.– A los efectos de confección de la lista definitiva de opositores aprobados que determina el apartado anterior y en caso de igualdad de puntuación alcanzada, se dará preferencia a los opositores en los que concurran algunas de las circunstancias que a continuación se expresan y por este orden:

a) Conocimiento y dominio de la lengua vasca.

b) Titulación académica o profesional equivalente.

c) Conocimiento y dominio de otros idiomas.

d) Posesión de permiso civil de conducir vehículos automóviles y conocimientos de automocion.

e) Titulación en alguna de las distintas artes marciales.

f) Titulación en Salvamento y Socorrismo o carnet de socorrista.

En caso de coincidencia se atenderá a la aptitud física y a la mayor edad.

10.4. Presentación de documentación.– Una vez hecha pública la lista de opositores aprobados, en el plazo de 20 días naturales los incluidos en la misma deberán aportar ante la Administración los siguientes documentos acreditativos:

a) Certificado de acta de nacimiento, expedido por el Registro Civil correspondiente o documento que legalmente pueda sustituirlo.

b) Certificación expedida por el Registro Central de Penados y Rebeldes de carecer de antecedentes penales.

c) Declaración de conducta ciudadana a que se refiere el artículo 2º de la Ley 68/1980 de 1 de Diciembre, cuyo documento oficial puede ser retirado en los respectivos Ayuntamientos y Gobiernos Civiles.

d) Declaración jurada de no haber sido expulsado del servicio de la Administración del Estado, Comunidad Autónoma, provincia o municipio.

e) Cartilla militar o documento que acredite, respecto de los varones, el cumplimiento o exención del

edo ordeazko Gizarte Zerbitzua bete duela egiazta dezakeen agiria, hori guztia eskeidazkiak aurkezteko epearen azken eguna kontutan izanik.

f) Familia-egoeraz ezkonduta egon daitezen izangaiek, beren egoera hori egiazta dezan erkatutako Familia-Liburuaren aldakia.

g) Atzean izena idatzirik duten bi argazki, karneterako neurriz.

h) Alegatutako lehentasunen egiaztagiriak, 10.2 oinarri-arauarekin bat etorriz.

i) 5-c) idazatiak aipatzen duen titulu akademikoaren fotokopia, eman zuen Zentruak erkatua edo, horren ezean, eman zuen Hezkuntzako Lurralde Ordezkaritzak erkatua.

10.5. Agiri paperak aurkezte-eza eta/edo horietan egon daitezen hutsak.

10.5.1. Ezinbesteko kasuetan salbu, beren agiri paperak 10.4 puntuan zebaztutako epearen barruan aurkeztu ez ditzatenak, ezingo dira Ertzain-Ikasle izendatuak izan, beren ihardun guztiak baliogabeturik geratuko direla, aitortutako datuetan gezur egiteagatik agian hartutako erantzunkizunaren kaltetan gabe.

10.5.2. Izangaiari eskatzen zaizkion agiri guztiak, Erabaki honetan eskatutako baldintza eta betebehar guztiak betetzen dituela egiaztatzeko izango dira, eta hori, Herrizaingo Sailak, bai hautaketa-aldian bai profesional prestakuntza eta gaikuntzarako ikastaro-aldian, eskeegileei buruz komenigarri eritzitako argibide guztiak, bai onarpenari, bai esandako ikastaro honetan jarraitzeari dagokienez, biltzearen kaltetan gabe; dei honetan eskatutako agiriren batetan egindako okerraz edo gezurraz ohartuz gero, agiri horiek aurkeztu dituztenek agian hartutako errua edo erantzunkizuna, ohizko epailaritzaren eskutara pasako direla.

10.6. Soldaduzko 1. mailako (familiaz arduratzea) luzapenaz baliatze-garaian egon eta onartuak izan diren izangaiak.

– Soldaduzko 1. mailako luzapenaz baliatze-garaian egotearen ondorioz 10.4 puntuko e) letran aipatzen diren agiriak aurkeztu ez ditzatenek aipatu puntuan emandako epearen barruan, ezin izango dira izendatu ertzain-ikasle, baldin eta deialdi hori, horren aurrekoa argitaratu zen egunetik kontatzen hasi eta urtebeteko epearen barne egiten bada. Soldaduzkatik behin-betirako libratu dela egiaztatu beharko du izangaiak agiri bidez; bestala, deialdi honetako 10.5 puntuan esandakoa aplikatuko da.

11. Izendapena.

Dagozkien agiriak aurkez ditzaten izangai onartutakoek gaikuntza-Ziklorako ikasle-ertzain izendatuko dira Herrizaingo Sailburu Jn. T. Gorenaren akordioz, akordio hori Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratuko da.

12. Prestakuntza Zikloa.

12.1. Prestakuntza zikloaren aldiak. Ertzain-Ikasleen Prestakuntza Zikloak bi aldi izango ditu:

a) Lehenengoa, barnetegi modura Arkauteko Ertzaintzaren Akademian gauzatuko dena, bederatzi hilabete iraun eta Akademi horrek finkatu dezan egitarau eta planaren arauera gauzatu beharko den ikastaro baztertze-indarrekoa izango da.

Servicio Militar o la Prestación Social sustitutoria referido a la fecha de conclusión del plazo de recepción de solicitudes.

f) Los aspirantes, cuyo estado civil sea el de casado, copia compulsada del Libro de Familia que acredite tal condición.

g) Dos fotografías tamaño carnet, con el nombre al dorso.

h) Documentación acreditativa de las preferencias alegadas conforme a la base 10.2.

i) Fotocopia del título académico a que hace referencia el apartado 5-c), compulsada por el Centro que lo expidió o en su ausencia por la Delegación de Educación del Territorio que lo expidió.

10.5. Falta de presentación de documentos y/o defectos de los mismos.

10.5.1. Quienes dentro del plazo señalado en el punto 10.4, y salvo los casos de fuerza mayor, no presentaren su documentación, no podrán ser nombrados Policías-Alumnos, quedando anuladas todas sus actuaciones, sin perjuicio de la responsabilidad en que hubieren podido incurrir por falsedad en los datos declarados.

10.5.2. Todos los documentos exigidos al aspirante servirán para acreditar que reúne las condiciones y requisitos establecidos en esta Resolución, sin perjuicio de que el Departamento de Interior, bien durante el desarrollo del procedimiento de selección, bien durante el ciclo de formación, adquiera los informes que estime convenientes en relación con cada uno de los solicitantes, tanto en lo que respecta a su admisión como a su continuación en el referido curso, pasándose a la jurisdicción ordinaria el tanto de culpa o responsabilidad en que pudieran incurrir aquéllos que presenten algún documento de los exigidos en esta convocatoria en los que pudiera apreciarse inexactitud o falsedad.

10.6. Aspirantes aprobados hallándose en posesión de la prórroga del Servicio Militar de la 1a. clase (sustento familiar).

– Quienes dentro del plazo señalado en el punto 10.4 no presenten la documentación a que se refiere la letra e) del referido punto, por hallarse en posesión de la prórroga del Servicio Militar de la 1a. clase, no podrán ser nombrados policías-alumnos en la presente convocatoria, siempre que la misma se realice dentro del plazo de un año a contar desde la publicación de la anterior convocatoria. En este caso deberá justificarse documentalmente por el aspirante la exención definitiva del Servicio Militar; en su defecto se regirá el punto 10.5 de la presente convocatoria.

11. Nombramiento.

Los opositores aprobados que havan presentado la documentación pertinente serán nombrados por el Excmo. Sr. Consejero de Interior Policías-Alumnos para el desarrollo del Ciclo de formación y tal acuerdo será publicado en el Boletín Oficial del País Vasco.

12. Ciclo de formación.

12.1. Fases del ciclo de formación. El ciclo de formación de los Policías-Alumnos constará de dos fases:

a) La primera, que se desarrollará en régimen de internado en la Academia de la Policía de Arkaute consistirá en un curso académico de carácter selectivo que se realizará conforme al plan y programa que por la misma se determine, con una duración de nueve meses

b) Bigarrena, aipatutako ikastaroa gainditzen dutenek egingo dute eta hori bukatutakoan, saio-aldiango Ertzain-Ikasle izendatuko ditu Herrizaingo Sailburu Jn. T. Gorenak, saio horiek, zehaztu dadin modura eta gehienezko 24 hilabeteko epean egingo dituztela. Aldi horrek dirauen artean, Euskal Autonomi Elkarteko Ertzaintzaren Arautegipean egongo dira eta, atxikigarri izan dakien neurrian, Akademi horretako barne-erregimenaren arautegian agindutako prozeduraren pean eta bereiztasun honekin, hots, hoben larri batek izangaia kanporatzea ekarriko duela, horretarako derrigorrezkoa den espedientea egin ondoren.

12.2. Maila-Zerrendaketa.

Prestakuntza zikloko bi aldiak gainditu dituzten Ertzain-Ikasleak, Ertzain izendatuak izango dira, eta Herrizaingo Sailaren eskabidez eta Prestakuntza Zerbitzuek finka ditzaten neurketa_biderkariak erabili ondoren, lortutako batez besteko puntu kopuruaren arauerako maila emango zaie horiei.

12.3. Bazterketak.

Prestakuntza zikloaren lehenengo aldia gainditu ez dezatenak edo bigarren aldian «ez gai»-tzat jo daitezenak, baztertuak izango dira, deialdiaren eskubideak galduko dituztela. Kasu honetan, armak, agiriak eta emandako hornidura guztiak itzuli egin beharko dituzte.

13. Izangaiak ezestea.

Aukeraketa-aldiko edozein unean, gaikuntza aldia bertan sartzen dela, izangaietarikoren batek deialdian eskatutako eskakizunen bat betetzen ez duenaren berri izango balu dagokion agintaritzak, hori doakiona entzun ondoren, deialditik baztertu egingo dute, 12.3 idazatian esandako ondorio berberez. Hala gertatuz gero, dagokien neurriko errua leporatuko zaie Epaimahaiei.

14. Ekonomia eta administraziozko erregimena.

14.1. Euskal Autonomi Elkarteko Aurrekontu Nagusietan zehaztutako lansariak jasoko dituzte Ertzain-Ikasle lez onartuak izan direnek.

14.2. Akademian dauden bitartean, Gizarte-Segurantza ere izango dute ikasleek.

14.3. Dena-dela, lansaria eta langabeziagatikako diru-laguntza jasotzea, elkartu ezinezkoak dira. Bateraezin hau haustea, zentzabidearen ikuspegitik, hogen larritzat joko da.

15. Azken Araua.

Deialdi honen, bere oinarri-arauen eta horren ondoriozko administrazio-ekintza guztien aurka egin dezakete hori doakienek, Administrazio Prozedura Legeak ezartzen dituen kasuetan eta moduetan.

Gasteiz, 1989.eko otsailak 22.

Herrizaingo Sailburua,
JUAN LASA JAUREGUI

b) La segunda, se realizará por aquéllos que superen el mencionado curso, finalizado el cual serán nombrados por el Excmo. Sr. Consejero de Interior Policías-Alumnos en prácticas y desarrollará la misma en la forma que se determine y durante un periodo de doce meses. Durante dicho periodo estarán sometidos al Reglamento del Cuerpo de Policía de la Comunidad Autónoma del País Vasco y al procedimiento establecido en el Reglamento de Régimen Interno de la Academia, en lo que sirva de aplicación, con la particularidad de que toda falta grave determinará la exclusión del aspirante, previa tramitación del expediente preceptivo.

12.2. Escalafonamiento.

Los Policías-Alumnos que hayan superado el ciclo de formación en sus dos fases, recibirán el nombramiento correspondiente al empleo de policía y serán escalafonados con arreglo a la puntuación media que havan alcanzado previa aplicación a la misma de los índices de ponderación que se establezca por los Servicios competentes y a requerimiento del Departamento de Interior.

12.3. Bajas.

Los alumnos que no superen la primera fase del ciclo de formación o sean declarados «no aptos» en la segunda fase, causarán baja perdiendo los derechos de convocatoria. En estos casos devolverán el armamento, documentación y todo tipo de equipo suministrado.

13. Exclusión de aspirantes.

Si en cualquier momento del proceso de selección, incluido el ciclo de formación, llegase a conocimiento de la autoridad competente que alguno de los aspirantes carece de las condiciones o requisitos exigidos en la convocatoria, se les excluirá de la misma previa audiencia del interesado, con los mismos efectos previstos en el apartado 12.3. Se pasará, en su caso, el tanto de culpa a los Tribunales.

14. Régimen económico-administrativo.

14.1. Los admitidos como policías-alumnos percibirán la remuneración que señalen los Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

14.2. Durante su permanencia en la Academia, los alumnos estarán afiliados a la Seguridad Social.

14.3. La percepción del sueldo es incompatible, en cualquier caso, con la percepción de la prestación de desempleo. El incumplimiento de esta incompatibilidad tendrá la consideración disciplinaria de falta muy grave.

15. Norma final.

La presente convocatoria, sus bases y cuantos actos administrativos se deriven de ésta y de la actuación de los Tribunales, podrán ser impugnados por los interesados en los casos y en la forma establecidas en la Ley de Procedimiento Administrativo.

Vitoria-Gasteiz, a 22 de Febrero de 1989.

El Consejero de Interior,
JUAN LASA JAUREGUI.

I ERASKINA / *ANEXO I*

Jaun Txit Gorena:
Excmo. Señor:

ESKABIDEAREN ERREGISTRO ZENBAKIA
Nº DE REGISTRO SOLICITUD

9. TXANDA/PROM.

Hau izenpetzen duen honek, izena eskatzen dizu Jn. T. Goren hom. Hemzango Saiarem Erabakiz eragam eta Euskal Herriko Administrazioko Ofizialeko 19 garenean ren ko garen Aldizkarian argitaratutako deialdiaren arabera Euskal Autonomia Elkarteko Ertzaingoan sartu nahiaz(z)ak har dezazula, arau, momentuarekin, honako hauek adierazten ditut

El que suscribe solicita a V. E. su ingreso como aspirante a ingreso en el Cuerpo de Policía de la Comunidad Autónoma Vasca cuya convocatoria fue anunciada por Resolución del Departamento de Interior y publicada en el Boletín Oficial del País Vasco número de fe cha de de de 19 haciendose cons tar a efecto efectos siguientes

I. XEHETASUN PERTSONALAK / DATOS PERSONALES

1. ABIZENA / 1.er APELLIDO	2. ABIZENA / 2.º APELLIDO	IZENA / NOMBRE	NAZIOTASUNA / NACIONALIDAD
SEXUA / SEXO EMAKUMEZKOA / VARON M GIZONEZKOA / MUJER H	JAIOTZE UDALA / MUNICIPIO DE NACIMIENTO	PROBINTZIA / PROVINCIA NACIMIENTO	TELEFONOA / TELEFONO
ALTUERA / TALLA PISUA / PESO	E.N.A. D.N.I.	EZKONGAIA / SOLTERO S EZKONDUA / CASADO C ALARGUNDUA / VIUDO V	AITAREN IZENA / NOMBRE DEL PADRE AMAREN IZENA / NOMBRE DE LA MADRE
HELBIDEA / CALLE O PLAZA DEL DOMICILIO ACTUAL	ZENBAKIA / NUMERO	PISUA / PISO	ESKUTATZA / LETRA
POSTA KODEA / CODIGO POSTAL	UDALERRIA / MUNICIPIO DEL DOMICILIO ACTUAL		
PROBINTZIA / PROVINCIA			
HELBIDEA / CALLE O PLAZA DONDE RECIBIR AVISOS	ZENBAKIA / NUMERO	PISUA / PISO	ESKUTATZA / LETRA
UDALERRIA / MUNICIPIO DEL DOMICILIO ANTERIOR	PROBINTZIA / PROVINCIA		

II. GAINDITUTAKO IKASKETAK / ESTUDIOS SUPERADOS (marque con una X el máximo nivel superado)

	TITULAZIOA / TITULACION	ESPEZIALITATEA / ESPECIALIDAD
01	E.G.B. / E.S.O.	
02	L.H.I. / BUP	
03	C.O.U. / PREU	
04	F.P.I. / F.P.II	
05	Diplomatura / Licenciatura	
06	Master / Doktoretza / Master / Doctorado	

	TITULAZIOA / TITULACION	ESPEZIALITATEA / ESPECIALIDAD
07	Lanbide Heziketa II.a / F.P. II	
08	Arte Ederretako Goi Mailako Ikasketak / Estudios Superiores de Bellas Artes	
09	Kirol Goi Mailako Titulua / Título Superior Deportivo	
A	Ikasketa Teknikoak / Estudios Técnicos	
B	Beste batzuk / Otros	
C	Bestelakorik ez / Ninguno	

III. HIZKUNTZAK / IDIOMAS

	ULERTZEN DU / ENTIENDE	HITZ EGITEN DU / HABLA	IDAZTEN DU ETA MINTZATZEN DA / ESCRIBE Y HABLA
EUSKARA	1	1	1
GAZTELANIA	2	2	2
FRANTSESA	3	3	3
INGELESA	4	4	4
ALEMANIERA	5	5	5

GIDA BAIMENA
CARNET DE CONDUCIR

ZEIN MOTATAKOA
A1 A2 B1 B2 C1 C2 D E

IV. BESTE EZAUGARRI BATZUK / OTROS DATOS

BAI / SI	EZ / NO		
ESTATUAREN BESTE ADMINISTRAZIOREN BATEREN ARI DA EDO IZAN DA			

HONAKO HAU ADIERAZTEN DU: Eskabidean honetan ematen diren xehetasun guztiak egiak direla, eta Euskal Herriko Autonomia-Elkarteko Ertzaintzan sartzeko deia egiteko erabakian eskatzen diren gainerako eta betebehar guztiak betetzen dituela. Autoerreketa garaiko egoizen unetan, praktika garaian ere, baztertze-tauako baldintza betetzen ere aurkitzen ez dela egiaztatzeko behar diren frogak egitea onartzen duela, hitz ematen du.

DECLARA: Que son ciertos todos y cada uno de los datos consignados en esta solicitud y que reune las condiciones y requisitos exigidos en la Resolución de la convocatoria para ingreso en el Cuerpo. Se compromete a someterse en cualquier momento del procedimiento de selección, incluido el período de prácticas, a las pruebas necesarias para verificar que no se encuentra incluido en ninguno de los supuestos del cuadro de exclusiones.

..... n 19 garenean

IZENPENA / FIRMA

HERRIZAINGOAREN SAILBURU JAUN TXIT AGURGARRIA / EXCMO. SR. CONSEJERO DEL DEPARTAMENTO DE INTERIOR

EUSKAL HERRIKO AUTONOMIA ELKARTEKO ERTZAIN ETXEA ARKAUTE ARABA - 01192

ACADEMIA DE POLICIA DE LA COMUNIDAD AUTONOMA VASCA ARKAUTE ARABA - 01192

EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

Euskal Jaurlaritza
Herrizaingo Saila

Gobierno Vasco
Departamento de Interior

NOTAS DE INTERES

REQUISITOS PARA ACCEDER A LAS PRUEBAS DE SELECCION:

1 – Los varones deben tener cumplido el servicio militar o acreditar su exclusión el día de cierre del plazo de presentación de solicitudes.

2 – Poseer una titulación académica MINIMA de Graduado Escolar FP I o equivalente

3 – Tener 20 años el 31 de Diciembre de 1.989 y no haber cumplido los 31 en la misma fecha

4 – Estatura mínima Varones 1'70 m. y Mujeres 1'65 m. ninguna talla por debajo de estos valores podrá ser admitida aun cuando la diferencia sea de milímetros

INSTRUCCIONES DE CUMPLIMENTACION:

1 – Escriba con caracteres de imprenta o letra mayúscula

2 – Rellene TODOS los datos que se le piden (Talla, Peso, Código Postal, nº D.N.I. etc.)

3 – Cerciórese de que ha rellenado correctamente las dos hojas del impreso

4 – DERECHO DE EXAMEN – Los derechos de examen se elevan a la cantidad de 1.000 - pesetas que se remitirá por GIRO POSTAL. No se admitirá ninguna solicitud que no lleve adjunto el resguardo del giro

5 – IMPORTANTE.– A la instancia se adjuntarán los siguientes DOCUMENTOS

a) 3 FOTOGRAFIAS con el nombre del interesado por detras (una de ellas pegada en la SOLICITUD).

b) FOTOCOPIA del D.N.I.

c) RESGUARDO DEL GIRO POSTAL (ORIGINAL) de los derecho de exámen.

6 – Presten atención a la fecha límite de entrega de solicitudes. 31 DE MARZO DE 1.989.

7 – Las instancias deben entregarse o en mano en la Academia de la Ertzaintza o por Correo CERTIFICADO en SOBRE ABIERTO, para que pueda acreditarse la fecha de su remisión. Todo ello se remitirá a la siguiente dirección:

" OPOSICION POLICIA DE LA COMUNIDAD AUTONOMA. 9.ª PROMOCION AREA PSICOTECNICA "

ACADEMIA DE LA ERTZAINTZA (01192 - ARKAUTE - VITORIA - ALAVA)

8 – Cuando haya pruebas en los tres Territorios Históricos, cada uno deberá acudir a la Provincia que SEÑALO COMO LUGAR DE RESIDENCIA. Los que señalaron su residencia fuera de la Comunidad Autónoma Vasca deberán acudir a Alava

9 – Los aspirantes, que POR CUALQUIER CAUSA no comparecieran a alguna de las pruebas en el lugar, fecha y hora en las hubiesen sido citados, serán automáticamente excluidos del PROCESO DE SELECCION.

FOTO

9. TXANDA/PROM.

El que suscribe solicita a V. E. se digne considerarle aspirante a ingreso en el Cuerpo de Policía de la Comunidad Autónoma Vasca (cuya convocatoria fue anunciada por Resolución del Departamento de Interior y publicada en el Boletín Oficial del País Vasco número de fecha de de 19 haciendo constar a dicho efecto lo siguiente:

I. XEHETASUN PERTSONALAK / DATOS PERSONALES

II. GAINDITUTAKO IKASKETAK ESTUDIOS SUPERADOS (marque con una X el máximo nivel superado)

III. HIZKUNTZAK IDIOMAS

IV. BESTE EZAUGARRI BATZUK OTROS DATOS

HONAKO HAU ADIERAZTEN DU Eskatzaile honetan emaiten diren sehetasun guztiguztiak egiaz direla eta Euskal Herriko Autonomia Erkidegoko Ertzaintzan sartzeko deia egiteko erabakian esatzen diren gaitasun eta betebehar guztiak betetzen dituela. Aukeraketa garaiko edozein unetan proiektu garaian ere, dazkiokeen lauaiko baldintza batetan ere jurisdizioa ez dela egiaz tzeko behar diren frogak egiteo onartzen duela. Hau emaiten du.

DECLARA Que son ciertos todos y cada uno de los datos consignados en esta solicitud y que reúne las condiciones y requisitos exigidos en la Resolución de la convocatoria para ingreso en el Cuerpo. Se compromete a someterse en cualquier momento del procedimiento de selección incluido el período de prácticas a las pruebas necesarias para verificar que no se encuentra incluido en ninguno de los supuestos del cuadro de exclusiones.

n 19 garenean

IZENPEA FIRMA

HERRIZAINGOAREN SAILBURU JAUN TXIT AGURGARRIA . EXCMO. SR. CONSEJERO DEL DEPARTAMENTO DE INTERIOR

EUSKAL HERRIKO AUTONOMIA ELKARTEKO ERTZAIN ETXEA ARKAUTE ARABA

ACADEMIA DE POLICIA DE LA COMUNIDAD AUTONOMA VASCA ARKAUTE ARABA

EUSKO JAURLARITZA

GOBIERNO VASCO

Euskal Jaurlaritza
Herrizaingo Saila

Gobierno Vasco
Departamento de Interior

GARRANTZIZKO OHARRAK

HAUTATZE - FROGETAN PARTE HARTU AHAL IZATEKO:

1.– Gizonezkoek soldaduzka egina izan behar dute edo beren kanpo-uztea frogatu, eske-datzia aurkezteko epea amaitzen den egunean

2.– Lehiatzaileegatik GUTXIENEKO ikaskeia agiritzat Eskola-Gradu, Lanbide Hezkuntzako lehen ikastaldia edo baliokideko ikaskeia agiriaren jabe izango dira

3 – Lehiatzaileegatik 1989ko Abenduaren 31an 20 urte beteta eta 31 urte bete gabe izan beharko dute

4 – Gizonezkoek 1'70 m eta Andrazkoek 1'65 m izan behar dute Aldea milimetrotakoa izan arren ez da onartua izango

ESKE–IDATZIA BETETZEKO ARGIPIDEAK:

1 – Idazterakoan hizki nagusiak erabili behar dira.

2 – Eskatzen zaizkizun datu guztiak eman behar dituzu (Neurria, E. N. A. zenbakia, Posta-Kodea etab.)

3 – Eske-datziaren bi orrialdeak ondo beteta daudela begira ezazu

4 – Azterketa-Eskubideak Azterketa-Eskubide saria 1.000.- pezetetakoa izango da, postaordainez egingo delarik Postordainaren egiaztagen-agiria berarekin ez daukan Eske-datzirik ez da onartuko

5 - GARRANTZITZUA: Eske-datziari honako agiri-paperak erantziko zaizkio

a.- 3 argazki, bakoitzak norberaren izena atzekaldean duela. Argazki bat Eske-datzian erantzita egongo da.

b.- E. N. A. ren fotokopia.

d.- Azterketa-eskubideen Postordainaren egiaztagen-agina (lehen idazkia).

6 – Oso adi egon zaitez Eske-datziak aurkesteko emango den azken egunan MARTXOAREN 31an

7 – Eske-datziak edo norberak Arkauteko Ikastegian aurkez ditzake, edo egiaztatutako postaz eskutitz-azal izan dadin

Eskariak honako zuzenbide honetara bidali behar dira:

" ERTZAINTZARAKO LEHIAKETA 9. TXANDA PSIKOTEKNIKA ARLOA "

Ertzaintzaren Ikastegia 101992 - ARKAUTE - GASTEIZ ARABA

8 – Frogak Euskal Herriko hiru hiriburuetan egingo direnean, BAKOITZAK AIPATUBIKO BIZILEKUARI DAGOKION LURRALDERA joan beharko du bere

3 Deialdiko lehen egun eta orduan ezbaimenaldiaren hasiera edozein arrazoirengatik agertzen ez diren lehiatzaileegatik Deialdi honetarako gabe onartuko dira

II ERASKINA / *ANEXO II*

GORPUTZ-GAITASUNAREKIKO SAIOAK

– Saio hauek egiteko, ezinbestekoa da N.A.N. aurkeztea.

1 SABEL-GIHARREKIKOAK

– Ahozgora, zangoak batera eta luzatuta eta eskuak garondoan, lagun batek txorkatilei eutsiz.

– Egiterapen-aldia minutu batekoa izango da, ongi egindako saioak kontatuko dira (bizkar osoaz lurra jo, tolostaketetan soin-enborrak zutina gainditu).

– Saioa zenbat aldiz egin deneko balio-neurketa.

PRUEBAS DE EDUCACION FISICA

– Para la asistencia a estas pruebas es imprescindible la presentación del D.N.I. (original).

1. ABDOMINALES:

– En tendido supino, con las piernas juntas y extendidas y manos entrecruzadas en la nuca y con un compañero sujetando los tobillos.

– El tiempo de realización será de un minuto. Se contabilizarán las repeticiones realizadas correctamente (tocar con toda la espalda en la extension, en la flexión pasar el tronco por la vertical).

– Valoración del número de repeticiones realizadas:

GIZONAK/*HOMBRES* Errepikapena/*Repetición*	EMAKUMEAK/*MUJERES* Balioa/*Valor*
49-50	10
47-48	9,75
46-45	9,50
44	9,25
43	9
42	8,50
41	8
40	7,50
39	7
38	6,50
37	6
36	5,50
35	5
34	4,75
33	4,50
32	4,25
31	4
30	3,75
29	3,50
28	3,25
27	3
26	2,75
25	2,50
24	2,25
23	2
22	1,75
21	1,50
20	1,25
19	1
18	0,75
17	0,50
16	0,25

2. BESO GAINEKO MAKURKETAK

– Ez da mugarik jartzen egiterapen-aldirako.

– Beso gaineko makurketa, oso-osoa izango da, bularraz lurra jo beharko dela.

– Besoak behin luzatuz gero ez da soin-enborraren ez eta hankagainen inolako mogimendu orekatzailerik onartuko, bai zangoak nahiz hankagainak eta soin-enborra lerrokatuta egongo dira.

– Jarrera dena dela, saioa hasi gero ezin izango da atseden aldirik hartu.

– Ondo egindako makurketak baino ez dira kontatuko.

2. FLEXIONES DE BRAZOS

– No se impone limite de tiempo de realizacion.

– La flexión de los brazos sera total, se debera tocar con el pecho en el suelo.

– En la extension de brazos no permitira ningun movimiento compensatorio de tronco ni de caderas tanto las piernas como las caderas y el tronco estaran en linea.

– No se podrá descansar una vez comenzado el ejercicio en ninguna de las posiciones.

– Serán contabilizadas únicamente aquellas flexiones bien realizadas.

GIZONAK/*HOMBRES*		EMAKUMEAK/*MUJERES*	
Errepikapen-zenbatekoa *Repetición*	Balioa *Valor*	Errepikapen zenbatekoa *Repetición*	Balioa *Valor*
34-35	10	28-29	10
32-33	9,50	26-27	9,50
30-31	9	25-24	9
28-29	8,50	23-22	8,50
26-27	8	21-20	8
25	7,50	19	7,50
24	7	18	7
23	6,50	17	6,50
22	6	16	6
21	5,50	15	5,50
20	5	14	5
19	4,50	13	4,50
18	4	12	4
17	3,50	11	3,50
16	3	10	3
15	2,50	9	2,50
14	2	8	2
13	1,50	7	1,50
12	1	6	1
11	0,50	5	0,50

5. FLEXIBILITATEA (2 saio)

5. FLEXIBILIDAD (2 intentos)

GIZONAK/*HOMBRES* Distantzia/*Distancia*	EMAKUMEAK/*MUJERES* Balioa/*Valor*
48	10
46-47	9,50
44-45	9
42-43	8,50
40-41	8
38-39	7,50
36-37	7
34-35	6,50
32-33	6
30-31	5,50
28-29	5
27-26	4,5
25-24	4
23-22	3,50
21-20	3
19-18	2,50
17-16	2
15-14	1,50
13	1

4. 60 METROKO LASTERKETA

- Hasteko irteera-jarrera nahierara izango da.
- Lasterketa-aldiaren balio-neurketa.

4.- CARRERA DE 60 METROS.

- La posición de salida será opcional.
- Valoración del tiempo realizado en la carrera:

HOMBRES		MUJERES	
Aldia/*Tiempo*	Balioa/*Valor*	Aldia/*Tiempo*	Balioa/*Valor*
7"6-7"7	10	9"6	10
7"8-7"9	9	9"7	9
8"	8	9"8	8
8"1	7	9"9	7
8"2	6	10"	6
8"3	5	10"1	5
8"4	4	10"2	4
8"5	3	10"3	3
8"6-8"7	2	10"4	2
8"8-8"9		10"5	1

5. 800 METROKO LASTERKETA

– Lasterketa-aldiaren balio-neurketa:

GIZONAK/*HOMBRES*

Aldia/*Tiempo*	Balioa/*Valor*
2'14-2'26	10
2'27-2'41	7,50
2'42-2'50	5,50
2'54-3'08	3,50
3'15-3'20	1,50
3'21 ó más	0

5.– CARRERA DE 800 METROS

– Valoración del tiempo realizado:

EMAKUMEAK/*MUJERES*

Aldia/*Tiempo*	Balioa/*Valor*
2'40-3,00	10
3'01-3'24	7,50
3'25-3'40	5,50
3'41-4'00	3,50
4'01-4,15	1,50
4'16 ó más	0

III ERASKINA / *ANEXO III*

KANPO UZTEKO ZIOEN TAULA (1. ZATIA), IZANGAIEN AUKERAKETAN ARAU IZANGO DENA

ANTROPOMETRIA

1. Oposatzailearen altuera 1,70 metrotakoa izango da gutxinez gizonezkoentzat, eta 1,65 emakumezkoentzat.

2. 30eko edo hortik gorako Gorpuzkera Indizea izan dezatenak kanpo utziko dira. Honako formula honi jarraiki aterako da Indize hori:

$$G.I. = \frac{\text{Pisua (Kg.-tan)}}{\text{Altuera (m.-eta)}}$$

Barruko janzkiak bakarrik izango dira pisatzerakoan.

3. Blok-aren estenometroz egindako dinamometriak behe eskalako 30 (esku onaz) eta 25 (esku txarraz) dibisio, hurrenez hurren, gainditu beharko dituzte gizonezkoek eta 25-20, hurrenez hurren, emakumezkoek.

4. Esku-espirometroz lortutako haizaketa-ahalmena 3,5 litrotakoa izango da gizonezkoetan eta 3koa emakumezkoetan.

CUADRO DE EXCLUSIONES MEDICAS (1ª parte), QUE REGIRA EN LA SELECCION DE LOS ASPIRANTES

ANTROPOMETRIA

1. La talla del opositor será como mínimo de 1,70 metros los varones y 1,65 metros las mujeres.

2. Serán excluidos aquellos que superen un Indice de Masa Corporal mayor o igual a 30. La obtención de dicho Indice se realizará de acuerdo a la siguiente fórmula:

$$I.M.C. = \frac{\text{Peso (en Kg.)}}{\text{Talla}^2 \text{ (en mts.)}}$$

El peso se realizará en ropa interior.

3. La dinamometría con el estenómetro de Blok superará las cifras de 30 (mano dominante), 25 (mano no dominante) divisiones de la escala inferior en los varones y 25-20, respectivamente, en las mujeres.

4. La capacidad vital obtenida en espirómetro manual deberá superar los 3,5 litros en los varones y los 3 litros en las mujeres.

CUADRO DE EXCLUSIONES MEDICAS (2ª parte), QUE REGIRA PARA LAS SELECCIONES DE LOS ASPIRANTES

A) ENFERMEDADES GENERALES

1. Anomalías cromosómicas.
2. Tuberculosis clínicamente activa.
3. Sífilis en cualquier estadío.
4. Parasitosis y micosis de cualquier etiología.
5. Fiebre reumática.
6. Intoxicaciones crónicas.
7. Colagenosis y conectivopatías.
8. Artritis reumatoide.
9. Sarcoidosis.
10. Hemocromatosis.
11. Enfermedades de Wilson.
12. Neoplasias malignas y benignas que produzcan alteración funcional.

B) APARATO LOCOMOTOR

13. Mutilación de un pulgar de tal forma que dificulte la aprehensión.

14. Pérdida de más de una falange del dedo índice de cualquier mano.

15. Pérdida de cualquier dedo de cualquier mano, excepto el anular de la mano derecha, si es zurdo, o de la mano izquierda, si es diestro.

16. Pérdida de la falange distal y media de dos dedos de la misma mano.

17. Deformidad de Madelung.

18. Pie equino varo de cualquier grado.

19. Dedos de martillo, Hallux valgus, que dificulten la locomoción.

20. Pies planos rígidos. Pie adductus.

21. Pérdida del primer dedo de un pie.

22. Pérdida de dos dedos de un mismo pie.

23. Sindactilia completa de los dedos de un pie.

24. Secciones, roturas, anomalías, atrofias tendinosas o musculares, así como retracciones aponeuróticas y cicatrices que incapaciten o disminuyan la función de un miembro.

25. Lesiones articulares con incapacidad o insuficiencia funcional (anquilosis, insuficiencia ligamentosa intrínseca o extrínseca, luxaciones, rigideces articulares).

26. Luxaciones recidivantes (rótula, hombro, etc.).

27. Sinovitis crónica.

28. Osteocondritis disecante. Condromatosis y la presencia de ratones articulares o historias de bloqueos.

29. Osteocondrosis (secuelas de Perthes), Kohler I, Hohler II, Freiberg, síndrome de Kiembock.

30. Artritis específica.

31. Artrosis.

32. Cojeras por acortamiento de más de tres centímetros.

33. Genu valgu, genu varo, genu recurvatum y antecurvatum.

34. Atrofia y gigantismo total o parcial de un miembro en tal grado que dificulte la función o sea muy aparente.

35. Procesos reumáticos crónicos.

36. Deformidades del cráneo (macrocefalia, microcefalia, turricefalia, escafocefalia).

37. Tórax en quilla (pectus infundiliformes). Tórax de pichón (pectus carinatum).

38. Supraelevación congénita de la escápula (deformidad de Sprengel, Síndrome de Ferl-Klippel).

39. Torticolis congénita (miógeno y óseo).

40. Osteomielitis crónica de cualquier localización. Osteitis salmonelósica, meningocócica, melitocócica, etc.

41. Secuelas raquíticas. Espondilosis deformante.

42. Espina bífida y cifosis patológica.

43. Escoliosis de cualquier etiología de más de 10 por 100.

44. Alteraciones degenerativas del disco vertebral. Síndrome ciático.

45. Espondilolistesis. Espondiloartrosis anquilopoyética. Espondilitis.

46. Osteopatías. Osteomalacia. Osteoporosis.

47. Enfermedades sistémicas del esqueleto.

48. Atrofia muscular. Miositis osificante.

49. Distrofia muscular progresiva.

50. Miotonía congénita (Oppenhein).

51. Secuelas postpoliomielíticas o parálisis de cualquier etiología que ocasionen disfunción.

52. Cualquier anomalía de conformación que ocasione disfunción.

C) METABOLISMO Y ENDOCRINOLOGIA

53. Anomalías congénitas del metabolismo.

54. Hipo o hiperfunción tiroidea, suprarrenal, ante hipofisaria, posthipofisaria, paratiroides y pancreática.

55. Hipogonadismos masculinos y femeninos.

56. Diabetes Mellitus en cualquier estado diagnosticable.

57. Hiperuricemia. Hipercolesterolemia.

D) APARATO CARDIOVASCULAR

58. Cardiopatías congénitas y anomalías de los grandes vasos.

59. Síntomas o signos de insuficiencia cardíaca.

60. Valvulopatías.

61. Hipertensión arterial definida por: - Sistólica superior a 150 y/ó diastólica superior a 90 milímetros de mercurio.

62. Hipotensión arterial definida por: - Sistólica inferior a 95 y/o diastólica inferior a 50 milímetros de mercurio.

63. Historia de pérdida de conciencia en más de dos ocasiones de cualquier etiología.

64. Hipersensibilidad del seno carotídeo.

65. Arritmias extrasinusales, excepto extrasistolias ocasionales.

66. Bloqueos de conducción a cualquier nivel y en cualquier grado, excepto los bloqueos incompletos de rama derecha en la que tras un estudio completo se demuestre que no existe cardiopatía de base.

67. Cardiopatía isquémica.

68. Pericarditis, endocarditis, miocarditis y miocardiopatías de cualquier etiología.

69. Insuficiencia arterial periférica en cualquier grado.

70. Insuficiencia venosa periférica que produzca signos de estasis o alteraciones tróficas o dilataciones varicosas llamativas. Secuelas postromboflebíticas.

71. Malformaciones arteriovenosas. Shunts arteriovenosos. Aneurismas arteriales.

72. Arteritis de cualquier etiología.

73. Cor pulmonale.

74. Elefantiasis de cualquier causa o linfedema.

E) APARATO RESPIRATORIO

75. Bronconeumopatías obstructivas crónicas en cualquier estadio evolutivo.

76. Estenosis traqueales y bronquiales.

77. Neumotórax espontáneos y/o antecedentes.

78. Bullas y neumatoceles.

79. Atelactasias lobares.

80. Neumoconiosis y fibrosis pulmonar.

81. Síndromes de ocupación pleural agudos o crónicos.

82. Insuficiencias ventilatorias obstructivas, restrictivas o mixtas.

83. Neumonías, lobectomías o segmentectomías o ausencias o agenesias de estas estructuras.

F) APARATO DIGESTIVO

84. Ausencia total o parcial de la dentadura y no corregida. Deformaciones llamativas o mala oclusion de las piezas.

85. Estenosis y dilataciones esofagicas y gástricas.

86. Diarrea cronica y sindrome de malabsorcion de cualquier etiologia

87. Historia de pancreatitis agudas y cronicas, quistes, pseudoquistes pancraticos

88. Mucoviscidosis

89 Colcistitis agudas y cronicas y colelitiasis. Disquinesias biliares.

90 Hepatitis y colostasis agudas

91 Hepatopatias cronicas en cualquier estadio evolutivo.

92. Granulomatosis hepaticas

93. Enfermedad ulcerosa esófago gratroduodenal.

94 Reserciones de cualquier tramo del tubo digestivo (excepto apendicectomia)

95. Fistulas digestivas a cualquier nivel.

96. Herniaciones abdominales no corregidas.

97. Encopresis de cualquier etiologia.

98. Poliposis colónica múltiple

99. Colitis crónica (c. ulcerosa, granulomatosas, etc.).

G) PIEL Y FANERAS

190. Lesiones elementales como cicatrices, efélides, discromías, atrofias, fistulas, tumoraciones, acné disqueratosis, onicosis, deshidrosis y cualquier otra permanente o intermitente que favorezcan la identificación personal «de visu».

101. Infectoinflamaciones crónicas de la piel y anejos cutáneos.

102. Lesiones por fotosensibilidad.

103. Liquen Ruber plano.

104. Ictiosis.

105. Cicatrices retráctiles o cualquier otra lesión que produzca limitación funcional.

106. Enfermedades eritematosas, eczematosas, vesiculosas y ampollosas, extensas, persistentes y/o recidivantes.

H) APARATO URINARIO

107. Malformaciones congénitas, excepto meduloespongiosis y quistes renales solitarios y riñón doble.

108. Síndrome de insuficiencia renal aguda o crónica. Sindrome nefrótico o nefritico de cualquier etiologia.

109. Tubulopatias tóxicas y secundarias a enfermedades generales (mercuriales, sulfamidicas, mielomatosa, gotosa, etc.).

110. Tubulopatias congénitas (diabetes de fosfatos, síndrome de Tony Debre Fanconi, diabetes insipida renal, acidosis tubulares, etc.).

111. Pielonefritis crónicas.

112. Nefrectomia previa

113. Litiasis renal.

114. Nefroesclerosis de cualquier etiologia.

115. Glomerulonefritis de cualquier etiologia.

116. Infecciones del tracto urinario crónicas a cualquier nivel.

117. Eneuresis.

118. Hidronefrosis.

I) APARATO GENITAL FEMENINO

119 Disgenesias, hipogenesias y agenesias gonodales y genitales. Hermafroditismos verdaderos.

120. Prolapsos genitales.

121. Infecciones genitales cronicas

122. Leucoplasia y otras lesiones precancerosas a cualquier nivel.

123. Miomas uterinos.

124. Endometriosis.

J) APARATO GENITAL MASCULINO

125. Disgenesias, hipogenesias y agenesias gonodales y genitales. Hermafroditismos verdaderos. Pseudohermafroditismos.

126. Síndrome del testículo feminizante.

127. Hidrocele y varicocele.

128. Criptorquidia.

K) SANGRE Y ORGANOS HEMATOPOYETICOS

129. Leucosis y enfermedades del sistema reticulohistiocitario.

130. Diátesis hemorrágicas de cualquier etiologia.

131. Enfermedades linfoproliferativas.

132. Síndromes de deficiencia inmunitaria.

133. Enfermedades autoinmunes.

134. Anemias de cualquier etiologia.

L) APARATO VISUAL

135. Agudeza visual sin corrección; deberá ser superior a los seis décimos de la visión normal en ambos ojos.

136. Operaciones de corrección visual realizadas en un plazo anterior a 6 meses desde la publicacion de la convocatoria.

137. Nistagmus.

138. Exoftalmos unilateral o bilateral.

139. Albinismo.

140. Ptosis palpebrales.

141. Catarata evolutiva o incipiente

142. Subluxación del cristalino.

143. Glaucoma agudo o crónico.

144. Retinosis pigmentaria.

145. Paresias o paralisis de la musculatura extrinseca ocular.

146. Diplopia.

147. Estrabismo acentuado

148. Daltonismo.

149. Ectropión.

150. Entropión.

151. Dacriocistitis.

152. Heterocromia iridiana muy manifiesta.

153. Pterigon que sobrepase el limbo esclero-corneal o que se aprogresivo.

M) RECONOCIMIENTO OTORRINOLARINGOLOGICO

154. Capacidad auditiva: deberá ser superior al 75 por 100 de lo normal en ambos oidos, previa determinación audiometrica.

155. Disfonia. Parálisis de una cuerda vocal de cualquier origen.

156. Tartamudez.

157. Perforaciones del paladar duro y blando. Atresia de Coanas.

158. Labio Leporino. Mutilaciones antiestéticas de la cara y labios.

159. Malformaciones o deformaciones congenitas o adquiridas de la nariz, que perturben la funcion respiratoria, fonatoria o de la olfación.

160. Desviación del tabique nasal; congénita o adquirida que impida o disminuya en un 50 por 100 la correcta respiración nasal.

161. Ocena.

162. Sinusitis crónica.

163. Carencia de un pabellón auricular, o marcada atrofia hipertrofia o deformaciones del órgano.

164. Malformaciones del oido, congenitas o adquiridas. Atresias de conducto auditivo externo. Fistulas retroauriculares, etc.

165. Procesos infecciosos agudos o crónicos del oido externo, medio o interno, en tanto no se obtengan la completa recuperación anatómica funcional. Perforación timpánica.

N) SISTEMA NERVIOSO

166. Sindromes de hipertensión intracraneal aguda o crónica.

167. Neuropatias periféricas parciales o totales.

168. Enfermedades del sistema extrapiramidal.

169. Signos neurológicos focales sensitivos o motores.

170. Epilepsia en cualquiera de sus formas y/o antecedentes de la misma. Cuadros convulsivos de cualquier etiologia.

171. Sindromes vertiginosos de cualquier etiologia.

172. Agenesias, hipogenesias y malformaciones del SNC y periférico.

173. Temblor de cualquier etiologia.

174. Cefalea postraumática de más de tres meses de evolución.

175. Sindrome cerebeloso o alguno de sus componentes principales.

O) RECONOCIMIENTO PSIQUIATRICO

176. Coeficiente intelectual inferior al establecido como normal.

177. Psicosis.

178. Procesos neuróticos que interfieran el ejercicio profesional.

179. Intento de suicidio.

180. Consumo de drogas o abuso del alcohol.

181. Trastornos de la personalidad.

182. Hábito espasmódico grave o amaneramiento marcado. Tics.

183. Trastornos psicosexuales.

184. Trastornos adaptativos.

185. Juego patologico. Cleptomania.

186. Desajuste laboral y/o problemas interpersonales no atribuibles a trastornos mentales.

187. Cualquier otro desorden psiquiátrico que, a juicio del Tribunal, incapacite para el ejercicio de las funciones propias del cargo.

Iragarpenak
Anuncios

Lan eta Zerbitzuen Enkante eta Lehiaketak
Subastas y Concursos de Obras y Servicios

OSASUN ETA KONTSUMO SAILA
(Osakidetza)

585

LEHIAKETA PUBLIKOA, Gasteizko Txagorritxu Ospitalerako osasun materiala, erreaktiboak, material suntsigarria, e.a., Erosteko hornidura kontratatzekoa.

Espediente zenbakia: 110/20/1/00033/1302/1288/0089.

Kontratuaren xedea: Osasun materiala, erreaktiboak, material suntsigarria, e.a. erostea.

Aurrekontua: 432.005.571,- pezeta.

Bulegoak: Administrazio Klausula Partikularren Plegua, Oinarri-Arauena eta lehiatzaileentzat interesgarri diren beste agiri guztiak, eskuhar daude Txagorritxu

DEPARTAMENTO DE SANIDAD Y CONSUMO
(Servicio Vasco de Salud)

585

CONCURSO PUBLICO para la contratación del suministro de Adquisición de material sanitario, fungible, reactivos, etc., para el Hospital de Txagorritxu de Vitoria-Gasteiz.

Expediente Núm.: 110/20/1/00033/1302/1288/0089

Objeto del Contrato: Adquisición de material sanitario, fungible reactivos, etc.

Presupuesto: 432.005.571,- Ptas

Dependencias: El Pliego de Claúsulas Administrativas Particulares, el de Bases Técnicas y demás documentación de interés para los licitadores, se encuentra a su

ANEXO XIV

BACKGROUND INVESTIGATOR'S MANUAL.

INSTRUMENTO DE HISTORIA PERSONAL UTILIZADO POR

WOLLACK AND ASSOCIATES.

(4)

BACKGROUND INVESTIGATOR'S MANUAL: A GUIDE TO THE EVALUATION OF MUNICIPAL POLICE OFFICER APPLICANTS

1977

Prepared

for

TEXAS COMMISSION ON LAW ENFORCEMENT

OFFICER STANDARDS AND EDUCATION

by

WOLLACK & ASSOCIATES
Greenwood, California

PERSONAL HISTORY

STATEMENT

(name and address of department)

INSTRUCTIONS

READ THESE INSTRUCTIONS CAREFULLY

BEFORE PROCEEDING

These instructions are provided as a guide to assist you in properly completing your Personal History Statement. It is essential that the information be accurate in all respects. It will be used as the basis for a background investigation that will determine your eligibility for employment.

1. Your Personal History Statement should be printed legibly in ink. Answer all questions to the best of your ability.

2. If a question is not applicable to you, enter N/A in the space provided.

3. Avoid errors by reading the directions carefully before making any entries on the form. Be sure your information is correct and in proper sequence before you begin.

4. You are responsible for obtaining correct addresses. If you are not sure of an address, check it by personal verification. Your local library may have a directory service or copies of local phone directories.

5. If there is insufficient space on the form for you to include all information required, attach extra sheets to the Personal History Statement. Be sure to reference the relevant section and question number before continuing your answer.

6. An accurate and complete form will help expedite your investigation. On the other hand, deliberate omissions or falsifications may result in disqualification.

PERSONAL HISTORY STATEMENT

A. APPLICANT IDENTIFICATION - Information provided in this section is used for identification purposes only.

1. NAME _____
   LAST FIRST MIDDLE

2. ADDRESS _____
   NUMBER STREET

   _____
   CITY STATE ZIP CODE

3. TELEPHONE NUMBER: _____

4. DATE OF BIRTH: _____
   MONTH DAY YEAR

5. NICKNAME(S), MAIDEN NAME, OR OTHER NAMES BY WHICH YOU HAVE BEEN KNOWN: _____

6. SOCIAL SECURITY NUMBER: _____

7. PLACE OF BIRTH: _____
   CITY COUNTY STATE

8. ARE YOU A U.S. CITIZEN? ☐ YES ☐ NO

9. DRIVER'S LICENSE #: _____

   STATE OF ISSUE: _____

10. HEIGHT: _____

11. WEIGHT: _____

12. COLOR OF EYES: _____

13. COLOR OF HAIR: _____

14. SCARS, TATOOS OR OTHER DISTINGUISHING MARKS: _____

_____

RESIDENCES - LIST ALL ADDRESSES WHERE YOU HAVE LIVED DURING THE PAST 10 YEARS, BEGINNING WITH PRESENT ADDRESS. LIST DATE BY MONTH AND YEAR. ATTACH EXTRA PAGE IF NECESSARY.

FROM	TO	ADDRESS

WORK HISTORY - BEGINNING WITH YOUR PRESENT OR MOST RECENT JOB, LIST ALL EMPLOYMENT SINCE THE AGE OF 16, INCLUDING PART-TIME, TEMPORARY OR SEASONAL EMPLOYMENT. INCLUDE ALL PERIODS OF UNEMPLOYMENT. ATTACH EXTRA PAGES IF NECESSARY.

1. FROM _____ TO _____ EMPLOYER _____

   ADDRESS _____

   PHONE NUMBER _____ JOB TITLE _____

   DUTIES _____

   _____

   SUPERVISOR _____ NAME OF CO-WORKER _____

   REASON FOR LEAVING _____

2. FROM _____ TO _____ EMPLOYER _____

ADDRESS _____

PHONE NUMBER _____ JOB TITLE _____

DUTIES _____

_____

SUPERVISOR _____ NAME OF CO-WORKER _____

REASON FOR LEAVING _____

3. FROM _____ TO _____ EMPLOYER _____

ADDRESS _____

PHONE NUMBER _____ JOB TITLE _____

DUTIES _____

_____

SUPERVISOR _____ NAME OF CO-WORKER _____

REASON FOR LEAVING _____

4. FROM _____ TO _____ EMPLOYER _____

ADDRESS _____

PHONE NUMBER _____ JOB TITLE _____

DUTIES _____

_____

SUPERVISOR _____ NAME OF CO-WORKER _____

REASON FOR LEAVING _____

5. FROM _____ TO _____ EMPLOYER _____

ADDRESS _____

PHONE NUMBER _____ JOB TITLE _____

DUTIES _____

_____

SUPERVISOR _____ NAME OF CO-WORKER _____

REASON FOR LEAVING _____

6. FROM _____ TO _____ EMPLOYER _____

ADDRESS _____

PHONE NUMBER _____ JOB TITLE _____

DUTIES _____

_____

SUPERVISOR _____ CO-WORKER _____

REASON FOR LEAVING _____

MILITARY RECORD

1. HAVE YOU SERVED IN THE U.S. ARMED FORCES? ☐ YES ☐ NO

2. DATE OF SERVICE: FROM _____ TO _____ BRANCH OF SERVICE

_____ UNIT DESIGNATION _____

MILITARY SERVICE NUMBER _____ HIGHEST RANK

HELD _____ TYPE OF DISCHARGE _____

3. WERE YOU EVER DISCIPLINED WHILE IN THE MILITARY SERVICE (INCLUDE COURT-MARTIAL, CAPTAIN'S MASTS, COMPANY PUNISHMENT, ETC.)?

☐ YES ☐ NO

CHARGE	AGENCY	DATE	AGE AT TIME	DISPOSITION

IF YOU RECEIVED A DISCHARGE OTHER THAN HONORABLE, GIVE COMPLETE DETAILS. _____

_____

_____

_____

EDUCATIONAL HISTORY

1. HIGH SCHOOL ATTENDED	CITY & STATE	DATES ATTENDED FROM	TO	GRADUATED YES	NO

2. COLLEGE OR UNIVERSITY ATTENDED _____

CITY & STATE _____ DATES ATTENDED _____

_____ UNITS COMPLETED _____ MAJOR/MINOR _____

_____ DEGREE RECEIVED, IF ANY, & DATE

_____

COLLEGE OR UNIVERSITY ATTENDED _____

CITY & STATE _____ DATES ATTENDED _____

_____ UNITS COMPLETED _____ MAJOR/MINOR _____

_____ DEGREE RECEIVED, IF ANY, & DATE

_____

COLLEGE OR UNIVERSITY ATTENDED _____

CITY & STATE _____ DATES ATTENDED _____

_____ UNITS COMPLETED _____ MAJOR/MINOR _____

_____ DEGREE RECEIVED, IF ANY, & DATE

_____

3. LIST OTHER SCHOOLS ATTENDED (TRADE, VOCATIONAL, BUSINESS, ETC.). GIVE NAME AND ADDRESS OF SCHOOL, DATES ATTENDED, COURSE OF STUDY, CERTIFICATE, AND ANY OTHER PERTINENT INFORMATION.

_____

_____

_____

F. SPECIAL QUALIFICATIONS & SKILLS

1. LIST ANY SPECIAL LICENSES YOU HOLD (SUCH AS PILOT, RADIO OPERATOR SCUBA, ETC.), SHOWING LICENSING AUTHORITY, ORIGINAL DATE OF ISSUE AND DATE OF EXPIRATION.

2. LIST ANY SPECIALIZED MACHINERY OR EQUIPMENT WHICH YOU CAN OPERATE.

3. IF YOU ARE FLUENT IN A FOREIGN LANGUAGE, INDICATE IN EACH AREA YOUR DEGREE OF FLUENCY (EXCELLENT, GOOD, FAIR).

LANGUAGE	READING	SPEAKING	UNDERSTANDING	WRITING

4. LIST ANY OTHER SPECIAL SKILLS OR QUALIFICATIONS YOU MAY POSSESS.

G. ARRESTS, DETENTIONS AND LITIGATION

1. HAVE YOU EVER BEEN ARRESTED, DETAINED BY POLICE OR SUMMONED INTO COURT? ☐ YES ☐ NO

IF YES, COMPLETE THE FOLLOWING:

OFFENSE CHARGED	POLICE AGENCY, CITY & STATE	DATE	DISPOSITION OF CASE

2. HAVE YOU EVER BEEN INVOLVED AS A PARTY IN CIVIL LITIGATION?
☐ YES ☐ NO

IF YES, GIVE DETAILS. _____

_____

_____

H. TRAFFIC RECORD

1. HAS YOUR DRIVER'S LICENSE EVER BEEN SUSPENDED OR REVOKED?
☐ YES ☐ NO

IF YES, GIVE DATE, LOCATION AND REASONS. _____

_____

2. WITH WHAT COMPANY DO YOU CARRY AUTO INSURANCE? _____

3. LIST TO THE BEST OF YOUR MEMORY ALL TRAFFIC CITATIONS YOU HAVE RECEIVED, EXCLUDING PARKING TICKETS.

MONTH & YEAR	CHARGE	CITY & STATE	DISPOSITION

4. DESCRIBE IN A BRIEF NARRATIVE ANY TRAFFIC ACCIDENTS IN WHICH YOU HAVE BEEN INVOLVED, GIVING APPROXIMATE DATES AND LOCATIONS.

_____

_____

_____

_____

5. LIST ALL CHILDREN RELATED TO YOU OR YOUR SPOUSE (NATURAL, STEP-CHILDREN, ADOPTED & FOSTER CHILDREN).

NAME	RELATION	DATE OF BIRTH	ADDRESS	SUPPORTED BY WHOM

6. LIST ALL OTHER DEPENDENTS.

NAME	ADDRESS	RELATION

7. LIST OTHER RELATIVES IN THE FOLLOWING ORDER: FATHER, MOTHER (INCLUDE MAIDEN NAME), BROTHERS & SISTERS. IF DECEASED, SO INDICATE.

NAME	ADDRESS	PHONE #	RELATION	AGE

I. MARITAL & FAMILY HISTORY

1. ARE YOU?

- ☐ SINGLE
- ☐ ENGAGED
- ☐ MARRIED
- ☐ SEPARATED
- ☐ DIVORCED
- ☐ WIDOWED

2. IF ENGAGED:

NAME OF FIANCE _____

ADDRESS _____

_____

PHONE _____

3. IF MARRIED:

DATE _____

CITY & STATE _____

SPOUSE'S NAME (WIFE'S MAIDEN NAME) _____

4. IF EVER SEPARATED, DIVORCED OR WIDOWED:

DATE OF MARRIAGE _____ _____

CITY AND STATE _____ _____

SPOUSE'S NAME
(WIFE'S MAIDEN NAME) _____ _____

PRESENT ADDRESS
& PHONE _____ _____

_____ _____

_____ _____

SEPARATED, DIVORCED
OR ANNULLED
(STATE WHICH) _____ _____

DATE OF ORDER OR
DECREE _____ _____

COURT & STATE
WHERE ISSUED _____ _____

J. FINANCIAL HISTORY

SOURCES OF INCOME

1. WHAT IS YOUR PRESENT SALARY OR WAGES? _____

2. DO YOU HAVE INCOME FROM ANY SOURCE OTHER THAN YOUR PRINCIPAL OCCUPATION? ☐ YES ☐ NO

   IF YES, HOW MUCH? _____

   HOW OFTEN? _____

   THE SOURCE? _____

3. DO YOU OWN ANY REAL ESTATE? ☐ YES ☐ NO VALUE: $ _____

   LOCATION: _____

4. DO YOU OWN ANY BONDS, GOVERNMENT OR OTHER?

   ☐ YES ☐ NO VALUE: $ _____

5. DO YOU OWN ANY CORPORATE STOCK?

   ☐ YES ☐ NO VALUE: $ _____

6. DO YOU HAVE A BANK ACCOUNT?

   ☐ YES ☐ NO

   SAVINGS

   AVERAGE BALANCE: $ _____

   NAME & ADDRESS OF BANK _____

   _____

   CHECKING

   AVERAGE BALANCE: $ _____

   NAME & ADDRESS OF BANK _____

   _____

FINANCIAL OBLIGATIONS

GIVE NAMES AND ADDRESSES OF THE INDIVIDUALS, COMPANIES, OR OTHERS TO WHOM YOU ARE INDEBTED, AND THE EXTENT OF YOUR DEBT. INCLUDE RENT, MORTGAGES, VEHICLE PAYMENTS, CHARGE ACCOUNTS, CREDIT CARDS, LOANS, CHILD SUPPORT PAYMENTS, AND ANY OTHER DEBTS AND PAYMENTS. INCLUDE ACCOUNT NUMBERS WHERE APPLICABLE.

TYPE	NAME & ADDRESS OF CREDITOR	REASON FOR DEBT OR ITEM PURCHASED	ACCOUNT NUMBER	TOTAL BAL.	MONTHLY PYMTS.

TOTAL _____ _____

4. MEDICAL HISTORY

1. LIST THE FOLLOWING INFORMATION CONCERNING ALL DOCTORS CONSULTED WITHIN THE LAST THREE YEARS, AND ALL PERIODS OF HOSPITALIZATION WITHIN THE LAST FIVE YEARS.

REASON FOR CONSULTATION; ILLNESS OR OPERATION	MONTH & YEAR	# OF DAYS	NAME & ADDRESS OF PHYSICIAN AND/OR HOSPITAL

2. DO YOU HAVE ANY PHYSICAL HANDICAPS, CHRONIC DISEASES OR DISABILITIES?
☐ YES ☐ NO

IF YES, EXPLAIN. _____

_____

_____

3. HAVE YOU EVER RECEIVED WORKMEN'S COMPENSATION OR ANY OTHER DISABILITY INSURANCE PAYMENTS? ☐ YES ☐ NO

IF YES, EXPLAIN. _____

_____

4. ARE YOU CURRENTLY TAKING ANY MEDICATION PRESCRIBED BY YOUR PHYSICIAN? ☐ YES ☐ NO

IF SO, EXPLAIN. _____

_____

REFERENCES - LIST FIVE PERSONS WHO KNOW YOU WELL ENOUGH TO PROVIDE CURRENT INFORMATION ABOUT YOU. DO NOT LIST RELATIVES OR FORMER EMPLOYERS.

NAME: _____ ADDRESS: _____

RESIDENCE PHONE: _____ BUSINESS PHONE: _____

BUSINESS ADDRESS: _____

YEARS KNOWN: _____

NAME: _____ ADDRESS: _____

RESIDENCE PHONE: _____ BUSINESS PHONE: _____

BUSINESS ADDRESS: _____

YEARS KNOWN: _____

NAME: _____ ADDRESS: _____

RESIDENCE PHONE: _____ BUSINESS PHONE: _____

BUSINESS ADDRESS: _____

YEARS KNOWN: _____

NAME: _____ ADDRESS: _____

RESIDENCE PHONE: _____ BUSINESS PHONE: _____

BUSINESS ADDRESS: _____

YEARS KNOWN: _____

NAME: _____ ADDRESS: _____

RESIDENCE PHONE: _____ BUSINESS PHONE: _____

BUSINESS ADDRESS: _____

YEARS KNOWN: _____

M. MEMBERSHIP IN ORGANIZATIONS (PAST AND/OR PRESENT)

NAME & ADDRESS	TYPE (SOCIAL, FRATERNAL, PROFESSIONAL, ETC.)	FROM	TO

N. PERSONAL DECLARATIONS

1. DESCRIBE IN YOUR OWN WORDS THE FREQUENCY AND EXTENT OF YOUR USE OF INTOXICATING LIQUORS.

2. HAVE YOU EVER USED MARIJUANA OR ANY OTHER DRUG NOT PRESCRIBED BY YOUR PHYSICIAN? ☐ YES ☐ NO

   IF YES, WHAT WERE THE CIRCUMSTANCES?

3. HAVE YOU EVER SOLD OR FURNISHED DRUGS OR NARCOTICS TO ANYONE?
   ☐ YES ☐ NO

   IF YES, EXPLAIN IN DETAIL.

4. IF IT BECAME NECESSARY TO TAKE A HUMAN LIFE IN THE COURSE OF YOUR DUTIES AS A POLICE OFFICER, WOULD ANY RELIGIOUS OR OTHER BELIEFS PREVENT YOUR FROM DOING SO? ☐ YES ☐ NO

   IF YES, EXPLAIN.

5. DO YOU HAVE ANY RELIGIOUS OR OTHER BELIEFS WHICH WOULD PREVENT YOU FROM FULLY PERFORMING THE DUTIES OF A POLICE OFFICER, INCLUDING WORKING ON WEEKENDS, EVENING OR NIGHT SHIFTS?

☐ YES ☐ NO IF YES, EXPLAIN. _____

_____

_____

6. HAVE YOU EVER MADE APPLICATION FOR EMPLOYMENT WITH THIS OR ANY OTHER LAW ENFORCEMENT OR RELATED AGENCY? ☐ YES ☐ NO

IF SO, GIVE AGENCY, DATE(S), AND STATUS OF APPLICATION. _____

_____

_____

7. ARE THERE ANY INCIDENTS IN YOUR LIFE OR DETAILS NOT MENTIONED HEREIN WHICH MAY INFLUENCE THIS DEPARTMENT'S EVALUATION OF YOUR SUITABILITY FOR EMPLOYMENT AS A POLICE OFFICER?

☐ YES ☐ NO

IF SO, EXPLAIN. _____

_____

_____

_____

_____

I hereby certify that there are no willful misrepresentations, omissions, or falsifications in the foregoing statements and answers to questions. I am fully aware that any such willful misrepresentations, omissions, or falsifications may be grounds for immediate rejection or termination of employment.

_____

Signature of Applicant

_____

Date