

Marco general para la renovación metodológica de los programas de formación en el contexto de la judicatura

General framework for renewal program training methodological in the context of the judiciary

1

Mario de Miguel Díaz

Catedrático de Métodos de Investigación en Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. Oviedo. España. E-mail: mario@uniovi.es

Resumen

Dado que todas las enseñanzas deben orientarse hacia el desarrollo de las competencias que son requeridas a los alumnos en el ámbito profesional resulta necesario efectuar cambios profundos tanto en el diseño y como en la implementación y la evaluación de cualquier programa de formación que se establezca con esta finalidad. Desde el punto de vista metodológico, adoptar este enfoque implica tener en cuenta cuatro objetivos y tareas que consideramos imprescindibles; a saber: delimitar el perfil competencial del profesional que queremos formar, cambiar el paradigma metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje, renovar las estrategias metodológicas habitualmente utilizadas para llevar cabo las acciones formativas y potenciar los procesos centrados en programas de autoaprendizaje que permitan a los sujetos gestionar su propia formación de manera permanente (learning lifelong). En este trabajo efectuamos una aproximación a las exigencias que conlleva tener en cuenta estos cuatro objetivos en el contexto específico de los programas de formación que lleva a cabo la Escuela Judicial del Consejo del Poder Judicial.

Palabras clave

Formación inicial de los jueces; diseño de programas; aprendizaje permanente; formación basada en competencias; formación para el trabajo; formación para el desarrollo profesional

Abstract

Since all teaching should be geared towards developing the competencies that are required of students in the professional field is necessary to make profound changes in both the design and the implementation and evaluation of any training program is established with this purpose. From the methodological point of view, this approach means taking into account four objectives and tasks that we consider essential, namely: to define the professional competence profile we want to form, change the methodological paradigm of teaching-learning process, renew the methodological strategies commonly used to carry out training activities and processes focused on enhancing self-learning programs that enable individuals to manage their own permanent training (lifelong learning). In this paper we make an approximation to the demands made by considering these four objectives in the specific context of training programs conducted by the Judicial College of Judicial Council.

Key words

Initial training of judges; program design; lifelong learning; competency-based training; job training; professional development training.

***Marco general para la renovación
metodológica de los programas de
formación en el contexto de la judicatura***

***General framework for renewal
program training methodological
in the context of the judiciary***

Mario de Miguel Díaz

Catedrático de Métodos de Investigación
en Educación. Departamento de Ciencias
de la Educación. Universidad de Oviedo.
Oviedo. España. E-mail: mario@uniovi.es

1. Introducción

Cualquier innovación que se pretenda llevar a cabo sobre programas destinados a formar los recursos humanos en una organización implica dos tipos de cambios: **la reforma curricular y la renovación metodológica**. La reforma curricular conlleva una modificación en la organización de los programas formativos y la selección de los contenidos de las actividades propuestas con el fin de lograr dar respuesta a las necesidades que tienen los profesionales en la sociedad actual. La renovación metodológica implica introducir cambios en los métodos y procedimientos didácticos para hacer posible que quienes participan en estas actividades sean los auténticos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación basada en el desarrollo de competencias constituye el argumento fundamental para justificar el cambio a nivel curricular. La excesiva polarización de los programas formativos en objetivos relativos a los conocimientos ha generado diversos problemas en el proceso de inserción de los sujetos en el mundo laboral. Por ello - cada vez con mayor insistencia - se reclama que los programas de formación inicial y continua orienten sus enseñanzas hacia el desarrollo de las competencias que son requeridas desde el ámbito profesional. Ello supone un cambio importante ya que requiere *formular los propósitos de los programas formativos en términos de las competencias*

que deben adquirir los sujetos para desempeñar eficazmente las tareas específicas de su cargo o puesto profesional.

La renovación metodológica pretende facilitar a los sujetos las herramientas necesarias para adaptarse a un mundo complejo y en constante transformación. Las características de la llamada sociedad del conocimiento y de la globalización requieren que los sujetos aprendan a aprender de forma permanente para lo cual necesitan dominar estrategias y recursos de carácter metodológico que deben ser objeto de atención prioritaria durante su proceso de aprendizaje. De ahí que, el denominado nuevo paradigma del aprendizaje, exija cambiar el eje del proceso didáctico de enseñar a “aprender a aprender” como estrategia necesaria para lograr que el sujeto aprenda a lo largo de la vida. Ello implica una nueva visión de la función didáctica que coloca al alumno como el gestor autónomo de su aprendizaje y al profesor como facilitador del mismo.

De las consideraciones anteriores se deduce que elaborar programas formativos basados en el desarrollo de competencias no sólo conlleva plantear y resolver problemas conceptuales y organizativos relativos a los contenidos curriculares sino también otros de carácter metodológico. Entre estos cabe citar como prioritarios los siguientes:

- ***Delimitar el perfil competencial del profesional que pretendemos formar.*** La primera decisión a tomar es delimitar el perfil competencial del profesional a formar. Constituye el marco de referencia a tener en cuenta a la hora de seleccionar y organizar tanto los contenidos curriculares de las actividades formativas como los procesos metodológicos de enseñanza y aprendizaje a desarrollar.
- ***Cambiar el paradigma metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje.*** Frente al modelo tradicional de la enseñanza que organizaba el proceso didáctico sobre la tarea del profesor, las teorías que promueven el paradigma actual consideran que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad de su proceso formativo.
- ***Renovar las estrategias metodológicas de las actividades formativas.*** De acuerdo con este nuevo paradigma, las metodologías a utilizar en los procesos de enseñanza deberán estar orientadas primordialmente a suministrar estímulos y promover estrategias didácticas que permitan lograr la actividad del sujeto dado que constituye el factor fundamental que determina el aprendizaje.
- ***Orientar la formación continua mediante programas de autoaprendizaje.*** Dadas las características y condiciones de los empleos en la sociedad actual, todos los profesionales requieren un proceso constante de actualización que conlleva un aprendizaje continuo (lifelong learning). Parece lógico, por tanto, desarrollar en los sujetos competencias que les permitan gestionar su propio proceso formativo a lo largo del tiempo.

En los apartados siguientes abordaremos las implicaciones metodológicas que conllevan estos cuatro objetivos que consideramos necesario tener en cuenta a la hora de diseñar, implementar y evaluar programas formativos orientados a la formación inicial y continua de profesionales.

2. Formación basada en el desarrollo de competencias

Frente a los enfoques basados en objetivos, la formación orientada hacia la adquisición de competencias no se centra sobre lo que el alumno deberá saber al concluir una materia o curso sino sobre las acciones que tendrá que ser capaz de efectuar después de haber superado un periodo de aprendizaje. De ahí que la primera tarea a realizar al diseñar un programa de formación sea identificar el tipo de competencias que se pretenden desarrollar diferenciando entre:

- ☞ **Competencias genéricas:** aquellas que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones y situaciones laborales dado que aportan las herramientas básicas que necesitan los sujetos para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar soluciones adecuadas. Entre ellas cabe destacar las relativas a la selección y uso de la información, el manejo de bases de datos, la utilización de diversos lenguajes, el dominio de técnicas de planificación y organización, la capacidad para ejercer el liderazgo y la toma de decisiones, sistemas de trabajo en grupo, etc. En resumen, constituyen habilidades y destrezas básicas necesarias para el empleo y para la vida que son importantes para todos los profesionales.
- ☞ **Competencias específicas:** aquellas que le aportan una cualificación profesional concreta al individuo, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico. El dominio de estas competencias específicas requiere que los sujetos adquieran los conocimientos teóricos, procedimientos metodológicos y valores propios de cada profesión ya que están vinculadas a lo que podemos denominar "saber profesional" o "saber hacer".

2.1. Determinar el perfil competencial del profesional a formar

De acuerdo con esto, la primera cuestión que debemos abordar - en el caso que nos ocupa - es determinar las competencias que se consideran marco de referencia de la formación que deben adquirir los miembros de la carrera judicial en el contexto socio-laboral actual. Para ello debemos concretar lo que consideramos como el **perfil competencial del juez** con el fin de tener un criterio para establecer tanto los programas selectivos como los formativos vinculados a esta profesión. Necesitamos contar con este perfil antes de proceder a cambiar los contenidos de los planes de estudio, los procesos para la selección de los jueces o los programas de formación continua que lleva a cabo la Escuela Judicial.

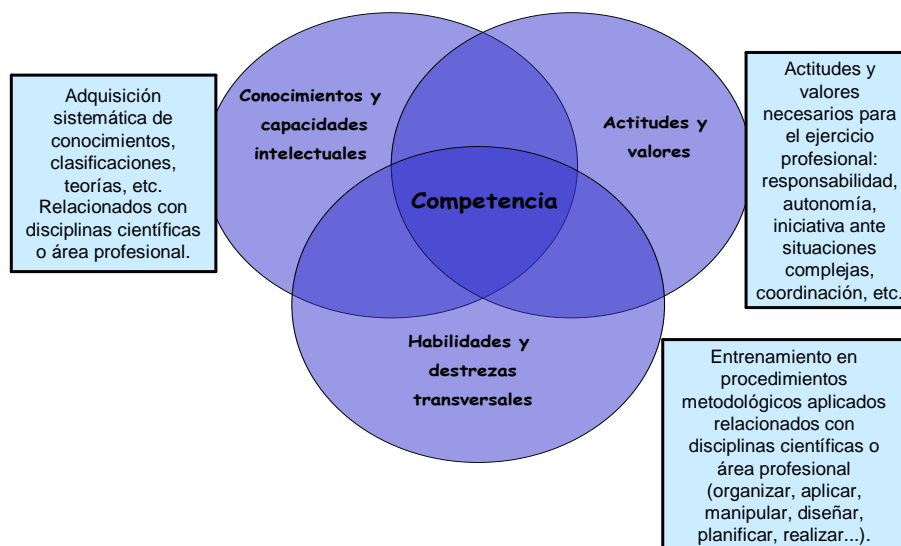
Ahora bien, adoptar un enfoque formativo basado en el desarrollo de competencias significa tener muy presente que el desempeño profesional de la actividad judicial no sólo requiere poseer un conjunto de conocimientos específicos propios de la carrera sino también el dominio de herramientas para analizar la información, aplicarla según contextos y valorarla correctamente. Para ello se necesitan profesionales que, además de expertos en su ámbito, sean capaces de resolver problemas, gestionar procesos, reflexionar de forma crítica, trabajar en equipo, tomar decisiones y, sobre todo, aprender a aprender de forma continua (lifelong learning). Siguiendo la definición de Le Boterf: *"una persona competente es la que sabe gestionar situaciones profesionales que son cada vez más complejas"*.

Ello implica que debemos abordar los procesos de selección y formación contemplando no sólo las competencias específicas sino también aquellas otras que se denominan genéricas que normalmente no han sido atendidas adecuadamente en los procesos formativos anteriores. De ahí que resulte necesario elaborar el oportuno **mapa de competencias** en el que se especifique las que el sujeto debe acreditar durante el proceso de selección y aquellas otras que deberá adquirir y desarrollar mediante el desempeño profesional y los programas de formación inicial y continua.

2.2. Las competencias como integración y movilización de conocimientos, habilidades y actitudes.

La segunda cuestión que debemos tener presente es que la competencia se define como “*un saber hacer complejo resultado de la integración y movilización de conocimientos, habilidades y actitudes utilizados eficazmente ante situaciones concretas*” (Lasnier, 2000); como la “*capacidad para utilizar todos de los recursos cognitivos para hacer frente a una situación*” (Perrenoud, 2004). Aunque algunos de estos recursos pertenecen a las bases de la personalidad (rasgos, motivos, autoconcepto...) los más determinantes son aquellos que constituyen las características más visibles de las competencias: los conocimientos, las habilidades y las actitudes. La formación y consolidación de las competencias exige el concurso de estos tres componentes.

Componentes de las competencias

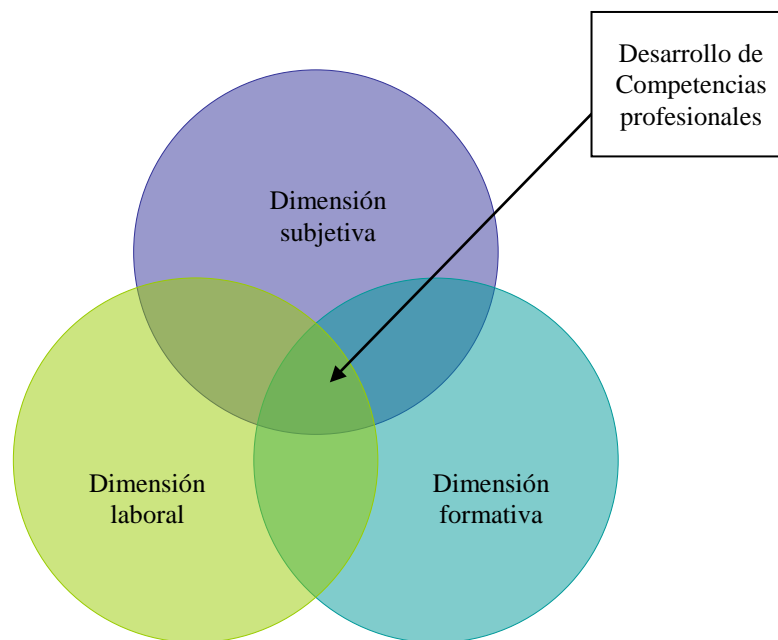


Lo que esto implica a la hora de diseñar los programas formativos se deduce fácilmente: **al planificar el currículum deberemos seleccionar preferentemente contenidos donde podamos integrar a nivel curricular todos los componentes de las competencias (los conocimientos, el dominio de habilidades y destrezas, y adquisición de actitudes y valores)**. Procede, por tanto, una revisión y reorganización de las materias mediante **módulos** que faciliten una mayor conexión y vinculación entre contenidos y

competencias, y entre los procesos de formación y el trabajo profesional. Lo que a su vez requiere un planteamiento colegiado de la actividad docente.

2.3. Factores que intervienen en el desarrollo competencial

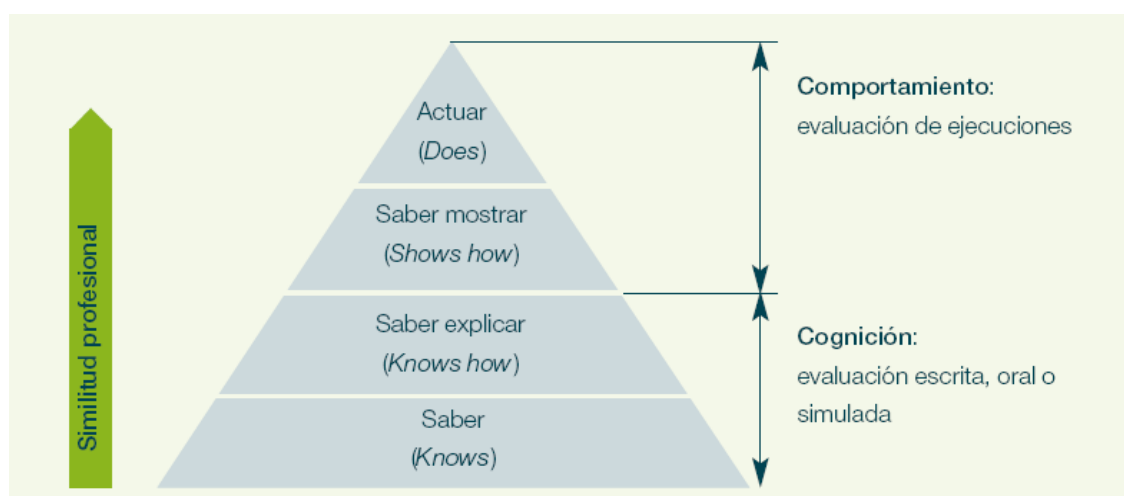
Las competencias se desarrollan a partir del desempeño de tareas profesionales que permiten a los sujetos la integración, combinación y uso de conocimientos, habilidades y actitudes para su resolución. La puesta en práctica de una determinada competencia es el principal factor que contribuye a su desarrollo ya que le aporta al sujeto una experiencia. Ahora bien, en sentido estricto la auténtica experiencia no surge de la simple utilización del desarrollo competencial del sujeto sino de la reflexión sobre las consecuencias de su aplicación. Si no existe un análisis de los procesos realizados, de los éxitos y fracasos y, sobre todo, un reconocimiento de los errores, difícilmente podemos mejorar nuestro dominio competencial. *Si las personas no aprenden a aprender desde la experiencia profesional difícilmente lograrán el desarrollo de sus competencias.*



Tal como se refleja en el gráfico, en el desarrollo de las competencias profesionales concurren tres dimensiones básicas: la dimensión subjetiva (biografía del sujeto y competencias sociales), la dimensión laboral (desempeño profesional), y la dimensión formativa (cualificación). Ello significa que no pueda considerarse una competencia desde el plano exclusivamente formativo al margen de los factores personales y laborales que convergen en su construcción. De ahí que el desarrollo competencial deba entenderse como un proceso dinámico que le permite a cada sujeto a través del ejercicio profesional mejorar sus capacidades tanto personales como profesionales.

2.4. La evaluación de las competencias

La forma más adecuada para evaluar el dominio que un sujeto tiene en una determinada competencia es a través de la capacidad que manifiesta al integrar y movilizar recursos personales para resolver una tarea o problema concreto de forma eficaz. De ahí que, frente a los planteamientos didácticos orientados a evaluar de forma analítica los resultados del aprendizaje (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.), lo importante es promover una evaluación holística centrada sobre las competencias y orientada a **comprobar lo que los sujetos son capaces de hacer al final de un proceso educativo concreto**. Tal como se refleja en la conocida pirámide de Miller, solamente mediante las **ejecuciones** se demuestra la aplicación de las competencias adquiridas a la resolución de tareas específicas.



Así pues, la evaluación de las competencias profesionales exige evaluar el desempeño, es decir, la ejecución de determinadas tareas o acciones (performance) relacionadas con el ejercicio profesional. Consecuentemente, las metodologías relativas a la **evaluación del desempeño** constituyen el enfoque apropiado para evaluar las competencias ya que permiten obtener evidencias sobre el nivel de dominio que los sujetos manifiestan en la ejecución de las tareas propuestas. Ahora bien, tal como se requiere en este tipo de metodologías, ello exige determinar previamente los **indicadores y niveles de dominio** que vamos a utilizar para valorar los resultados de aprendizaje relacionados con cada competencia. De nada sirve poner el énfasis sobre la enseñanza basada en competencias si no cambiamos también los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que utilizamos para comprobar el nivel de dominio competencial que el sujeto manifiesta en su desempeño profesional.

Habitualmente este tipo de evaluación sobre el desempeño profesional no se puede realizar durante el periodo de selección inicial debido a que los sujetos no tienen experiencia profesional. De ahí que las pruebas de los procesos selectivos se focalicen sobre la dimensión formativa de las competencias salvo en el caso de las relativas a la promoción interna donde la dimensión laboral puede tener un peso específico. Cuando un proceso evaluativo no se centra sobre las tareas que posteriormente deberán

desempeñar los profesionales no puede ser considerado como el sistema idóneo para seleccionar los mejores candidatos.

Resumiendo, a la hora de planificar las metas a lograr a través de los programas formativos deberemos concretar el tipo de competencias genéricas y específicas que en cada caso se pretenden desarrollar y en que momento deben ser evaluadas. Una vez concretadas las competencias y efectuada la adecuada ordenación temporal de las mismas mediante el oportuno mapa, procede efectuar la planificación de las estrategias metodológicas a utilizar en la ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje seleccionando los métodos, procedimientos, técnicas y recursos que contribuyen de manera eficaz al desarrollo competencial del sujeto. Constituye, por tanto, una responsabilidad de los docentes diseñar los procesos de enseñanza aplicando las metodologías adecuadas que faciliten a los alumnos oportunidades para aprender.

3. Nuevo paradigma sobre el proceso de aprendizaje

Los docentes planifican los procesos de enseñanza de acuerdo con el concepto que tienen sobre los factores que determinan el aprendizaje y el papel que juega el profesor en este proceso. La planificación didáctica que realiza un profesor constituye un reflejo tanto de sus creencias y teorías pedagógicas sobre la enseñanza como de su competencia profesional como docente. La estrategia o método específico que utiliza cada profesor a la hora de diseñar y promover procesos de aprendizaje en sus alumnos constituye el indicador más sensible para evaluar su competencia como docente.

La cultura académica tradicional considera que el dominio de la materia por parte del profesor constituye la clave del éxito de la enseñanza, y que las capacidades, intereses y el trabajo del alumno determinan los resultados. Este es el concepto de enseñanza y aprendizaje que mantienen la mayor parte de los docentes y que les lleva a organizar y evaluar estos procesos de acuerdo con esta lógica. Por ello, de nada sirve insistir sobre la necesidad de cambiar los métodos de enseñanza si no actuamos sobre las creencias y principios que tienen los profesores sobre los factores que determinan el aprendizaje. De ahí que esta sea una de las primeras cuestiones que procede revisar.

3.1. Factores determinantes de los procesos de aprendizaje

Según teorías recientes (Biggs, 2005), el aprendizaje no se impone ni se trasmite mediante la enseñanza directa, sino que se construye mediante los procesos que desarrollan las personas según el tipo de actividades que realizan en cada proceso concreto. La “excelencia académica” no se mide por la acumulación de conocimientos sino por la elaboración personal que el sujeto realiza a partir de la información recibida, utilizando herramientas de carácter metodológico. Por ello, además de información, el alumno necesite fundamentalmente habilidades y destrezas – las denominadas competencias genéricas- que le ayuden a acceder y procesar adecuadamente los “nuevos escenarios del conocimiento”.

Cuando se adopta un enfoque constructivista la variable más importante para la adquisición de aprendizajes profundos frente a los superficiales es centrar toda la organización del proceso de enseñanza sobre metodologías centradas en el **trabajo del alum-**

no. Ahora bien, para promover esta actividad existen algunas reglas y principios psicopedagógicos que se han demostrado tienen un papel determinante sobre el éxito del aprendizaje y que no se circunscriben solamente a las capacidades intelectuales del alumnado. Señalamos algunos de estos factores más relevantes:

- **La actividad depende de las características de la tarea a realizar.** Es lógico que el tipo de tarea a efectuar, el escenario donde se realiza y la forma de llevarla a cabo constituyan factores determinantes de la actividad del alumno. En la medida que se abordan **problemas reales, en escenarios contextualizados y con métodos participativos** existen más posibilidades de que los sujetos participen activamente. Especialmente la tarea deberá presentar un nivel de dificultad adecuado a los conocimientos previos de los alumnos.
- **La actividad del sujeto depende de la motivación.** Todos tenemos experiencia de que nuestro compromiso con una actividad es mayor en la medida que nos interesa personalmente (motivación intrínseca) o existan estímulos externos que valoren su interés y utilidad. La motivación constituye un elemento clave ya que determina el **esfuerzo** que un sujeto dedicará a la ejecución de tareas.
- **Los sujetos tienen diferentes estilos de aprendizaje y utilizan estrategias diferentes para aprender.** La investigación acredita que los alumnos no sólo tienen diferentes estilos cognitivos que determinan su enfoque de aprendizaje sino también utilizan estrategias diferentes a la hora de abordar y tratar la información que constituye el soporte de los procesos didácticos. Procede, por tanto, **planificar los procesos de enseñanza utilizando diversas metodologías**, con el fin de ofrecer más oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos.
- **La eficacia del proceso de aprendizaje depende del tipo de operaciones mentales implicadas.** Existen evidencias que ponen de manifiesto que las actividades y tareas que obligan a los sujetos a realizar **operaciones mentales diversas y complejas** (análisis, crítica, puesta en común, debates, enseñar a otros, etc.) son más eficaces desde el punto de vista de los resultados del aprendizaje. No se trata sólo de lograr la actividad del sujeto sino también que ésta le exija un proceso que le permita llegar a una elaboración personal.
- **El progreso en el aprendizaje depende de retroalimentación que reciba el sujeto.** El procedimiento a utilizar para reforzar y orientar la actividad en la dirección adecuada es la **retroalimentación**. Cuando esta no existe, o no se hace de forma correcta, es lógico que existan más incertidumbres sobre la forma de proceder ante una tarea y los resultados de la misma.
- **El aprendizaje como una cuestión o proceso personal de cambio.** En ocasiones los formadores nos olvidamos de que quien tiene la última palabra en un proceso de aprendizaje es el propio sujeto – en función de sus circunstancias, estilo cognitivo, ritmo, dedicación, etc. - y no nos preocupamos de lo que es esencial a este respecto: colocarlo en una situación que le permita obtener una **experiencia de aprendizaje** que promueva un cambio de conducta. Sólo si el proceso genera un cambio podemos acreditar que el sujeto mejora su desarrollo competencial.

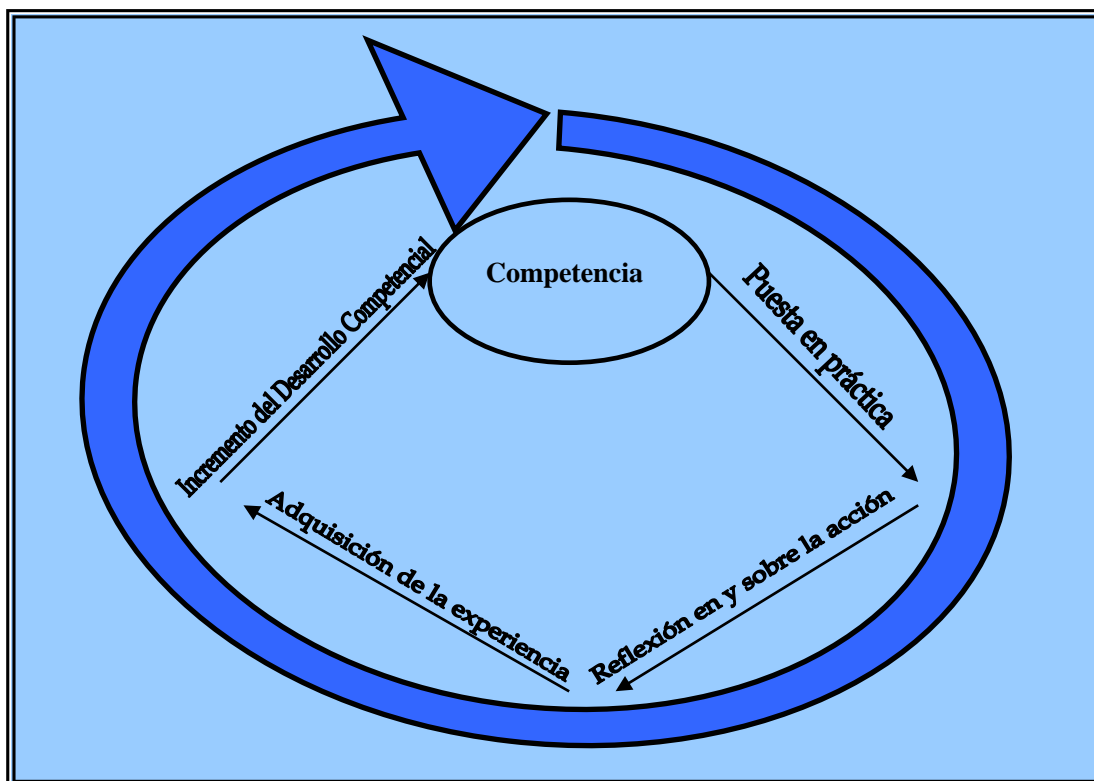
De acuerdo con estos principios es necesario que el profesorado entienda y acepte el cambio de su función como docente: frente al papel tradicional de facilitar información a los alumnos actualmente es prioritario que les suministre apoyos que promuevan motivación para aprender, criterios para estructurar y elaborar la información, habilidades en el manejo de los procesos mentales, herramientas para el trabajo individual y en grupo, etc. Lo cual supone “*enfaticar todos aquellos aspectos y recursos que inciden sobre lo que el sujeto que aprende “debe saber” y no sobre lo que el sujeto que enseña “sabe”*” (Escotet, 1996). Este es el mensaje fundamental del “nuevo paradigma” sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

3.2. El aprendizaje desde la experiencia profesional

Además de los factores que hemos señalado anteriormente, y que podemos considerar determinantes comunes del aprendizaje humano, existen otros más específicos cuando el aprendizaje se adquiere en el ámbito profesional. Lo habitual es que las personas comiencen a desempeñar un trabajo cuando ya han acreditado un nivel de dominio básico en las competencias requeridas, pero – lógicamente- el desarrollo competencial continua a través del ejercicio profesional. Resulta, por tanto, necesario que existan programas y actividades formativas dentro de las organizaciones, orientadas a incrementar el nivel de dominio que tienen los sujetos sobre las competencias requeridas, con la finalidad de mejorar su desempeño profesional.

La mayoría de las organizaciones programan actividades y ofrecen recursos para que sus empleados puedan desarrollar sus competencias a partir de su práctica profesional. El problema radica en cómo deben ser planificadas y organizadas estas actividades formativas ya que no pueden estar basados en conocimientos, como sucede en los programas de formación inicial, sino sobre las tareas profesionales de los sujetos ya que el principal factor que interviene en desarrollo competencial es la propia experiencia del sujeto en el desempeño de su trabajo. Ello conlleva que todos los programas relativos a la formación continua deben estar articulados a partir de las necesidades y demandas personales y profesionales de los implicados. La clave para el desarrollo competencial radica en sacar partido a las propias experiencias profesionales y a las ajenas a través del intercambio y la reflexión conjunta.

No podemos confundir experiencia con años de ejercicio profesional. Sólo cabe hablar de **experiencia** cuando el sujeto “aprende a aprender desde la práctica” y sigue aprendiendo de forma continua a partir de la evaluación de su propio desempeño profesional. Para que esto sea posible es necesario que los sujetos se habitúen a efectuar una revisión del proceso mental y práctico que han realizado para afrontar y resolver las tareas profesionales que tienen que desempeñar y los resultados obtenidos. De esta forma podrán detectar las causas que determinaron sus éxitos y fracasos, reconocer los errores y planificar estrategias de cambio en el futuro; es decir, aprenderán a partir de la propia práctica profesional. El procedimiento idóneo para el desarrollo de las competencias en el ámbito profesional es a partir de la experiencia reflexiva en la acción y sobre la acción que desempeñan los sujetos. El proceso de aprendizaje a partir de la experiencia queda reflejado en el siguiente diagrama:



Los programas relativos a la formación durante el ejercicio profesional deben estar orientados de forma prioritaria hacia esta finalidad: **proporcionar estrategias que permitan aprender desde la propia práctica profesional**. De ahí que sea muy importante potenciar este tipo de aprendizaje – sobre todo cuando los profesionales se encuentran en la fase de prácticas – mediante la utilización de estrategias metodológicas adecuadas para ello, entre las que cabe destacar tanto las que se pueden utilizar en contextos académicos (la observación y análisis de buenas prácticas, las presentaciones de casos y experiencias, las simulaciones, los debates, la discusión en grupo sobre casos, la utilización de escalas y rúbricas, los portafolios, etc.) como aquellas otras que requieren previamente una práctica profesional (la ejecución de tareas, la realización de protocolos, la reflexión en la acción y sobre la acción, el intercambio de experiencias y la supervisión mediante tutores y mentores).

Finalmente procede destacar que los aprendizajes y el desarrollo competencial adquirido a través de los programas de formación continua no puede evaluarse mediante productos o artefactos académicos al uso (pruebas, exámenes, etc.) sino a través de evidencias que nos permitan valorar de impacto que dicha formación tiene sobre la mejora del desempeño profesional. Cuando no existen evidencias claras al respecto no podemos evaluar la repercusión - en términos de aprendizaje - de una acción formativa. De ahí que actualmente para la mayoría de las **organizaciones sociales la evaluación del impacto de las acciones formativas sobre el desempeño profesional constituya uno de los retos prioritarios**.

4. La renovación de las Estrategias Metodológicas

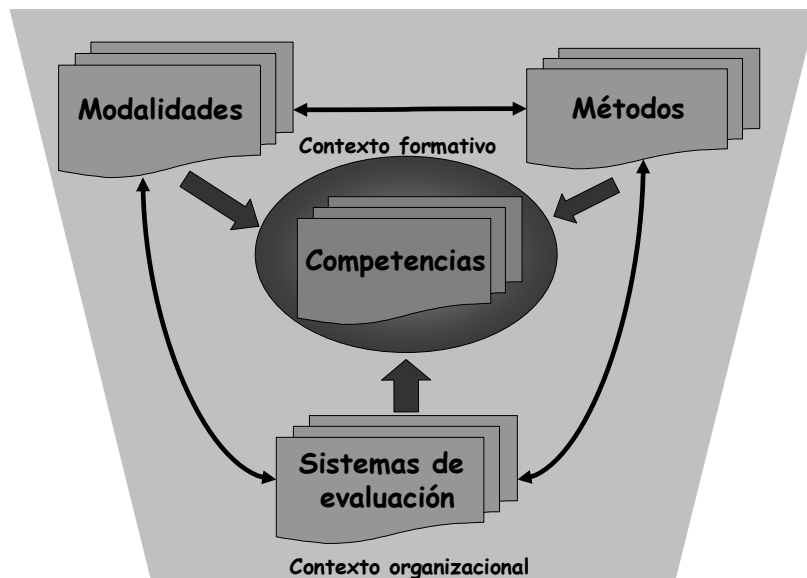
La finalidad de todo proceso de enseñanza es ofrecer al alumno la oportunidad de utilizar métodos y recursos de estudio que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, lo condicionan. En otros términos, enseñar consiste en suministrar a los sujetos las orientaciones y medios pertinentes que faciliten su proceso de aprendizaje. Esto es lo que siempre han hecho los profesores y deben seguir haciendo: **diseñar y aplicar estrategias metodológicas mediante las cuales puedan generar más y mejores aprendizajes.**

Se entiende por estrategia el *“diseño de un proceso regulable compuesto por una serie de procedimientos y normas que aseguran una decisión óptima en cada situación, en función de los objetivos perseguidos, incorporando los métodos y técnicas adecuados, y ajustándolos a los tiempos previstos”* (Villa y Poblete, 2007). En el caso que nos ocupa, consideramos como **estrategia metodológica el conjunto de decisiones relacionadas con las modalidades, los métodos y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje que realizan los profesores teniendo en cuenta las competencias que pretende desarrollar y las características de los alumnos.** Constituye, por tanto, el camino crítico que se estima idóneo para lograr las metas propuestas.

Elaborar una estrategia metodológica exige a los profesores tomar una serie de decisiones importantes relacionadas con los métodos, los procedimientos, los medios y los tiempos a utilizar para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lógicamente estas decisiones están mediatizadas por el enfoque didáctico que, en cada caso, los profesores consideran pertinente para promover el aprendizaje de los alumnos y los condicionantes que impone el contexto institucional. En función de ambas variables los docentes seleccionan las modalidades organizativas o escenarios que se consideran más idóneos para impartir las enseñanzas (grupos grandes, seminarios, laboratorios, tutorías, etc.), los métodos y recursos didácticos que estiman adecuados para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje (clases expositivas, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, trabajos cooperativos, etc.), y el sistema de evaluación que les permita comprobar si realmente se han adquirido los aprendizajes programados.

4.1. Aspectos a tener en cuenta

Planificar una estrategia docente exige, por tanto, abordar conjuntamente los conceptos de modalidad, método didáctico y sistema de evaluación en función de las competencias que se pretenden desarrollar dado que entre estos tres elementos metodológicos existen relaciones evidentes de interdependencia. Una modalidad organizativa como el agrupamiento de los sujetos en grandes grupos, por ejemplo, conlleva habitualmente la utilización de un método de trabajo específico – método expósito o clases teóricas - para el desarrollo de la actividad académica de profesores y alumnos y, a su vez, condiciona los procedimientos que se pueden utilizar en la evaluación. El diagrama adjunto refleja la interrelación entre estas variables.



4.1.1. Las modalidades de enseñanza

Consideraremos como modalidades de enseñanza los **distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso o programa, y que se diferencian entre sí en función de los propósitos a lograr con la acción didáctica, las tareas a realizar por profesores y alumnos y los recursos necesarios para su ejecución.** Generalmente se suele utilizar la clasificación en modalidades presenciales y no presenciales, incluyendo dentro de estas últimas las virtuales. **Se consideran presenciales las clases teóricas, los seminarios, las clases prácticas, las prácticas externas y las tutorías. Entendemos como modalidades no presenciales aquellas donde los sujetos pueden realizar de forma independiente su trabajo bien individualmente o en grupo.**

La elección de las modalidades a tener en cuenta en el desarrollo de un programa formativo tiene implicaciones organizativas y metodológicas. Desde el punto de vista organizativo repercute sobre los criterios para el agrupamiento de los alumnos, la asignación de tareas a profesores y alumnos (y, por consiguiente, su valoración en cuanto a volumen de trabajo), la distribución de espacios y recursos (aulas, laboratorios, seminarios) y la definición de horarios. Desde la perspectiva metodológica es lógico que diferentes modalidades de enseñanza reclamen distintos tipos de enfoques de los procesos didácticos y, consecuentemente, requieran la utilización de diversas herramientas metodológicas.

La concreción de las modalidades organizativas a tener en cuenta y el peso que cada una de ellas ha de tener en un programa formativo implica abordar cuestiones que superan la capacidad de decisión de un profesor ya que requieren, de una parte, ajustarse a decisiones institucionales y, de otra, la coordinación con otros profesores que imparten el resto de módulos o materias en el mismo programa. El profesor no puede imponer libremente las modalidades y los tiempos que estime oportunos para su materia ya que necesita adecuar y coordinar sus planificaciones a los criterios y propues-

tas que se establezcan a nivel institucional. **La renovación metodológica exige la colegialidad del profesorado con el fin de ofrecer al alumno un planteamiento coherente y coordinado del trabajo que debe realizar en el conjunto de las materias que constituyen el programa formativo.**

4.1.2. Los métodos de aprendizaje

Entendemos como método didáctico al conjunto de decisiones sobre los procedimientos y los recursos a utilizar en las diferentes fases del proceso docente que, organizados y secuenciados coherentemente en función de los objetivos pretendidos, nos permitan dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa: la adquisición de los aprendizajes. Establecidas las modalidades de enseñanza que vamos a tener en cuenta procede, por tanto, tomar una segunda decisión: **determinar los procedimientos de trabajo a utilizar en la ejecución de las actividades en cada una de las modalidades propuestas, especificando las tareas propias del profesor y las que le corresponden al alumno. Es decir, determinar el modo de programar y llevar a cabo los procesos de aprendizaje.**

El trabajo a desarrollar en cada modalidad organizativa se puede efectuar con distintos métodos de ejecución. Así, por ejemplo, las actividades a desarrollar en la modalidad de seminarios se pueden realizar mediante estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, ejecución de proyectos, ó trabajo cooperativo. La utilización de uno u otro método dependerá de las decisiones que adopte el profesor en función del tipo de competencias a desarrollar, las características del grupo, las posibilidades que nos ofrece el escenario donde vamos a realizar la actividad y, sobre todo, el conocimiento y dominio que tiene sobre el papel que juega el método en el proceso de aprendizaje.

Debido a que la elección del método es una cuestión personal existe una gran variedad de enfoques y propuestas relacionadas con este concepto que difícilmente pueden ser agrupadas bajo un único criterio de clasificación. No obstante, consideramos oportuno señalar que, a través de un proceso empírico (De Miguel, 2006), hemos obtenido los dos criterios dominantes que utilizan los profesores para tomar decisiones sobre los métodos que van a utilizar, a saber: el tipo de aprendizaje que pretenden obtengan los alumnos y el sistema de trabajo que consideran idóneo para lograr estos aprendizajes.

De acuerdo con el primer criterio los profesores utilizan métodos diferentes según consideren que finalidad primordial de su trabajo sea: a) la adquisición conocimientos y desarrollo de las capacidades generales de los alumnos, b) el desarrollo de habilidades y destrezas de carácter procedimental mediante actividades prácticas, ejercicios y proyectos y c) la aplicación de las competencias adquiridas a la resolución de tareas académicas y profesionales. Cada uno de estos enfoques sobre el aprendizaje determina la utilización de métodos diferentes centrados sobre la teoría, la práctica y el desempeño de tareas profesionales. De acuerdo con el segundo criterio la elección del método depende del concepto que tiene el profesor sobre cuál es su papel en el proceso de aprendizaje. En la medida que relativiza su función y considera que lo primordial es la participación y el trabajo del alumno es lógico que opte por métodos más activos y participativos dadas las ventajas que estos suponen para el aprendizaje.

Utilizando estos dos criterios podemos situar los métodos didácticos en un continuo - tal como realizan Brown y Atkins (1988)- en función del grado de participación y control que los profesores y los alumnos tienen sobre los procesos didácticos. En un extremo estarían los métodos basados en distintas formas de exposiciones magistrales o clases teóricas a cargo del profesor. En el otro los métodos centrados sobre el trabajo y aprendizaje autónomo de los alumnos. En el medio se ubicarían los que enfocan los procesos docentes mediante la participación, discusión y trabajo en equipo de profesores y alumnos (estudios de casos, debates, trabajo cooperativo, aprendizaje basado en problemas, elaboración de proyectos, simulaciones, etc.).

La elaboración de una estrategia metodológica debe potenciar el uso de diversos métodos. Sin embargo es lógico que, cuando se trata de programas de formación en la fase de prácticas y durante el ejercicio profesional, los métodos centrados sobre exposiciones teóricas tengan menor justificación y resulte más **oportuno recomendar la utilización de métodos activos y participativos dada su relevancia para el desarrollo de competencias profesionales.**

4.1.3. El sistema de evaluación

Desde un enfoque clásico la acción didáctica se estructura de forma lineal: planificar, actuar y evaluar. La evaluación se entiende como la tercera fase del proceso didáctico, como una estrategia orientada a comprobar si se han alcanzado los objetivos previstos en la planificación, formulados generalmente en términos de resultados del aprendizaje de los alumnos. Esta ha sido la finalidad primordial que ha tenido la evaluación y que sigue teniendo para muchos profesores.

El enfoque actual y la lógica son distintos. Sí la actividad docente adquiere sentido en la medida que orienta y facilita el trabajo del alumno para que adquiera su “desarrollo competencial” la evaluación debe considerar como se gestiona dicha actividad. Además también debemos tener en cuenta que ha cambiado la lógica de la evaluación. Durante los últimos años se ha consolidado el supuesto de que la evaluación es un requisito imprescindible para la mejora, en tanto que constituye una herramienta que permite gestionar y tomar decisiones proactivas que comprometan a todos los implicados con los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta nueva función de la evaluación no solo conlleva replantear los procedimientos e instrumentos metodológicos a utilizar sino también la dinámica interna del propio proceso evaluativo con el fin de actuar sobre los factores personales e institucionales que determinan los aprendizajes y condicionan la calidad y eficacia de los mismos.

Estos argumentos justifican la necesidad de diseñar un sistema de evaluación en función de los objetivos propuestos, pero coherente con las modalidades y métodos de enseñanza elegidos para desarrollar las competencias. Implica, además, abordar no sólo el producto o resultados sino también los procesos que el alumno desarrolla para la adquisición de los aprendizajes lo que conlleva, a su vez, utilizar procedimientos de evaluación más cualitativos y personalizados que permitan que sean los propios sujetos quienes autoevalúen su trabajo, analicen sus fortalezas y debilidades y, en consecuencia, establezcan las estrategias de mejora oportunas. Sin la implicación personal del alumno en la evaluación difícilmente podemos mejorar los procesos que este utiliza para la adquisición de los aprendizajes.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores fácilmente se deduce que la elaboración de una estrategia metodológica también implica una revisión de los planteamientos y procedimientos del sistema de evaluación ya que exige precisar de forma detallada los criterios que se van a utilizar para estimar la adquisición de las competencias, especificando el distinto peso o ponderación entre ellos, así como las técnicas e instrumentos que se van a emplear tanto para evaluar procesos como resultados. De nada sirva hablar sobre el cambio o renovación metodológica si no cambiamos los criterios y procedimientos de evaluación que utilizamos ya que este es el factor que más condiciona el sistema de trabajo que realiza el alumno.

4.1.4. Diseño de una estrategia metodológica

Las consideraciones efectuadas sobre los tres aspectos que consideramos fundamentales en toda planificación didáctica – modalidades organizativas, métodos didácticos y sistema de evaluación - nos permiten estimar los supuestos teóricos o marcos de referencia que sería necesario tener en cuenta a la hora de decidir la estrategia metodológica que vamos a utilizar en cada caso en función de las competencias establecidas. El profesor una vez que ya ha tomado las decisiones pertinentes relacionadas con los tres aspectos comentados anteriormente procede a la elección de la estrategia metodológica específica que va llevar a cabo para el desarrollo del módulo, asignatura o unidades temáticas que tiene a su cargo. En su elección deberá tener en cuenta lo siguiente:

- Dado que la estrategia se establece para un corpus curricular definido en su planificación cabe utilizar diversas modalidades organizativas, distintos métodos de trabajo y sistemas de evaluación diferentes. Lo importante es que todos ellos están bien coordinados y secuenciados de forma coherente con el fin de lograr los objetivos propuestos.
- Las decisiones relativas a las modalidades y los métodos no pueden prescindir del análisis de los recursos disponibles (espaciales, materiales, audiovisuales, etc.) y otros relativos a los apoyos que requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- En tercer lugar deberá acomodar la estrategia prevista al tiempo del que dispone haciendo una distribución del mismo entre las distintas actividades a realizar por alumnos y profesores dentro y fuera del aula.

Cuando se tienen en cuenta estos factores es normal que no siempre se puede llevar cabo la estrategia que inicialmente se había previsto. De ahí que la **decisión o propuesta final constituya precisamente la elección del camino que se considera óptimo en función de lo que se pretende alcanzar y las condiciones en las que se desarrolla la acción didáctica.**

A título de ejemplo se incluye la representación gráfica de una estrategia metodológica (Poblete, Olalla y otros, 2007), que podría ser utilizada para el desarrollo de una unidad temática o asignatura:



En esta estrategia la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje se incluye la utilización de diversas modalidades organizativas (grupos de clase, seminarios, trabajo en grupo, etc.), metodologías de trabajo distintas (exposiciones teóricas, estudios de documentos, análisis de casos, elaboración de proyectos, debates, trabajos personales, etc.) e, igualmente, la posibilidad de utilizar procedimientos de evaluación diferentes (formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación, etc.). Lo importante es que todas las actividades a desarrollar estén coordinadas con el tipo de competencias que se pretenden desarrollar y planificadas de acuerdo con los recursos y los tiempos disponibles.

4.2. Criterios para seleccionar estrategias metodológicas

Si consideramos que elaborar una estrategia es decidir en cada contexto la opción metodológica óptima, podemos seleccionar y valorar la idoneidad o calidad de las decisiones metodológicas adoptadas por un profesor en función de su ajuste a los fundamentos psicopedagógicos y recomendaciones didácticas que deben orientar la acción docente de acuerdo con el denominado *nuevo paradigma metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Una síntesis de estos principios o criterios a tener en cuenta podría ser la siguiente:

1. *Metodologías centradas sobre la adquisición de competencias.*- Los métodos didácticos orientados a la adquisición de competencias, en tanto que pretenden el desarrollo e integración de conocimientos, habilidades y actitudes, son más adecuados y eficaces para obtener buenos resultados de aprendizaje que aquellos otros cuya finalidad es parcial. De ahí que las metodologías que abordan los contenidos curriculares de forma global e interdisciplinar (problemas, casos, etc.) sean consideradas más oportunas para el desarrollo de competencias que los métodos que abordan las materias de forma fragmentada y analítica.
2. *Contexto motivacional de las tareas propuestas.*- En la medida que las actividades propuestas se centren sobre contenidos curriculares realistas y actuales que respondan a los intereses de los alumnos, y la forma de llevarlas a cabo sea más per-

sonal y participativa, será mayor su motivación y, en consecuencia, su dedicación a la tarea. .

3. *Utilización de diversas modalidades del pensamiento.*- Un método es más eficaz en la medida que las actividades propuestas obligan al sujeto a poner en juego distintos tipos de pensamiento. Si admitimos que existen diez tipos de pensamiento (analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado) cada método puede ser evaluado en función del número y modalidades requeridas en la ejecución de las tareas que conllevan los procesos de aprendizaje.
4. *Organización y gestión de la información y los recursos de aprendizaje.*- Frente a los métodos directivos donde la capacidad de decisión de los alumnos es muy limitada, se consideran como muy pertinentes aquellas metodologías que los obligan a organizar y gestionar la información, los procesos y los recursos de aprendizaje asumiendo los problemas que estas tareas conllevan (planificación de objetivos, organización y gestión de la información, toma de decisiones, etc.).
5. *Utilización de las tecnologías de la información (TIC).* La función docente no puede estar al margen de lo que sucede en la sociedad del conocimiento de ahí que los métodos de enseñanza tengan que integrar y utilizar las TIC como herramientas de aprendizaje. A este respecto cabe señalar que los métodos de enseñanza también difieren en la posibilidad y grado de utilización de estas tecnologías como estrategias que contribuyen a desarrollar el aprendizaje autónomo de los sujetos.
6. *Trabajo en grupo e interacción entre el alumnado.*- Dadas las ventajas que aporta el trabajo cooperativo sobre los resultados del aprendizaje, es lógico que se consideren más idóneos los métodos que organizan las actividades utilizando diversas técnicas de trabajo en grupo donde los alumnos puedan establecer una buena comunicación interpersonal, hablar entre ellos, trabajar en equipo y construir el conocimiento de forma consensuada superando los conflictos que toda negociación conlleva. El dialogo, el debate y la deliberación constituyen tres principios que definen una buena metodología.
7. *Elaboración y presentación personal de los aprendizajes adquiridos.*- Aunque todos los métodos pretenden lograr unos resultados de aprendizaje, no todos exigen de los alumnos elaborar su propia síntesis personal en la que, además de integrar y estructurar los aprendizajes adquiridos, los presenten de forma pública bien mediante trabajos, exposiciones o debates poniendo de manifiesto no sólo su dominio del tema sino también su originalidad y creatividad.
8. *Facilita a los sujetos una valoración inmediata sobre la calidad del trabajo realizado.* Las metodologías que permiten que los sujetos reciban de forma inmediata y continua una valoración del trabajo realizado contribuyen de forma más efectiva al aprendizaje ya que "nada tiene más éxito que el éxito". Por ello, los métodos que facilitan retroalimentación utilizando distintas estrategias (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) son más efectivos que aquellos que no utilizan refuerzos inmediatos.

9. *Promueve la reflexión en la acción y sobre la acción.*- Todas las metodologías que tienen un componente práctico generan mayor interés y actividad. Ahora bien, la experiencia necesita de la reflexión en la acción y sobre la acción para analizar las causas de los éxitos y fracasos y, en consecuencia, para que los alumnos aprendan desde la experiencia a mejorar su actividad. Los métodos que promueven esta reflexión sobre la acción contribuyen “aprender a aprender” desde su propia práctica.
10. *Fomenta que el propio sujeto gestione su proceso formativo.*- Dado que el objetivo de todo programa formativo es lograr que el sujeto “aprenda a aprender”, un indicador sobre la idoneidad de una metodología didáctica son las oportunidades que facilita a los sujetos para que gestionen su propio proceso de aprendizaje ya que la autoformación constituye la herramienta más eficiente para lograr el desarrollo competencial.

Una matriz del tipo de la que se incluye en el cuadro siguiente puede ayudarnos a valorar la opción metodológica elegida. Ya hemos dicho que no existen estrategias buenas y malas sino más o menos idóneas en función de cómo organizan los elementos básicos de una planificación en relación al tipo de competencias que se pretende desarrollar en cada caso y los medios de los que se dispone. El papel del profesor es “**diseñar el camino más adecuado para que cada sujeto pueda llevar a cabo su propio proceso de aprendizaje**”. Lógicamente esto supone un cambio en la cultura docente e implica una revisión de los principios y criterios metodológicos a tener en cuenta tanto en los programas de formación inicial como continua. Los formadores también tienen que adaptarse a las características – nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes, etc. – que rigen los procesos educativos en una “sociedad del conocimiento” Si no se procede a esta revisión es difícil que se puedan generar actitudes favorables para asumir las exigencias que demanda la renovación.

Método	Elaboración de proyectos	Estudio de casos	Aprendizaje basado en problemas	Trabajo cooperativo	Simulaciones	ETC.
Criterios Metodológicos						
Facilita la adquisición de competencias						
Promueve la motivación del sujeto						
Implica diversos tipos de pensamiento						
Permite organizar y gestionar la información y los recursos						
Conlleva la utili-						

zación de las TIC						
Exige trabajo en grupo						
Requiere presentación de trabajo personal						
Facilita la retroalimentación						
Promueve la reflexión en y sobre la acción						
Fomenta la autogestión del proceso formativo						

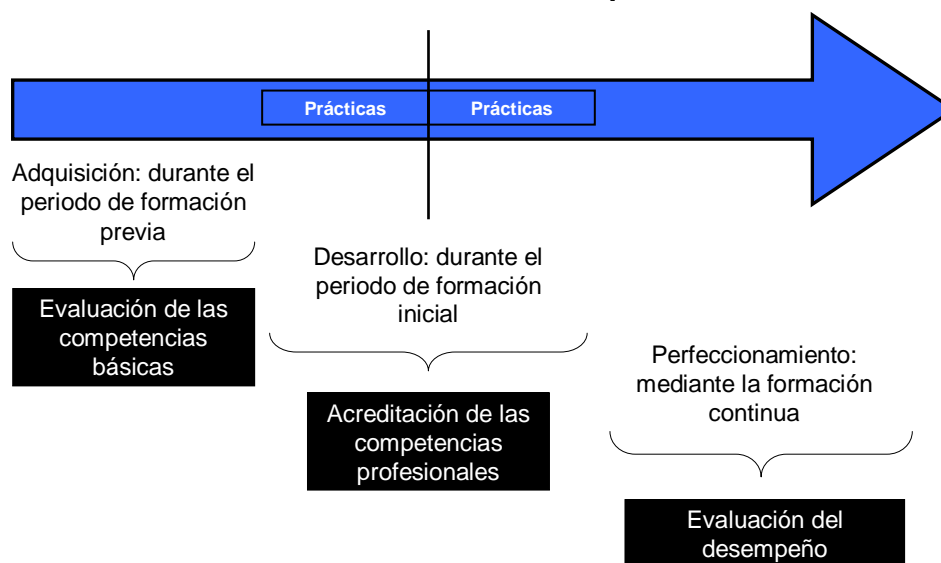
5. Propuestas metodológicas relacionadas con los programas formativos de la Escuela Judicial

Uno de los objetivos prioritarios en todos los países democráticos es conseguir la excelencia en la preparación de los profesionales que han de ejercer la jurisdicción. Como se señala en el documento ***La Consolidación del Modelo de la Escuela Judicial. Apuntes sobre la formación de los jueces***¹ “potenciar la calidad en las actuaciones judiciales requiere disponer de unos recursos humanos con un alto grado de preparación teórica y un dominio excelente de las habilidades prácticas que se precisan para la función jurisdiccional”. De ahí que no sólo sea necesario revisar los planes relativos los procesos selectivos y a la formación inicial para conseguir los jueces que necesita la sociedad actual sino también adaptar los programas de formación continua teniendo en cuenta las posibilidades y recursos que ofrece la sociedad del conocimiento.

Una vez establecido el perfil y mapa de competencias relativos a la función judicial podemos distinguir tres momentos o etapas en el proceso de formación y evaluación del desarrollo competencial que podemos concretar en estos términos: a) periodo de formación básica orientado a desarrollar las competencias fundamentales que deben acreditar quienes se dedican a la judicatura b) periodo de formación inicial orientado a potenciar las competencias (genéricas y específicas) propias de un determinado puesto o estatus profesional con el fin de seleccionar a los sujetos en función del nivel de dominio que acreditan sobre las mismas, y c) etapa de la formación continua como estrategia del desarrollo competencial vinculado a la especialización y perfeccionamiento del desempeño profesional.

¹ Documento elaborado por Pascual Ortuño con la colaboración de Pedro Luís García.

Desarrollo de las competencias



Efectuamos algunas propuestas de carácter metodológico relacionadas con el trabajo a desarrollar durante las dos últimas etapas dado que son las propias de la Escuela Judicial.

5.1. La formación inicial

El problema fundamental que tiene actualmente la formación inicial es la carencia de un perfil consensuado sobre las competencias profesionales que deben poseer los jueces. Difícilmente se puede articular un programa formativo o evaluar el actual si no existe un marco de referencia que se pueda utilizar como criterio a la hora de formular juicios de valor sobre la formación recibida durante este periodo. No obstante, si tomamos como aproximación las valoraciones y propuestas formuladas por los asistentes al grupo de discusión que hemos realizado con esta finalidad, sería necesario efectuar cambios en los aspectos siguientes:

- *Cambiar la planificación del periodo de formación.* Se considera que existe un desequilibrio entre la fase teórica y la práctica y que es necesario potenciar mucho más todas las actividades de formación práctica dado que, generalmente, son más valoradas. Del mismo modo deberá valorarse si esta formación debe ser común para todos los alumnos o especializada en función de los diferentes perfiles profesionales de la carrera judicial.
- *Incorporar nuevos contenidos curriculares necesarios.* Igualmente se considera necesario revisar los contenidos de las acciones formativas e introducir nuevos temas que responden a necesidades reales de los jueces (gestión de recursos, oficina judicial, competencias directivas, argumentación jurídica, etc.).
- *Promover la utilización de métodos activos de aprendizaje.* Se insiste sobre la necesidad de promover cambios efectivos en la metodología didáctica utilizada durante este periodo potenciando las simulaciones, el análisis de casos prácticos, el

aprendizaje basado en problemas, los seminarios, las tutorías, el aprendizaje cooperativo y el uso de las tecnologías de la información.

- *Modificar la organización de las prácticas.* La organización de las prácticas también debe ser uno de los temas a revisar tanto en lo que respecta a su contenido como lo relativo a la figura de los tutores académicos y profesionales (selección, formación como tutores, conexión con la Escuela, seguimiento e instrumentos de evaluación, etc.). El objetivo es lograr que las prácticas constituyan un auténtico periodo de entrenamiento en el puesto de trabajo.
- *Cambiar los sistemas de evaluación.* En la medida que la formación inicial se focalice hacia el desarrollo de competencias la evaluación deberá estar dirigida a comprobar en que medida estas han sido adquiridas, lo que exige utilizar metodologías de evaluación del desempeño para evaluar todos los procesos relativos a la formación inicial.

5.2. La formación continua

Además de los factores señalados respecto a la formación inicial, la formación continua también tiene sus propios problemas. Siempre se ha considerado que quienes se dedican a la justicia deben estar al día sobre los cambios que se producen en el marco jurídico vigente, máxime en la sociedad actual donde las cuestiones legales cada vez son más numerosas y complejas. De ahí que la necesidad de potenciar y regularizar este tipo de formación constituya uno de los objetivos prioritarios por diversas razones. De una parte, las actuaciones y decisiones judiciales cada vez más constituyen objeto de debate en los medios de comunicación poniendo de relieve sus fortalezas y debilidades. De otra, en la medida que se introducen “sistemas de calidad” en el funcionamiento de la justicia se requiere formación de los jueces en aspectos no estrictamente jurídicos pero que tienen un gran impacto sobre las actuaciones judiciales.

Por todo ello nadie pone en duda la necesidad de que existan programas de formación continua en el marco de la judicatura, lo que se cuestiona es la forma de organizar y llevar a cabo dichos planes. Teniendo en cuenta las orientaciones técnicas que se establecen con carácter general sobre la gestión de programas de formación continua y las recomendaciones explícitas que se formulan en el Informe Thomas (2006), consideramos oportuno formular al respecto las siguientes propuestas:

- *Planificar las actividades formativas teniendo en cuenta las demandas y las carencias.* En la planificación de las acciones a llevar a cabo no sólo se deberá tener en cuenta las necesidades y demandas detectadas a través de las evaluaciones del desempeño sino también otras carencias de carácter científico - más allá de las cuestiones estrictamente jurídicas- que también condicionan las actuaciones judiciales.
- *Utilizar como marco de referencia el desempeño profesional.* La evaluación del desempeño nos permite conocer el nivel de dominio que manifiestan los profesionales en aquellas competencias que se consideran propias de una determinada función judicial. Establecidos los criterios y estándares de ejecución en cada una de estas competencias, la evaluación del desempeño nos permitirá detectar las áreas

y temas que deben ser objetivo prioritario de las actividades de formación continua.

- *Ampliar los escenarios relativos al desarrollo profesional.* Aunque generalmente se suelen realizar los programas orientados al desarrollo profesional en escenarios fuera del lugar de trabajo, es recomendable organizar y desarrollar estas actividades prioritariamente dentro del mismo escenario donde se trabaja o en escenarios mixtos (parte externa al lugar de trabajo y parte interna centrada sobre el puesto que desempeña el sujeto).
- *Desarrollar las acciones formativas utilizando metodologías activas y personalizadas.* Es muy importante dar prioridad a metodologías como el estudio de casos, seminarios, análisis de problemas, simulaciones y otros métodos que exigen a los participantes realizar tareas diversas y operaciones mentales complejas (búsqueda de información, análisis de documentos, trabajo en grupo, puestas en común, presentación de trabajos, etc.) dada su eficacia para el aprendizaje.
- *Dotar el departamento de Recursos Humanos de expertos.* La dirección estratégica del departamento de RR.HH. de una organización requiere la dotación de medios y personal especializado en este campo que pueda llevar a cabo no sólo la gestión de programas formativos sino también de planes de desarrollo de la carrera del personal dentro del trabajo a través de métodos y actividades que contribuyan al desarrollo de las competencias (coaching, mentoring, rotación de puestos, task forces, proyectos en grupo, etc.).

5.3. La autoformación como estrategia de desarrollo

A lo largo del trabajo hemos comentado reiteradamente que el aprendizaje humano no queda circunscrito a una determinada etapa o periodo académico ya que perdura a lo largo de toda su vida (lifelong learning). Igualmente hemos insistido sobre el hecho de que la finalidad última de cualquier metodología didáctica es lograr que los sujetos “aprendan a aprender”; es decir, aprendan a gestionar adecuadamente su propio proceso formativo a lo largo del tiempo. De acuerdo con ello, uno de los objetivos prioritarios de todo programa formativo – tanto sea inicial como continua – será dotar a los profesionales de los métodos y técnicas de trabajo que les permitan gestionar su propio desarrollo profesional. Por ello, frente a una enseñanza preocupada por la transmisión de conocimientos de manera fragmentada y poco personalizada, se considera necesario incorporar metodologías didácticas que promuevan la **autoformación** como la estrategia clave para el desarrollo profesional.

Ahora bien, el concepto de autoformación no sólo está relacionado con el aprendizaje autónomo sino también con el aprendizaje que adquiere un sujeto a través de la experiencia reflexionando al tiempo que desarrolla su trabajo. Ciertamente la experiencia surge mediante la aplicación del conocimiento a la práctica profesional pero requiere de la observación y reflexión en la práctica y sobre la misma práctica utilizando metodologías adecuadas para ello. De ahí la necesidad de potenciar estrategias basadas en observaciones sobre la realidad, análisis de problemas, revisión de casos, discusión entre pares, procesos de mentoring, etc. que contribuyen eficazmente a generar pro-

cesos de reflexión sobre la práctica profesional, máxime si se llevan a cabo de forma colaborativa con el resto de implicados y bajo la supervisión de un experto.

Apuntamos algunas propuestas que pueden incidir favorablemente sobre los procesos de autoformación:

- *Promover procesos de revisión y reflexión sobre la práctica.*- El desarrollo competencial sólo es posible si la persona lo desea, para lo cual debe darse cuenta que existen otras formas de proceder, que su práctica puede ser mejorada. Por ello es importante establecer procesos de revisión y reflexión sobre la forma de desempeñar la tarea profesional – a ser posible a través de servicios especializados - que permitan detectar debilidades y aspectos a mejorar.
- *Establecer estructuras y recursos de apoyo para el desarrollo de los profesionales.*- El deseo de formación es condición necesaria pero no suficiente ya que se necesitan los medios y apoyos para que los profesionales puedan llevar a cabo su propio proceso de desarrollo. De ahí la necesidad de generar estructuras (centros, bases de datos, páginas webs, redes sociales.) y recursos (licencias, estancias, intercambios, contratos etc.) que aporten facilidades a los sujetos para gestionar su propio desarrollo profesional.
- *Potenciar el uso de la simulación y las tecnologías de la información como recurso didáctico.*- Dadas las posibilidades que ofrecen estas estrategias de aprendizaje procede incrementar el soporte documental que puede ser utilizado como herramienta de formación bien a través de los recursos que facilita Internet (cursos online, redes sociales, chats, foros etc.) bien mediante las posibilidades de intranet y las bibliotecas digitales.
- *Establecer los incentivos y estímulos sobre la carrera profesional.*- Finalmente, más allá de los objetivos de un curso o programa formativo, los procesos de formación y desarrollo profesional deben ser valorados a los efectos de la carrera profesional. Ello significa que existan unos criterios claros al respecto y que exista un organismo que acredite la idoneidad de la formación recibida por un sujeto cuando opta a un determinado puesto dentro de la organización.
- *Gestionar el desarrollo profesional mediante planes de carrera.*- A efectos de que los programas de formación de los recursos humanos tengan efectos positivos tanto para la organización como para el individuo es necesario que se articulen mediante planes de desarrollo definidos para los diferentes puestos de trabajo, lo que implica establecer previamente los perfiles profesionales relativos a la carrera judicial. Esto permite que cada persona planifique su promoción profesional de acuerdo con los criterios y tiempos establecidos por la organización.

Esta es precisamente la conexión que se establece entre los procesos de formación inicial y continua. En la medida que en la primera se utilicen metodologías que faciliten los procesos de autoformación estaremos suministrando herramientas a los profesionales para que ellos mismos puedan gestionar su desarrollo dentro de la carrera profesional. Aunque todas las organizaciones se preocupan por planificar actividades formativas dentro y fuera del ámbito laboral, la tendencia actual es potenciar la autoforma-

ción facilitando al trabajador medios y oportunidades para que sea él quién gestione su propio desarrollo.

6.- Referencias bibliográficas.-

BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

BROW, G. y ATKINS, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.

DE MIGUEL, M. (dir.). (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

DE MIGUEL, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. En: *Cuadernos de Integración Europea*, nº 2, pp. 16-27.

DE MIGUEL, M. (dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

DE MIGUEL, M. (coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

ESCOTET, M. A. (1996). *Universidad y devenir*. Buenos Aires: Lugar.

GARCÍA AÑÓN, J. (coord.). (2009). *Miradas a la innovación. Experiencias de innovación en la docencia del derecho*. Universidad de Valencia: Servei de Formació Permanent.

LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.

LE BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.

MILLER, G. (1990). The assessment of clinical skills/competente/performance. En: *Rev. Academic Medicine*, nº 65, vol. 9, pp. 63-67.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2007). *Desarrollo de Competencias y Créditos Transferibles. Experiencias multidisciplinares en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.

THOMAS, C. (2006). *Review of Judicial Training and Education in Other Jurisdictions*. London: University of Birmingham School of Law.

VILLA, A. y POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las Competencias Genéricas*. Bilbao: Mensajero.