

Reflexiones sobre competencias y sobre la competencia decisoria de los futuros jueces en la Escuela Judicial Española

Reflections on competence and the decision-making power of the future judges Spanish Judicial School

1

Francisco Javier Pereda Gámez

Magistrado. Ex Profesor Ordinario de la Escuela Judicial

Resumen

El autor ofrece una definición y un desarrollo completo de la competencia decisoria o decisional de los jueces (formulación, contenido, secuencialización y evaluación). Parte del análisis de la Propuesta de Planificación Docente de la Escuela Judicial Española, de un trabajo de definición de competencias del “Centre d’Estudis Jurídics i Formació Especialitzada” (CEJFE) de la *Generalitat de Catalunya* y de un trabajo del Claustro de Profesores del centro sobre competencias profesionales. Aplica una metodología de fijación de competencias vinculada a los estilos de aprendizaje (con base en la doctrina del aprendizaje experiencial de Kolb) y al factor “ecológico” o de contexto laboral, como referente válido para la definición de los procesos de toma de decisiones. Intenta un emparejamiento entre las competencias definidas por la Escuela Judicial (técnicas, relacionales, funcionales, analíticas y personales) y las etapas del aprendizaje, asimilando dichas etapas a las etapas del proceso decisonal.

Palabras Clave

Competencia decisoria; competencias técnicas; competencias relacionales; competencias funcionales; competencias analíticas; conocimientos; habilidades.

Abstract

The author sets a complete development of the decision making competence of judges (definition, contents, timing and assessment). The analysis goes from the Program of the Spanish Judicial School, a paper of competences definition of CEJFE (*Generalitat of Catalunya: Legal Studies and Specialized Training Centre*) and a work of the Trainers' College of the Judicial School about professional competences. The author applies a methodology to fix competences referring learning styles (based in the Kolb's Experiential learning theory) and "ecological" working context, as a good reference to define the making decisions processes. He tries to match the defined competences by the Judicial School (technical, relational, functional, analytical and personal competences) with the steps of learning, assimilating these steps with the making decisions steps.

Key words

Decision-making power; technical skills; relational skills; functional skills; analytical skills; knowledge; ability.

Reflexiones sobre competencias y sobre la competencia decisoria de los futuros jueces en la Escuela Judicial Española

*Reflections on competence and the decision-making
power of the future judges Spanish Judicial School*

Francisco Javier Pereda Gámez

Magistrado. Ex Profesor Ordinario de la Escuela Judicial

1. Introducción

Aunque hace ya algún tiempo que dejé de impartir docencia en la Escuela Judicial española como Profesor Ordinario, he seguido la trayectoria de este centro desde su refundación en el año 1997, y me siento aún partícipe y parte implicada en sus proyectos y actividades. Esta vinculación, de base emotiva, ha hecho que no haya decaído mi interés por la Formación y por la Pedagogía, entendida como la ciencia que acompaña los procesos de aprendizaje y de mejora profesional y personal, y por ello sigo leyendo y sigo estudiando y participando, en alguna medida, en el diseño y desarrollo de algunos Cursos y Talleres de Formación Inicial y Continua. Lo hago a la luz de diversas aportaciones pedagógicas, especialmente procedentes del ámbito anglosajón, que me han facilitado nuevos instrumentos conceptuales, metodológicos y de análisis de la realidad educativa y formativa.

Con ocasión de unas recientes Jornadas sobre “Metodologías y Evaluación de la Enseñanza de la Función Judicial¹” y a insistencia de mi buen amigo Antoni Font, me he decidido a poner por escrito algunas de mis reflexiones sobre estos temas, que voy a centrar en una propuesta para trabajar la competencia decisoria o “decisional” en la Escuela Judicial.

Parto de un análisis crítico sobre la (falta) de definición (explícita) de las competencias profesionales en el programa docente y de la necesidad de una consideración específica de la competencia decisoria (la capacidad para tomar decisiones²). En el

¹ Escuela Judicial. Barcelona, 11 y 12 de noviembre de 2010.

² En los programas docentes de la Escuela Judicial se habla, desde hace casi diez años, de forma deslavazada y en diversos apartados, de “entrenamiento de las capacidades analíticas”, “exacta comprensión de los hechos y de su trascendencia jurídica en el contexto social en que se produce el conflicto” e “identificación de la norma aplicable”, del “uso de herramientas informáticas”, de

contexto europeo existe ya una amplia tradición sobre la metodología para la fijación de competencias, pero querría también vincular la competencia decisoria de los jueces con los procesos de construcción del pensamiento, ámbito en el que la doctrina anglosajona aporta un buen bagaje sobre la influencia de los estilos de aprendizaje, la conformación de la experiencia y la trayectoria profesional, también en los jueces (KOLB, D., 1984; CLAXTON, C.S y MURRELL, P.H., 1993, p. 3). En este sentido, la forma de afrontar la toma de decisiones viene vinculada no solo a la doctrina de las competencias, sino también al aprendizaje experiencial, a su adaptación a las características personales de cada alumno y al contexto laboral que encontrará.

Si consigo convencer al lector de mis planteamientos, se entenderá la parte central del trabajo, que me ha de llevar a “re-leer” el Programa Docente de Formación Inicial de la Escuela Judicial Española desde esta perspectiva, a definir la competencia decisoria y a plantear una especial manera de transmitir los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores mejor vinculados a la toma de decisiones de los jueces y cómo evaluarla.

2. La definición de competencias en la programación docente

2.1 La lectura y análisis del texto escrito del programa docente de la Escuela Judicial española³ presenta, a mi juicio y desde la perspectiva de su estructura formal y de la ciencia pedagógica, una redacción algo confusa. Se trata de un documento de gran calidad, extenso, sugerente y rico de contenido, resultado acumulado de la historia de la institución y, por ello, la crítica que voy a desarrollar sólo debe entenderse desde la perspectiva parcial de este trabajo, centrado en las competencias.

En primer lugar, creo que como propuesta de formación debería aplicarse en diferenciar mejor los aspectos organizativos generales (y relegarlos en mayor medida a instrumentos estratégicos previos) de las concreciones pedagógicas que configuran el contenido propio del programa, como documento que guía la tarea diaria de los profesores y que se entrega a los alumnos. La evaluación de las necesidades formativas, la planificación, la fijación de objetivos o las opciones e innovaciones metodológicas deben diferenciarse mejor de la concreta definición del *currículum*, de la concreción de los contenidos, las metodologías de formación, las actividades o acciones de formación y los sistemas de evaluación⁴.

“habilidades y competencias de orden procesal (entendida como la dirección y gestión del proceso)” y de la “profundización de conocimientos y habilidades prácticas necesarias para el ejercicio profesional”, de “control de los diversos tipos procedimentales” y “dirección de actos orales”, de “legalidad y motivación”, de “ejercitar la motivación de resoluciones”, de “gestión de los conocimientos” (materiales, transversales, pero también de base teórica), de “libertad de decisión”, de “excelente conocimiento de los textos legales básicos” y de “motivación de las resoluciones”. En ningún caso estas expresiones están desarrolladas en el marco de la competencia decisoria, si se identifica con claridad la necesidad de “saber decidir”. La referencia más clara a la competencia decisoria es la mención de la “toma de decisiones prudentiales”, sin más.

³ Trabajo, fundamentalmente, con la “Propuesta de Planificación Docente del Curso teórico-práctico de la Formación Inicial para la Promoción 62ª de la Escuela Judicial Española”, la que ha iniciado el Curso en septiembre de 2010.

En este sentido, no parece adecuado incluir, en la introducción del programa docente que estudiamos, la formulación de los propósitos generales de formación, ni los presupuestos metodológicos, ni los ejes de innovación docente, que responden a fases previas a la elaboración del programa bi-anual.

En segundo lugar, se aprecia una confusión entre la definición de los objetivos de la formación y la definición de las competencias a asumir por los alumnos y, en este último sentido, se habla de “aprendizaje y entrenamiento” en general, sin concreción.

Si las competencias son el conjunto de elementos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes⁵) que se integran en cada sujeto según sus características personales (capacidades, rasgos, motivos, valores) y sus experiencias profesionales, y que se ponen de manifiesto a la hora de abordar o resolver situaciones que se plantean en contextos laborales⁶, hay que concluir que de la lectura del programa docente de la Escuela Judicial no se deducen esos elementos generales propios de las competencias de un juez de primera e instancia e instrucción (primer destino, mayoritario, de los alumnos egresados), ni se puede saber cómo se afrontará su engarce con las características personales de los alumnos, ni cómo se hará patente el contexto laboral en el que se han de desarrollar.

Es comúnmente admitido que en el nuevo paradigma organizativo de la educación hay que otorgar más importancia a los procesos de aprendizaje que a los de enseñanza, a los *outputs* más que a los *inputs*, o sea, hay que dar primacía a las finalidades (MATEO, 2000, p. 47, 58, 238)⁷. Por ello, la acción se debe orientar de manera prioritaria a la consecución de los objetivos establecidos y la propuesta curricular y la actividad docente deben organizarse, estructurar y caracterizar alrededor y dependiendo de este nuevo elemento⁸.

⁴ Se habla en el texto de “presupuestos metodológicos”, “ejes de innovación en la planificación docente”, “objetivos generales de la planificación docente” y “objetivos básicos” de cada fase (presencial y de prácticas tuteladas). De hecho, esta terminología no se adecua a la más consolidada en la programación docente (objetivos, metodologías, actividades, evaluación) y la confunde con la metodología y la terminología de la elaboración de planes estratégicos y, en parte, con conceptos propios de la filosofía y de las ciencias de la educación. Creo que, en gran medida, esta confusión viene dada por la falta de otros documentos internos de planeamiento y de investigación y estudio pedagógico.

⁵ Se discute la diferencia entre “actitud” y “aptitud”. La actitud, es la disposición manifiesta al hacer las cosas y la aptitud la idoneidad para el buen desempeño de alguna labor. Aunque la idoneidad puede tener fundamento subjetivo, prefiero hablar aquí de actitudes para no confundir la “aptitud” con la “competencia”.

⁶ Por todas las definiciones, tomo la de DE MIGUEL DÍAZ. M. (2005, p. 16-27).

⁷ MATEO, J. (2000), p.47, 58, 238, con cita de Hutmacher, 1999.

⁸ Por ello “la calidad de un aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas”, proceso conocido como “desarrollo competencial”. El problema “radica en el enfoque de los procesos

Por otra parte, de la lectura de los objetivos generales de la planificación docente de la Escuela Judicial no se deducen con claridad las competencias profesionales que han de determinar el perfil de salida, sino que estos objetivos recogen, fundamentalmente, referencias a actitudes respecto a principios constitucionales y a valores personales (2.2, 2.3, 2.4)⁹ y a metodología formativa (2.1 y 2.7)¹⁰.

En tercer lugar, se encuentran algunas referencias a conocimientos y habilidades propios de la competencia decisoria junto a la mención de cualidades personales de carácter general. En los “ejes de innovación”, se habla de la “gestión del conocimiento profesional”, que se centra en el entrenamiento de las capacidades analíticas, la exacta comprensión de los hechos y su trascendencia jurídica en el contexto social en el que se produce el conflicto y la identificación de la norma aplicable en un entramado de normas procedentes de ámbitos diversos y también se recoge la necesidad de desarrollar las habilidades del juez, distanciado del medio tecnológico en que se desarrolla la sociedad actual, sin diferenciarlo con claridad del uso de herramientas informáticas en su entorno habitual de trabajo. Estas expresiones permiten intuir determinadas habilidades analíticas y técnicas propias de la competencia decisoria, pero requerirían una mejor ubicación, sistematización y redacción.

En otro sentido, referencias como la de los “hábitos de estudio y de dedicación que garanticen en todo momento la excelencia profesional”, más que a una competencia profesional judicial específica parecen vinculadas inicialmente a un presupuesto de todo proceso formativo, a las cualidades necesarias en el discente, al valor de la disciplina y el interés (DEWEY, J. 2004, p. 114 y ss.), a una actitud predicable de

de evaluación sobre este nuevo tipo de aprendizaje” y en los últimos tiempos “se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos”, asociando los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender (Mateo, *cit.*).

⁹ Se hace referencia a los valores constitucionales, la interiorización del valor de la judicatura como garante de los derechos fundamentales, la inmersión del juez en una sociedad democrática, social, plural y sujeta a la legalidad y la transmisión de los valores y el compromiso formativo del alumno o juez en prácticas. Se usan diversas expresiones abstractas y una mezcla poco clara de conceptos estatutarios de origen constitucional y orgánico (independencia, integridad, imparcialidad, respeto e igualdad de trato) y de rasgos actitudinales (prudencia, seriedad, diligencia, transparencia) que dificulta el descubrimiento de las competencias implícitas. En este apartado se añaden otros conceptos como la “lealtad al ordenamiento jurídico” (sic), la “humanidad”, la humildad, y la firmeza. Entre los objetivos se incluye también el de adquisición de las habilidades y competencia de orden procesal (entendida como la dirección y gestión del proceso), “desde la perspectiva constitucional de la estricta observancia de los principios de legalidad y motivación”. Por último, se recoge como objetivo la gestión de los conocimientos (se refiere a conocimientos no materiales y de carácter transversal, pero también habla, contradictoriamente, de la “actualización de la base teórica”).

¹⁰ Hay otras ideas implícitas en la “Propuesta” que deberían llevar a contrastar nuevas competencias o una descripción de perfil de salida: el conocimiento del estatuto profesional y del marco institucional de las medidas de apoyo, la libertad de decisión, la jerarquía administrativa y el valor de la jurisprudencia, el conocimiento de los interlocutores del juez, los mecanismos de relación con los demás operadores jurídicos y sociales, la deontología y los valores, las relaciones con instituciones en el partido judicial, la sensibilización social, la estructura del Estado, etc. El texto descarta que la tarea docente debe centrarse en el “excelente conocimiento de los textos legales básicos”.

cualquier buen estudiante. Pero como tal, el hábito de estudio y dedicación es exigible también para la asunción y el ejercicio de cualquier competencia profesional y es requisito necesario para su ejercicio. Así, para aplicar la capacidad decisoria se requiere estudio y dedicación. La competencia ha de venir referida a la “aplicación y dedicación en el estudio de los casos” (como se recoge en otro lugar del programa), si queremos definir actitudes y valores propios de la competencia decisonal.

Por otra parte, se define como “presupuesto metodológico” la adquisición de “las habilidades prácticas”, expresión que se corresponde con un conjunto amplio de competencias y que requiere mayor concreción. Siendo claro que cualquier habilidad se adquiere en progresión (algunas ya se aportan al ingreso en la Escuela, otras sólo puede proporcionarlas la experiencia o la formación continua, en medio está la fase de Escuela Judicial) no se discrimina el grado en que deben ser asumidas en la fase presencial y en el año de prácticas tuteladas. Se habla también de “entrenamiento de las capacidades analíticas”, de “la exacta comprensión de los hechos y su trascendencia jurídica en el contexto social en el que se produce el conflicto” y de “la identificación de la norma aplicable”, lo que remite nuevamente a las habilidades analíticas, sin articulación ni concreción suficiente.

2.2 Tras una lectura atenta del programa docente de la Escuela Judicial, es posible extraer algunas referencias a competencias, más o menos explícitas. Aunque ello no puede sustituir un necesario y nuevo proceso de determinación de las competencias, cabe rastrear en el texto diversas invocaciones “competenciales”.

Así, los apartados 2.5 y 2.6 de los “Objetivos Generales de Planificación Docente” refieren en parte competencias cuando hablan de la “gestión del conocimiento”, de completar los “conocimientos transversales”, de “[completar?] sistemas de actualización de la base teórica” y de adquirir “las habilidades y competencias de orden procesal (dirección y gestión del proceso)”. Cabe también una aproximación a algunas competencias, desde la lectura de los “Objetivos Básicos” de la Fase Presencial y de la Fase de Prácticas Tuteladas de la “Propuesta de Planificación”.

En la fase presencial, se hace hincapié en la “percepción” e “identificación” de problemas y en su conocimiento contextual y se menciona el “razonamiento” (la motivación) como instrumento¹¹. Para la fase de prácticas tuteladas, el acento está puesto en el conocimiento e integración en el contexto laboral y en las habilidades de gestión¹².

¹¹ En los objetivos contenidos en la “Estructura del Curso Teórico - Práctico” se encuentran los que “serían” (sic) “objetivos básicos” de la fase presencial: Estimular la percepción e identificación de los problemas jurídicos presentados; Profundizar en el conocimiento de la realidad social en la que nacen los conflictos; Potenciar las habilidades necesarias para la toma de decisiones prudenciales; Completar, desde una perspectiva práctica y enmarcada en el proceso, los conocimientos adquiridos en la formación académica anterior y en las pruebas de acceso precedentes; Ejercitar la motivación de resoluciones; y Tomar conciencia del espacio judicial europeo e internacional en el que tendrán que desarrollar su función.

¹² Para la fase de la llamada fase de prácticas tuteladas, los “objetivos básicos” son: La inserción paulatina del juez en prácticas en la vida profesional; La profundización de conocimientos y habilidades

Un análisis de estos “objetivos”, desde la perspectiva de la definición de las competencias, hace ver que son muy generales y que se hallan a medio camino entre la descripción de las competencias mismas y la definición de los objetivos específicos. Estas formulaciones deberían ser modificadas para acertar en la descripción de las competencias, evitando la confusión con la definición de los objetivos de formación.

Algunas otras competencias se entrevén a lo largo del texto, pero no constan explicitadas y organizadas, ni tampoco el perfil de entrada, ni el de salida. Existe además otro documento de trabajo, el “Perfil Profesional del Juez de Primera Instancia e Instrucción”, del *Centre d’Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE) del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya*, realizado en colaboración con la Escuela Judicial, del año 2006¹³, que recoge una relación de competencias técnicas, analíticas, funcionales, relacionales y personales, pero ni este documento ni ninguna otra definición de perfiles está reflejada, ni considerada, ni “volcada” en el programa docente.

He de concluir que, a diferencia de otros programas de formación de jueces de países de nuestro entorno¹⁴, en la Planificación Docente de la Escuela Judicial española no se recoge ningún apartado explícito sobre las competencias que se pretenden alcanzar para sus alumnos. Ni en la llamada “Planificación Docente” del Curso para la promoción 62ª, ni, en general, en ninguno de los proyectos docentes de la Escuela Judicial de los últimos años, existe mención expresa alguna referida a la definición de competencias. Por otra parte, el programa docente de la Escuela Judicial se compone fundamentalmente de invocaciones sobre el conocimiento. Sólo en forma parcial se refiere a habilidades e incluye alguna referencia actitudinal, en relación con la trasmisión de valores. No explicita competencias, ni perfiles, en relación con los objetivos de la formación, y tampoco hay un reflejo en el programa de las competencias del documento de perfiles elaborado el año 2006 por el CEJFE, ni de ninguna relación de competencias similares. No contempla la perspectiva subjetiva de las competencias y la perspectiva contextual se reconduce a la fase de prácticas tuteladas, sin un desarrollo visible de lo que se pretende transmitir y evaluar.

3. Metodología de fijación de competencias, estilos de aprendizaje y contexto laboral

prácticas necesarias para el ejercicio profesional; Control de los diversos tipos procedimentales; Dirección de actos orales; Gestión del tiempo profesional y de la agenda de trabajo y Relación con los restantes operadores jurídicos.

¹³ Se trata de un documento que sigue una estrategia deductiva que parte del análisis funcional o “mapa funcional” (definir las funciones propias del puesto de trabajo). Consta de cinco *clústers* que recogen una serie de competencias relacionales, competencias funcionales, competencias analíticas, competencias personales y competencias técnicas, destacándose en cada una de ellas unos indicadores de nivel esperado y de nivel excelente.

¹⁴ Puede consultarse por ejemplo, de la escuela francesa, el programa de formación inicial 2010 en: <http://www.enm.justice.fr/formation-initiale>

Las más recientes corrientes pedagógicas aportan una visión objetiva, otra subjetiva y una tercera situacional, en la determinación de los perfiles profesionales. Desde la primera perspectiva, la institución formativa ha de trabajar sobre las finalidades, sobre las destrezas a alcanzar, sobre las competencias. Desde la segunda, todo proceso formativo debe considerar al alumno, su *background*, sus intereses y sus opciones, sus rasgos y características personales y su estilo de aprendizaje. Por último, el especial contexto de cada trabajo ha de condicionar los contenidos del aprendizaje.

3.1 Como recogió el grupo de trabajo sobre competencias en las citadas Jornadas de noviembre de 2010¹⁵, se hace necesario adoptar una versión consolidada y corrientemente aceptada de competencia.

Podemos entender una competencia como un conjunto de elementos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes) que se integran en cada sujeto según sus características personales (capacidades, rasgos, motivos, valores...) y sus experiencias profesionales, y que se ponen de manifiesto a la hora de abordar o resolver situaciones que se plantean en contextos laborales o como la capacidad que tiene un sujeto para adaptarse y a hacer frente a las situaciones y exigencias que requiere desempeñar eficazmente un trabajo profesional. En otra definición, una competencia es el conjunto de capacidades y saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que la persona pone en juego para afrontar las obligaciones y exigencias que le plantea el mundo laboral.

En definitiva, una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica.

Se decía en el documento mencionado que una competencia no puede definirse exclusiva, ni principalmente, mediante un elenco de conocimientos que se han de memorizar o asimilar, sino mediante una descripción de aquellas capacidades que un juez precisa en el desempeño de su profesión y que las competencias tienen un claro sesgo finalista: son aquella combinación de saberes, destrezas y actitudes que una persona “requiere para desempeñar eficazmente su trabajo profesional”, y, por lo tanto, las competencias que deberían formar parte del perfil del juez deberían ser aquellas que “requiere para desempeñar eficazmente su trabajo profesional”.

Hay unas competencias genéricas o transversales personales como la gestión del tiempo y la responsabilidad del mismo aprendizaje; competencias interpersonales, como comunicarse, trabajar en equipo, liderar o negociar; competencias relacionadas con la gestión de la información, los idiomas, la informática, etc. A veces, estas últimas competencias se incluyen bajo la denominación de instrumentales. Entre estas

¹⁵ El grupo de trabajo estuvo integrado por Silvia Armero (Fiscal y Profesora Ordinaria de la Escuela Judicial), Rafael Bustos (Catedrático de Derecho Constitucional y Profesor Ordinario de la Escuela Judicial), Mercedes Caso (Magistrada y Profesora de Prácticas Tuteladas de la Escuela Judicial), Santiago Cavanillas (Catedrático y Decano de la Facultad de Derecho de las Illes Balears), Carlos Gómez (Magistrado y Presidente de la Audiencia Provincial de les Illes Balears), Javier Pereda (Magistrado y Presidente de la Sección 14ª de la Audiencia Provincial de Barcelona), Yolanda Rueda (Magistrada de Instrucción de Barcelona) y Feliciano Rebolle (Magistrado y Presidente de la Audiencia Provincial de Valladolid) y presentó en las Jornadas un documento conjunto, no publicado aún, que aquí se resume.

competencias genéricas destacan las nucleares: el pensamiento analítico o crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la indagación, etc.

Como competencias específicas se apuntaba en el mencionado trabajo que para la definición de las competencias de un juez de primera instancia e instrucción se debe partir del marco normativo, legislativo y constitucional, no solamente orgánico sino incluso sustantivo o procesal así como de otros instrumentos nacionales e internacionales de *soft law*, bajo las pautas que fijen o puedan fijar el órgano de gobierno del Poder Judicial y que y tratándose de un perfil profesional muy específico y hasta cierto punto estereotipado, puede adoptarse una metodología como la empleada en el mencionado estudio de perfiles del CEJFE.

10

Se decía también en el documento que resumo que una competencia ha de ser evaluable y que la evaluación de las competencias relacionadas con valores limitan necesariamente con la libertad de opinión, el pluralismo político y, en muchas ocasiones, con la privacidad y el derecho del estudiante a no declarar sobre su ideología y, por ello, la inclusión de elementos actitudinales en algunas competencias solo debe admitirse si es posible su evaluación sin incurrir en subjetivismo.

Se añadía que la descripción de la competencia es el primero de los componentes que integran el aprendizaje basado en competencias, al que debe seguir la descripción de las actividades donde se manifestará la competencia, la fijación de los instrumentos o medios para evaluar dicha competencia y la determinación de los estándares o criterios por los que se valora si alguien es o no competente.

Se especificaba que “[u]na posible metodología para la definición de perfiles o competencias (de entrada y salida) de los alumnos de la Escuela Judicial pasa por conveniente no partir, deductivamente, del marco general normativo sino, al contrario, inducir dichas competencias de datos sobre necesidades sentidas por la sociedad o los profesionales del derecho referentes a la actuación del juez, procedentes de distintas fuentes ya existentes o de nueva creación”.

Por ello apuntábamos a un proceso de detección y evaluación que se iniciaría con el trabajo del claustro de profesores, que son los que mejor conocen la realidad docente, con la participación efectiva del Consejo Rector de la Escuela Judicial y de la Comisión Pedagógica de Formación Inicial, el uso de las estadísticas del Consejo General del Poder Judicial y de los datos de la Oficina de Atención al Ciudadano, la aportación de la experiencia de los jueces tutores y la realización de encuestas a los jueces y juezas recién incorporados.

3.2 Del otro lado están los alumnos. Existe una perspectiva objetiva de las competencias judiciales (los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes) que la Escuela debe facilitar y evaluar, en un grado mínimo y adecuado, pero también una perspectiva subjetiva de dichas competencias (la experiencia anterior, las capacidades, los rasgos, los motivos y los valores de cada alumno).

Los rasgos y las características personales son la base del aprendizaje desde la que se construyen nuevas experiencias e influyen sin duda en los procesos decisorios, en forma de ancorismos o focalismos (no necesariamente como prejuicios negativos). Ayudan a explicar porqué las personas escogen diferentes experiencias de aprendizaje

y adquieren diferentes niveles y tipologías de conocimientos y habilidades y cómo afectan con ello a la toma de decisiones. Según estos trazos subjetivos, los elementos periféricos de una decisión racional pueden variar e incluso, en supuestos “de frontera”¹⁶, pueden condicionar el sentido mismo de la decisión.

La Escuela Judicial debe definir los contenidos y actividades y poner en marcha métodos formativos que permitan evaluar dichas competencias, pero no puede obviar que el camino para alcanzarlas es diferente según la personalidad, la experiencia y el estilo de aprendizaje de cada persona, lo que supone que las decisiones concretas se adoptan no solo en razón de los conocimientos, destrezas y actitudes generales, sino según las capacidades, los rasgos, los motivos y los valores particulares de cada alumno y de cada juez ya en ejercicio (además de por el contexto laboral), lo que viene configurado por su forma de percibir la realidad, de analizarla, de subsumirla o referirla respecto al conocimiento que posee y de aplicar los conocimientos para tomar sus decisiones, destinadas a modificar la realidad misma.

Para acercarnos a los estilos de aprendizaje es conveniente también estudiar si es posible establecer algún paralelismo entre las competencias definidas en el documento del CEJFE (técnicas, relacionales, funcionales, analíticas y personales) y los procesos de aprendizaje a través de la experiencia. En este sentido, voy a partir de las categorías definidas por KOLB, D. (1984, pp. 61-98), que concibe la estructura del proceso de aprendizaje como capaz para producir una rica variedad de modelos (y, con ello, también de modelos decisionales).

Conforme a este autor (que recoge la rica tradición de Dewey, Lewin y Piaget), aprehensión (de la realidad) y comprensión (del saber) se relacionan a través de procesos de “intensión” y de “extensión” relacionados dialécticamente de tal manera que su síntesis produce mayores niveles de conocimiento, categorías más elevadas del pensamiento y contextos más ricos para las decisiones. El aprendizaje (y por ende la toma de decisiones) está influido en un momento determinado por uno o varios de esos procesos en una interacción simultánea.

El estudio científico de la individualidad muestra que el proceso de aprendizaje no es el mismo para todas las personas. Los estereotipos tienden a trivializar la complejidad humana y las teorías a idealizar los procesos, por lo que es preciso contextualizar y dar valor prioritario al aprendizaje como estructura que posibilita los procesos (*possibility-processing structure*). En este sentido, puede ser que el alumno (y el adulto) se programe a sí mismo para tomar la realidad a través de varios grados de énfasis en la aprehensión o en la comprensión y para transformar dichas pulsiones en forma de extensión y/o de intensión. Y también ha de ser posible proponer al alumno diversas formas e iniciativas de acceso a la realidad, al análisis, al conocimiento y a su aplicación, especialmente si se le hace consciente de la insuficiencia de las estrategias parciales de aprendizaje de la toma de decisiones.

¹⁶ Son supuestos de frontera aquellos en los que para la decisión encontramos dificultades en la aprehensión (dificultades probatorias o falta de concreción legal o jurisprudencial de los criterios de carga probatoria) o de comprensión (confusión legislativa, calificación legal alternativa, etc.). A veces el sesgo o rasgo caracterológico del juez le lleva a una zona oscura o una zona falsamente clara, a una valoración o calificación alternativa respecto a lo que puede parecer (o el intérprete entiende que puede parecer) claro para la “mayoría”.

Sin pretender aquí un estudio profundo de los modelos de aprendizaje, podríamos convenir con cierto consenso que algunas personas tienen especialmente desarrollada la sensibilidad y disfrutan de una gran facilidad para analizar la realidad. En nuestro caso, hay jueces que “necesitan” ver y oír a los litigantes y a los testigos y peritos, “palpar” el conflicto porque entienden que sin ello no podrán resolver con acierto, mientras que otros, bien dotados de conocimientos, categorías y valores, son más proclives y están especialmente dotados para invocarlos, en aras a buscar una solución al conflicto.

En el vector opuesto del círculo decisonal, algunos jueces centran su trabajo en la disección de los hechos y su encaje en las categorías legales (la subsunción) con enorme y desarrollada precisión, mientras que otros se muestran mejor preparados para buscar las soluciones legales (y prácticas) desde su convicción sobre la percepción de lo que ha pasado, de lo probado, con una intención aplicativa.

El programa docente de la Escuela Judicial no tiene en cuenta, explícitamente, estas perspectivas pero sí cabe entrever de su redactado la atención de los rasgos personales de los alumnos. El proceso de aprendizaje debe ser equilibrado y temporalmente progresivo. Debe explotar la inicial tendencia individual y colectiva de los alumnos (sensible, analítica, avezada o aplicativa) y estar especialmente atento a sus carencias, ancorismos y pre-juicios. Al final del proceso ha de poderse constatar una correcta configuración y asunción de todas las fases del proceso decisonal.

3.2 Existe, por último, un contexto laboral (“ecológico”) en el que el conocimiento y la experiencia se desarrollan optando por diversas vías y produciendo diversos resultados, según los individuos y sus concretas circunstancias.

Ello implica admitir que las dinámicas formativas han de ser “ecológicamente” similares a las dinámicas en el trabajo profesional y que la didáctica debe analizarse desde una perspectiva holística, que reconozca la complejidad. La docencia es “ecológica” cuando imita el proceso natural, la realidad del trabajo y las competencias del juez. El alumno por tanto, en lógica correspondencia, debe realizar su proceso de formación en términos de “naturalidad”. Lo que presupone también basarse en la observación participativa, con una prolongada presencia del observador y su implicación en las actividades y tramas de relaciones¹⁷.

¹⁷ No es este el lugar para justificar que estos procesos no pueden llevarse a cabo sólo con una tutoría individual en un órgano judicial, aunque pueden adivinarse similares razones a las que justifican que la docencia, a otros niveles educativos, se socialice en el aula (la reproducción cultural del modelo, la transmisión de los mismos hitos y ritos, la modelación de la mentalidad, la creación de patrones, etc.). Trabajar el “contexto laboral” en el juzgado sería insuficiente, pero no hacerlo en la fase presencial sería muy negativo. Por otra parte, la formación externa como parte de la formación de las empresas en sus diversas formas (*mentoring, coaching, outraining*) siempre se ha contemplado con uso de mecanismos docentes tradicionales (presenciales y en aula). Las más modernas tendencias de formación, que dejan en manos de los directores de unidad productiva la formación de inducción del personal nuevo, se han demostrado insatisfactorias porque sobrecargan a los directivos (que se muestran reacios a convertirse en profesores) distrayendo su atención de la productividad. Por ello, sobrecargar a los tutores de la fase de prácticas con carga docente no parece adecuado. En cierto sentido, esta tensión dialéctica responde

El programa docente apunta, al diferenciar la fase presencial y la fase de prácticas tuteladas, a una progresividad, pero no existe matiz alguno dentro de cada una de las fases, lo que debería corregirse.

La formación es progresiva y “helicoidal”. Planteada con base en problemas o en la metodología del caso, hay que tener en cuenta que los datos que genera este enfoque “ecológico” son situacionales y por eso el estudio de casos como método de aprendizaje tiende a mostrar sólo el contexto peculiar en el que se producen. Sólo una selección de casos clave y una debida reiteración “helicoidal” de las claves de esos casos puede generar esquemas transversales, generalizaciones en la adquisición de habilidades¹⁸.

Aplicado a la realidad de la Escuela Judicial, lo ecológico significa que toda la actividad docente debe plantearse desde la perspectiva del juez sentado en su despacho, desplazado al lugar de la instrucción, reunido con su personal, etc. A su actividad profesional ha de ir destinado el diseño y desarrollo de las actividades docentes, que deben asemejarse al máximo a esa realidad, al igual que el sistema de evaluación. Debe intentarse reproducir en todo momento los procesos mentales del juez en la toma de decisiones (agilidad, rapidez, etc.) y la tipología de problemas que se plantean a diario en los Juzgados.

Cabe diferenciar entre impactos formativos transversales, horizontales y verticales. Los primeros implican la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter general que harán eficaz la solución de supuestos derivados, parejos o análogos porque se han desarrollado competencias abstractas. Los impactos verticales suponen trabajar en profundidad los conocimientos aplicativos específicos ya adquiridos para un tipo de problemas, insistiendo sobre casos de la misma familia, que se analizan en la misma línea de pensamiento y competencia pero cada vez con mayor profundidad. Los impactos horizontales, innumerables, suponen la apertura de nuevas casuísticas y competencias específicas hasta el momento ignoradas por el alumno, que amplían su campo de conocimiento. El helicoide asegura que los sucesivos tratamientos de los temas (ejes transversales y casos verticales) calen en el alumno pero no puede contemplar *ad infinitum* casuísticas horizontales.

Aplicada esta reflexión a la tarea docente en la Escuela Judicial, supone que los ejes básicos de la docencia, los impactos formativos transversales, deben quedar fijados y asumidos en la fase presencial, con mayor profundidad de análisis de la que va a ser posible en la fase de adjuntías. El tutor de adjuntías tiene que conocer este trabajo

a la misma realidad metodológica que justifica la creación de la norma o de la doctrina jurisprudencial frente a la justicia de un caso.

¹⁸ La formación comporta, desde el punto de vista psicológico, el impacto retenido a través de la reiteración. Los mecanismos de percepción no aseguran por sí solo los aprendizajes sino que, aun en las actividades formativas más fructíferas (aquellas en las que el alumno no sólo escucha y ve sino que ejercita y resuelve) es preciso reiterar los impactos formativos para asegurar su asimilación. Se aprende, básicamente, mediante procesos repetitivos y de mayor calado en cada vuelta.

transversal realizado por el alumno en la fase presencial y engarzar su tarea partiendo del estadio en que se encuentra el mismo. Las primeras semanas de estancia en el Juzgado deben permitir, a través de la observación y la entrevista, un diagnóstico preciso del punto de partida, completado con las informaciones que deben facilitar los Profesores de Prácticas Tuteladas.

4 La práctica docente y las competencias implícitas

El hecho de que el programa docente escrito presente la estructura y contenido que hemos resumido no quiere decir que el programa docente “real” y la práctica de los profesores no consideren perfiles de entrada y salida, ni que la definición de contenidos, la programación de actividades y la evaluación sean ajenas a la consideración de unas determinadas competencias. En el programa y en la práctica docente de la Escuela Judicial las competencias vienen establecidas en gran medida de forma implícita y no de forma explícita. En este sentido, más allá de los documentos escritos, la práctica docente ha respondido en la Escuela Judicial a la solidez del conocimiento de la realidad por parte de los profesores, que los decisores de la política formativa han dado por buena, con base en la consideración de que los resultados finales han sido buenos.

Resultado de las Jornadas a que he hecho referencia con anterioridad, algunos profesores ordinarios de la Escuela Judicial han considerado positivo intentar fijar y desarrollar las competencias para así poder concretar los objetivos docentes, las actividades y los métodos de evaluación, aunque apuntando a la flexibilidad con la que debe realizarse esta labor en razón del número de estudiantes a atender, su edad media, su experiencia previa (es especial la presencia de estudiantes con experiencia en la administración de justicia), los cambios en la composición del Claustro, las distintas ofertas de formación optativa, etc.

Estos profesores han puesto el acento en la búsqueda del perfil de “un buen juez”, más que en el de un “juez excelente”, no centrando el perfil de salida en un juez perfecto sino en un buen juez capaz de realizar un “pacto con la realidad correcto”, que desarrolle su tarea con plena profesionalidad y adecuación a los valores constitucionales, a pesar de las restricciones que la propia realidad impone. En este planteamiento, la excelencia se reconduce a la propia iniciativa del alumno, a través de su elección de actividades complementarias de formación, en tanto que refieren competencias que “pueden adquirirse” vinculadas a actividades no nucleares, como los seminarios y los observatorios¹⁹, en un “itinerario curricular personalizado” en función de los intereses de los alumnos.

Los profesores han trabajado las competencias por separado, para la fase presencial y para la de prácticas tuteladas, lo que genera dudas, pues no se trata de competencias distintas, sino de distintos grados de asunción de las mismas competencias y han partido del trabajo realizado por el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada

¹⁹ Los seminarios estarían destinados a la adquisición de competencias fundamentalmente técnicas, mientras que los observatorios se vinculan más a la integración social de los estudiantes y al desarrollo de competencias relacionales o sociales.

del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya en colaboración con la propia Escuela Judicial.

No hay duda de la preparación formativa y discente de los profesores, pero entiendo que sería muy conveniente dar forma y cuerpo a este saber de forma mejor estructurada. Reflexionar desde la pedagogía sobre la definición de competencias, fijarlas y desarrollarlas ayuda a entender, fijar y dimensionar los objetivos docentes, a desarrollar las actividades y a evaluarlas convenientemente. Una correcta plasmación de las competencias facilitaría la identificación del objeto de la evaluación²⁰.

Cada definición explícita de una competencia obliga a generar conocimiento docente, a investigar y a progresar en el saber, a mejorar el sentido y alcance de la formación. Porque, en definitiva, también la actividad de investigación docente responde a un “círculo de aprendizaje” para los profesores que lleva de la praxis al análisis a través de la comprensión de la tarea formativa y que puede revertir en mejoras a través de la ejecución y la experimentación (KOLB, D., 1984, pp. 20 a 60).

4.1 En este sentido, las que definen los profesores como “competencias técnicas”²¹ se relacionan básicamente con el conocimiento del Derecho sustantivo y procesal y a “otros conocimientos relevantes” innominados, que parecen referir habilidades aplicativas de dichos conocimientos. Se cita, por ejemplo, la de “saber redactar las resoluciones” y la de “aplicar [los conocimientos] a situaciones reales” y se invoca “la equidad” (que encierra una referencia a la ética y los valores). Para el segundo año se repiten los conceptos y se añaden referencias a la “gestión de las fuentes” y a la “claridad de la redacción”²².

²⁰ La falta de una completa explicitación de las competencias perseguidas impide consecuentemente una correlativa explicitación, en primer grado, de las actividades destinadas a la formación del estudiante en las mismas y, en un segundo grado, de los concretos resultados del aprendizaje a obtener con estas actividades.

²¹ Las competencias técnicas vienen referidas por los profesores a “la capacidad técnica, jurídica y procesal” y a “la expresión escrita”. Sostienen que superar la oposición presupone un alto nivel de conocimiento de los conceptos y de las herramientas jurídicas desde un punto de vista teórico. La Escuela debería facilitar, dicen, otros conocimientos relevantes no incluidos en la oposición, aplicar el conocimiento a situaciones reales y adaptar los instrumentos teóricos a las necesidades de la equidad en cada caso. Respecto a la expresión escrita, reclaman incrementar la capacidad para expresar con claridad y concisión la opinión profesional, con coherencia en los textos, adaptando la claridad y argumentación según el tipo de resolución de que se trate, con uso perfecto de la terminología técnica propia de la función y fomentado la curiosidad literaria y por el cine.

²² La competencia técnica para el segundo año debe suponer, según los profesores de esta área, un alto conocimiento técnico jurídico y procesal y también el dominio de la expresión escrita como herramienta principal de su producción profesional. Pormenorizando esta competencia, los profesores del segundo año proponen como objetivo e interesan que se evalúe que el juez en prácticas conozca las instituciones jurídicas sustantivas y los distintos procedimientos, que sepa buscar y gestionar información de las distintas fuentes (BOE, Bases de datos, webs...) y que en sus resoluciones escritas utilice una correcta gramática, sea riguroso jurídicamente, claro y comprensible para el ciudadano y pulido en su presentación.

La “competencia técnica” a que se viene refiriendo los profesores viene relacionada con el conocimiento jurídico, como elemento distinto del analítico, que se referiría al análisis de la realidad y su relación con las normas y los valores.

Las “competencias técnicas” referidas para la fase presencial (“la capacidad técnica, jurídica y procesal” y la “expresión escrita”) se expresan en términos demasiado generales y evocan un total conocimiento o tan amplio del derecho sustantivo y del derecho procesal y de la gramática que no puede conseguirse tras el Curso en la Escuela Judicial. Incluyen conocimientos, habilidades y actitudes pero no elementos subjetivos y contextuales del aprendizaje y todos ellos aparecen en gran medida como in-evaluables.

Para el segundo año, “conocer de forma suficiente las instituciones jurídicas sustantivas y los distintos procedimientos” se vuelve a circunscribir al ámbito del conocimiento y, además, parece que debería excluirse un grado de “alto conocimiento”, propio de una mayor experiencia que no se tiene a la salida de la Escuela Judicial. Las expresiones sobre “saber utilizar las fuentes de información” y “saber expresarse por escrito con rigor jurídico y claridad” se integran, con carácter secundario, en la competencia decisoria.

En definitiva, de forma implícita, se están mostrando dos competencias distintas: la de saber dirigir los debates (“identificar, respetar y reforzar el marco procesal”, “preparar y dirigir los juicios con respeto de la contradicción”) y la competencia decisoria (la “plasmación clara del *iter* argumentativo”, “resolución clara”, “justificada”, “formalizada”, “explicada”, “reflejo de la situación real”, “basada en la ley”, “ponderada”, “equitativa”).

Los profesores están presuponiendo, sin decirlo expresamente, que la toma de decisiones se sitúa en el ámbito comprensivo, en el que se subsume el hecho y se decide, en el ámbito de la abstracción y la conceptualización. Intuyen pero no plasman suficientemente, a mi criterio, que la decisión parte de la aprehensión, de la “captación” de experiencias concretas, de la “prueba” (solo dicen que los jueces han de saber “aplicar el conocimiento a situaciones reales”).

Si se mantiene la concepción de estas llamadas competencias “técnicas”, debería incrementarse el ámbito del conocimiento no jurídico, en el primer año, secundarizando o terciarizando el conocimiento de nuevas instituciones jurídicas de derecho sustantivo o procesal o su estudio en mayor profundidad.

4.2 Lo que los profesores denominan competencias relacionales²³ se refiere claramente a las habilidades, más que a los conocimientos. Se sitúan en el ámbito de la

²³ Entre las competencias relacionales, los profesores ordinarios identifican, para el primer año, la gestión del conflicto, la escucha activa, la empatía, el trabajo en equipo y la dirección de personas y equipos. No se presuponen conocimientos previos de estas competencias, fuera de los propios de la función universitaria (salvo en los alumnos que hayan tenido experiencia en administración de justicia). Según los profesores, los alumnos deben ser capaces, tras su formación, de distinguir las situaciones en que deben apartarse de los casos, de tratar humanamente a los implicados en situación delicada o cualificada y conocer el derecho básico que regula la gestión de conflictos en el ámbito de la judicatura.

comunicación (oral), la gestión personal y las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, el trato “humano” y la adaptabilidad a las circunstancias. En el trabajo en equipo, las competencias no aparecen claramente formuladas (“colaborar en la solución conjunta de problemas jurídicos” y “preparar trabajos especializados en grupo”), ni en la dirección de personal (“conocer el funcionamiento interno de los juzgados y tribunales”), quizás motivado por la profunda reforma que está en marcha respecto a la Oficina Judicial y a la nueva planta en forma de Tribunales de Instancia. Para el segundo año, se añade el “respeto al principio de contradicción”, la “escucha activa” y “el equilibrio de las posiciones”²⁴.

La escucha activa presupone “mostrar signos” de que atiendes al interlocutor, resolver situaciones críticas o deducir la verdad o falsedad de las afirmaciones de terceros son habilidades que se desarrollan en la dirección de los debates y en la competencia decisoria (los criterios de verosimilitud o credibilidad). La empatía supone ponerse en lugar del otro, emocionalmente. Comprender los intereses subyacentes a cada caso y atender a la justicia del caso concreto guarda relación más bien con los sentimientos que con el análisis lógico y conocer el funcionamiento de los servicios sociales tiene sentido para conocer los ámbitos de intervención de éstos, frente al juez, y por tanto centra el alcance de la atribución de la competencia decisoria.

Muchas de estas denominadas “competencias” deben presumirse asumidas en etapas previas de formación y son difícilmente evaluables (salvo supuestos patológicos, que deberían ser objeto de examen médico y no de control en la fase de formación judicial).

Todo ello tiene, por tanto, una doble perspectiva: la referida al contacto eficaz con la realidad (lo que lo sitúa en el ámbito de la aprehensión) y la que vincula las “competencias relacionales” con la capacidad para dirigir los debates²⁵.

Entiendo que conviene integrar estas referencias en el ámbito aprehensivo, de captación de la realidad, en cada una de las competencias implícitas. Relacionarse no es más que interactuar con el medio, sea para dirigir los debates con conciencia de lo que sucede o para valorar los hechos a enjuiciar y pertenece, por tanto, al ámbito de la aprehensión. Se trata de gestionar la creación y acumulación al expediente del material probatorio, de evitar errores en la captación y en la aportación de las pruebas practicadas.

²⁴ Para los responsables del segundo año, el juez debe dominar las relaciones interpersonales con encausados, víctimas, ciudadanos, profesionales, instituciones. Ante situaciones conflictivas, debe mantener la calma, ante enfrentamientos entre personas debe poder reequilibrar las posiciones con su intervención personal, en sus relaciones con los demás, debe saber escuchar activamente, ha de ser capaz de empatizar con los otros, de integrarse dentro de la dinámica del Juzgado y de resolver dudas y dar indicaciones a sus colaboradores.

²⁵ Se resumen, de hecho, en el segundo año como “Saber dominar las situaciones”, “Saber mantener el equilibrio de las posiciones de las partes”, “Saber escuchar y situarse en la posición de los demás” y “Saber dirigir a sus colaboradores”.

Si se mantiene la concepción de estas competencias, debería profundizarse en las habilidades de valoración probatoria, en el manejo emocional y en el razonamiento crítico. Habrá que trabajar cómo mantener la calma, reequilibrar las posiciones, escuchar activamente, empatizar con los otros, integrarse dentro de la dinámica del Juzgado y resolver dudas, cómo ser capaz de escoger entre las diferentes alternativas de aprehensión probatoria y cómo controlar las dudas, la angustia o la desazón por la decisión, cuidar las formas y la cortesía. Habrá que trabajar también los elementos psicológicos de la decisión, los ancorismos y los pre-juicios.

4.3 Los profesores incluyen como “competencias funcionales” las propias de un trabajo ordenado, la habilidad en el manejo de las fuentes de información y la planificación²⁶. Para el segundo año, destacan la necesidad de un uso prudente del tiempo, en el sentido del equilibrio profesional y familiar, y predicán que el alumno sepa tomar decisiones eficaces y eficientes. Se habla también de alcanzar los objetivos de gestión, pero no están definidos tales objetivos y parece que los profesores se refieren a la obtención de resultados²⁷.

Entiendo que se está destacando, fundamentalmente, el sentido resolutivo, lo funcional como aplicativo y eficaz, lo que en el proceso decisonal se corresponde con la capacidad para escoger entre alternativas, la capacidad para “decidirse” y optar. En términos kolbianos, no estaríamos pensando en la subsunción de los hechos en la norma jurídica, sino en la decisión como instrumento de cambio, como opción aplicativa, de transformación de la realidad, vía extensión. Ello tiene una perspectiva “declarativa” (la consideración del contexto de la decisión y de los efectos que va a producir en la realidad) y una perspectiva “ejecutiva” en la que la sentencia, como abstracción, debe llevarse a debido cumplimiento a través del proceso de ejecución.

Si se mantiene la categoría de “competencia funcional”, ésta debe incluir la planificación y organización del trabajo, saber utilizar las bases de datos, la extranet e intranet judicial y las redes de intercambio de información, así como saber usar las fuentes tradicionales de información, saber conciliar la vida profesional y familiar y

²⁶ En las competencias funcionales del primer año los profesores destaca la planificación y organización del trabajo, la toma de decisiones y la gestión de la información. Dicen que el alumno no aporta, de su bagaje universitario, ninguna de estas competencias y los profesores hacen ver que, en el programa docente, no se desarrollan actividades dirigidas a potenciar la planificación y organización del trabajo, lo que demuestra un vacío competencial importante. En la toma de decisiones, el alumno ha de acabar siendo capaz de decidir sobre los casos discutidos, explicar el *iter* argumentativo para la adopción de una decisión y dictar resoluciones de todo tipo según el tipo de proceso y sus diferentes fases. En cuanto a la gestión de la información, al acabar el periodo de formación el futuro juez debe saber manejar las herramientas informáticas básicas, utilizar las bases de datos, la extranet e intranet judicial y las redes de intercambio de información, así como saber usar las fuentes tradicionales de información (libros, revistas especializadas, etc.).

²⁷ Según los profesores, el juez debe tener herramientas de organización y planificación de su trabajo y el de los otros y debe saber organizar la información, tomando decisiones eficaces y eficientes para alcanzar los objetivos de gestión. Para valorar esta competencia debe ponderarse si el juez ha aprendido a organizar su trabajo desde el punto de vista de la eficacia y de la conciliación personal/familiar, si en el estudio y resolución de cada asunto ha dado a cada uno el tiempo que se merece y si es capaz de escoger entre las diferentes alternativas aquella más adecuada al marco legal y a las concretas circunstancias del caso.

saber dedicar a cada asunto el tiempo que se merece. Una competencia así definida también debe facilitar los instrumentos para asegurar un lenguaje claro, directo y entendedor, saber adecuar el lenguaje a los destinatarios, saber diseccionar los escritos y pruebas recogiendo la información relevante y redactando los hechos probados de forma correcta²⁸, resolver la confluencia de intereses personales y ser flexible (el juez debe estar dispuesto a introducir cambios en sus procedimientos de trabajo cuando se demuestren insuficientes).

4.4 En cuanto a las competencias analíticas, los profesores se refieren a la secuencialización de los problemas: el análisis de los hechos, la conformación de la convicción, la subsunción y la interpretación²⁹. Por ello vienen a destacar la necesidad de la argumentación jurídica y de la justificación de la decisión³⁰. Para el segundo año, se reitera la necesidad de dominar el razonamiento, también el verbal (referido realmente a la habilidad para la dirección de los debates), las habilidades de saber recoger la información relevante y de saber redactar los hechos probados³¹.

Entiendo que los profesores, al dar tanto relieve a estas competencias, están concentrando el discurso en la reflexión y la observación como proceso de

²⁸ Nótese que nos referimos al uso del lenguaje como instrumento y no al razonamiento jurídico.

²⁹ La propuesta de los profesores incluye el razonamiento analítico, el razonamiento sintético y el razonamiento verbal. Se parte de la base de presumir un alto nivel de conocimiento previo de las bases necesarias para llevar a cabo las competencias analíticas y sintéticas, aunque no sea esencial para superar la fase de oposición, pero no se presumen competencias previas en el razonamiento verbal, salvo las propias de la formación universitaria, y se aprecia que el sistema de memorización característico de la fórmula de acceso (la oposición) comporta una tendencia a su poco desarrollo. Según los profesores, el razonamiento analítico, como competencia, se construye sobre la base de la secuencialización de los problemas y, para cada uno de ellos, el establecimiento de los hechos determinantes, la adquisición de la convicción, la subsunción en la norma y su interpretación, la extracción de consecuencias lógicas y la interpretación de los mandatos jurídicos y la resolución de los conflictos. El razonamiento sintético ha de permitir elaborar un resumen razonable de los elementos esenciales del caso y establecer con nitidez y concisión las razones de la decisión última globalmente considerada. El razonamiento verbal implica saber responder oral y públicamente a preguntas breves, exponer conclusiones, resumir trabajos, dirigir audiencias públicas, resolver oralmente y saber realizar interrogatorios.

³⁰ La argumentación depende del tipo de problema jurídico que se plantee (práctico, bien o mal estructurado, binario o no) y se da siempre en un medio institucional, viene referido a valores morales y está relacionado con el lenguaje. En cuestiones controvertidas y casos difíciles se complica por cuestiones procesales, de prueba, de calificación, de aplicabilidad, de validez, de interpretación, de discrecionalidad o de ponderación.

³¹ Según los profesores de prácticas tuteladas, el juez aplica eficazmente las habilidades intelectuales de análisis y síntesis para realizar eficazmente las tareas y funciones encargadas, así como el razonamiento verbal para expresar sus resoluciones. Respecto al razonamiento analítico, el juez debe saber diseccionar los escritos y pruebas recogiendo la información relevante y redactar los hechos probados de forma correcta. Respecto al razonamiento sintético, debe realizar una correcta admisión de la prueba o de las diligencias, realizar una correcta valoración de la prueba y deducir del análisis de los hechos probados y de la norma aplicable al caso, las consecuencias jurídicas adecuadas. En cuanto al razonamiento verbal, el juez debe saber utilizar un lenguaje claro, directo y entendedor, cuidar las formas y la cortesía, saber adecuar el lenguaje a los destinatarios y dar respuesta a los argumentos de las partes.

transformación, vía intención. Es evidente que, al menos la mitad del proceso decisorio, que se corresponde con la naturaleza de los juicios declarativos, se centra en el momento que va de la apreciación a la abstracción, pero no debe olvidarse que la otra mitad, que se corresponde con la naturaleza de los procesos ejecutivos, va de la sentencia, como decisión abstracta, a la aplicación, para la modificación de la realidad.

Es claro que las cualidades relacionadas con el razonamiento lógico constituyen el núcleo central del trabajo del juez. De mantener la categoría de competencia analítica, deben integrarse otros aspectos, como el saber dar respuesta a los argumentos de las partes, el dominio del razonamiento analítico y de la secuencialización de los problemas y del establecimiento de los hechos determinantes, la adquisición de la convicción, la subsunción en la norma y su interpretación, la extracción de consecuencias lógicas y la interpretación de los mandatos jurídicos, realizar una correcta valoración de la prueba y deducir del análisis de los hechos probados y de la norma aplicable al caso, las consecuencias jurídicas adecuadas. Debe incluir también el razonamiento sintético, que ha de permitir elaborar un resumen razonable de los elementos esenciales del caso y establecer con nitidez y concisión las razones de la decisión última globalmente considerada, con rigor jurídico³².

En otras palabras, la secuencialización en la argumentación ha de ser completa y ha de incluir la narración de los hechos del caso, la fijación del problema o los problemas jurídicos de donde arranca la argumentación, las cuestiones y subcuestiones de las que depende la solución del problema, las respuestas a esas cuestiones, las razones en que se basan las respuestas y la solución.

4.5 Lo que los profesores recogen como competencias personales supone claramente una referencia a principios y valores del ejercicio de la función (excepción hecha de alguna referencia a habilidades para la dirección de los debates, como la de manejar las situaciones conflictivas)³³. Para el segundo año, destacan nuevamente los valores y la necesidad de que el juez se integre en el contexto social, como una manifestación de la formación para el desarrollo personal³⁴.

³² Debería incluirse el saber realizar una correcta admisión de la prueba o de las diligencias, aunque más que propio de la competencia decisoria lo es de la de la dirección de los debates.

³³ Las competencias personales recogidas por los profesores del primer año vienen referidas a la confiabilidad e integridad, la flexibilidad, el aprendizaje permanente y la comprensión y la integración social. Los profesores no presumen que los alumnos tengan estas competencias y ponen el acento en que el largo tiempo de alejamiento de la vida social durante la preparación de la oposición puede plantear dificultades en la última de las competencias referidas. Para la confiabilidad e integridad proponen como competencias a desarrollar las de manejar situaciones personalmente conflictivas, resolver la confluencia de intereses personales, definir los principios éticos de la función judicial, establecer los límites a la libertad de comportamiento de los jueces, interiorizar la "ejemplaridad" como base de la confiabilidad en el poder judicial y adaptar a las circunstancias las normas de comportamiento ético. En cuanto a la flexibilidad, los profesores dan cuenta de nuevo que no hay actividades directamente dirigidas a la adquisición o el desarrollo de esta competencia en el programa de la Escuela Judicial, aunque dicen que se puede desarrollar en relación con otras. El aprendizaje permanente se encuentra en iguales circunstancias en el programa docente, así como la comprensión e integración social (aunque se fija como competencia la de conocer los servicios sociales).

³⁴ Para los profesores de prácticas, el juez debe tener una serie de cualidades personales que lo capaciten para desarrollar correctamente su función. Debe tener un alto sentido ético, debe ser capaz

La cuestión es cómo relacionar los valores con una metodología de elaboración de competencias. En una primera aproximación podemos entender que los valores vienen referidos a habilidades como “Ser capaz de generar credibilidad” y “Ser capaz de adaptarse a los cambios” y que la conciencia sobre la realidad social tiene rasgos de competencias técnicas, entendida como “Ponderar el lugar y el ‘tiempo’ en que la norma debe ser aplicada”. Pero esta depuración es limitada y mutiladora y no me satisface.

Podemos intentar transmitir los valores como “conocimientos sobre ética”. En tal sentido, los valores, referidos naturalmente al ámbito personal, tienen también una perspectiva colectiva: la asunción de valores éticos compartidos por el conjunto de la sociedad y la “inmersión en una sociedad democrática, social, plural y sujeta a la legalidad”, valores que se enmarcan con el conocimiento de los ‘derechos, principios y valores constitucionales’. Pero el juez debe conocer especialmente su estatuto como garante de todos los derechos (el juez debe saber actuar con imparcialidad y con coherencia a los principios y valores que informan el ordenamiento constitucional de igualdad, no discriminación, etc.).

En todo caso, la transmisión de conocimientos en este ámbito es insuficiente, pues se asemeja al aprendizaje de un “catecismo” y por ello entiendo que el vínculo entre valores (subjetivos, personales, no evaluables) y competencias hay que encontrarlo principalmente en las actitudes (objetivas, comunes, evaluables). Nos interesan los valores en la medida en que están relacionados con las competencias y por ello deben integrarse en ellas, aunque pueda quedar un reducto de valores que constituyan por sí mismos una competencia propia (la llamada “competencia deontológica”).

4.6 Las actitudes son observables y se pueden evaluar. Puede sernos útil manejar para ello el *Commentary on The Bangalore Principles of Judicial Conduct* y las actitudes y valores que recoge de competencia y diligencia, propiedad de la conducta y el trato, trato igualitario, integridad, imparcialidad y credibilidad.

La competencia y diligencia se concretan en la formación, la información sobre el desarrollo del Derecho internacional, la puntualidad, la transparencia, el orden, la capacidad decisoria, la sensibilidad, el sentido común y el rigor intelectual, conductas relacionadas con la mayoría de las competencias técnicas, como la capacidad de suscitar un acuerdo y conciliar, la capacidad de analizar y sintetizar una situación o un pleito o causa, la capacidad de tomar una decisión fundada en derecho y en los hechos, inscrita en su contexto, llena de buen sentido y ejecutable, la capacidad de

de aprender y actualizarse y debe mantenerse integrado en la sociedad para la que trabaja. Los profesores del Área de Prácticas Tuteladas recogen como valores la confiabilidad e integridad (el juez debe saber actuar con imparcialidad y con coherencia a los principios y valores que informan el ordenamiento constitucional de igualdad, no discriminación, etc.), flexibilidad (el juez debe estar dispuesto a introducir cambios en sus procedimientos de trabajo cuando se demuestren insuficientes), aprendizaje permanente (el juez debe tener interés por ampliar los conocimientos vinculados a la función de juzgar) y comprensión e integración (debe tener interés por estar al día de la actualidad a través de los medios de comunicación y tener conciencia del impacto de los principales problemas sociales (violencia, racismo, seguridad, pobreza...)).

motivar, formalizar y explicar una decisión) y también el decoro, la paciencia, la cortesía, el tacto, la humildad, relacionadas con las competencias deontológica, técnica y personal.

La propiedad de la conducta y el trato se relaciona en el *Commentary* con el alejamiento de las controversias públicas, la participación en debates jurídicos, la ausencia de recomendaciones, el contacto con la comunidad, la participación en actividades extrajudiciales. Todo ello que tiene que ver con las competencias referidas a la capacidad de suscitar acuerdos y de conciliar y la capacidad de adaptación. El trato igualitario se concreta en conductas de no discriminación, de defensa y asunción de la diversidad y de trato cortés, relacionados con la capacidad de relación, de escucha y de intercambio.

La integridad se describe en conductas como el escrupuloso respeto por la ley, la correcta manifestación de los actos de justicia y el espíritu crítico ante el uso de medios de comunicación social y se vincula con la capacidad de adoptar una posición de autoridad o de humildad adaptada a las circunstancias.

La imparcialidad se sustenta en la firmeza, la ausencia de conflicto de intereses, el alejamiento del partidismo, amistad o animosidad y, en general, en la independencia y la ausencia de *bias* o prejuicios. Con ello se están describiendo elementos de la competencia de dirección de los debates consistentes en la capacidad para identificar, respetar y garantizar el marco procesal y la capacidad para preparar y dirigir un juicio u otro acto judicial con respecto al principio de contradicción.

Por último, la credibilidad se concreta en la “conducta judicial de alto estándar para garantizar la confianza pública”, en la adopción de los estándares de conducta, en el rechazo de los privilegios, en la atención a la independencia del juez, y con ello se vincula con la competencia para identificar, asumir y poner en práctica las reglas deontológicas.

4.7 Por lo que hemos dicho hasta ahora, sería posible emparejar las competencias relacionales con las habilidades y con el ámbito de aprehensión (que Kolb sitúa en el Norte de su círculo de aprendizaje). Este es el ámbito propio de la gestión del proceso y de la obtención de las pruebas.

Las competencias analíticas se situarían en el Este del círculo, vía in-tensión, y las competencias funcionales se emparentarían con la ex -tensión, en el Oeste del círculo, junto con el análisis de las actitudes, como reflejo de una correcta aplicación de las normas y de los valores.

Las competencias técnicas y personales (en cuanto a valores) se acoplarían con el ámbito de comprensión de la teoría de Kolb, situado en el sentido Sur de su círculo de aprendizaje. Los conocimientos jurídicos que se pretende imbuir a los alumnos y los valores (de entronque constitucional).

En suma, el trabajo de los profesores es excelente, aunque más que recoger claramente las competencias enumera y clasifica funciones propias del puesto de

trabajo de un juez de primera instancia e instrucción. Incluye diversas habilidades propias de la competencia de dirección de los debates y de la competencia decisoria, referencias implícitas a conocimientos jurídicos, principios y valores y alguna referencia subjetiva a los “estilos” de los alumnos. No es ya un mero “mapa funcional”, pero tampoco define un perfil de salida de la Escuela Judicial, ni fija suficientemente las competencias y su relación con los estilos de aprendizaje y los contextos profesionales. Responde al esquema de Kolb sobre los procesos de aprendizaje y constituye una buena base para la definición de la competencia decisoria.

Los elementos del trabajo suponen la categorización y clasificación de las tareas, pero no propiamente la definición y configuración de ningún elemento definido, de entre un conjunto, que incluya conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes. Además, en las funciones definidas no se integran las características personales de cada sujeto (capacidades, rasgos, motivos, valores...), ni sus experiencias profesionales, ni se plantean en contextos laborales concretos y específicos. No incluye indicadores de comportamiento, ni su desarrollo temporal.

Entiendo que la formulación presentada por los profesores ordinarios y los profesores de prácticas tuteladas de la Escuela Judicial es muy interesante y supone un avance cualitativo fundamental, respecto a las competencias implícitas contenidas hasta ahora en la Programación Docente. Puede significar, sin duda, un instrumento de trabajo muy útil para los profesores del año presencial y para los profesores del área de prácticas tuteladas y puede servir de acicate para profesores de otras áreas. Acaso quepa sugerir algunas modificaciones, que sólo se apuntan en tanto la identificación de competencias que se propone debe guardar coherencia entre los dos años de formación.

5 La competencia decisoria: formulación y evaluación

Pretendo, por fin, llevar a cabo un ejercicio, a modo de ejemplo, sobre la definición de una competencia básica de los jueces, la competencia decisoria. Voy a tratar de aplicar lo dicho anteriormente, en el intento de engarzar los aspectos objetivos, subjetivos y ecológicos o contextuales de su aprendizaje.

5.1 Formulo esta competencia diciendo que: “El alumno egresado de la Escuela Judicial ha de saber tomar una decisión sensata (marcada por el buen sentido) y ejecutable, inscrita en su contexto, fundada en derecho y en los hechos³⁵”.

Decidir es, para un juez, resolver el contencioso, dar respuesta al conflicto que se le somete a consideración. El objeto de la acción competencial es la toma de decisión, paradigmáticamente, la sentencia, aunque también cualquier otra decisión “jurídica”,

³⁵ Tomada del programa docente de l'École National de la Magistrature, no se me ocurre mejor manera de definir la competencia decisoria. La traducción de la versión inglesa (“Ability to make a sensible, enforceable decision that is adapted to its context, based on the law and the facts”) me parece más adecuada que la francesa (“Capacité à prendre une décision, fondée en droit et en fait, inscrite dans son contexte, empreinte de bon sens, et exécutable”), en tanto cita antes el carácter sensato y ejecutable de la decisión y su consideración con el contexto que su fundamento legal y fáctico. “Make a decision” tiene también una connotación procedimental (como proceso) que no contempla el “prendre une décision”, centrada en el momento final.

referida a un asunto sometido a la consideración del juez³⁶. El objetivo que se persigue con la sentencia es dar la razón a quien la tiene y resolver el conflicto que plantean las partes³⁷ y poner, con ello, a su servicio la máquina coercitiva y ejecutiva del Estado, si ello es necesario.

Para asegurar el objetivo de la decisión concurren en igualdad de condiciones diversos conocimientos (sobre reglas de apreciación y valoración probatoria y sobre normas aplicables) y algunas habilidades (sobre técnicas para la apreciación correcta de los hechos y la correcta interpretación de las normas a aplicar, sobre validación de la decisión en el contexto, sobre la “viabilidad” o ejecutabilidad de la decisión) y capacidades o valores (referidos en torno a la sensatez y el buen sentido).

La competencia decisoria ha de incluir la obtención de las herramientas de organización y planificación de la tarea de cada juez (más que de la tarea de los demás) que deben ser objeto de formación específica en la Escuela Judicial. Ha de incluir también aprender a priorizar, programar, evaluar alternativas, diferenciar los diferentes contextos de decisión, la gestión de la información y la justificación de las resoluciones.

Debe trabajarse la flexibilidad o adaptabilidad (la organización de la agenda, los cambios legislativos, la introducción de nuevos modelos de resolución, el aprendizaje permanente) y la asunción de cambios organizativos (cambio de destino) y debería incluirse en la competencia decisoria una referencia a las actitudes en relación con la ética y la deontología profesional, con un componente referido a los valores constitucionales y otro a la conducta profesional.

El proceso decisorio parte de la debida comprensión de los hechos: la comprensión de las pruebas, la configuración de la premisa, el indicio o el presupuesto lógico, el entendimiento del presupuesto fáctico de la norma y la visualización de los efectos que puede producir la decisión. Errores o defectos de captación en estos ámbitos pueden arrastrar un vicio insubsanable y con ello una decisión falsa, irracional, mal fundada o inadecuada³⁸. Por tanto, la tarea formativa de los alumnos de la Escuela judicial en la competencia decisorial debe desvelar y corregir las insuficiencias en dichos campos.

El segundo paso de la toma de decisiones es su asimilación o subsunción respecto a la experiencia previa, a los criterios lógicos que aplicamos, a la ley o los valores y la

³⁶ Los alumnos han de ser conscientes que la plasmación del razonamiento no es solo escrita (la sentencia, el auto, etc.), sino también verbal, a veces provisional, otras con vocación definitiva, lo que exige una preparación diferencial adecuada. Quedan excluidas, por tanto, las decisiones organizativas o de otro tipo que pueda tomar el juez, que tienen otro sentido competencial.

³⁷ Por exclusión, no es objetivo de la decisión elaborar un discurso sistemático, dejar abierto el debate, mostrar opciones emocionales, etc.

³⁸ Según la aprehensión equivocada afecte a la realidad de los hechos y de las pruebas (fase sensorial), al hecho base o indicio de la inducción o la deducción (fase analítica), a la hermenéutica de la norma (fase activa) o al entendimiento del carácter transformador de la decisión (fase aplicativa).

consideración de la acomodación de los efectos de la resolución a lo pretendido³⁹. Afecta no tanto a la “captación” o “percepción” de las pruebas como a su “valoración” o contraste en relación con las que anteriormente hemos “visto”, “oído” o “sentido”, a la subsunción de la premisa menor en la mayor, a la deducción y fijación de la forma de actuar y a la correspondencia de lo previsto con los efectos de la decisión⁴⁰.

El tercer paso de la toma de decisiones es la fijación de la parte dispositiva, la conclusión. Puede ser que, aunque la percepción y la valoración de una prueba sea correcta, no lo sea la conclusión que extraigamos (por ejemplo, porque se trate de un hecho contradicho por otro ya admitido por las partes o de un hecho “inútil” para la configuración de la decisión). Puede ser que aparezca que la conclusión del silogismo arrastra consecuencias no “ejecutables” o “inviabiles” o que la interpretación de la norma jurídica lleve al absurdo.

La última fase del proceso decisorio es la modificación efectiva de la realidad. Cualquier decisión judicial tiene, en principio, vocación de alterar un estado de hecho. En el proceso, es posible que las pruebas “no lleven a ningún sitio”, que no consigan convencernos de que los hechos son como los predica una de las partes litigantes, que no puedan transformar la realidad o no permitan fijar el presupuesto fáctico de una norma llamada a ser aplicada. También es posible que el razonamiento lógico, aun completo, “no sirva”, no sea intrínsecamente capaz de producir un resultado lógico, o que en la búsqueda de la eficacia, el juez no la encuentre, o que la decisión no sea transformadora de la realidad (por ejemplo, porque el real debate de los litigantes no estaba en el proceso judicial, que les ha servido de mera excusa).

No es difícil encontrar correspondencias entre las competencias (objetivas) y las capacidades, rasgos, motivos y valores (subjetivos) que aporta cada alumno o grupo de alumnos al proceso decisorio. Los rasgos y las características personales de cada juez son los cimientos de los procesos de aprendizaje y, por ende, de los procesos de decisión.

Si seguimos la clasificación de Kolb sobre los estilos de aprendizaje, podemos convenir que la apreciación de los hechos y su valoración se corresponden con un estilo convergente, de forma que jueces especialmente sensibles o sensitivos están en mejor disposición para captar la realidad y tenderán a enfocar la decisión desde este sesgo o ancorismo.

De similar forma, el análisis de la prueba y de la norma y su respectiva valoración corresponde a un estilo técnico, asimilativo. Jueces especialmente “intelectuales”

³⁹ Nuevamente, estoy pensando en que el “acoplamiento” (o no) se da tanto en la fase sensorial, como en las fases analítica, activa y aplicativa.

⁴⁰ Por tanto, la Escuela debería trabajar por ejemplo, en el terreno de la prueba, las percepciones (ciertas, equívocas, erróneas) de las declaraciones de los testigos por parte de los alumnos, las falacias argumentales, la fijación de consecuencias extralimitadas en la aplicación de la norma, los errores en cuanto al alcance de las decisiones judiciales como elementos de modificación de la realidad de los litigantes o de la realidad social.

serán muy buenos razonando, pero al mismo tiempo dependerán en mayor medida, para adoptar las decisiones, de sus capacidades de análisis, inducción y subsunción.

El paso del conocimiento y la experiencia a la decisión se identifica con un estilo divergente, avezado, aplicativo, de mayor peso en personas con más bagaje vital y una mayor relativización de los valores normativos (lo que, como actitud, se corresponde con la sensatez). Son alumnos de la Escuela Judicial con mayor incidencia de estos rasgos de personalidad los que proceden del tercer turno, con más de 10 años de experiencia profesional.

Por último, si la viabilidad de la decisión se corresponde con un estilo subjetivo, propio del *management*, con un sentido práctico, con el impulso que lleva a querer modificar la realidad, mediante la sentencia, estaremos ante jueces con más sentido asimilador, pero estos rasgos condicionarán también su forma de afrontar el análisis de la realidad, para decidir.

También es posible una consideración temporal. Los alumnos jóvenes que acceden a la Escuela Judicial, en su mayoría faltos de experiencias, especialmente de experiencias decisorias judiciales, presentan en el primer trimestre una actitud de descubrimiento, afín al estilo divergente. Ello sugiere que la actividad docente ha de explotar esta tendencia divergente para la planificación y este debe ser el trimestre de la “sensibilidad”.

En este sentido, ni la formación en la licenciatura ni mucho menos la preparación de la oposición se orientan a alcanzar la “capacidad para reconocer los distintos conflictos y tratar las situaciones difíciles con equilibrio y sensibilidad”, si es que no produce cierto “encallecimiento de la sensibilidad”, en palabras de los profesores de la Escuela Judicial, que conviene combatir.

La escucha activa y la empatía tienen base actitudinal, que puede haberse ejercitado antes del ingreso en la Escuela Judicial pero, aunque los estudiantes puedan presentar una mayor o menor predisposición por esta competencia, puede reforzarse, sin duda, mediante actividades formativas, especialmente durante el primer trimestre. Y nuevamente ocurre que el proceso formativo previo a la Escuela no tiende a favorecer, sino al contrario, este tipo de competencias.

Puede trabajarse también la atención a los detalles, contradicciones y estados emocionales, cómo facilitar la participación activa de los diferentes profesionales y cómo respetar expectativas y cargas y buscar soluciones justas.

En todo caso, de detectarse algún alumno que no tenga asumidas y no llegue a asumir las competencias relacionales básicas, debería preverse un acompañamiento específico que permita superar el déficit competencial (excepción hecha de causa patológica).

Entrado el curso, el impulso básico del alumno es el analítico, técnico, asimilativo. Por tanto, las actividades docentes del segundo trimestre pueden alcanzar el más alto

grado de desarrollo de las habilidades intelectuales (dentro del nivel de un alumno en la fase inicial de su formación). El planteamiento de razonamientos complejos y el estudio de las falacias más frecuentes de la argumentación jurídica pueden ser tratadas en este periodo, que podríamos titular como el de la “argumentación”.

Cuando los alumnos entran en el tercer trimestre, inmediato a la fase de prácticas tuteladas, les mueve más la inquietud divergente (aplicativa), saber cómo afrontarán el trabajo en el juzgado, cuál será su relación con el tutor, qué problemas encontrarán y cómo podrán dictar muchas sentencias, de forma resolutive y eficaz. Hay también un sentimiento de intranquilidad latente, propio del hecho de enfrentarse a lo desconocido. Este es un periodo de tránsito, que debe centrarse en la “habilidad”.

La fase de prácticas tuteladas se caracteriza, por fin, por otras inquietudes: el alumno se plantea que en pocos meses va a afrontar en solitario el trabajo de juez, que se va a “cerrar el círculo” y que tiene que buscar la manera de tomar decisiones por sí mismo, en soledad, que pueden cambiar la realidad (al menos, su realidad de angustia y agobio ante lo desconocido). Por tanto, esta es la fase resolutive, final, caracterizada por la “autonomía”.

Todo ello puede sugerir la adaptabilidad de las acciones formativas a los estilos de aprendizaje y la necesidad de “cerrar el círculo” al final de cada ciclo formativo, de forma que, para cada nivel, se consoliden nuevos conocimientos aplicativos, resultado de la observación y el análisis, y se aprenda a decidir mejor. Estas decisiones, asimiladas, han de ser un elemento de referencia para el ciclo siguiente, en el que las dificultades de observación y análisis sean mayores, y así sucesivamente.

Un alumno es más sensato cuanto más desarrolladas tiene sus capacidades divergentes y cuanto más práctico y acomodativo es su sentido de su trabajo, más tendrá en cuenta velar por la viabilidad y ejecutabilidad de sus resoluciones y su validación en el contexto en que han de surtir efecto.

No parece que la Escuela Judicial pueda lograr ni deba pretender un aprendizaje permanente (conseguir que el juez tenga interés por ampliar los conocimientos vinculados a la función de juzgar), ni su comprensión e integración social (que tenga interés por estar al día de la actualidad a través de los medios de comunicación y tener conciencia del impacto de los principales problemas sociales (violencia, racismo, seguridad, pobreza...)). Aunque pueda ser recomendable que un buen juez tenga estas cualidades, ello implica un grado de madurez propio de lo que los anglosajones denominan la formación para el desarrollo. Acaso ha de ser en el ámbito de la formación continua que se pueda programar alguna acción docente a estos fines.

5.2 Contenido:

Para una definición del contenido de la competencia decisoria, es posible una opción “empresarial” (como la utilizada en el trabajo del año 2006 o de otro sesgo), basada en la definición de las tareas y de los deberes que implica, con participación de todos los

operadores⁴¹. Pueden tomarse también en consideración metodologías y trabajos de otros países para la definición de perfiles de jueces en la fase de formación inicial. Por último y a título de ejemplo se pueden trabajar competencias e indicadores sectoriales, como los referidos a aspectos personales del liderazgo⁴² o la creatividad profesional⁴³.

No obstante, voy a optar por trabajar con el material que han suministrado los profesores ordinarios y de prácticas tuteladas de la Escuela Judicial. En la propuesta de los profesores, son parámetros propios para definir los contenidos de la competencia decisoria:

a) En cuanto a conocimientos: la decisión “basada en la ley”, respeto a las reglas analíticas, la secuencialización de los problemas, la argumentación jurídica, justificación, la selección de información relevante.

b) En cuanto a habilidades: la de “aplicar a situaciones reales”, “redactar”, “la gestión de las fuentes”, “la claridad de la redacción”, la resolución “justificada”, “formalizada”, “aplicativa”, “clara”, “reflejo de la situación real”, “ponderada”, “ad casum”, “manejo de fuentes”, “planificación”, “escoger entre alternativas”, redacción de hechos probados.

c) En cuanto a actitudes: la “equidad”, “tener en cuenta las reglas éticas”, de rasgos personales, con criterios de verosimilitud o credibilidad, que comprenda los intereses subyacentes.

Los conocimientos y habilidades que lleva implícita la competencia decisoria podrían quedar así, siguiendo las aportaciones de los profesores de la Escuela Judicial, debidamente desarrolladas:

1. Dominio básico de la expresión escrita:

- Dominio en el uso del lenguaje jurídico y conocimiento de los estilos del lenguaje (narrativo, comunicativo, elusivo, asertivo, simbólico,

⁴¹ Pueden servir la definición de puestos de trabajo del Ministry of Justice del Reino Unido, por ejemplo.

⁴² La honestidad y la credibilidad adecuada, las relaciones con los otros desde la confianza básica y la comunicación abierta y fluida, la empatía con los otros y la flexibilidad ante el pensamiento divergente, la disponibilidad de modelos mentales de alta complejidad abstracta, la elaboración de las ansiedades derivadas de la gestión del rol, la autoestima lo suficientemente sólida como para tolerar las diferencias y las críticas, el manejo adecuado de las expectativas, más allá de la sobreexigencia y la idealidad, el fomento de vínculos basados en la cooperación interdependiente y sinérgica, el pensamiento estratégico, prospectivo y anticipatorio, la gestión adecuada de los fracasos y del éxito integral y sostenido y el aprendizaje a partir de la experiencia.

⁴³ Originalidad, iniciativa, fluidez, divergencia, flexibilidad, sensibilidad, elaboración, autoestima, motivación, independencia, pensar técnico, innovación, invención y racionalización.

terapéutico...); uso de la argumentación formal, material y pragmática; dominio de la gramática y la sintaxis; asunción del sentido comunicacional del lenguaje;

- Conocimiento suficiente de las técnicas de argumentación: conocimiento de la diferencia entre el contexto de descubrimiento y el de justificación; pensamiento lógico y crítico; conocimiento de las principales falacias; redacción de hechos probados, de subsunciones y de vinculaciones lógicas;
- Saber buscar y gestionar información de las distintas fuentes (bases de datos, extranet e intranet judicial, webs, redes de intercambio de información, fuentes tradicionales);
- Conocimiento de la estructura de las principales acciones (directa o con inversión de la iniciativa del contradictorio; de distribución clásica de la carga alegatoria y/o probatoria frente a otras de carga alegatoria y/o probatoria confusa);
- Conocimiento básico de los diversos estilos de decisión (emotivo, técnico, avezado, práctico).

2. *Habilidad para aplicar el conocimiento a situaciones reales:*

- Habilidad para captar y entender el alcance de los medios e instrumentos de prueba;
- Habilidad para diseccionar los escritos, alegatos y pruebas recogiendo la información relevante;
- Habilidad para deducir del análisis de los hechos probados y de la norma aplicable al caso, las consecuencias jurídicas adecuadas⁴⁴.

3. *Actitudes:*

- Tomar conciencia del *background* personal, del *iter* formativo, de los procesos de “experiencia”, de los pre-juicios y del riesgo de ancorismo o focalismo;
- Desarrollar la sensatez.

La competencia decisoria debe estar centrada en el conocimiento aplicado⁴⁵.

⁴⁴ Excluyo por tanto, “dictar resoluciones de todo tipo”, “aplicar eficazmente las habilidades intelectuales de análisis y síntesis para realizar eficazmente las tareas y funciones encargadas” y “el razonamiento verbal para expresar sus resoluciones” por inalcanzables, implícitos o de difícil evaluación o no ser propios de la competencia decisoria, en el sentido que mantengo (en sentencia, escrita). Entiendo que el conocimiento de las principales y más habituales instituciones jurídicas sustantivas no es necesario para la competencia decisoria, sino un bagaje que aporta la oposición.

⁴⁵ La competencia decisoria incluye las habilidades intelectuales de análisis y síntesis y de manifestación oral y escrita de la decisión, de disección de escritos y pruebas, de recogida de la información relevante, de detección de las lagunas, de selección la norma de aplicación y de subsunción. En otro contexto, la técnica de resolución se configura como el proceso que va de la percepción y la aprehensión

El nuevo juez debe conocer el derecho como instrumento que le lleve a adoptar una decisión razonada, razonable y justa, lo que implica un conocimiento amplio y profundo del derecho, pero de forma que le suministre instrumentos conceptuales y analíticos para desarrollar sus capacidades de razonamiento.

Ha de ser capaz de construir los hechos probados y los hechos controvertidos, valorar los medios de prueba y, jurídicamente, las pretensiones de las partes. Ha de resolver con diligencia y eficiencia, expresarse bien oralmente (la expresión oral en la fase de licenciatura y oposición tiene otras connotaciones, insuficientes) y por escrito, con corrección gramatical, comprensión y rigor, que han de ser y de hecho son un objetivo fundamental en la formación inicial.

Esta competencia no es proporcionada por la fase de licenciatura, ni la de oposición, ni puede aplazarse a la formación continuada o hacerse depender de la experiencia práctica.

Las competencias analíticas básicas han de venir aseguradas por las fases previas del proceso formativo (licenciatura y oposición), pero un proceso formativo en la Escuela Judicial debe tener en cuenta que cada alumno aporta *inputs* diferentes para cada una de las cuatro fases y que deben asegurarse las competencias básicas de cada una de ellas, así como sus correctas interrelaciones.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que existen diversas metodologías de construcción del razonamiento jurídico y de la argumentación jurídica. Sin ánimo de exhaustividad, la Escuela debe asegurar que los alumnos comprendan que no hay un solo pensamiento lineal, en este ámbito, de forma que en sucesivas fases de formación puedan profundizar.

El uso de la herramienta del lenguaje debe asegurarse con criterios de claridad, cortesía y adecuación al receptor. A tal efecto hay que tener en cuenta que la “expresión verbal” no es una forma de razonamiento, sino de expresión de razonamientos, quizás en unas circunstancias de mayor improvisación.

Un juez será sensato cuando decida con buen juicio, lo que puede llevarnos a una tautología, si no profundizamos en el concepto. La sensatez o buen sentido supone la plasmación en concreto de un bagaje de principios y valores en abstracto. Lo abstracto puede relacionarse con los principios constitucionales y orgánicos, pero también es posible una identificación simple de los componentes de una decisión sensata: la credibilidad, la imparcialidad, la integridad, el trato igualitario y la competencia y diligencia, recogidos en las reglas de Bangarole. En este sentido, unos valores pueden tener reflejo en las competencias, a través de las actitudes, y como cualidades predicables de la decisión.

(relacionada con el mundo de la evidencia y de la prueba) a la conceptualización, la abstracción, la asunción, el valor o la memorización (relacionados con el mundo de la norma), a través de la reflexión, la empatía y la comprensión. La decisión no se completa si no se aplica la conceptualización, en lo que significa subsumir, resolver, “mover”, cambiar la realidad.

5.3 Secuencialización

Aunque los conocimientos, habilidades y actitudes propios de la competencia decisonal son los mismos, el contexto es claramente diferente para el primer y para el año segundo y aun dentro del primer año para el primer, segundo y tercer trimestre.

El contexto inicial es de desconocimiento de la estructura y partes de la sentencia, de conocimiento insuficiente del léxico y de las formas de argumentación, de falta de dominio de las fuentes de información, de falta de habilidades suficientes en la extracción de la información relevante, de falta de claridad en la diferenciación del contexto procedimental, el contexto de descubrimiento y el contexto de justificación, etc.

Por ello, diseñadas las actividades formativas bajo el formato del método del caso, en bloques cerrados de una, dos o más sesiones o en casos secuenciados de duración semanal, al final de cada bloque, incluyendo análisis (demanda y contestación), decisión interlocutoria y decisión definitiva evaluables, el acento debe ponerse en el primer trimestre en la estructura del auto y de la sentencia, la secuencialización del círculo decisonal, el manejo de las fuentes básicas y la capacidad de síntesis (saber extraer la “ficha” del pleito). Debe darse prioridad al contexto de descubrimiento del caso, respecto al contexto de justificación.

El enfoque del segundo trimestre ha de ser el de la profundización en las tipologías básicas de los asuntos, de profundización en las alternativas estructurales de la sentencia y su adaptabilidad a los casos, de consolidación de las estructuras argumentales y de conocimiento de las falacias principales.

El contexto del tercer trimestre es de tránsito o aproximación a la fase de prácticas y requiere la introducción de mecanismos de incremento de la variabilidad de supuestos y de incremento de la productividad.

El contexto del año de prácticas judiciales debería venir marcado por la preferencia de adquisición de competencias relacionadas con la dirección de los debates respecto a la competencia decisoria por sentencia, por la imprevisibilidad de los asuntos de los que conocerá el alumno y por la atención individualizada del tutor.

En suma, debe graduarse el nivel de profundidad en la adquisición de la competencia en cada fase formativa y en las concretas acciones formativas deben diferenciarse la toma de decisiones propia de la función de juez de instrucción de las de juez de primera instancia, el nivel esperado en la fase presencial y el esperado en la fase de prácticas tuteladas.

5.4 Evaluación:

La evaluación no ha de ser de todas las actividades formativas sino de los resultados del aprendizaje esperados respecto a la competencia decisoria. Se ha de basar en las evidencias que se producen, en resultados observables.

Si seguimos las reglas de la pirámide de Miller, puede ser bueno introducir las pruebas tipo test para evaluar el “saber” (el conocimiento)⁴⁶ pero, para habilidades y actitudes, frente a pruebas que enfatizan habilidades de bajo orden (recuerdo, comprensión), hay que poner el énfasis en las pruebas relacionadas con el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, evaluación).

Por otra parte, es mejor aplicar medios de evaluación “ecológicos”, lo más afines al contexto real en el que el alumno va a desempeñar su función como juez. El alumno ha de demostrar que gestiona el conocimiento adquirido, que “sabe explicar”, lo que evoca el uso de las simulaciones (redacción de borradores de sentencia). La experiencia demuestra la tendencia de los alumnos a “hipertrofiar” la motivación de las resoluciones en el primer trimestre, pero este parece un paso necesario e inevitable para llegar al mejor resultado al final del periodo de formación.

De forma progresiva (a medida que avance el curso y especialmente en la fase de prácticas tuteladas) se deberían introducir elementos de evaluación de la competencia decisoria basados en la evaluación de ejecuciones, en comprobar que el alumno “sabe hacer” (sentencias del y en el juzgado, respecto a pleitos completos, en el contexto del trabajo diario, semanal, mensual). La evaluación (del tutor de prácticas, principalmente, pero también de la Escuela Judicial) debe incluir el control de las grabaciones de los juicios, preferiblemente si han sido dirigidos por el juez en prácticas, mediante una selección aleatoria y el análisis de cómo gestionó las fases previas a la decisión: extracto de alegaciones, recogida de material probatorio, etc.

Se ha de evaluar, por tanto, la “competencia”, el conocimiento e interiorización de los conceptos, herramientas y métodos para la resolución de conflictos y la expresión adecuada de las decisiones.

Una vez completada la formulación, contenido, secuencialización y evaluación de la competencia decisoria, podríamos repetir el proceso para otras competencias, como “ser capaz de adoptar una posición de autoridad o de humildad, según las circunstancias”, “ser capaz de suscitar un acuerdo y conciliar”, “saber preparar y dirigir un juicio u otro acto judicial dentro del respeto al principio de contradicción”, “ser capaz de identificar, respetar y garantizar un determinado marco procesal”⁴⁷, etc.

⁴⁶ Son las llamadas típicas “pruebas de papel y lápiz”, en las que se hace más hincapié en los objetivos de conocimientos y de saber.

⁴⁷ Estos entrecomillados responden a otras competencias recogidas en el programa docente de l'École National de la Magistrature francesa.

BIBLIOGRAFÍA

ESCUELA JUDICIAL: “Propuesta de Planificación Docente del Curso teórico-práctico de la Formación Inicial para la Promoción 62ª de la Escuela Judicial Española”, CGPJ, facsímil, 2010.

CEJFE (Centre d’Estudis Jurídics i Formació Especialitzada del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya): “Perfil Profesional del Juez de Primera Instancia e Instrucción”, (facsímil) realizado en colaboración con la Escuela Judicial, del año 2006.

CLAXTON, C.S. y MURELL, P.H.: *Education for Development: principles and practices in judicial education. Monograph Three*, ed. Michigan State University y Jeritt, 1999.

DEWEY, J: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, 1916, edición castellana, 6ª, ed., Morata, Madrid, 2004.

KOLB, D.: *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*, 1984.

MATEO, J.: “la evaluación educativa, su práctica y otras metáforas”, en Cuadernos de Educación, n.33, diciembre 2000, p.47, 58, 238, con cita de Hutmacher, 1999.

MIGUEL DÍAZ M: “Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva”, Cuadernos de Integración Europea n. 2, septiembre 2005, p. 16-27. <http://www.cuadernosie.info>.