

Cultura de la formación judicial inicial en Colombia: una problematización pedagógica¹

Culture of initial judicial training in Colombia: a pedagogical problematisation

Culture de la formation judiciaire initiale en Colombie: une problématisation pédagogique

Cultura da formação judicial inicial na Colômbia: uma problematização pedagógica

Jean Carlo Mejía-Azuero²
Alexander Restrepo Ramírez³

Cómo citar este artículo: *Mejía Azuero, J.C. y Restrepo Ramírez, A. (2022-1). Cultura de la formación judicial inicial en Colombia: una problematización pedagógica. *quaest.disput*, 15 (30), 55-80*

1 Recibido: 16/01/2022. Aprobado: 22/06/2022.
Artículo Científico

2 Docente de la Facultad de Derecho y Director del Consultorio Jurídico de la Universidad Militar Nueva Granada. Posdoctor en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia. Proyecto de investigación: Formación judicial inicial en Colombia: perspectivas pedagógicas, desafíos y oportunidades. Correo electrónico: jean.mejia@unimilitar.edu.co

3 Docente adjunto de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Candidato a Doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Proyecto de investigación: Formación judicial inicial en Colombia: perspectivas pedagógicas, desafíos y oportunidades. Correo electrónico: alrestrepora@unal.edu.co

Resumen

Este artículo analiza el entrenamiento de jueces y magistrados en Colombia con el fin de configurar una línea de investigación sobre la cultura de la formación judicial inicial. El estudio parte de un modelo descriptivo-analítico a partir de la propuesta metodológica de Investigación Basada en Problemas (IBP). En primer lugar, identifica un eje problémico en torno a la formación judicial inicial; luego desarrolla la problemática configurada a partir de la cultura de la formación judicial inicial, y finaliza con el abordaje de un problema concreto: la concepción y aplicación de un modelo pedagógico para la formación judicial inicial (ABP) a través de la modalidad virtual. Se encontró que los criterios pedagógicos y didácticos más adecuados para la formación judicial inicial en Colombia constituyen un aspecto del conocimiento que requiere mayor desarrollo dependiendo de las características del contexto socioeducativo, el perfil del juez contemporáneo y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se concluye que es necesario fortalecer los procesos de adaptación al cambio en la "cultura" de la formación judicial inicial, con un balance entre la teoría y la práctica, y la consolidación de un modelo pedagógico guía a partir del enfoque ABP.

Palabras clave: Formación judicial inicial, formación por competencias, cultura, modalidad virtual, Aprendizaje Basado en Problemas.

Abstract

This article analyzes the training of judges and magistrates in Colombia, in order to configure a research area to investigate the culture of judicial initial training. The study is based on a descriptive-analytical model based on the Problem-Based Research (IBP) as a methodological proposal. In the first step, it identifies a problematic axis around initial judicial training; then it develops the problem, configured from the culture of initial judicial training, and ends with the approach of a specific problem: the conception and application of a pedagogical model in judicial initial training (ABP) through the virtual modality. It was found that the response to the most appropriate pedagogical and didactic criteria for initial judicial training in Colombia is an aspect of knowledge that requires further development depending on the characteristics of the socio-educational context; the profile of the contemporary judge and the use of Information and Communication Technologies (ICT). It is concluded that it is necessary to strengthen the processes of adaptation to change in the "culture" of judicial initial training, with a balance between theory and practice, and the consolidation of a guiding pedagogical model based on the PBL approach.

Keywords: Initial judicial training, competency-based training, culture, virtual modality, Problem-Based Learning.

Résumé

Cet article analyse la formation des juges et des magistrats en Colombie dans le but de configurer une ligne de recherche sur la culture de la formation initiale des juges. L'étude est basée sur un modèle descriptif-analytique utilisant l'approche méthodologique de la recherche basée sur les problèmes (PBR). Tout d'abord, elle identifie un axe problématique autour de la formation judiciaire initiale ; ensuite, elle développe les problèmes configurés sur la base de la culture de la formation judiciaire initiale, et se termine par l'approche d'un problème spécifique : la conception et l'application d'un modèle pédagogique pour la formation judiciaire initiale (ABP) à travers la modalité virtuelle. Il a été constaté que les critères pédagogiques et didactiques les plus appropriés pour la formation initiale des juges en Colombie constituent un aspect de la connaissance qui nécessite un développement ultérieur en fonction des caractéristiques du contexte socio-éducatif, du profil du juge contemporain et de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Il est conclu qu'il est nécessaire de renforcer les processus d'adaptation au changement dans la "culture" de la formation judiciaire initiale, avec un équilibre entre la théorie et la pratique, et la consolidation d'un modèle pédagogique basé sur l'approche ABP.

Mots clés: Formation initiale des juges, formation basée sur les compétences, culture, modalité virtuelle, apprentissage par problèmes.

Resumo

Este artigo analisa a formação de juízes e magistrados na Colômbia com o objetivo de configurar uma linha de investigação sobre a cultura da formação judicial inicial. O estudo baseia-se num modelo descritivo-analítico utilizando a abordagem metodológica da Investigação Baseada em Problemas (PBR). Primeiro, identifica um eixo problemático em torno da formação judicial inicial; depois desenvolve os problemas configurados a partir da cultura da formação judicial inicial, e termina com a abordagem de um problema específico: a concepção e aplicação de um modelo pedagógico para a formação judicial inicial (ABP) através da modalidade virtual. Verificou-se que os critérios pedagógicos e didáticos mais adequados para a formação judicial inicial na Colômbia constituem um aspecto do conhecimento que requer um maior desenvolvimento em função das características do contexto sócio-educativo, do perfil do juiz contemporâneo e da

utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Conclui-se que é necessário reforçar os processos de adaptação à mudança na “cultura” da formação judicial inicial, com um equilíbrio entre teoria e prática, e a consolidação de um modelo pedagógico baseado na abordagem ABP.

Palavras-chave: formação judicial inicial, formação baseada em competências, cultura, modalidade virtual, aprendizagem baseada em problemas.

Introducción

Durante el proceso de diseño y validación de los contenidos de uno de los programas del próximo curso concurso de la rama judicial colombiana, un formador de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla” (EJRLB) afirmó no estar de acuerdo con el hecho de que el curso fuera totalmente virtual. Argumentó sobre la importancia de un análisis presencial o semipresencial de casos por los discentes, y que a partir de ahí ellos construyan una sentencia para cada módulo. Agregó que, si bien podría parecer anticuado, esa es la mejor herramienta teórico-práctica para un juez, porque el análisis de contenidos es conveniente, pero el curso concurso no puede confundirse con un programa académico universitario, ya que es propedéutico y tiene la intención de enseñar a las personas cómo ser jueces (Unión Temporal Formación Judicial [UTFJ], 2020a, p. 3).

En la anterior postura del formador radica uno de los aspectos más interesantes y a la vez desafiantes de lo que en este artículo entenderemos por “cultura” y “contracultura” de la formación judicial inicial. En efecto, pareciera haber una controversia en torno a qué y cómo debe aprender una persona que aspira a convertirse en juez, lo cual sitúa el problema no solo en los aspectos curriculares y metodológicos, sino en las concepciones pedagógicas que tienen los jueces y magistrados que desempeñan roles formativos en las escuelas judiciales (Goldbach, 2016).

Dentro de tales concepciones existen elementos que podrían interpretarse como intentos de lograr el “mejor juez posible” (Vigo, 2010). Empero, estas concepciones también podrían entenderse como una crítica a las cambiantes propuestas pedagógicas, algunas de las cuales se fundamentan no solo en el propósito de mejorar en didáctica y tecnología, sino en garantizar procesos formativos de calidad con base en la educación virtual, dada la creciente demanda de flexibilidad y cobertura [Consejo Superior de la Judicatura [CSJ], 2020].

Este artículo analiza críticamente lo que podría denominarse “cultura” de la formación judicial inicial, lo cual se entiende como las reflexiones en torno a un modelo pedagógico adecuado para la capacitación y selección de jueces y

magistrados. Este estudio es resultado de la fase exploratoria del proyecto de investigación “Formación judicial inicial en Colombia: perspectivas pedagógicas, desafíos y oportunidades”, desarrollado por la Unión Temporal Formación Judicial 2019 (UTFJ), empresa contratada por la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla” para el diseño y ejecución del IX Curso de Formación Judicial Inicial.

Una pregunta general ha guiado este estudio: ¿cuáles son los criterios pedagógicos más adecuados en términos de su impacto sobre la formación inicial y la selección de acuerdo con el perfil del juez contemporáneo en Colombia? Esta pregunta enmarca otras que en este artículo se pretenden responder a partir del conocimiento producido en esta fase de la investigación: ¿qué caracteriza conceptual y metodológicamente la formación judicial inicial? Y, ¿cómo entender el lugar de la teoría y la práctica en la formación judicial inicial?

Este artículo es una propuesta dentro de lo que en el aprendizaje orientado a proyectos y basado en problemas, se denomina “actividades de preacción” (Moesby, 2008, p. 96). Propone una perspectiva estratégica del conocimiento aplicado al diseño, ejecución y evaluación de proyectos educativos con el enfoque de Investigación Basada en Problemas (IBP). Partimos de una aproximación descriptivo-analítica en tres (3) niveles (gráfica 1). En el primero, identificamos un eje problémico a partir del cual se define un “núcleo temático” que concentra el interés del proyecto al cual el equipo de trabajo de la UTFJ ha debido responder. Este nivel, por su naturaleza, es principalmente teórico, aunque su identificación surge de la experiencia de grupos de trabajo especializados, como son los equipos administrativos, pedagógicos y técnico-jurídicos de la UTFJ.

En el segundo nivel, abordamos una problemática que, en esta fase de la investigación, busca delimitar los criterios teóricos y prácticos fundamentales de una línea de investigación en el marco del proyecto del IX CFJI. En este punto, nos orientamos principalmente al conjunto de experiencias vividas en el proceso de socialización y validación del diseño formativo e instruccional ante redes especializadas de evaluadores de la EJRLB.

En el tercer nivel, desarrollamos un problema en concreto, el cual se desprende de una síntesis de los niveles 1 y 2, en los que la revisión crítica de documentos de trabajo, archivos y notas hechas a modo de memorias a partir de reuniones y talleres con la EJRLB y su red de formadores, resulta fundamental para concretar el diseño de la propuesta metodológica de IBP aplicada al caso del IX CFJI.

Gráfica 1. Esquema de trabajo por enfoque IBP



Fuente: Elaboración propia con base en Mejía (2020, p. 582)

Contexto de la formación judicial inicial: elementos para la definición de un eje problémico

La cultura del entrenamiento y selección de jueces y magistrados se remonta a la creación del Colegio Judicial Nacional en Estados Unidos en 1963⁴. Este college surgió como una organización privada sin fines de lucro con el fin de cooperar en materia de capacitación y transferencia de conocimiento en Norteamérica, América del Sur, Europa, Asia, Oriente Medio y África, con aproximadamente 100 cursos al año y programas a través de modalidades presenciales y virtuales (The National Judicial College, 2020).

Para definir la formación judicial es necesario distinguir dos tipos de procesos que difieren por sus fines y perfiles de aprendiz, participante o discente: la formación inicial y la formación continua. En el tema que nos concierne aquí, por formación inicial se entiende un proceso de capacitación o entrenamiento consistente en un aprendizaje basado en competencias necesarias para optar a un cargo de carrera en la rama judicial, con las particularidades que ello representa desde el punto de vista del perfil profesional (Silva, 2009). En Colombia, la Ley

4 Sin embargo, ya en 1944 se había creado la primera Escuela Judicial en España en respuesta justamente a las deficiencias identificadas en la preparación de los jueces (Ley 26 de 1944), con la cual se logró una primera promoción de jueces en 1950 (Red Iberoamericana de Escuelas Judiciales -RIAEJ-, párrs. 3-4). De igual forma, en 1958 se creó en Burdeos (Francia) el Centro de Estudios Judiciarios, bajo la tutela del Ministerio de Justicia, aunque con autonomía administrativa y financiera (Escalante, 2017a, p. 14).

Estatutaria de Administración de Justicia (Ley 270) define esta labor en los siguientes términos: “Formar científica y profesionalmente a los aspirantes a formar parte de la rama judicial por el sistema de carrera judicial y a todas las personas que ingresan por primera vez al servicio judicial”. (CSJ, 1996, art. 168)

La formación judicial se ha orientado a nivel mundial a atender las demandas de capacitación y entrenamiento en programas que abordan competencias de liderazgo, derechos humanos, servicio al cliente o usuario, comunicación, habilidades en software y resolución alternativa de conflictos (Goldbach, 2016, p. 617). Desde este propósito las transformaciones educativas se han integrado a la formación judicial, como, por ejemplo, la transición al modelo de aprendizaje por competencias dentro del cual es fundamental superar una concepción memorística del aprendizaje y privilegiar procesos de pensamiento complejo (Restrepo, 2016, pp. 138-152). De ahí su entronque reciente con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

En Colombia y otros países iberoamericanos, la administración de justicia es consciente de las oportunidades y, a la vez, desafíos en la formación académica y selección de jueces y magistrados, a partir de las nociones del conocimiento jurídicamente relevante, las concepciones educativas y los medios para realizarlas. En efecto, uno de los aspectos identificados es la gran dificultad que radica en responder desde lo metodológico al perfil del juez (EJRLB y UTFJ, 2020). Esto cobra mayor relevancia cuando [como reconocen Gómez (2002) y Vásquez (2014)] conviene analizar detalladamente el perfil del juez de acuerdo con el contexto social y jurídico en el que se ha de realizar su práctica.

Por otra parte, según Goldbach (2016, p. 620), un aspecto al que debería prestarse mayor atención investigativa es el papel que los jueces han desempeñado en la producción de ideas relevantes sobre la labor jurisdiccional y la resolución de casos. En este sentido, la formación judicial no se reduciría a una simple práctica pedagógica en torno a unos fines educativos, sino que tendría implicaciones sobre las mismas transformaciones del poder judicial, la transferencia de conocimientos, la toma de decisiones y el tipo de compromisos políticos que puede haber de fondo en la actuación de jueces y magistrados como formadores. En suma, representa un determinado modelo pedagógico y, por ende, un ethos institucional.

Los anteriores elementos nos permiten establecer un “núcleo temático” con similares características a lo que Tobón (2001, p. 31) denomina “área temática” en la fase de exploración de la investigación educativa. No obstante, por su misma

vinculación con el ABP, a partir de la experiencia de los equipos de trabajo de la UTFJ, es inevitable un mayor grado de concreción del objeto de estudio. De ahí que la formación judicial inicial en Colombia resulte especificada no solo por estas lecciones aprendidas, sino por las situaciones particulares del contexto local, a partir del cual se hace necesario definir una problemática.

Formación judicial inicial en Colombia: configuración de una problemática

Es importante resaltar que los cursos concursos de méritos para acceder a cargos de jueces y magistrados en Colombia han estado no solo regulados por las disposiciones de la ley estatutaria de administración de justicia (CSJ, 1997, art. 168) y los acuerdos del CSJ (2013, 2016, 2019), sino también por el modelo pedagógico de la EJRLB. Este modelo es un marco de referencia en constante reflexión y actualización que, en los últimos años, ha logrado identificar aspectos nucleares desde el enfoque andragógico⁵ y las necesidades específicas de la judicatura. Algunos de los principales elementos de dicho modelo integrados al diseño del IX CFJI son:

1. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): este es un enfoque que ha cobrado protagonismo en los últimos años, sobre todo después de que se dio tránsito hacia un aprendizaje basado en competencias y el desarrollo del pensamiento crítico (Font, 2012, p. 7, 13). El enfoque busca un correcto balance entre la teoría y la práctica, llevando a los discentes a comprender de manera metódica y, eventualmente, a proponer soluciones a un problema de su campo de acción profesional.
2. Estudio y análisis de casos: esta es una estrategia didáctica recurrente en la formación inicial y continua (RIA EJ, 2017). Se basa en el estudio de "casos", los cuales deben ser realistas con el ordenamiento y contexto judicial, a la vez que deben presentar supuestos fácticos y, en algunos casos, jurídicos y jurisprudenciales que se complementan con un problema o pregunta que debe resolverse por parte de los discentes. Sin embargo, más allá de su generalidad, es una técnica compleja que requiere una alta dosis de rigurosidad en la composición literaria y en la intención pedagógica. En el IX CFJI se utilizará la técnica de caso cerrado, puesto que es una herramienta

5 Referido a la educación enfocada en las competencias y necesidades de personas adultas (Gordillo, 2011, 2015).

didáctica con un referente jurídico preciso y realista, el cual permite enseñar y evaluar a qué tipo de dilemas y problemas se pueden enfrentar en la práctica los futuros jueces y magistrados.

3. Modalidad b-learning: responde a la necesidad de flexibilizar horarios, tiempos y dar autonomía, permitiendo la formación virtual sincrónica y asincrónica. En efecto, a pesar de que, debido a la cantidad de participantes y la necesidad de flexibilidad metodológica, el IX CFJI en Colombia se desarrollará casi en su totalidad en la modalidad e-learning, es posible concebir otro tipo de "presencialidad" a través del desarrollo de actividades sincrónicas virtuales o presenciales (EJRLB y UTFJ, 2020) ⁶. De ahí que es ya costumbre reservar la evaluación de la sustentación oral de un caso jurídico o administrativo a lo presencial, teniendo como jueces (esta vez en calidad de evaluadores) a la red de formadores. Esta actividad tiene el mayor puntaje de la Subfase especializada en el IX CFJI, con 100 puntos de 250 asignados a cada unidad de aprendizaje (práctica judicial) (CSJ, 2019, p. 25).

Estas formulaciones hacen parte de continuas reflexiones metodológicas sobre el adecuado balance entre las necesidades de formación identificadas por la red de formadores (traducidas en criterios curriculares de base) y los lineamientos del modelo pedagógico (CSJ y EJRLB, 2019a, 2019b). Sin embargo, estos principios son susceptibles de debate incluso en comunidades científicas de un mismo campo, no por un rechazo de sus beneficios, sino por la dificultad que implica la transición hacia una cultura de la formación inicial en la que los formadores sean los primeros conocedores y defensores del modelo pedagógico en cada programa bajo su responsabilidad.

Este parece ser un tema que reviste poco abordaje en la literatura, puesto que no necesariamente del trabajo que múltiples organizaciones internacionales realizan en la capacitación de jueces (Goldbach, 2016, p. 636), o de la existencia de escuelas judiciales especializadas con una administración sólida, se desprende que los jueces como formadores estén legitimados pedagógicamente para capacitar a otros jueces. De ahí que desde finales del siglo pasado se advirtiera que incluso las naciones más desarrolladas tienen dificultades para garantizar una formación inicial adecuada a las exigencias del perfil del juez (Muniz-Argüelles et al., 1985; Vásquez, 2014).

6 Por medio de un equipo experto en pedagogía y diseño instruccional, la UTFJ ha promovido el concepto de "presencialidad asistida por medio de las TIC", desde el cual, si bien una persona o varias no están física y espacialmente presentes, al estar en una actividad sincrónica e interactuando en tiempo real, se puede considerar presencialidad.

Un aspecto problemático ligado a lo anterior es la adopción de las TIC en la formación judicial, pues debe tenerse en cuenta que lo que actualmente se denomina “competencias digitales” (Area, 2012) no es un estándar de desempeño en todas las regiones y grupos sociales colombianos. Por ende, la adopción de este tipo de herramientas sin la suficiente alfabetización digital en los niveles educativos básico, medio y superior, podría tener consecuencias en la equidad de acceso a la carrera pública de empleo judicial.

Algunos elementos de la evaluación del VII CFJI dan cuenta de que algunas de estas situaciones problemáticas de la formación inicial son análogas a las propias de la enseñanza del derecho. Por ejemplo: excesivo formalismo; abuso de la enseñanza magistral; estilo de exposición por medio de diapositivas sin suficiente reflexividad y detalle teórico; concepción “transmisionista” del conocimiento y, vacío entre la práctica pedagógica y los principios que sustentan supuestamente el modelo (Escalante, 2017b, p. 7). Parte de la insatisfacción de los discentes del pasado curso concurso radica justamente en aquello que el modelo pedagógico de la EJRLB establece como elementos nucleares al promover el aprendizaje autónomo y autodirigido (Gordillo, 2011) que son precisamente nucleares en el ABP (Araujo y Sastre, 2008).

No obstante, al analizar la opinión de los discentes respecto de si el curso concurso promueve su autonomía (tabla 1), se puede decir que en su mayoría las respuestas fueron favorables:

Tabla 1. Percepción de los discentes sobre el proceso formativo

¿El diseño metodológico del curso le permitió poner en práctica la autodisciplina y el aprendizaje autónomo?			
Totalmente	Alto grado	Grado medio	Grado deficiente
52%	37%	9%	2%

Fuente: elaboración propia con base en datos de Escalante (2017a: 41).

En esta pregunta se reitera la preocupación por evaluar la percepción de los participantes en torno a aspectos fundamentales del modelo pedagógico de la EJRLB, con lo cual de paso se indaga por las competencias fundamentales del perfil del juez, como lo son la responsabilidad y la autonomía para el logro de los objetivos funcionales (Vigo, 2010, p. 25-28; Vásquez, 2014). Este aspecto, quizás por la misma educación semipresencial usada también en el pasado curso

concurso, produjo en los participantes una percepción positiva acerca de su protagonismo en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, dado que tal autonomía no es autorreferente y depende de una infraestructura académica y tecnológica que facilite el aprendizaje orientado a los objetivos, la evaluación realizada por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- encontró que:

- Los discentes manifestaron insatisfacción en el tiempo dado para el estudio de los módulos de la EJRLB y la prueba denominada control de lectura, la cual se mantiene para el IX CFJI.
- En cuanto a las actividades de aprendizaje, si bien la EJRLB dispuso simulaciones para estrategias tan importantes como la evaluación oral, la mayoría de los participantes manifestaron no haberla realizado. Es posible que esto se deba a su carácter opcional o voluntario, lo cual contradice las respuestas dadas a la pregunta sobre el protagonismo de los discentes (tabla 1).
- Frente a la actividad de foros virtuales, que incluía un componente de tutorías y retroalimentación grupal, el nivel de satisfacción fue medio (UNAD, 2017, p. 346; Escalante: 2017a, p. 45).

Ahora bien, otro aspecto fundamental es la percepción del balance entre teoría y práctica en el proceso de aprendizaje (tabla 2), respecto de lo cual también se observa una opinión favorable, aunque en menor grado que la del punto anterior:

Tabla 2. Percepción de los participantes en torno a la relación teoría y práctica

¿La estructura académica del curso era adecuada a las necesidades teóricas y prácticas para el ejercicio judicial?			
Totalmente	Alto grado	Grado medio	Grado deficiente
29%	48%	21%	2%

Fuente: elaboración propia con base en datos de Escalante (2017^a, p. 40).

En suma, la evaluación del VII CFJI permitió observar que, más allá de la asesoría de expertos pedagogos en el proceso de creación y ejecución de un proyecto educativo de estas características, tanto la genealogía de los *cursos concursos* como las recomendaciones de la red de formadores juegan un papel

fundamental en el cuidado con que se seleccionan los programas, los núcleos temáticos y el material didáctico. Sin embargo, al analizar el aspecto metodológico, se puede observar la recurrencia de actividades como el *control de lectura*, realizado por lo general a través de preguntas Tipo I (opción múltiple con única respuesta), lo cual no difiere mucho de la prueba de conocimientos para el ingreso al curso. ¿Hasta qué punto las pruebas tipo *test* pueden considerarse una actividad que promueve habilidades prácticas? Esto ha sido criticado por Ibáñez en referencia a las oposiciones, precisamente porque no queda claro cómo tales instrumentos permiten evaluar las competencias del juez (2017, p. 113).

Al mismo tiempo, se observó la recurrencia de actividades como los foros virtuales, que posibilitan integrar las TIC sin perder de vista la tutoría realizada por la red de formadores. No obstante: ¿hasta qué punto la cantidad de participantes facilita un proceso de acompañamiento formativo adecuado a las exigencias del perfil del juez? Esta pregunta debe plantearse, sobre todo cuando se habla de la casuística y su respectiva sustentación oral para quienes logran pasar de la parte general a la especializada. Ni hablar de las pasantías que, dada la cantidad de participantes en el VII CFJI, debieron realizarse por medio de una tecnología denominada juzgado virtual, la cual también se conserva en el IX curso concurso (CSJ, 2019, p. 24), aunque se mejoraron aspectos como su diseño, navegación, secuencia y simulación que deben tener los discentes frente un problema jurídico o administrativo (EJRLB y UTFJ, 2020, p. 91).

Las preguntas que surgen en este punto radican justamente en la reflexión respecto de si estas estrategias —más allá de la calidad y capacidades técnicas de la EJRLB y el equipo consultor— pueden o no garantizar un proceso de selección de jueces y magistrados con las competencias generales y específicas requeridas según su perfil. Dando por supuesto que sí, debería ser materia de análisis por parte del CSJ para próximas convocatorias hasta qué punto deben fortalecerse las fases eliminatorias en aspectos como los requisitos mínimos y la cantidad de personas admitidas a la fase de *curso concurso*. A la vez, deberían evaluarse los criterios de equidad teniendo en cuenta el acceso a conectividad en todo el país y la adquisición de *competencias digitales* como un requisito previo antes de iniciar el *curso concurso* bajo modalidad virtual o semipresencial.

IX curso de formación judicial inicial: el problema sobre el modelo pedagógico

En Colombia, los más recientes *cursos concursos* han tenido diseños metodológicos similares (CSJ, 2013, 2016, 2019), lo cual debe entenderse no tanto como producto de una autoevaluación sistematizada que conduce a la toma de decisiones en cada convocatoria, sino como un proceso que, si bien es progresivo, obedece a prácticas institucionalizadas de concebir la cultura de la formación judicial inicial (RIAEJ, 2017).

Teniendo en cuenta la necesidad de mejorar todos los procesos de calidad y responder a la exigencia acorde con la dignidad del juez, la EJRLB ha realizado en la última década no solo una actualización de su modelo pedagógico (Gordillo, 2011, 2015), sino que ha puesto cuidado en cada detalle del diseño curricular e instruccional del CFJI, incluidos los procesos fundamentales para lograr una formación académica exitosa en modalidad virtual y semipresencial. Este fue un aspecto que en el anterior *curso concurso* no quedó muy claro, según lo muestra la evaluación hecha por los participantes (tablas 1-2). Esto ha llevado, en la actual versión del *curso concurso* , a una reflexión en torno a cómo aplicar un modelo pedagógico que, en términos generales, se aproxima al enfoque ABP, teniendo en cuenta la necesidad de autonomía del discente, el desarrollo de competencias profesionales y la casuística como herramienta didáctica en los procesos de formación jurídica.

Sin embargo, el enfoque ABP ha sido concebido principalmente para actividades presenciales (Font, 2012; Araújo y Sastre, 2008; Perafán, 2017), de manera que un primer desafío para la UTFJ radicó en cómo aplicarlo en modalidad virtual, máxime cuando la red de formadores (en su papel evaluador) debía comprender las innovaciones y qué implicaciones tendría para la formación y selección de nuevos jueces y magistrados. Para conseguir la adaptación del currículo y el cambio tecnológico fue necesario, entonces, un proceso de aprendizaje entre grupos interdisciplinarios a través del cual el equipo de la UTFJ generó un conjunto de herramientas didácticas basadas en piezas gráficas y audiovisuales, junto con una práctica pedagógica autorreflexiva con base en la evaluación constante.

Esto ha supuesto no pocas tensiones en la medida que mientras la EJRLB y su equipo consultor desarrollan propuestas innovadoras que garanticen la calidad y la objetividad evaluativa (dada la amplitud de la cobertura), dentro de la misma red de formadores existen diferentes perspectivas en torno a la formación

judicial y el estatus epistemológico de las áreas transversales del derecho (UTFJ, 2020a-c). Desde una perspectiva interdisciplinaria orientada a la investigación, esto es incluso fructífero para el desarrollo de las disciplinas. Sin embargo, cuando implica proyectos con tiempos y objetivos con una temporalidad específica puede suscitar dificultades de diseño, ejecución y evaluación. Por ejemplo, en el taller de construcción de syllabus para el programa de *Argumentación Judicial – Valoración Probatoria*, no solo se evidenció cierta confusión en la primera actividad realizada virtualmente⁷, sino que, a pesar de que las temáticas habían sido formuladas desde el 2019 y actualizadas en 2020 por la misma red de formadores, constantemente eran objeto de cambios y propuestas de enfoque con reparos a los temas y metodologías planteadas.

Otro aspecto problemático se relacionó precisamente con la definición de los programas en la Subfase general del IX CFJI, dada la cantidad de discentes habilitados para iniciar el curso y la flexibilidad que demanda la educación semipresencial, siendo necesario compactar los programas en un solo programa por áreas con un determinado nivel de afinidad conceptual y jurídica (CSJ, 2019, p. 10).

Fue este diseño lo que generó una primera controversia, puesto que al ser la red de formadores el equipo de primer nivel en la consulta y validación, era necesario, o bien acoger todas sus solicitudes, o bien argumentar con suficiencia técnica y jurídica por qué un enfoque u otro por parte de los expertos. Para ilustrar esto, conviene analizar la intervención de un formador, quien consideró pertinente incluir en el programa de *Argumentación Judicial – Valoración Probatoria*, un componente de derecho comparado e incluir un enfoque diferencial en virtud de que la experiencia ha llevado a identificar varios tipos de modelos o de estructuras de sentencias: "...no es lo mismo la interpretación constitucional en un control concreto que en un control abstracto en una tutela, y no es lo mismo la construcción de un fallo en jurisdicción civil o de familia que en lo contencioso" (UTFJ, 2020b).

Esta declaración es una muestra de cómo las posiciones y preferencias pueden variar de un formador a otro, máxime cuando existen otros programas en el IX CFJI, como *Interpretación Judicial – Estructura de la Sentencia*, cuya base curricular podría ser más afín a las pretensiones del formador-evaluador. De hecho, cuando posteriormente se presentó el syllabus de dicho programa para su validación, algunos formadores hicieron referencia nuevamente a conceptos y

⁷ Debido a las medidas sanitarias implementadas en la pandemia por SARS-CoV-2 (UTFJ, 2020a, p. 3)

nociones jurídico-prácticas del ámbito de programas como *Argumentación Judicial – Valoración Probatoria o Filosofía del Derecho – Interpretación Constitucional* (UTFJ, 2020a, 2020c). Más allá de implicar desconocimiento de los procesos de validación en el IX CFJI, esto suscita preguntas en torno a la optimización de este tipo de programas en el marco de un modelo pedagógico como guía transversal.

Posteriormente, otro formador (a quien ya se aludió al inicio), afirmó que es importante que en el IX CFJI haya un análisis de un caso por parte de los discentes que se evalúe de manera presencial o semipresencial, con el fin de que construyan una sentencia en cada unidad de aprendizaje. Agregó que: "...Puede parecer anticuado, pero es la mejor herramienta teórico-práctica para un juez, porque el contenido es muy bueno, pero no puede confundirse con un curso académico universitario porque esa no es la finalidad. Es un programa propedéutico cuyo fin es formar en *cómo ser jueces*" (UTFJ, 2020c, p. 4). Esta declaración, nuevamente, pone sobre la mesa la tensión entre una concepción académica defendida por los expertos de cada programa y un poder encarnado en la red de formadores como validadores de qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa.

En efecto, la red de formadores, desde su experiencia como jueces y magistrados, es enfática en que cada programa del CFJI debe tener unas competencias específicas, con unas habilidades y unos saberes que no se encuentran en la formación universitaria o posgradual. Sin embargo, tal exclusividad parece no remitir necesariamente a consideraciones de nivel teórico sobre la doctrina o saberes conceptuales, sino a una preocupación por las herramientas prácticas que deben tener quienes sean seleccionados como jueces o magistrados de la República. Al abordar el problema del perfil del juez, Vásquez (2014) afirma: "La formación del futuro juez no debe ser una reiteración, repetición o complemento de lo que teóricamente fue enseñado y aprendido en la licenciatura, sino seleccionar los temas, las áreas y los enfoques propios de la función a desarrollar". (p. 3)

Una posición similar fue evidente durante la validación del syllabus del programa en *Derechos Humanos y Género*, en el que se dio una controversia en torno a la finalidad de formar a los futuros jueces y magistrados únicamente en habilidades prácticas o en la necesidad de un enfoque específico doctrinal de base. Mientras se discutía la jurisprudencia para el análisis de casos y el equipo de la UTFJ explicaba cómo se estaba diseñando integralmente el curso desde el aprendizaje basado en competencias, un formador replicó:

(...) que quede claro en el sentido que el programa es diseñado para jueces; no es un módulo donde sólo se quieran enfocar en los temas eminentemente conceptuales o el debate teórico de los derechos. Se

necesita enviar los mensajes acerca del papel central que juega el juez en la aplicación de los derechos. (UTFJ, 2020c, p. 4)

De ahí que uno de los aspectos coyunturales que genera confusiones en la aplicación del ABP, es el papel de la teoría dentro del proceso de formación judicial inicial. Como sabemos, la metodología ABP, si bien se enfoca en el desarrollo de habilidades prácticas para el análisis y resolución de problemas (Branda, 2008), exige una reflexión en torno a los conocimientos necesarios para comprender y, eventualmente, resolver los problemas. Por ejemplo, en la aplicación del enfoque ABP a la formación jurídica, Perafán (2017, p. 9) plantea cuatro momentos: *a. Hechos relevantes, b. Problema jurídico, c. Qué sabemos, d. Qué no sabemos*. Este planteamiento tiene afinidad con el modelo de siete (7) pasos, propuesto por Barrett y Cashman (2010, p. 9), aunque este hace énfasis en que los conocimientos para comprender el problema derivan de la experiencia.

Dados estos desafíos a los que se ha enfrentado el equipo de trabajo de la UTFJ, la identificación de un eje problémico, una problemática y unos problemas conexos, no se refiere únicamente a cualquier tipo de conocimiento, sino en un saber hacer especial que debe afrontar un conjunto de tensiones entre los conocimientos disponibles en equipos de trabajo interdisciplinarios y las decisiones que afectan su práctica. Sin embargo, entender tal complejidad en el caso del enfoque IBP, no es posible únicamente a partir de las experticias y el bagaje intelectual existente, sino que requiere de un proceso evaluativo constante en torno a las prácticas profesionales, sus resultados y la naturaleza de los desafíos prácticos inherentes.

Una muestra de esta complejidad en el diseño curricular se observó en algunos programas en los que la red de formadores consideraba necesario reforzar conceptos y teorías que se supone hacen parte de la formación profesional de los abogados, en áreas como la lógica, la argumentación y la filosofía del derecho (UTFJ, 2020a, 2020c). Igual situación se evidenció en el Programa *Derechos Humanos – Género*, donde una formadora afirmó que, si bien la perspectiva de género es actualmente muy importante en la actual administración de justicia, hay una deficiente preparación al respecto en la carrera profesional de derecho, lo cual hace necesario abordar conceptos básicos de dicho enfoque en el IX CFJI (UTFJ, 2020d, p. 3-4).

Por ende, podría afirmarse que los saberes básicos a los que se refieren los evaluadores del diseño en el IX CFJI son conocimientos teóricos y no solo de carácter “práctico”. Sin embargo, Vásquez (2014) afirma: “(...) se debe tomar en

cuenta que el juez no busca una verdad conceptual cuando emite sus resoluciones, sino una verdad eminentemente práctica que resuelva una controversia” (p. 2), lo cual suscita una gran incógnita en torno a la formulación de competencias en cada programa y sobre el lugar de la teoría en la formación judicial inicial.

No obstante, estas controversias deben comprenderse desde una ética judicial que, según el principio de la *responsabilidad* institucional, implica para la EJRLB y su red de formadores una rendición de cuentas sobre cómo responder con eficiencia y eficacia didáctica a un *curso concurso* con tal nivel de cobertura y flexibilidad en modalidad virtual, sin faltar al rigor que demanda seleccionar a las personas más idóneas como jueces y magistrados. Este desafío pedagógico resulta además razonable teniendo en cuenta que es principalmente a través de la formación continua como la EJRLB actualiza a la rama judicial y sus grupos de interés (stakeholders) en torno a teorías, conceptos y metodologías necesarias para lograr la excelencia en la Rama judicial (CSJ, 2020).

Esto explica en cierta medida cómo tales posiciones implicaron para los equipos pedagógicos y técnicos de la UTFJ, la necesidad de responder a un entorno académico con diferentes criterios respecto a *qué, cómo y cuándo* enseñar-evaluar, lo cual es entendible con la rápida transformación tecnológica que ha impactado recientemente a la formación judicial (RIAEJ, 2017). No obstante, si bien puede haber tensiones originadas en preferencias hacia la “presencialidad” o formas más “tradicionales” de enseñar *cómo ser juez*, la mayoría de los formadores reconoce los beneficios de la transición digital, sobre todo bajo las actuales condiciones sociales y laborales (UTFJ, 2020b, p. 3-4). La pregunta es ¿cómo lograr dicha transición a través de la virtualidad y un modelo pedagógico que se aproxima a los principios del ABP?

Respuesta al problema de la formación judicial inicial por parte de equipos interdisciplinarios: estrategias preliminares

El enfoque ABP no necesariamente implica, en primera instancia, dar una respuesta o una solución al problema (Perafán, 2017; Branda, 2008). De hecho, uno de los componentes fundamentales de este enfoque en el proceso de aprendizaje en consiste en que las personas logren comprender el *problema*, a partir de lo cual es razonable establecer criterios curriculares en torno a las competencias generales y específicas de un determinado programa. En el caso de los equipos

de trabajo pedagógico y técnico de la UTFJ, la IBP ha permitido desarrollar un proceso de aprendizaje a partir de las lecciones aprendidas del proyecto. La tabla 3 muestra cómo en el diseño y validación del IX CFJI se identifica un *problema* concreto con el fin de buscar tanto su comprensión como su solución con el conocimiento disponible.

Tabla 3 Identificación y tratamiento de un problema en el IX CFJI

Eje problémico: Formación Judicial Inicial en Colombia				
Problemática: Cultura de la Formación Judicial Inicial				
Problemas	Situaciones o estados de dificultad	Carencias, necesidades o expectativas	Preguntas en el ámbito epistémico	Estrategias adoptadas por el equipo de trabajo de la UTFJ
<i>Aplicación del enfoque ABP en la formación judicial inicial a través de la virtualidad</i>	<p>El ABP es un enfoque pedagógico usualmente orientado en modalidad presencial.</p> <p>El ABP requiere del trabajo por grupos reducidos de personas y de un trabajo individual supervisado por tutores.</p>	Adecuación óptima del modelo pedagógico de la EJRLB con las actividades formativas para la selección de jueces y magistrados a través de modalidad virtual.	<p>¿Cuál es una definición correcta de las competencias generales y específicas de la judicatura?</p> <p>¿Qué define un perfil del juez contemporáneo?</p> <p>¿Cómo entender el lugar de la teoría y la práctica en la formación judicial inicial?</p> <p>¿Cómo desarrollar el enfoque ABP en las modalidades <i>e-learning</i> o <i>b-learning</i>?</p>	<p>Desarrollo de herramientas auxiliares para la explicación didáctica de componentes conceptuales y metodológicos del IX CFJI.</p> <p>Sistematización de las actividades de socialización de programas académicos en el IX CFJI.</p> <p>Evaluación interdisciplinar en torno a los resultados de las actividades de validación.</p> <p>Formulación de respuestas particularizadas a las sugerencias de la red de formadores de la EJRLB.</p> <p>Adecuación por parte de expertos teóricos y metodológicos de las sugerencias en el diseño curricular de los programas.</p> <p>Aplicación de las sugerencias en los productos académicos sometidos a validación con la red de formadores de la EJRLB.</p> <p>Desarrollo de estrategias replicables con base en los resultados exitosos en procesos y contextos similares.</p>

Fuente: elaboración propia

Como se observa, el desarrollo exitoso de un proyecto educativo de tanto impacto como el IX CFJ ha requerido establecer lo que en el modelo del ABP de Barrett y Cashman (2010, p. 9) significa una comprensión del problema a partir del conocimiento existente (tabla 4). Sin embargo, también ha sido necesario el desarrollo de un conjunto de estrategias que implican consultar constantemente a expertos con un alto grado de especialización en programas de complejidad curricular, lo cual ha sido balanceado con la evaluación de la red de formadores, quienes ostentan un conocimiento práctico que no se encuentra fácilmente en la academia.

Tabla 4. Estrategias de trabajo en respuesta a un problema

Estrategia	Actores	Tipo de producto	Finalidad
Desarrollo de herramientas auxiliares para la explicación didáctica de componentes conceptuales y metodológicos del IX CFJI.	Equipo tecnológico de la UTFJ	Material audiovisual (videos instructivos, videocápsulas informativas, presentaciones, manuales, guías didácticas, etc.)	Desarrollo optimizado del diseño instruccional de acuerdo con los lineamientos pedagógicos
Sistematización de las actividades de socialización de programas académicos en el IX CFJI.	Equipo administrativo-operativo.	Archivo del proyecto	Sistematización de experiencias laborales
Evaluación interdisciplinar en torno a los resultados de las actividades de validación.	- Equipo administrativo - Equipo pedagógico (diseño formativo) - Equipo técnico-jurídico - Equipo tecnológico - Expertos temáticos	Informes	Autoevaluación institucional y Autoevaluación en equipos de trabajo
Formulación de respuestas particularizadas a las sugerencias de la red de formadores de la EJRLB.	Equipo administrativo y pedagógico	- Informes - Reportes por memorizados de los cambios y ajustes a la empresa contratante.	Aseguramiento de la calidad
Adecuación por parte de expertos teóricos y metodológicos de las sugerencias en el diseño curricular de los programas.	- Equipo pedagógico - Equipo técnico-jurídico - Expertos temáticos	- Programas ajustados (SCORM con registro de actualización)	Actualización aulas virtuales para validación final.
Aplicación de las sugerencias en los productos académicos sometidos a validación con la red de formadores de la EJRLB.	- Equipo pedagógico - Equipo tecnológico-pedagógico	- Registro de ajustes. - Programas ajustados (SCORM con registro de actualización).	- Revisión por parte de la EJRLB. - Validación final por medio de taller de socialización.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo anterior, los equipos de trabajo de la UTFJ han desarrollado un proceso en el cual la IBP se ha consolidado como una estrategia para incorporar una perspectiva constructora dentro de la producción de conocimiento. En efecto, la responsabilidad de cumplir los requisitos contractuales y, a la vez, coadyuvar a una adaptación para el cambio en la red de formadores, ha demandado identificar cuáles son los elementos de tipo teórico, metodológico y práctico que han afectado el proyecto en sus diferentes fases; como también ha exigido determinar cuál es el contexto profesional y académico que produce el problema, sus actores y necesidades, y cuáles de esos elementos son importantes para optimizar las actividades y los productos entregados como resultado.

Como se ha mostrado a través de este artículo, los equipos de trabajo de la UTFJ han implementado estrategias de optimización posteriores al desarrollo de actividades académicas, contando siempre con la supervisión y consultoría de expertos en cada fase del proyecto. Este tipo de actividades han representado respuestas casi inmediatas en un proceso que hemos identificado en las fases iniciales de la IBP. Si bien tales acciones han permitido la producción de contenidos académicos que en la mayoría de casos responden a las expectativas de la EJRLB y su red de formadores, quedan incógnitas en torno a cuáles son los elementos de tipo epistemológico y metodológico que deberían orientar la formación judicial inicial en un contexto diversificado y complejo como el colombiano (tabla 3).

Algunos de estos interrogantes identificados por la UTFJ buscan facilitar una aproximación investigativa desde un modelo pedagógico basado en el ABP, con el fin de que en las siguientes versiones del CFJI el tipo de decisiones tomadas cuenta con el respaldo de un conocimiento construido a partir de una perspectiva científica del diseño de este tipo de proyectos educativos de gran complejidad y expectativa social. Con base en la evidencia y la experiencia de los equipos de trabajo que han liderado este proyecto, consideramos que ello contribuirá a lograr la difícil tarea de formar y seleccionar a las personas más idóneas para asumir cargos en la administración de justicia.

Conclusiones

Son varios los elementos a tener en cuenta en la configuración de lo que aquí se ha denominado cultura de la formación judicial inicial. Nosotros nos hemos enfocado en cómo en proyectos educativos de gran alcance e interés social, el proceso de diseño y validación de contenidos genera tensiones y controversias en torno a los conceptos, teorías, métodos y paradigmas pedagógicos. Más que implicar

deficiencias en la construcción epistemológica de los proyectos educativos, ello produce preguntas en torno a los criterios curriculares más adecuados para la proyección y ejecución de un proceso que, como el *curso concurso* para formación y seleccionar jueces y magistrados, es de primer orden e interés social y jurídico.

Al habernos basado en la misma experiencia de los grupos de trabajo interdisciplinar de la empresa contratada por la EJRLB y el CSJ para la implementación del IX CFJI, tuvimos un conocimiento directo de cómo el conjunto de conceptos, procedimientos y marcos metodológicos, a pesar de que estén bien justificados, son en campos disciplinares constantemente en disputa y tensión epistemológica como el derecho. El conjunto de problemáticas y controversias que el equipo de la UTFJ ha debido enfrentar y de las cuales este artículo es una muestra, da cuenta de cómo el ABP, más allá de ser un enfoque meramente orientado al aprendizaje en la universidad, puede producir efectos cuando es pensado desde una práctica reflexiva en la vida profesional y laboral.

Otro elemento que surgió al desarrollar este artículo en el marco de la primera fase de la investigación realizada por la UTFJ, es que los equipos de trabajo especializados pueden producir respuestas en el nivel práctico que, si bien responden a criterios de calidad en coyunturas propias de los procesos de validación, producen preguntas que deben ser resueltas en el nivel teórico. De ahí que en este artículo hayamos mencionado como un elemento importante de dicha problematización, las tensiones entre la teoría y la práctica en el proceso de formación judicial inicial, puesto que consideramos que es un aspecto del ABP que requiere mayor desarrollo, sobre todo pensando en las transformaciones constantes de la administración de justicia y los modelos pedagógicos para jueces y magistrados. Creemos, a la luz de lo analizado en este artículo, que es necesario una mejor y mayor comprensión de la relación teoría-práctica en la selección de jueces y magistrados, empezando por indagar qué se entiende por teoría en la formación judicial inicial.

Insistimos, a la luz de las respuestas dadas a dichos desafíos en el desarrollo del proyecto, que gran parte de las controversias surgen precisamente por una falta de aproximación científica a lo que aquí hemos denominado "cultura de la formación judicial inicial". Contrariamente al poco desarrollo que ha recibido esta problemática en el mundo académico más allá de las escuelas judiciales, este es un aspecto de sumo interés que requiere mayor abordaje. La principal justificación es que, según observamos aquí, gran parte de las dificultades afrontadas por los equipos de trabajo de la UTFJ y la EJRLB, radican en vacíos en el conocimiento de

un campo que epistémicamente es complejo, no solo por su naturaleza, sino por la diversidad de concepciones teóricas y metodológicas que tienen sus actores, a pesar de compartir una profesión de base y una función pedagógica como formadores.

De ahí que al habernos propuesto analizar en tres niveles los resultados parciales del proyecto educativo, encontramos que la IBP es un enfoque viable para el desarrollo de este tipo de procesos, puesto que permite a sus diferentes equipos de trabajo realizar una práctica profesional reflexiva orientada a los objetivos y, a la vez, dejar preguntas para seguir siendo abordadas desde enfoques más académicos y específicos de la investigación. Hacia allí nos orientamos con la convicción de que el fin de formar y seleccionar a las personas más idóneas como jueces y magistrados en una democracia, no es una tarea fácil, pero sí muy fértil como campo de conocimiento, contrario a lo que el estado del arte parece mostrar.

Referencias

Area, M. (2012). E-learning y las Competencias Digitales: Algunas Reflexiones y Propuestas para la Escuela Judicial. *Revista de Educación y Derecho*, (5), 1-18. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/3087>

Congreso de la República de Colombia (1970, 15 de septiembre). Decreto 250 (con fuerza de ley). *Por el cual se expide el Estatuto de la Carrera Judicial y del Ministerio Público*. Gaceta Oficial D.O.Nº33023. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1056199>

Consejo Superior de la Judicatura -CSJ- (2013, 5 de septiembre). Acuerdo No. PSAA13 PSAA13-9982. *Por medio del cual se establece el Acuerdo Pedagógico del "VI Curso de Formación Judicial Inicial para Jueces y Juezas Civiles del Circuito que conocen procesos laborales en la Rama judicial. Promoción 2013-2014*.

Consejo Superior de la Judicatura-CSJ-(2016,24 de junio).Acuerdo No. PSAA16-10534 de 2016. *Por medio del cual se adopta el Acuerdo Pedagógico que regirá el "VII Curso de Formación Judicial Inicial para Jueces y Magistrados de la República en todas las especialidades. Promoción 2016-2017*. https://actosadministrativos.ramajudicial.gov.co/GetFile.ashx?url=%7E%2FApp_Data%2FUpload%2FPSAA16-10534.pdf

Consejo Superior de la Judicatura -CSJ- (2019, 23 de septiembre). *Acuerdo No. PCSJA19-11400 de 2019. Por el cual se adopta el Acuerdo Pedagógico que regirá*

el "IX Curso de Formación Judicial Inicial para aspirantes a cargos de Magistrados/as y Jueces de la República en todas las especialidades, Promoción 2020-2021, entre otras disposiciones. https://actosadministrativos.ramajudicial.gov.co/GetFile.ashx?url=%7e%2fApp_Data%2fUpload%2fPCSJA19-11400.pdf

Consejo Superior de la Judicatura -CSJ- (2019). *Plan Sectorial de Desarrollo Rama judicial 2019 - 2022 "Justicia Moderna con transparencia y equidad*. Consejo Superior de la Judicatura. Recuperado de <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10240/26035296/Plan+Sectorial+de+Desarrollo+2019-2022.pdf/1744e358-886d-44ed-96b2-3c319b5ffa99>

Escalante, E. (2017a). *Documento de lineamientos pedagógicos y metodológicos para futuros cursos de formación inicial*. Universidad Nacional de Colombia.

Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla" [EJRLB] y Unión Temporal Formación Judicial [UTFJ] 2019 (2020). *Documento Maestro. IX Curso de Formación Judicial Inicial para Jueces y Magistrados*. (Documento de trabajo no publicado). EJRLB/UTFJ.

Font, A. (2012). El aprendizaje basado en problemas en la formación judicial. *Revista de Educación y Derecho*, (6), 1-20. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i06.5131>

Goldbach, T. S. (2016) From the Court to the Classroom: Judges' Work in International Judicial Education. *Cornell Int'l LJ*, 49(3), 617-682. <http://scholarship.law.cornell.edu/cilj/vol49/iss3/3>

Gómez, C. (2002) Las razones de la formación inicial del juez. *Jueces para la democracia*, (43), 11-18. <http://www.juecesdemocracia.es/pdf/razonesformacioninicialdeljuez.pdf>

Gordillo, C. L. (2011). *Modelo Pedagógico y Diseño Curricular Propuesto en la Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla*. Bogotá: EJRLB.

Gordillo, C. L. (2015). *Módulo para los Formadores y Formadoras de la Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla*. Bogotá: EJRLB.

Ibáñez, P. A. (2017). Sobre la pobreza cultural de una práctica (judicial) sin teoría. *Derecho PUCP*, (79), 111-126. <http://dx.doi.org/10.18800/derechopucp.201702.006>

Mejía, J. C. (2020). Desafíos de la extradición pasiva de nacionales en el posacuerdo desde el derecho internacional penal. En O. Huertas (ed.), *Problemática jurídica posdoctoral. Debates iusfilosóficos, iusteóricos y iusdogmáticos (número de páginas)*, Serie Investigaciones Jurídico-Políticas de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 581-636.

Moesby, E. (2006). Perspectiva general de la introducción e implementación de un modelo educativo basado en el aprendizaje basado en el aprendizaje orientado a proyectos y basado en problemas. En U. F Araújo y G. Sastre (coords.), *El aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad* (pp. 93-129). Gedisa.

Muniz-Argüelles, L. y Fraticelli-Torres, M. (1985) Selection and Training of Judges in Spain, France, West Germany, and England, *Boston College International and Comparative Law Review*, 8(1), 1, 1-37. https://www.researchgate.net/publication/254563969_Selection_and_Training_of_Judges_in_Spain_France_West_Germany_and_England

Red Iberoamericana de Escuelas Judiciales -RIAEJ- (2017). *Metodologías para la formación de jueces y otros operadores jurídicos*. Memorias del IX Asamblea General de la Red Iberoamericana de Escuelas Judiciales, llevada a cabo en Lima, Perú.

Red Iberoamericana de Escuelas Judiciales -RIAEJ- (2020). *Historia de la Escuela Judicial española*. Recuperado de <http://www.riaj.com/node/221>

Restrepo, A. (2016). El malestar en la evaluación del aprendizaje en educación superior. *Horizontes pedagógicos*, 18(1), 138-152. Recuperado de <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/18112>

Silva, G. (2009). Teoría sociológica sobre la profesión jurídica y administración de justicia. *Prolegómenos*, 12(23), 71-84. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/dere/article/view/2496>

The National Judicial College (2020, 7 de septiembre). *More about the NJC. Making the world a more just place by educating and inspiring its judiciary*. <https://www.judges.org/about/>

Unión Temporal Formación Judicial 2019 -UTFJ- 2019 (2020b, 12 de mayo), *Acta No 1, Taller de construcción de syllabus Programa Argumentación Judicial-Valoración Probatoria* (documento de trabajo, archivo personal).

Unión Temporal Formación Judicial 2019 -UTFJ- 2019 (2020c, 02 de julio), *Acta No 5, Taller de Presentación y Validación Syllabus Programa Filosofía del Derecho e Interpretación Constitucional* (documento de trabajo, archivo personal).

Unión Temporal Formación Judicial 2019 -UTFJ- 2019 (2020d, 25 de junio), *Acta No 4, Taller de Presentación y Validación Syllabus Programa Derechos Humanos – Género (Unidad de Género)*, (documento de trabajo, archivo personal).

Vásquez, J. C. (2014). *El perfil del juez*. En Serie Roja. Estudios sobre carrera judicial, 1. <https://reflexionesjuridicas.com/2014/11/01/el-perfil-del-juez/>

Vigo, R. L. (2010) *Ética Judicial*. EJRLB.