

Evaluación de la formación continua en la Escuela del Poder Judicial

Evaluation of the continuous training in the Spanish School of the Judicial Power

Dra. Pilar Pineda Herrero

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.
Universidad Autónoma de Barcelona. Cerdanyola
del Vallès. España. Email: pilar.pineda@uab.cat

Lic. Anna Ciraso Calí

Técnica especialista de investigación. Departamento
de Pedagogía Sistemática y Social. Universidad
Autónoma de Barcelona. Cerdanyola
del Vallès. España. Email: anna.ciraso@uab.cat

Resumen

La evaluación de la formación, conceptualizada como el análisis del valor total de un sistema formativo, en términos tanto sociales como financieros, es un proceso necesario para valorar si la inversión realizada en la misma resulta eficaz; además, en una organización pública como es la Escuela del Poder Judicial, cobra un valor de rendición de cuentas sobre el uso de los fondos públicos y sobre su impacto en el desarrollo de los jueces y magistrados españoles.

Escuela del Poder Judicial, y avanzar propuestas de mejora para que la evaluación de la formación permita incrementar su eficacia. Para lograr este objetivo, partiendo de la literatura internacional en el ámbito de la evaluación de la formación continua, se han analizado los documentos existentes sobre evaluación de la formación judicial, y los resultados de una encuesta administrada por a una muestra de 240 jueces y magistrados participantes en formación.

Los resultados indican que el sistema de evaluación de la formación a jueces y magistrados españoles es parcial, obviando dimensiones relevantes de la misma, en particular la transferencia, así como fuentes de información valiosas, que podrían aportar información para plantear estrategias de cara a mejorar la eficacia de la formación.

Palabras clave

Evaluación de la formación; transferencia de la formación; evaluación de la transferencia; factores de transferencia; carrera judicial.

Abstract

Training evaluation, conceptualized as the analysis of the total value of a training system in terms of both social and financial, is a necessary process to assess whether the investment on training is effective; moreover, in a public organization such as the School of the Judicial Power, it takes a value of accountability of the use of public funds and their impact on the development of Spanish judges.

The aim of this paper is to analyze how the training evaluation at the School of the Judicial Power is carried out, and to suggest proposals to improve it, in order to increase training effectiveness. To achieve this goal, starting from the international literature in the field of evaluation of training, we analyzed documents on the evaluation of judicial training, and the results of a survey administered to a sample of 240 judges and magistrates who participated in training.

The results indicate that the way to evaluate the training for Spanish judges and magistrates is partial, and it do not consider relevant dimensions, including transfer, as well as valuable information sources that could provide information to propose strategies to enhance the effectiveness of training.

Key words

Training evaluation; training transfer; transfer evaluation; transfer factors; judicial career.

Evaluación de la formación continua en la Escuela del Poder Judicial

Evaluation of the continuous training in the Spanish School of the Judicial Power

Dra. Pilar Pineda Herrero

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.
Universidad Autónoma de Barcelona. Cerdanyola
del Vallès. España. Email: pilar.pineda@uab.cat

Lic. Anna Ciraso Calí

Técnica especialista de investigación. Departamento
de Pedagogía Sistemática y Social. Universidad
Autónoma de Barcelona. Cerdanyola
del Vallès. España. Email: anna.ciraso@uab.cat

1. Marco teórico de la evaluación de la formación

En el ámbito de las organizaciones, la evaluación de la formación continua pretende determinar el grado en que la formación ha dado respuesta a las necesidades de la organización con tal de orientar la toma de decisiones y conducir a la introducción de mejoras en la formación. En este contexto, la evaluación de la formación va más allá del análisis y valoración de una acción formativa: implica analizar el valor total de un sistema o de una acción formativa, en términos tanto sociales como financieros, para obtener información sobre el logro de sus objetivos y sobre el coste/beneficio global de la formación, que oriente a la toma de decisiones (Pineda, 2002, 250). Entendemos, pues, que sin evaluar la formación, no se puede conocer de qué manera la inversión realizada en la misma resulta eficaz y contribuye al desarrollo de la organización y de sus profesionales.

1.1. La evaluación de la formación continua

En los años 60 Kirkpatrick estableció las bases de lo que hoy en día se entiende por evaluación de la formación continua, a partir de la creación de su Modelo de los 4 Niveles (1999, 19-24). El autor considera que la evaluación debe consistir en la recogida y análisis sistemático de información sobre cuatro resultados básicos de la formación: “reacción”, que hace referencia al grado de satisfacción de los participantes, con respecto a los objetivos, contenidos, métodos, actividades, calendario, formador/es, etc.; “aprendizaje”, definido como lo que desarrollan los participantes a nivel de conocimientos, habilidades y actitudes, tras la formación; “comportamiento”, que pretende evaluar las nuevas conductas que los participantes activan en su puesto de trabajo una vez finalizada la acción formativa; y “resultados”, que alude a las repercusiones de la formación en las diversas áreas de la empresa o institución, en términos de contribución al alcance de los objetivos estratégicos planteados.

Si bien los primeros dos niveles se acostumbran a tomar en cuenta en la evaluación de la formación en las organizaciones, los niveles de comportamiento y resultados, por su complejidad, difícilmente se llevan a cabo de manera exhaustiva.

En la actualidad, el nivel de “comportamiento” es internacionalmente conocido como “transferencia de la formación” o “transferencia de los aprendizajes” al puesto de trabajo; acostumbra a realizarse en situación diferida, un tiempo después de finalizar la formación, y en situación real de trabajo. El agente que puede aportar una información más directa sobre este resultado es el propio participante, mediante la respuesta a un cuestionario o entrevista; sin embargo, para contar con una información contrastada, también debe analizarse la valoración del jefe del participante; de algunos compañeros cercanos al participante que tengan acceso a observar su conducta; o el mismo responsable de formación, que puede realizar observaciones sistemáticas en el puesto de trabajo. La medida de la transferencia es imprescindible para determinar si la formación fue efectiva y que factores afectaron dicha efectividad, alcanzando una profundidad de análisis considerablemente mayor a la de los primeros dos niveles de evaluación.

El cuarto y último nivel -resultados- ha sido con frecuencia dividido en dos tipos de resultados de la formación: el “impacto de la formación en los objetivos de la organización” y la “rentabilidad de la formación para la organización”, esto es, el balance positivo resultante de la inversión en formación en términos económicos. Éste último nivel de evaluación es complejo, pero su evaluación permite detectar en qué medida la formación es eficaz; aunque cabe aceptar que, en numerosas ocasiones, no es posible aislar las repercusiones de la formación en la empresa/institución de las repercusiones producidas por otras estrategias de gestión de los recursos humanos, o que no es posible acceder a datos reales que corroboren el impacto y/o rentabilidad de la formación.

A lo largo de los años el modelo de Kirkpatrick ha tenido grandes seguidores y grandes detractores; aunque en la práctica, gracias a su facilidad de aplicación y a su capacidad para estructurar la complejidad, este modelo es uno de los más utilizados. Diversos autores han intentado ofrecer ampliaciones, actualizaciones o variaciones del modelo de Kirkpatrick (véase, por ejemplo, Barzucchetti y Claude, 1995; Brinkerhoff, 2005; Kaufman y Keller, 1994; Meignant, 1997; Phillips, 1991). Paralelamente, otros investigadores han apuntado la necesidad de estudiar otras alternativas al modelo (es el caso

de Brinkerhoff, 2003; Bushnell, 1990; Holton, 1996; Kraiger, 2002; Leung, 2006; Pineda, 2002; Preskill y Torres, 1999; Russ-Eft y Preskill, 2005; entre otros).

En nuestro contexto, destaca el Modelo Holístico de Evaluación de la Formación, (Pineda 2002), que reúne los puntos clave del proceso de evaluación dando una visión integral del mismo; está compuesto por los siguientes niveles: satisfacción del participante con la formación, logro de los objetivos de aprendizaje, adecuación pedagógica del proceso de formación, transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo, impacto de la formación en los objetivos de la organización, y rentabilidad de la formación. Este modelo parte de la propuesta de Kirkpatrick, pero incorpora la dimensión pedagógica, dada su importancia en el proceso formativo. El modelo holístico ha sido aplicado en numerosas organizaciones públicas y privadas en España, lo que ha permitido demostrar su utilidad.

Como muestran los modelos de evaluación presentados, uno de los principales objetivos de la formación continua es la introducción de cambios en el puesto de trabajo de las personas que la reciben. Éste es el principal resultado de la formación, y es lo que justifica la relevancia de la evaluación de la transferencia de la formación.

1.2. Evaluación de la transferencia

La transferencia de la formación se define como “la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas durante la formación al puesto de trabajo y el consecuente mantenimiento de éstas en un cierto periodo de tiempo” (Baldwin y Ford, 1988, 63). La noción de transferencia es el punto central de todas las acciones formativas que pretendan ser efectivas (Caine y Caine, 1989, 72); algunos autores (Barzucchetti 1995, Cabrera 2000, Pineda 2002) argumentan, incluso, que el aprendizaje no puede considerarse como un resultado relevante para la organización, sino que es un medio para conseguir resultados de transferencia.

Evaluar la transferencia significa comprobar el uso efectivo y regular, en el ámbito profesional, de los aprendizajes implicados en la formación, con tal de mostrar la contribución de ésta a la mejora del rendimiento en el puesto de trabajo.

Las mejoras en el comportamiento laboral que consiga la formación tendrán efectos positivos sobre la calidad de los profesionales y en definitiva de la organización (Saramona, 2002, 86); aún así, la transferencia de la formación no es una consecuencia directa de la acción formativa, sino que existen una serie de factores que afectan este proceso y que también será necesario evaluar. Por esta razón, la evaluación no debe focalizarse únicamente en recoger evidencias sobre los resultados de su aplicación, sino que tiene que ser entendida de un modo más global y abarcar también otros elementos de la formación, como por ejemplo su diseño y desarrollo. Desde esta óptica, el valor de la evaluación de la transferencia radica sobre todo en descubrir qué factores han facilitado o dificultado este proceso, sobre todo, en términos de barreras que han impedido que la formación sea transferida.

Con respecto a la evaluación de los resultados de la transferencia, pueden evaluarse dos tipos de indicadores: la aplicación que se hace de la acción formativa en sí misma, en relación a los objetivos de la acción formativa y a los cambios en la actuación profesio-

sional que son producto de los aprendizajes logrados (Cabrera, 2000, 135); y los cambios en el puesto de trabajo producidos por la formación, es decir, la diferencia entre el dominio en los comportamientos antes (pre) y un tiempo después (post) de la formación (Warr, Allan y Birdi, 1999, 354). La necesidad de recoger evidencias obliga a disponer de una especificación clara sobre los comportamientos profesionales, competencias y/o funciones que se han trabajado durante la acción formativa y que tienen que ser objeto de evaluación.

Dada la dificultad de evidenciar directamente los comportamientos de los participantes, estos resultados se acostumbran a recoger en forma de autoevaluaciones sobre el grado de aplicación logrado a partir de la formación.

Para minimizar los posibles sesgos en los resultados, se recomienda comparar los datos sobre el grado de dominio de entrada a la formación, con el grado de dominio un tiempo después de la formación; e incluso, en la medida de lo posible, con el contraste de datos sobre personas que no han participado en la formación, a modo de grupo control (Sims, 1993, 607) para poder aislar los efectos de la formación de otros factores externos no vinculados directamente con ella. También es recomendable contar con una muestra de datos suficientemente amplia, que permita extraer conclusiones significativas sobre el grado de aplicación de la formación y la medida en que se ha mejorado la actuación profesional tras la participación en la acción formativa.

Aunque la evaluación de la transferencia sea un objetivo prioritario para conocer el grado de eficacia de la formación dentro del contexto laboral, requiere de muchos recursos humanos, económicos y técnicos, lo que hace que sean muy pocas las organizaciones que realizan este tipo de evaluación.

Por este motivo, varios autores han planteado la posibilidad de evaluar la transferencia indirectamente, a través de la identificación y valoración de los factores condicionantes de la aplicación de los aprendizajes al lugar de trabajo. Esta evaluación permite obtener una información que oriente la toma de decisiones sobre las medidas oportunas para evitar los factores negativos y fomentar los positivos (Ramírez, 1997, 92), y diagnosticar la futura transferencia de una formación.

En las últimas décadas se han realizado diversas investigaciones teóricas y aplicadas que matizan y sistematizan los factores que intervienen y afectan el proceso de transferencia. Los principales modelos de factores son los de Noe (1986); Baldwin y Ford (1988); Rouiller y Goldstein (1993), Thayer y Teachout (1995), Holton (1996, 2005), y Burke y Hutchins (2008). De estas investigaciones cabe destacar el trabajo realizado por Holton, Bates y Ruona (2000), creando una herramienta que permitiese evaluar más de un factor de transferencia a la vez. También es relevante el trabajo de Bruke y Hutchins (2007) con una visión más pedagógica de su trabajo, incluyendo elementos como el papel del formador/a, los tiempos de la formación, etc.

Desde el equipo de investigación EFI-GIPE de la Universidad Autónoma de Barcelona, se han realizado numerosos estudios sobre cómo evaluar la eficacia de la formación continua desde la perspectiva de la transferencia. Además del enfoque directo, que consiste en crear instrumentos específicos para medir la transferencia real de los aprendizajes en el puesto de trabajo (Pineda, 2010; 2002; 2000), se ha adoptado un enfoque indirecto para evaluar la transferencia de la formación (Pineda, coord. 2010;

Pineda-Herrero, Quesada, Espona, 2011; Quesada, 2010).

En 2011, Pineda, Quesada y Ciraso desarrollaron el modelo FET o modelo de Factores para la Evaluación indirecta de la Transferencia. El modelo dio origen al primer instrumento en español para medir las variables que facilitan o dificultan la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo. Mediante una validación de constructo del instrumento, emergieron diez factores, que se agrupan en cuatro dimensiones (tabla 1): las características del participante, el diseño de la formación, el apoyo de la empresa o institución para transferir, y las intenciones conductuales del participante.

Dimensión	Factor
Participante	• Aprendizaje logrado
	• Satisfacción con la formación
	• Motivación para transferir
	• Locus de control interno
Formación	• Orientación a las necesidades del puesto de trabajo
Empresa o institución	• Posibilidades del entorno para la aplicación
	• Apoyo de los/as compañeros/as para transferir
	• Apoyo del jefe/a para transferir
	• Rendición de cuentas de la aplicación
Intenciones conductuales	• Intención de transferencia

Tabla 1: Dimensiones y factores del modelo FET. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento FET muestran que es válido, fiable y permite medir los factores de la transferencia de la formación de forma completa y exhaustiva. Los resultados que aporta el instrumento FET permiten diagnosticar qué factores favorecen y qué factores dificultan la aplicación de la formación que se está evaluando, proporcionando así estrategias para su mejora y posibilitando una evaluación indirecta de la transferencia. Por último, el instrumento FET permite predecir el grado de aplicación de los aprendizajes que realizarán las personas, lo que facilita la evaluación de la transferencia.

2. La evaluación de la formación continua en la carrera judicial

Con la finalidad de describir la conceptualización y las prácticas de evaluación de la formación continua en la carrera judicial, hemos analizado los siguientes documentos,

elaborados o adoptados por el Consejo General del Poder Judicial y la Escuela Judicial:

- *Encuesta a la carrera judicial* (CGPJ, 2008), que presenta los principales resultados de una encuesta realizada con una muestra de 1475 participantes en formación durante el año 2007.

- *Informe global de calidad de los cursos y percepción sobre la formación recibida por parte de los alumnos durante el periodo 2010*, que recoge los resultados de un cuestionario final de evaluación de las acciones formativas, administrado a los participantes en formación del cuerpo de fiscales (Centro de Estudios Jurídicos, 2011).

- *Memoria 2010* (Escuela Judicial, 2011), que, a partir de los resultados de una encuesta a una muestra de 1694 participantes, presenta sintéticamente la oferta, la demanda y el desarrollo de las acciones formativas enmarcadas en el Plan Estatal de Formación Continua y la Formación Descentralizada.

- *Formulario de Evaluación de Actividades de Formación* de la Red Europea de Formación Judicial (REFJ), una encuesta que se aplicó en una acción formativa desarrollada en España en septiembre 2010.

Para sistematizar la información recogida mediante el análisis documental, se seguirá la estructura proporcionada por el Modelo Holístico de evaluación de la formación (Pineda, 2002), que permite una visión integral de la evaluación de la formación en las organizaciones, vinculada con la calidad de la misma. El modelo se basa en cinco interrogantes básicos, que se irán desglosando en los siguientes apartados.

2.1. ¿Quién evalúa?

El primer interrogante hace referencia a los agentes activos de la evaluación, es decir, quién emite los juicios de valor sobre la formación; el modelo plantea la necesidad de poder contar con la valoración de los todos los agentes implicados o afectados por la formación, es decir, los participantes, sus compañeros, los formadores, los superiores, el departamento de formación o el agente que proporciona la formación, hasta la dirección de la organización.

En el caso de la formación a los miembros de la carrera judicial, basándonos en los documentos mencionados anteriormente podemos concluir que los principales agentes que emiten los juicios de valor sobre las acciones formativas son los mismos participantes, es decir, los jueces y magistrados que reciben la formación. Un segundo colectivo que emerge como agente activo en la evaluación de la formación son las personas responsables de la formación, sobre todo la Escuela Judicial, que en la *Memoria* expresa sus propias valoraciones; sin embargo, cabe destacar que más que valorar la calidad de la formación con sus propios criterios, lo que observamos son juicios sobre el ajuste de la oferta formativa a la demanda, interpretaciones sobre las valoraciones expresadas por los participantes, y descripciones del desarrollo de las actividades formativas y las colaboraciones con otras instituciones en materia de formación continua.

Se destaca que en los documentos analizados no emerge el punto de vista de otros agentes fundamentales en la evaluación de la formación, como los formadores, coordinadores y tutores de los cursos; ellos son objeto de evaluación por parte de los parti-

cipantes, pero no tienen la oportunidad de expresar sus propias valoraciones sobre aspectos de la formación donde podrían tener una gran relevancia, como el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los participantes en formación, la calidad del diseño de la formación y la implementación de las actividades formativas.

2.2. ¿Cómo se evalúa?

Los documentos analizados presentan metodologías y resultados de evaluación provenientes únicamente de un tipo de instrumento, el cuestionario a los participantes. Por lo general, se trata de instrumentos con preguntas cerradas, a las cuales se responde utilizando una escala diferente en cada instrumento: del 1 al 10 en el *Informe global de calidad* y en la *Memoria*; del 1 al 5 en el *Formulario REFJ*; escalas Likert de 4 puntos en la *Encuesta a la carrera judicial*; y marcando una opción entre las propuestas, sobre todo en el *Informe global de calidad*.

Los instrumentos presentados también suelen incluir respuestas abiertas, generalmente relacionadas con propuestas para futuras formaciones y comentarios evaluativos globales, que complementan la información de las preguntas cerradas de los cuestionarios. En la *Encuesta a la carrera judicial* se da, sin embargo, una importancia mayor a las preguntas abiertas, otorgándole un papel provocativo para recoger posibles reacciones negativas de los participantes (por ejemplo, con preguntas como “¿Qué está claramente mal y habría que cambiar en la Formación Continua que tenemos?”).

En la totalidad de los documentos analizados, los resultados de los cuestionarios son tratados de forma básicamente cuantitativa y descriptiva, analizando frecuencias, porcentajes y promedios. En la *Memoria*, además, se presentan algunas tablas comparativas entre las puntuaciones de diferentes ítems, de los datos de participación por sexo, y la comparación de medianas de la valoración global de las 10 actividades mejor valoradas, y las 10 peor valoradas. Donde se consideran ítems abiertos, se suele realizar un análisis por categorías, cuantificando las respuestas recogidas en cada categoría identificada.

Otra metodología de evaluación recogida en los documentos considerados (más en concreto, en la *Memoria*) es el análisis de indicadores cuantitativos, sobre todo relacionados con el acceso a la formación. Algunos indicadores presentados son la asistencia a los cursos, la oferta de plazas, las solicitudes, las personas seleccionadas para la formación, las renunciadas, las personas y entidades colaboradoras, etc.

En los documentos analizados, no se presentan resultados provenientes de otras fuentes de información, como pueden ser entrevistas, test finales de aprendizaje, u observaciones sistemáticas; relacionando este aspecto con el interrogante acerca de los agentes de la evaluación, cabe suponer que los formadores aplican otras tipologías de instrumentos, que sin embargo no son recogidos en los informes y memorias anuales.

2.3. ¿Cuándo se evalúa?

Respecto al momento en qué se evalúa el proceso o los resultados de la formación en las organizaciones, cabe mencionar cuatro posibles fases de la evaluación: antes de

iniciar la formación, que corresponde a la evaluación diagnóstica; durante la formación, o evaluación formativa; al acabar la formación, o evaluación sumativa; y un tiempo después de acabar la formación, que corresponde a la evaluación diferida.

En el caso de la formación de los miembros de la carrera judicial, según los documentos analizados, la evaluación se concentra en el momento final de la formación; si bien es un momento clave para poder valorar la satisfacción de los participantes con la formación y su aprendizaje, se hace necesario completar este tipo de evaluación con la recogida de evidencias antes y durante la formación, y un tiempo después, para poder valorar los efectos a medio o largo plazo.

2.4. ¿Para quién se evalúa?

La determinación de los destinatarios de la evaluación marca el enfoque de la misma; en la formación en organizaciones, normalmente el destinatario suele ser la organización en su conjunto, pero la evaluación también se puede dirigir al departamento de formación, a los formadores, a los mismos participantes, o a agentes externos a la organización, pero que se ven afectados por el trabajo de los participantes en formación (Pineda, 2002). En el caso de organizaciones públicas, otro tipo de destinatario puede ser también la sociedad en general, considerando la evaluación una rendición de cuentas sobre la efectividad de la inversión en formación.

Según el análisis documental realizado, al margen de la posible difusión que se pueda hacer de los resultados e informes de evaluación, los destinatarios parecen ser principalmente los profesionales de la Escuela del Poder Judicial, con el objetivo de mejorar la oferta formativa para jueces y magistrados.

2.5. ¿Qué se evalúa?

Como se ha mencionado en el apartado 1.1, la evaluación de la formación en las organizaciones se puede dirigir al análisis de diferentes elementos de la formación. El modelo holístico organiza estos elementos en seis niveles de evaluación, de complejidad creciente: la satisfacción del participante con la formación; el logro de los objetivos de aprendizaje; la coherencia pedagógica del proceso de formación; la transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo; el impacto de la formación en los objetivos de la organización; y la rentabilidad de la formación para la organización.

Analizando los resultados de las diferentes evaluaciones de la formación judicial realizadas, se observa que no se diferencia el nivel evaluado, y que las preguntas de los instrumentos administrados hacen referencia básicamente al nivel de satisfacción o reacción de los participantes. En la tabla 2, se puede observar qué elementos son contemplados en la evaluación del nivel de satisfacción en la formación a miembros de la carrera judicial.

Dimensión de la satisfacción	Aspectos evaluados	Fuente
Organización de la actividad formativa	Organización general del curso	Informe global de calidad
	Instalaciones y medios	Informe global de calidad Formulario REFJ
	Duración del curso	Informe global de calidad Formulario REFJ Memoria
	Información previa	Encuesta Carrera Judicial Informe global de calidad Encuesta Carrera Judicial
	Atención recibida en las dependencias de la Escuela Judicial	Memoria
	Servicio recibido en las estancias	
	Difusión de la formación	
	Organización administrativa (restauración, emplazamiento, idiomas...)	Formulario REFJ
	Satisfacción de las expectativas	Memoria Formulario REFJ
	Respuesta a las expectativas	Informe global de calidad Memoria Formulario REFJ Encuesta carrera judicial
Recursos pedagógicos	Documentación facilitada	Memoria
	Materiales de lectura y apoyo	Informe global de calidad Memoria Formulario REFJ
Formadores	Adecuación de la procedencia profesional	Memoria
	Valoración global de los formadores, coordinadores, ponentes, tutores	
	Profesionalidad	Formulario REFJ

	Calidad de los conferenciantes	
	Conocimiento del tema	
	Capacidad expositiva	Encuesta Carrera Judicial
	Conocimiento de la realidad judicial	
	Aportación de nuevas visiones sobre un tema	Encuesta Carrera Judicial Memoria
	Equilibrio teoría/práctica	Informe global
	Calidad/valor/utilidad	Memoria Encuesta Carrera Judicial
Contenidos	Presentación	Informe global
	Profundidad o carácter introductorio	
	Distribución de los temas	Formulario REFJ
	Interés	
	Utilidad práctica	Encuesta Carrera Judicial
Metodología	Rigor en el tratamiento de los temas	
	Interés de las actividades desarrolladas	
	Intercambio de experiencias	Memoria
	Se han extraído de las actividades conclusiones útiles	
Logro de los objetivos	Aportación al conocimiento jurídico	
	Aportación al conocimiento del funcionamiento de la sociedad	Encuesta Carrera Judicial
	<i>¿Ha contribuido su participación en esta actividad a aumentar su confianza en los jueces de otros países europeos?</i>	Formulario REFJ

Tabla 2. Aspectos evaluados del nivel 1 (satisfacción). Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, los cuatro documentos analizados toman en consideración la organización técnico-administrativa de la formación, y la satisfacción global de los participantes. En cambio, no se incide tanto en la dimensión pedagógica de la formación, ya que en general no se analizan los métodos y técnicas empleadas en las acciones formativas, su adecuación y variedad, ni se profundiza en los recursos pedagógicos de apoyo a los jueces y magistrados que participan en formación continua.

Otra carencia que se encuentra a nivel global en los instrumentos de evaluación analizados hace referencia a la percepción de los participantes acerca del logro de los objetivos de aprendizaje. Como se observa en la tabla 2, sólo el *Formulario REFJ* incluye dos preguntas referidas a evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje de la formación, y en la *Encuesta a la carrera judicial* se aborda indirectamente el tema con dos ítems.

En las formulaciones de algunas preguntas de los diferentes cuestionarios, se puede entrever la voluntad de superar el primer nivel de evaluación de la formación, pasando a evaluar los resultados en términos de aprendizaje, transferencia e impacto. Por ejemplo, en el *Informe global de calidad* se pregunta acerca de la motivación posterior a la formación; en la *Memoria*, se menciona la utilidad de las actividades para el desempeño de la función jurisdiccional; y el *Formulario REFJ* pregunta si los conocimientos adquiridos ayudarán a comprender mejor los problemas de la práctica.

Sin embargo, no se profundiza en estos niveles de evaluación, y se centra únicamente en la reacción inmediata de los participantes a la acción formativa concreta; de esta manera, no se obtiene información sobre los aprendizajes realizados, ni sobre cómo estos influirán en el desempeño laboral de los jueces y magistrados, o si tendrá un impacto en la mejora de sus puestos de trabajo. La valoración de los planes de formación, de esta manera, es parcial, y se limita a un mero análisis en términos de aprobación, por parte de los participantes, de las formaciones que se les ofrece.

Por otro lado, la dificultad de implementar un plan de evaluación holístico, que contemple todos los niveles de evaluación, es un problema presente en muchas organizaciones de ámbito privado y público. De hecho, la evaluación de la formación sigue siendo la asignatura pendiente en la mayoría de servicios de formación de organizaciones públicas y privadas.

3. Resultados de evaluación 2010

En el presente apartado, se describen brevemente algunos de los principales resultados de la evaluación de la formación en el marco del Plan Estatal de Evaluación, recogidos en la *Memoria 2010*.

Como hemos mencionado anteriormente, el tipo de evaluación que se lleva a cabo se centra en el primer nivel, la reacción de las personas participantes ante la formación, también llamada satisfacción. En general, se recoge un grado de satisfacción bastante alto, con una puntuación media de 7,92 en una escala de 10. No obstante, las medias varían según la modalidad formativa que se evalúa: la satisfacción más alta se encuentra en las *estancias*, con un 8,96; las más baja, en los *grupos de investigación*, con un 7,32, seguidos por los *cursos* (7,38), los *encuentros* (7,60) y los *seminarios* (8,32).

Si analizamos más en detalle la satisfacción de los jueces y magistrados que participaron en formación en el año 2010, vemos en la figura 1 que los aspectos organizativos reciben el grado de satisfacción más elevado, mientras que la valoración en ámbito académico-docente baja de casi un punto en la escala de 10, siendo el personal docente el que obtiene puntuaciones más bajas (7,45)

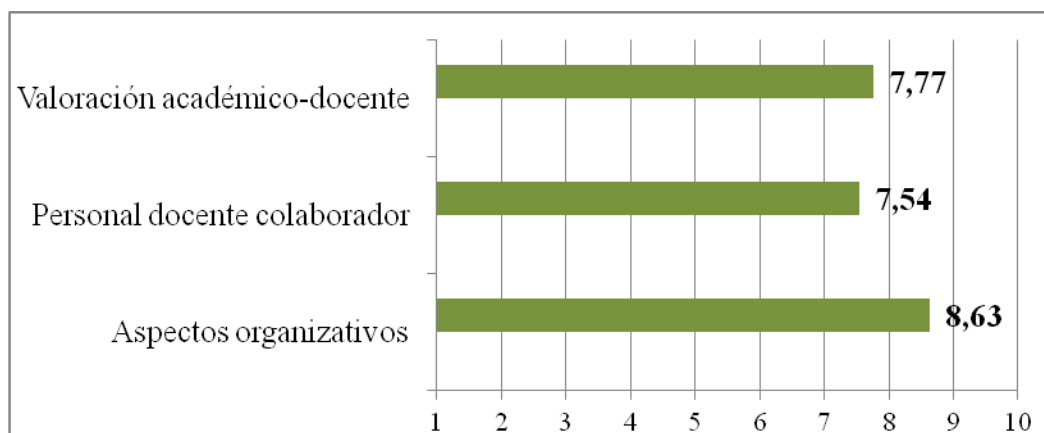


Figura 1. Satisfacción de las personas participantes. Fuente: reelaboración a partir de *Memoria 2010*.

Profundizando en los aspectos más pedagógicos de la satisfacción, podemos observar en la figura 2 que los elementos que obtienen una valoración más baja son la cantidad y la calidad de la documentación y material de apoyo recibidos. El aspecto mejor valorado es el interés de las propias personas participantes, que se sitúa por encima de los demás aspectos considerados.

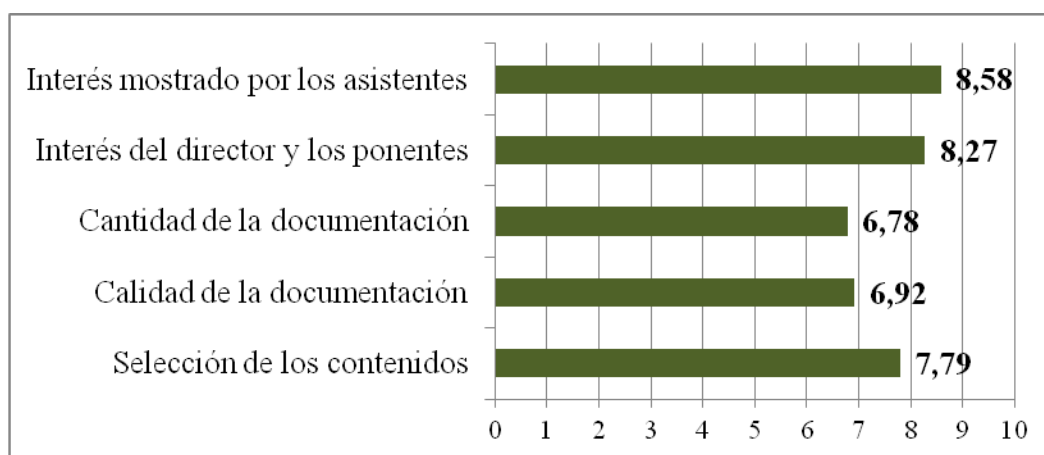


Figura 2. Satisfacción de las personas participantes en aspectos pedagógicos de la formación. Fuente: reelaboración a partir de *Memoria 2010*.

En cuanto a la procedencia profesional del personal docente, como vemos en la figura 3, casi tres cuartas partes de los participantes opina que su procedencia es adecuada para las acciones formativas que imparten; no obstante, un 11% considera que faltan ponentes procedentes de otros colectivos, lo que puede indicar que en su opinión convendría aportar una visión nueva a los temas tratados.

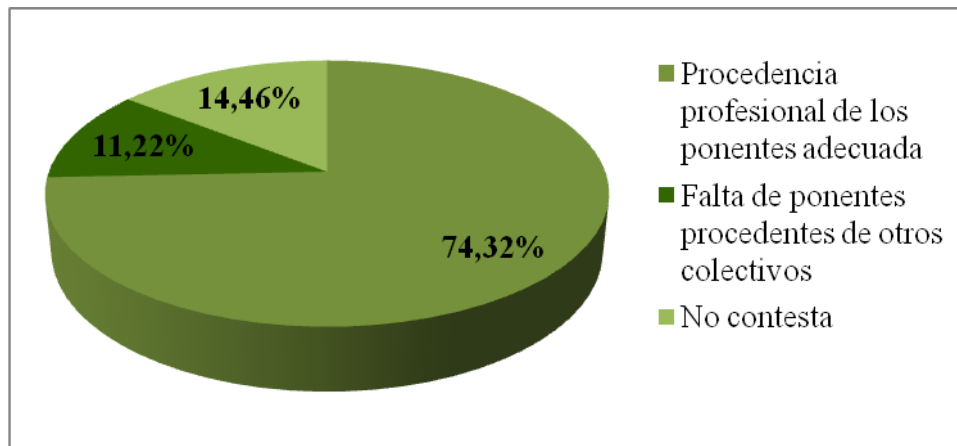


Figura 3. Percepción de las personas participantes acerca de la adecuación de la procedencia profesional del personal docente. Fuente: reelaboración a partir de *Memoria 2010*.

Otro resultado interesante de la evaluación realizada es la valoración de los participantes acerca del interés y de la utilidad de las acciones formativas. A nivel global y transversal entre todas las modalidades formativas analizadas (grupos de investigación, estancias, seminarios, encuentros, cursos), se consideraron más interesantes (8,21/10) que útiles (7,53/10), hecho que sugiere la necesidad de mejorar el nivel de respuesta a las necesidades formativas y de vincular más la formación con el puesto de trabajo

4. Resultados de la encuesta en profundidad sobre evaluación de la formación

En el marco del Grupo de Investigación Sobre Metodologías de la Formación Continua creado por la Escuela del Poder Judicial para analizar el estado de la formación que gestionan, se administró un cuestionario virtual a través de la intranet del Consejo Judicial. El cuestionario pretendía recoger la opinión de los jueces y magistrados sobre la situación de la formación continua en la Escuela del Poder Judicial, y se administró al total del colectivo: 5018 sujetos. El índice de respuestas obtenidas fue sólo del 4,75%, con un total de 240 cuestionarios cumplimentados. Se trata así de una muestra no representativa del colectivo de jueces y magistrados participantes en formación; los resultados no son generalizables, pero pueden servir como un primer pilotaje para explorar la situación de la formación continua a través de la opinión de los profesionales que la reciben.

El cuestionario se compuso de 16 ítems Likert de 4 puntos, 10 preguntas con respuesta si/no, 14 preguntas abiertas, y una pregunta de respuesta múltiple. Una parte del cuestionario se destinó a recoger información sobre la visión que los jueces y magistrados tienen sobre los resultados de la formación, con la finalidad de realizar una cierta evaluación externa de los mismos. Los elementos evaluados son: los aprendizajes rea-

lizados gracias a la formación; la aplicación de los aprendizajes en el puesto de trabajo; los cambios que la formación genera en la forma de trabajar; y los elementos que facilitan y que dificultan la aplicación de lo aprendido.

En este apartado se presentan y se analizan los resultados obtenidos de estas preguntas, todas ellas relacionadas con la evaluación de la formación en términos de aprendizaje, transferencia e impacto.

En la figura 4, se pueden observar los resultados obtenidos en los ítems de escala Likert sobre el ámbito que nos ocupa. Como vemos, el ítem que obtuvo una puntuación más elevada es el que hace referencia al **aprendizaje de conocimientos nuevos** vinculados al puesto de trabajo, con una puntuación de 2,88 en una escala de 1 a 4. Le sigue el ítem sobre el **desarrollo de las competencias profesionales** gracias a la formación, y la **aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo** (2,75 y 2,74 puntos respectivamente). La valoración de los jueces y magistrados sobre la **utilidad de la formación** para la propia actividad profesional obtiene puntuaciones ligeramente inferiores (2,72 puntos). Sin embargo, estos resultados no son muy satisfactorios, ya que sería deseable que la valoración de los jueces sobre el aprendizaje, la utilidad y la transferencia de la formación fuese superior a los 3 puntos –incluso cercana a los 4-, ya que mostraría un nivel elevado de eficacia de las acciones formativas.

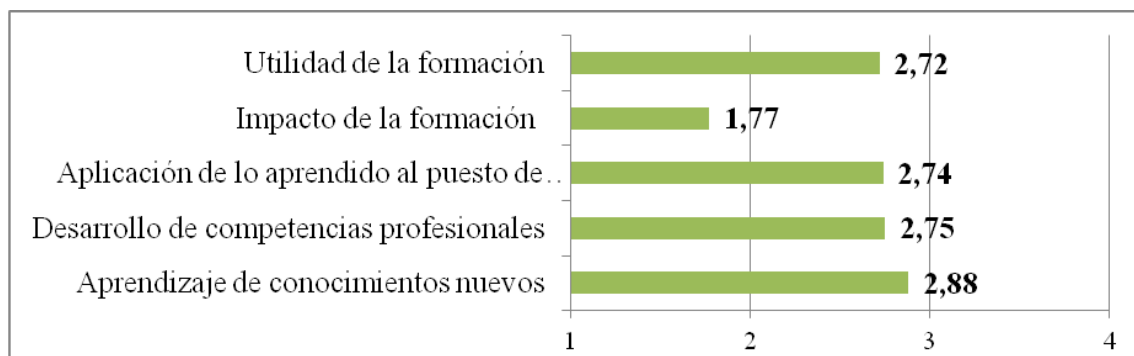


Figura 4. Puntuaciones medias de los ítems 4,17, 18, 19, 29 de la encuesta. Fuente: elaboración propia.

Destaca el hecho de que las puntuaciones más bajas se encuentran en la segunda pregunta, relacionada con el **impacto de la formación en los órganos jurisdiccionales**, en términos de cambios organizativos, que obtiene sólo 1,77 puntos. Cabe destacar que ésta es la puntuación más baja de todo el cuestionario, lo que indica que el impacto de la formación es la carencia importante que presenta en estos momentos la formación judicial. Este resultado muestra que, si bien los magistrados aplican una parte de lo aprenden en la formación, esto tiene un impacto muy pequeño en su entorno laboral, lo que conduce a cuestionar los efectos que la inversión en formación genera en las instituciones y organismos judiciales.

En el gráfico presentado en figura 5, se observa la distribución de respuestas a una pregunta que nos puede dar indicios sobre la cultura de la evaluación y de la formación

en la función judicial.

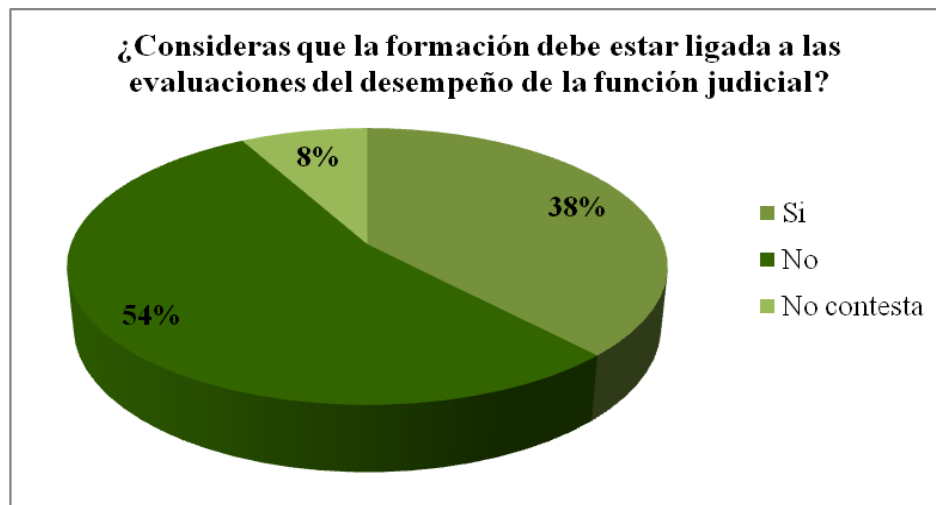


Figura 5. Distribución de respuestas al ítem 34. Fuente: elaboración propia.

El resultado nos muestra que el 54% de las personas encuestadas consideran que no debería haber **vinculación entre las evaluaciones del desempeño y la función judicial**, hecho que podría indicar el escaso peso que se daría a la formación como herramienta para la mejora de la actividad profesional en la carrera judicial, o que la formación no responde a las necesidades de los puestos de trabajo.

La encuesta incluía dos ítems de respuesta abierta sobre los elementos facilitadores de la transferencia, y los elementos que constituyen barreras a la hora de aplicar los aprendizajes en el trabajo; de ellos se han recogido 85 respuestas.

Respecto a los **facilitadores** percibidos, la categoría que recoge más respuestas (el 27,1%) es la que hace referencia a los debates, encuentros, y puestas en común con los compañeros, como elemento que ayuda a poder aplicar los aprendizajes en el desempeño profesional. Algunos participantes vincularon este aspecto con la modalidad de seminario como la que más favorecía el intercambio, aunque curiosamente también se recoge que un 7,05% de participantes valoran la ponencia como el formato que más facilita la aplicación. En cambio, el 17,65% de las personas encuestadas mencionaron el contenido de la formación. Otras respuestas con bastante coincidencia entre los encuestados se centraban en las bases de datos on-line y las publicaciones CENDOJ (el 9,41%), el hecho de establecer conclusiones y criterios en la formación (8,23%), el enfoque práctico de la formación (5,88%) y material facilitado, como los resúmenes de las ponencias.

En relación a los **obstáculos** percibidos para poder aplicar los aprendizajes al puesto de trabajo, las respuestas fueron más homogéneas. El 50,59% de las personas que contestaron la pregunta mencionaron la carga de trabajo y/o la falta de tiempo como el principal problema, que les impedía revisar los apuntes o los materiales de las formaciones, profundizar en los temas, o reflexionar sobre las propias prácticas para poder plantear cambios; aún así, cabe destacar que algunas respuestas de este tipo, más que

como obstáculo a la transferencia, lo mencionaban como una barrera para la realizar la formación, vinculándolo con la dificultad para disponer de un sustituto o para ausentarse del puesto de trabajo.

Siguiendo con las barreras de la transferencia, la siguiente categoría de respuestas obtenida se refiere al enfoque excesivamente teórico de las formaciones, o al perfil académico de los formadores (el 10,59% de las respuestas). Otras respuestas hacían referencia a la falta de apoyo de los compañeros, que prefieren los procesos ya establecidos y obstaculizan así la aplicación de los nuevos aprendizajes (5,88%), y el poco ajuste entre la formación y las necesidades reales de los puestos de trabajo (3,52%).

Estos resultados indican que la formación judicial no es muy efectiva, ya que genera poca aplicación en el puesto de trabajo de los jueces y magistrados, y aún menos resultados en su contexto laboral u organización. Además aparecen barreras importantes que dificultan la aplicación de la formación, cómo la falta de tiempo, o el diseño de la formación excesivamente teórico, que la hace poco aplicable a la realidad laboral. Sería necesario profundizar más en estos aspectos, para descubrir cuales son las causas de esos bajos resultados, y poder emprender medidas correctoras que aumenten la eficacia de la formación. En el siguiente apartado se sugieren algunas propuestas en este sentido.

5. Conclusiones y propuestas

Después de describir y analizar la situación de la evaluación de la formación continua de los jueces y magistrados españoles, y a la luz del marco teórico presentado sobre esta temática, se pueden avanzar propuestas finalizadas a su mejora.

En primer lugar, se recomienda que la evaluación incluya más aspectos de la formación, además de la satisfacción de los participantes. Sería necesario evaluar, como mínimo, los aprendizajes que los participantes realizan, la coherencia pedagógica de las acciones formativas y la transferencia o aplicación de los aprendizajes al puesto de trabajo.

En segundo lugar, creemos necesario recoger la visión del personal docente sobre las acciones formativas. Se puede suponer que los docentes valoran, aunque sea de forma no sistemática, el desarrollo de la actividad formativa y el aprendizaje de los participantes, pero esto no se refleja en los documentos, ni se pone en relación con el resto de aspectos evaluados. Por ello, sería conveniente recoger esta información de forma sistemática y triangularla con el resto de evaluaciones.

Respecto a las dimensiones a evaluar de la formación a jueces y magistrados, se recomienda evaluar los resultados de la formación a nivel del logro de los objetivos de aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes la deberían realizar los formadores o docentes, aplicando instrumentos como pruebas, ejercicios, actividades prácticas, etc. para recoger evidencias de los aprendizajes alcanzados por los jueces y magistrados.

Asimismo, evaluar la coherencia pedagógica de las acciones formativas permitirían explicar la baja valoración de los participantes baja al considerar aspectos de la formación como la selección de los contenidos, su utilidad, y el material de apoyo, pese al

grado elevado de satisfacción de los participantes con las acciones formativas. Sería necesario recoger la visión de los docentes y los gestores o técnicos, para valorar en detalle su adecuación y fijar mecanismos de mejora.

Vista la importancia, en la literatura pedagógica, de evaluar los resultados de la formación a nivel de transferencia de los aprendizajes y de impacto en la organización, se plantea la necesidad de recoger evidencias en estas dimensiones. Ello implicaría también incluir otros momentos evaluativos; de momento, la evaluación se limita al momento final de la formación, mientras que para evaluar resultados, se tendría que realizar una evaluación diagnóstica, y una evaluación diferida unos meses después de finalizar la formación.

La evaluación de la transferencia y el impacto, además, comportaría la integración de los puntos de vista de diferentes colectivos implicados o afectados por la formación: en primer lugar, las personas participantes, que pueden tener percepciones acerca de su aplicación de los aprendizajes en el trabajo diario, y de la mejora organizativa que de ello se deriva; pero también los formadores, los superiores y compañeros de los participantes, y los profesionales de la Escuela del Poder Judicial. Esto se podría realizar mediante una evaluación directa de los resultados en aquellas acciones formativas más estratégicas.

Finalmente, sería oportuno evaluar los resultados de la formación en el puesto de trabajo de forma indirecta, mediante la medición de los factores que afectan a la transferencia. Se podría utilizar el instrumento FET, recientemente creado para su aplicación en el contexto español, u otros instrumentos existentes en el mercado internacional, tras su traducción y adaptación al contexto de la formación judicial en España. La evaluación indirecta de la transferencia permitiría diagnosticar los factores que facilitan y que dificultan la aplicación de la formación por parte de los jueces y magistrados, posibilitaría la introducción de mejoras para aumentar la eficacia de la misma, y posibilitaría una medición alternativa de la transferencia, más fácil, viable y, por tanto, aplicable a toda la formación continua en el ámbito judicial

Aplicar estas propuestas, sin duda implicará un cambio importante en la concepción de la formación judicial, y requerirá de recursos humanos y materiales para implementarlas. Pero queremos remarcar que nuestras sugerencias se orientan hacia la realización de menos formación, pero asegurando su eficacia. Y la evaluación rigurosa es la mejor vía para garantizar que nuestros esfuerzos formativos generan resultados tangibles y que aportan valor al importante trabajo de los jueces y magistrados de nuestro país.

Referencia bibliográficas

- BALDWIN, T.T., y FORD, J.K. (1988). *Transfer of training: A review and directions for future research*. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- BARZUCCHETTI, S., y CLAUDE, J.F. (1995). *Évaluation de la formation et performance de l'entreprise*. Rueil-Malmaison: Editions Liaisons.
- BRINKERHOFF, R.O. (2003). *The success case method: Find out quickly what's working and what's not*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- BRINKERHOFF, R.O. (2005). *The success case method: a strategic evaluation approach to increasing the value and effect of training*. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86-101.
- BURKE, L.A., y BALDWIN, T.T. (1999). *Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer*. *Human Resource Management*, 38(3), 227-243.
- BUSHNELL, D.S. (1990). *Input, process, output: A model for evaluating training*. *Training and Development Journal*, 42(3), 41-43.
- CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CAINE, G., y CAINE, R.N. (1989). *Learning about accelerated learning*. *Training and development journal*, 43(5), 64.
- CENTRO DE ESTUDIOS JURÍDICOS (2011). *Informe global de calidad de los cursos y percepción sobre la formación recibida por parte de los alumnos durante el periodo 2010*. Material inédito.
- CGPJ (2008). *Encuesta a la carrera judicial: formación continua. Tercer informe*. Material inédito.
- ESCUELA JUDICIAL (2011). *Memoria 2010. La formación continua de los miembros de la carrera judicial*. Material inédito.
- HOLTON, E. F. III. (2005). *Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations*. *Advances in Developing Human Resources*, 7(37), 37-54.
- HOLTON, E.F. III, BATES, R.A. y RUONA, W.E.A. (2000). *Development of a generalized learning transfer system inventory*. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 333-360.
- HOLTON, E.F. III. (1996). *The flawed four-level evaluation model*. *Human Resources Development Quarterly*, 7, 5-21.
- KAUFMAN, R., y KELLER, J.M. (1994). *Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick*. *Human Resource Development Quarterly*, 5, 371-380.
- KIRKPATRICK, D.L. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. [Evaluating Training programs. The four levels]. Barcelona: EPISE.
- KRAIGER, K. (2002). Decision-based evaluation. A K. Kraiger (Eds.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 291-322). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

LEUNG, A. (2006). *A conceptual model of information technology training leading to better outcomes*. [Versió electrònica]. International Journal of Business and Information, 1(1) 74-95.

MEIGNANT, A. (1997). *Manager la formation* (4a ed.). Rueil-Malmaison: Editions Liaisons.

NOE, R.A. (1986). *Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness*. Academy of Management Review, 11, 736-749.

PHILLIPS, J.J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods* (2ª ed.). Houston: Gulf Publishing.

PINEDA, P. (coord.) (2010). *Evaluación de la iniciativa de acciones de formación en las empresas (formación a demanda)*. Ejercicio 2007 y 2008 para la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Informe técnico.

PINEDA, P.; QUESADA, C.; CIRASO, A. (2011). *Evaluating Training Effectiveness: results of the FET Model in the Public Administration in Spain*. 7th International Conference on Researching Work and Learning. Shanghai: Normal University of China.

PINEDA, P. (2000). *La evaluación de la formación en las organizaciones: Situación y perspectiva*. Revista Española de Pedagogía, 216, 291-312.

PINEDA, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

QUESADA, C. (2010). *Creating a model for evaluating the effectiveness of training in the Public Administration of Catalonia (Doctoral Workshop)*. 11th International Conference on Human Resource Development: Human Resource Development in the Era of Global Mobility. Pécs: University of Pécs. ISBN 978-963-642-326-1.

QUESADA, C.; ESPONA, B.; PINEDA, P. (2011). *Evaluación de la transferencia de la formación continua mediante el modelo ETF de factores*. XIII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o traballo: Mobilidade, formación, orientación e emprego no ámbito transfronteirizo. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

PRESKILL, H.S., y TORRES, R. (1999). *Evaluative Inquiry for Learning Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

RED EUROPEA DE FORMACIÓN JUDICIAL. *Formulario de Evaluación de Actividades de Formación*. Material inédito.

RUSS-EFT, D., y PRESKILL, H. (2005). *In search of the holy grail: Return on investment evaluation in human resource development*. Advances in Developing Human Resources, 7(1), 71-85.

SARRAMONA, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SIMS, R.R. (1993). *Evaluating public sector training programs*. Public Personnel Management, 22(4), 591-615.

TEJADA, J. (1999). *La evaluación. Su conceptualización*. En Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Barcelona: Síntesis

WARR, P.B., ALLAN, C., y BIRDI, K. (1999). *Predicting three levels of training outcome*. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72, 351-375.