
Evaluar la experiencia adquirida. Entre normas de certificación y singularidad de los itinerarios profesionales *

Edith Kirsch¹

La certificación ya no se considera únicamente como la conclusión de una formación. Permite también dar mayor visibilidad a los conocimientos adquiridos en el trabajo, mediante la experiencia profesional. Al hacerlo, reactiva la cuestión de la construcción de los criterios de evaluación que, para ser confiables, equitativos y pertinentes, deben ser al mismo tiempo generales y adaptados a las competencias específicas que evalúan. Esto plantea una paradoja: evaluar con normas generales conocimientos informales nacidos de experiencias necesariamente singulares.

La certificación de las calificaciones y competencias profesionales ocupa un lugar creciente en los debates acerca de la formación y la gestión de la mano de obra. Las reestructuraciones industriales de los años 1970 revelaron el papel catalizador del diploma en la reconversión y luego en la movilidad de los asalariados. Se reconoce hoy que los modos de construcción de la competencia son diversos, y se admite, aún más que en el pasado, que se adquieren saberes en maneras diferentes a una formación. A partir de esto, es equitativo organizar procedimientos objetivos que le den cierta visibilidad a la experiencia informal fuera de los lugares donde se adquirió. Mientras que la certificación se consideraba tra-

dicionalmente en términos de diplomas, como la conclusión de una formación, actualmente se implementan o experimentan diferentes modalidades de validación de la experiencia. Abarcan un espectro bastante amplio, que va de la “acreditación” por computadora de saberes muy específicos (cf. recuadro en p. 93) a la obtención de diplomas nacionales y, en muchos casos, exigen que se implementen nuevas formas de evaluación.

En el examen posterior a una formación, se le pide al candidato que movilice conocimientos de la misma naturaleza que aquellos que se le han enseñado. A diferencia de los conocimientos recibidos en una formación

formalizada, las adquisiciones informales, surgidas de la experiencia, no se construyen en función de un programa o de una progresión pedagógica. No se suponen estructurados y disponibles para una evaluación. El candidato a una validación de experiencia debe operar, entonces, una vuelta sobre sí mismo para reactivar o formalizar lo que, en su bagaje personal, corresponde al título que desea obtener. Deberá operar reorganizaciones intelectuales muy importantes. Si se quiere garantizar el acceso de públicos heterogéneos a certificaciones idénticas, la equidad exige que se creen situaciones de evaluación que tengan en cuenta estas diferencias, garantizando al mismo tiempo que los candidatos sean de nivel equivalente. La preparación “de” la evaluación es, por lo tanto, igual de importante pero más compleja y de naturaleza diferente a la preparación “para” la evaluación. Varía según lo que se trata de evaluar. En todos los casos, la instancia que certifica debe garantizar que la evaluación es confiable, válida, y que lo que se ha constatado es a la vez generalizable y reproducible en situaciones similares.

Cuando se trata de verificar un saber hacer muy específico, el candidato generalmente es sometido a una



prueba práctica que le permite demostrar su tecnicidad o su habilidad. Se aplica un esquema similar al del ensayo profesional que, en mecánica por ejemplo, consiste en realizar una pieza con características precisas y márgenes de tolerancia previamente determinados. El resultado de la evaluación es función de la calidad del objeto realizado y del respeto de las especificaciones técnicas.

Cuando se trata de verificar conocimientos teóricos, los métodos utilizados son más diversos, y van de la prueba escrita u oral a la evaluación por computadora, pasando por el cuestionario de opciones múltiples. Pero la calidad de la *performance* y la confiabilidad de su evaluación siguen teniendo una parte aleatoria. Se conocen los límites de las pruebas escritas y orales de los exámenes que, según las disciplinas, dejan un espacio más o menos amplio a la subjetividad y al azar. Se plantea así la cuestión de saber qué muestra la evaluación, de qué da testimonio y qué autoriza a pronosticar. Algunos promotores de programas informáticos de evaluación se esfuerzan por superar estos límites poniendo a punto dispositivos que permitan conservar un rastro de los procedimientos utilizados para resolver los problemas planteados. Finalmente, cuando se trata de certificar una calificación profesio-

nal que combine diferentes tipos de saberes y de saber hacer, la principal dificultad es definir criterios y modalidades de evaluación que den cuenta de esta imbricación compleja.

De las actividades de trabajo a los criterios de evaluación

Para ser válida, la evaluación debe hacerse en función de criterios preestablecidos que cumplen varias funciones: exhibir y estabilizar los objetivos a alcanzar, estructurar las observaciones de los evaluadores y también, en el caso de una validación de adquisiciones informales, guiar al candidato en la formalización de lo que puede decir de su propia experiencia. Los criterios se enuncian bajo la forma de referenciales o de estándares que precisan las *performances* que se deben realizar y en qué condiciones. Estos referenciales son convenciones que implican a diferentes actores: la instancia que elabora los criterios y entrega la certificación, el evaluador que implementa los criterios, el candidato a la evaluación y, en el mercado de trabajo, los usuarios de las adquisiciones certificadas de esta manera.

Los referenciales de certificación de las calificaciones y competencias profesionales remiten a las actividades de trabajo, esforzándose por ser independientes de tal o cual forma de organización. Construir un referencial para una evaluación consiste, por lo tanto, en buscar los denominadores

comunes entre situaciones diversas, ejercicio cuya dificultad aumenta cuando las certificaciones se refieren a varios sectores de actividad. Esta fase de construcción es muy importante para la validez de la certificación y la coherencia general del sistema.

Por haberla descuidado en el momento de la creación de las *national vocational qualifications* (NVQs), los británicos se encontraron con certificaciones pletóricas y redundantes que hoy tratan de reducir en número. Se puede ver aquí la tensión entre la búsqueda de criterios comunes que amplíen la validez de la certificación y la especificidad de las competencias que se trata de evaluar. Un referencial de certificación es siempre el fruto de un consenso en el que se trata de reducir esta tensión entre lo general y lo específico.

El vínculo entre lo general y lo específico es central en la evaluación, tanto en el estadio de la definición de los criterios como en el momento de su implementación. Construcciones consensuales entre varios asociados, los referenciales de certificación de los diplomas necesariamente deben desprenderse de toda referencia a un contexto particular. Esta distancia respecto del trabajo real se les reprocha a veces. Ahora bien, desde hace algunos años ciertas grandes empresas realiza-

Un referencial de certificación es siempre el fruto de un consenso en el que se trata de reducir esta tensión entre lo general y lo específico

ron análisis de trabajo para elaborar repertorios o referenciales de competencias en el marco de procedimientos de gestión de los recursos humanos. Al mismo tiempo, muchas empresas redactaron procedimientos de trabajo propios de sus actividades para adecuarse a las normas de calidad ISO². Por todas estas razones, las herramientas de identificación de las competencias se multiplican. Esta proliferación permite suponer que construir un referencial es fácil, inclusive para fines de certificación. Pero es olvidar que las descripciones específicas de las empresas no tienen validez más que para evaluaciones internas, mientras que la necesidad de certificar responde a la necesidad de superar este marco. Además, todo análisis de empleo no necesariamente es utilizable en situación de evaluación.

El modo de construcción de las certificaciones profesionales públicas permite extraer especificidades de tal o cual configuración productiva mediante la búsqueda de denominadores comunes entre diferentes situaciones. En efecto, es en las comisiones profesionales consultivas (CPC), que reúnen al Estado y a los interlocutores sociales, que se establece el consenso sobre los referenciales. Estos últimos adquieren así una validez nacional. En ausencia de tal logística es necesario buscar otro referente. El Ministerio de Empleo



y Solidaridad trató de basarse en el Repertorio operacional de oficios y empleos (ROME) de la Agencia nacional para el Empleo cuando experimentó con los certificados de competencias profesionales, independientes de todo cálculo de formación (ver recuadro). Pero resultó necesario compensar el carácter sucinto de las descripciones del ROME con otros análisis del trabajo. Esto plantea la cuestión del nivel de precisión requerido en los referenciales de evaluación y la del análisis del trabajo sobre el que pueden basarse. ¿Qué proporción debe asignarse al hacer y cuál al saber en la definición de los criterios, sabiendo que los saberes de referencia de la actividad de trabajo no son reductibles ni a saberes disciplinarios ni a conocimientos contruidos y movilizados en situación de formación? Esta interrogante es crucial en los dispositivos de validación que conducen a títulos accesibles por la vía escolar.

Los británicos se vieron enfrentados a la cuestión de la precisión del referencial con las NVQs, donde los estándares son muy precisos y detallados para que cualquier evaluador sepa lo que debe buscar. En contrapartida, esto vuelve la evaluación más compleja y pesada, sin que gane por eso en confiabilidad. Descomponer las acciones listadas en un referencial en acciones más elementales contribuye a ha-

La validación de la experiencia

En los procedimientos de validación de la experiencia, una instancia “neutra” asigna un valor a estas adquisiciones en función de normas previamente definidas. En Francia, el procedimiento más instrumentado y documentado es la “validación de las adquisiciones profesionales” (VAP), practicada por el ministerio de Educación, de Investigación y Tecnología y el de Agricultura y Pesca .

El VAP instituido por la ley del 20 de julio de 1992 le permite a toda persona que haya ejercido una actividad profesional durante cinco años, hacer valer su experiencia para dispensarse de una parte de los exámenes del diploma. Las dispensas se otorgan tanto para las pruebas como para las profesionales, pero no pueden abarcar la totalidad del diploma: una prueba por lo menos debe pasarse de la manera tradicional.

El candidato describe en un *dossier* las actividades profesionales correspondientes al diploma que desea obtener, no limitándose a una descripción factual. Se lo ayuda para construir este *dossier*, que después se comunica a un jurado de validación que decide el otorgamiento de las dispensas pedidas, eventualmente luego de una entrevista con el candidato. Mientras que la VAP se basa enteramente en declaraciones, el ministerio de Empleo experimenta actualmente los “certificados de competencias profesionales” en los que las adquisiciones se evalúan en situación de trabajo real o reconstituida. Paralelamente al sistema público, aparecen otros modos de validación de la experiencia. Las cámaras de comercio y de industria desarrollan dos tipos de métodos. Uno, el “certificado de competencias en empresa”, está basado en la evaluación de portafolios de competencias constituidas por el candidato. Otro, en la corriente estimulada por la Comisión Europea, se asocia con la puesta a punto de sistemas informáticos de “acreditación de competencias”.

93

cer perder de vista el sentido de la actividad. Pero, correlativamente, renunciar a esta descomposición no debe alejar de los contenidos concretos de la actividad. El análisis de una actividad no puede de hecho reducirse a una lista de acciones concretas, sino que debe obtener también sus principios organizadores. Así, en el ámbito de la edi-

ción, por ejemplo, el concepto de diagramación puede considerarse como un organizador de la utilización de los comandos de un procesamiento de texto.

Actualmente, en Francia, solo los referenciales de los diplomas nacionales pueden ser consultados y utiliza-

El discurso de la persona acerca de sus actividades debe poder confrontarse con las normas de evaluación

dos por cualquiera. Forman un corpus que, aunque heterogéneo, no tiene equivalente. Así, un operador privado que puso a punto un programa informático de acreditación de competencias, en el ámbito del mantenimiento, dice haber

utilizado el referencial de uno de los BTS (Brevet de técnico superior) correspondientes.

Se puede interpretar este procedimiento como un reconocimiento de la calidad y la legitimidad del trabajo realizado por el Ministerio de Educación. Pero esto no debe hacer olvidar que el crédito otorgado a los referenciales de diplomas nacionales es también el reflejo de la preeminencia de la norma escolar.

94

En efecto, basta con participar en las CPC para constatar que es el alumno -y no el aprendiz o el adulto en formación- quien está en el centro del proceso de construcción de los diplomas. Además, los textos oficiales que organizan la validación de las adquisiciones profesionales (VAP) administrada por el Ministerio de Educación, otorgan un lugar dominante a los docentes en los jurados de validación de la experiencia (ver recuadro). Esto confirma la inscripción del diploma en la esfera escolar.

Se constata que los estándares de *performance* definidos para evaluar las

adquisiciones de los cursos de formación están muy presentes en la evaluación de la experiencia profesional. Se puede pensar que como la validación de la experiencia es reciente, la elaboración de metodologías específicas está en sus comienzos y que se han utilizado las herramientas existentes y supuestamente confiables.

Esta decisión programática no es necesariamente la más pertinente. Yves Clot, del laboratorio de psicología del CNAM (*Conservatoire National d'Arts et Métiers*), subraya que "el contexto de la validación de las adquisiciones profesionales moviliza la experiencia bajo el ángulo de su validación 'escolar', y (que) esta movilización no es la misma que la movilización de la experiencia mediante la acción de trabajo. La organización de la competencia no será idéntica en ambos casos." Esto relativiza, por otra parte, el lugar del referencial en la evaluación para poner el acento en lo que hace el individuo y en la lectura que puede darle el evaluador.

De los criterios de evaluación a la situación de evaluación

En Francia, la validación de las adquisiciones de la experiencia se hace o bien en situación de trabajo, real o reconstituida, o bien a partir de un *dossier* en el que los candidatos describen las actividades que les permitieron adquirir las competencias que quieren validar. La constitución de tal

dossier requiere un importante trabajo de elaboración, ya que el discurso de la persona acerca de sus actividades debe poder confrontarse con las normas de evaluación, que no pueden referirse a una actividad de trabajo específica.

Los referenciales de diplomas nacionales son las formas más complejas de estándares de evaluación. Su construcción es tanto más sutil y sus formulaciones tanto más generales y funcionales en la medida en que el campo profesional involucrado es extenso. Los referenciales de los diplomas comunes a varias ramas, como el CAP (Certificado de Aptitud Profesional) de Explotación de Instalaciones Industriales (EII) o el bachillerato profesional de Pilotaje de sistemas de producción automatizada, por ejemplo, deben ser objeto de una contextualización, es decir reformularse en términos que remitan a un campo profesional particular, con vistas a la formación y la evaluación.

Esta última se desarrolla necesariamente en condiciones específicas que deben ser representativas de las competencias certificadas por el diploma. Se plantea entonces la cuestión de la validez de la evaluación. Este punto es muy delicado en el caso de los diplomas transversales en los que las competencias de titulares de un mismo diploma pueden ser muy diferentes y no fácilmente permutables si se construyen en sectores diferentes, por ejem-

plo la construcción automotriz y la industria textil en el caso del CAP EII. Los responsables de los dispositivos de validación deben demostrar una fuerte tecnicidad y gran vigilancia para contextualizar los referenciales en función del campo profesional en el que el candidato adquirió su experiencia, y garantizar que las competencias manifestadas por el candidato corresponden a aquellas, más generales, que el referencial requiere.

La descripción de sus actividades profesionales representa para cada candidato una mayéutica muy formadora, ya que finalmente sobre él reposa la carga de establecer un vínculo entre el saber y la acción. Yves Clot subraya a este respecto que “los conocimientos movilizados en situación de trabajo, o conceptos cotidianos, plenos del sentido de la experiencia profesional, no son de la misma naturaleza que los conocimientos adquiridos en formación, o conceptos científicos. La continuidad entre estas dos esferas de conocimientos es una conquista en la que la actividad del sujeto resulta decisiva”. Se puede agregar que esta vinculación solo es posible gracias al trabajo conjunto del candidato y de la persona que lo asiste en la redacción del *dossier*. Este co-análisis de las actividades profesionales del candidato, y luego la entrevista con el jurado, per-

La elección de la situación de evaluación debe ofrecer entonces al candidato la mejor posibilidad de manifestar su competencia

miten apreciar si, a pesar del carácter puntual de la evaluación, las competencias observadas son transferibles a otras situaciones.

Cuando la validación se basa en una evaluación en situación de trabajo, el proceso de elaboración previo que representa la redacción del *dossier* no existe. La elección de la situación de evaluación debe ofrecer entonces al candidato la mejor posibilidad de manifestar su competencia. Esto no es evidente cuando se trata de situaciones de trabajo reales. La observación no permite identificar fácilmente los conocimientos teóricos movilizados por el candidato, ya que los saberes no siempre son legibles en acción. Puede resultar necesario pedirle al candidato que explicita sus procedimientos. Que la validación se haga sobre la base de un *dossier* o de la observación de una *performance*, el discurso del candidato sobre su actividad aparece como un elemento importante de la evaluación.

Según Pierre Pastré, investigador en didáctica profesional, cuando una competencia se explicita, “un proceso de análisis reflexivo de parte del sujeto, y por lo tanto de conceptualización, desemboca en una descontextualización del saber hacer, lo que vuelve a la competencia adaptable y transferible a otras situaciones”.

El funcionamiento de los dispositivos de validación de adquisiciones de la experiencia se basa, en gran medida, en las personas que los aplican, ya

se trate de personas que asisten al candidato o miembros del jurado de validación de la experiencia. Sin embargo, todo buen profesional no tiene necesariamente competencias de evaluador. Para paliar esta dificultad, las personas implicadas en los procesos de validación de experiencia reciben una formación específica. Además, a medida que se constituye su experiencia, se opera una ósmosis entre los puntos de vista de los miembros del jurado, evitando los riesgos de imperialismo de tal o cual categoría. Una profesional de la formación en los transportes, Catherine Bernard, observa a este respecto que “paradójicamente, el profesor de matemáticas no es quien está en la mejor posición para apreciar los conocimientos matemáticos de un candidato conductor de autobús: en efecto, el profesional sabe mucho mejor que él cuáles son las condiciones reales de ejercicio del oficio y cuáles competencias, inclusive en matemáticas, moviliza esta actividad”.

Un análisis en profundidad de las situaciones de evaluación lleva a plantear la hipótesis de que evaluar la experiencia o las competencias profesionales no consiste en aplicar criterios estrictos. Esto no significa de ninguna manera que éstos sean inútiles, todo lo contrario. Los estándares de evaluación representan un contrato con el candidato, estructuran los intercambios entre las personas encargadas de la evaluación, y en ese sentido, contribuyen a objetivar el proceso. Pero otros factores entran en juego, creando una

alquimia que vuelve imposible la aplicación ciega de la norma.

Para Catherine Bernard “no se juzga las capacidades de adultos que ejercen o hayan ejercido durante varios años una actividad profesional sin tomar en cuenta la densidad humana de esos candidatos. (...) En todos los casos, esta situación plantea crudamente el problema de la relación entre las competencias requeridas para obtener el diploma y aquellas indispensables para el ejercicio de un oficio para el que se requiere ese diploma”.

El jurado, garante de la validez y confiabilidad de los procedimientos de evaluación, debe garantizar también que su aplicación sea equitativa para los candidatos. El referencial *stricto sensu* no permite aprehender plenamente la realidad de la actividad profesional de un individuo. Sin duda, es en una necesaria interpretación de las reglas que se resuelve lo que hay de aparentemente inconciliable entre el carácter general de los criterios de evaluación y la singularidad de cada experiencia individual. ♦

BIBLIOGRAFÍA

BERNARD CATHERINE (1997), “Des jurys confrontés à des professionnels”, *Éducation permanente*, N° 133.

CLOT YVES (1999), “La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement”, CPC, *Documents*, N° 99/4.

Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive (1995), Commission européenne, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.

PASTRÉ PIERRE (1999), “Travail et compétences : un point de vue de didacticien”, *Formation Emploi* N° 67, julio-septiembre.

SAVOYANT ALAIN (1999), “Compétence, performance et activité”, *Entreprises et compétences : le sens des évolutions*, Les cahiers des clubs CRIN, París, Association ECRIN.

97

Notas

* Documento de trabajo elaborado en el marco del Convenio entre el Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Cereq) de Francia y el Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (Piette) del Conicet, Argentina. Reproducido con autorización del Piette

¹ Con la colaboración de Alain Savoyant.

² Cf. “*Les normes d'assurance qualité ISO 9000. Prescription accrue ou opération de dévoilement des savoirs de l'entreprise?*”, M. Campinos-Dubernet, C. Marquette, Bref N° 140, marzo 1998.

