



Catherine GALLI

(Céreq)

Josiane PADDEU

(Céreq)

Patrick VENEAU

(Céreq)

¿Qué nos enseñan las prácticas de evaluación de los profesionales de empresa?*

Cuando los profesionales evalúan candidatos a una certificación pública, se podría suponer que se posicionan como garantes de las exigencias del trabajo real y de la “vida real”. Un estudio de Céreq entre los jurados de los títulos del Ministerio de Trabajo, integrados exclusivamente por profesionales, muestra un enfoque más complejo, que a su vez cuestiona las concepciones del profesionalismo, de las competencias y de la formación que se encuentran en el centro de las políticas públicas.



CERTIFICACIÓN

**VALIDACIÓN DE LA
EXPERIENCIA
ADQUIRIDA**

**RELACIÓN
FORMACIÓN EMPLEO**

**SABER
PROFESIONALES**

**REFERENCIAL
PROFESIÓN/OFCIO**

Las políticas de educación y formación más recientes, tanto nacionales como regionales, fomentan la participación de los empleadores y, en general, de las empresas en la construcción o implementación de las certificaciones. Esta orientación de las políticas públicas atestigua la voluntad de garantizar el carácter profesional de las certificaciones y la aproximación de la formación a las situaciones reales de trabajo. Esta implicación de las empresas no es realmente nueva: para los títulos profesionales del Ministerio de Trabajo, por ejemplo (ver recuadro 1), los formadores son ex profesionales y los evaluadores son también exclusivamente profesionales de empresa. Este es un caso único en todas las certificaciones públicas en la medida en que estos profesionales constituyen -algo inédito para ellos- jurados soberanos. Un estudio realizado para la DGEFP (ver recuadro 1) permitió observar y analizar las prácticas de evaluación de estos profesionales (ver recuadro 2). La soberanía de los jurados es importante por dos razones. Por una parte, permite resaltar lo que, a los ojos de estos evaluadores profesionales, es importante en el trabajo y la formación (pero también en la relación entre ambos). Por otro lado, su independencia estatutaria les otorga una libertad adicional de juicio y no los obliga a cumplir con reglas establecidas por otros y definidas fuera de ellos mismos. En efecto, cabe recordar que las prácticas de evaluación suelen tener lugar en el marco de enfoques de competencias, indexados a referenciales que enumeran objetivos que el candidato debe alcanzar. Estos objetivos se

desglosan en comportamientos o actuaciones observables (y no en razonamientos) [1].

Cabría esperar que, dentro de estos jurados, los profesionales juzgaran a los candidatos en referencia a situaciones concretas de trabajo, o que estuvieran especialmente atentos a los resultados o la eficacia del trabajo realizado. El estudio que aquí se presenta muestra que la realidad es más matizada. Así, por el contrario, tienen muy en cuenta la singularidad de la prueba, que para ellos no es asimilable a la situación de trabajo. Luego se enfocan en lo que los candidatos adquirieron en formación y dan importancia al razonamiento y a los saberes en los que se basan. La observación de estas prácticas de evaluación nos enseña finalmente que para ellas, la adquisición de los fundamentos de la profesión (saberes, normas y valores) prima sobre la referencia a un nivel de formación. Finalmente, el trabajo de evaluación de los profesionales nos lleva a cuestionar en muchos aspectos el a priori en el que se basan a veces las políticas actuales de educación y formación, y a (re) cuestionar las categorías de profesionalización de las formaciones, de competencias, y también de niveles.

La evaluación no se realiza en situación de trabajo

Las pruebas prácticas que se discutirán en esta parte se califican generalmente como situaciones profesionales simuladas en los referenciales. En efecto, el diseñador de la evaluación busca

* Título original: *Que nous apprennent les pratiques d'évaluation des professionnels d'entreprise ? Céreq Bref, n° 394, 2020. Traducción: CEIL CONICET.*

1 La investigación

Al no apuntar a la continuación de los estudios, los títulos técnico-profesionales están marcados por un estrecho vínculo con el mundo laboral. Se elaboran en el marco de comisiones profesionales consultativas (CPC), y por lo tanto quedan registrados en el repertorio nacional de certificación profesional (RNCP). Los formadores se contratan sobre la base de una experiencia profesional reconocida, y los jurados para la obtención del título también son profesionales. Los candidatos por su parte son bastante jóvenes (casi el 50% son menores de 30 años) y casi el 60% están buscando trabajo [2].

Al igual que los diplomas, los títulos están definidos en referenciales de empleo y competencias, pero no tienen pruebas de educación general, tecnológica o científica. Su evaluación se realiza en los centros aprobados por el Ministerio de Trabajo. Cada año, más de 120.000 candidatos obtienen un título profesional.

Realizada entre 2015 y 2017, la investigación que aquí se presenta [3] se centró en las sesiones de evaluación de 5 títulos profesionales en las especialidades de mantenimiento industrial y electricidad y clasificados en los niveles V y IV (nomenclatura antigua: infra bac y bac). Al mismo tiempo, un último título de especialidad muy diferente de vendedor asesor al cliente en tienda (nivel IV) fue objeto de un análisis adicional que no se desarrolla aquí.

El trabajo de observación realizado involucró 17 sesiones de evaluación y dio lugar a más de treinta días de observaciones, lo que corresponde a aproximadamente 500 horas de registro. Usó la técnica de observación directa para parte o la totalidad de las pruebas que involucraban interacciones entre miembros del jurado y candidatos y entre miembros del jurado (como parte de las deliberaciones finales). Al final de las pruebas, las entrevistas (unas veinte) con los evaluadores completaron a veces estas observaciones. Se centraron en la evaluación que acababa de realizarse y su contexto.

Para esta investigación se seleccionaron todas las pruebas de cada título, a saber: puesta en situación, entrevista técnica y entrevista final.

reconstituir una situación profesional típica a la que someter al candidato. Sin embargo, para los profesionales, estas pruebas no pueden asimilarse a situaciones de trabajo, porque los candidatos no trabajan en los mismos marcos espacio-temporales que los de las empresas. Así, los cableados realizados en placas o en cajas no puede presentar las mismas dificultades de realización que los realizados en edificios de tamaño real. Las longitudes de los cables y las condiciones de conexión no son comparables. El material utilizado es a veces obsoleto, usado, en cualquier caso no siempre adaptado a la situación. En el caso del mantenimiento, las fallas están fuertemente condicionadas por las características de las instalaciones, más didácticas que verdaderamente industriales. Por tanto, su variedad es limitada y la longitud de la cadena de causas se acorta.

Para los profesionales, la situación de formación y prueba [4] borra o elimina un conjunto de restricciones: el plazo de la intervención y su dimensión económica - y esto no solo en las actividades de mantenimiento -, o la naturaleza interprofesional trabajo, por ejemplo. Por el contrario, ciertos recursos disponibles en la situación de trabajo no están presentes en la situación de prueba: un historial de las fallas, un conocimiento profundo de la instalación, el colectivo de trabajo. Así, las situaciones a las

que se enfrentan los candidatos son, según los profesionales, estilizadas, en el sentido de que solo incorporan parte de los ingredientes de la situación de trabajo. En consecuencia, las prácticas desarrolladas por los candidatos en una situación de formación y luego durante las pruebas se truncan, frente a lo que los profesionales denominan "*la verdadera vida*". Según ellos, no es posible tomar esta simulación como la realidad. Esto se acentúa aún más en las pruebas para el título de consultor de ventas en tienda (nivel IV), en las que la simulación de una situación de ventas resulta imposible. Por lo tanto, durante la prueba, a los candidatos se les recuerda con frecuencia que "*la vida real es otra cosa*".

Los profesionales también suelen introducir ciertos elementos del trabajo que están ausentes de la prueba, a través de juegos de roles, alertas o consejos. Al hacerlo, subrayan lo que caracteriza el trabajo de electricista o agente de mantenimiento: una «*vigilancia razonada*» frente al riesgo eléctrico, una atención permanente y una verificación sistemática del cableado, una «*puesta en servicio simplificada*» que solo efectúa las medidas necesarias pero también la imprescindible presentación de la instalación al cliente.

Lo que se aprende en formación y en el trabajo es diferente

Los profesionales consideran que evalúan candidatos al final de su aprendizaje y no profesionales, ni siquiera principiantes: por tanto, no pueden exigirles una profesionalidad que adquirirán posteriormente. En efecto, la práctica que los candidatos desarrollaron durante su formación se relaciona, como hemos visto, con situaciones simplificadas. Si bien esta práctica está marcada y limitada por las condiciones en las que se desarrolló, los profesionales no la subestiman por eso, y tampoco dejan de exigirle. Un ejemplo es la realización de un «*cableado simple de acuerdo con las reglas de la técnica*» o la toma apropiada de medidas de los dispositivos de medición apropiados.

Considerar que no se es profesional al concluir la formación puede parecer radical, pero es objeto de un amplio consenso entre los evaluadores. Sin embargo, esta afirmación no debe interpretarse en el sentido de un cuestionamiento de lo que puede adquirirse mediante la formación, al contrario. Debe relacionarse con una concepción de la actividad profesional como combinación de «*teoría*» y «*práctica*», sin que una tenga realmente primacía sobre la otra.

Por teoría, los profesionales designan un conjunto de saberes útiles para el ejercicio de la profesión. Estos saberes pueden estar relacionados con normas eléctricas, tecnologías y principios de



La encuesta detallada se puede encontrar en Céreq Études n° 32 disponible en www.cereq.fr:

Quelles spécificités des titres du ministère du Travail ? Référentiels, pratiques d'évaluation et publics, C. Galli, J. Paddeu, P. Veneau.

funcionamiento de los principales materiales -ya sea en el ámbito de las corrientes fuertes (motores) o débiles (video)-, pero también con ciertos principios o leyes fundamentales de la electricidad. Todos los profesionales coinciden en reconocer la teoría como necesaria para el ejercicio de la actividad y la formación como un lugar propicio para adquirirla. La teoría se piensa como una «base» - término que utilizan - sobre la que podrá desarrollarse una práctica profesional más adelante. Así, los evaluadores la privilegian en su examen de los candidatos. En las puestas en situación, los conocimientos técnicos de los candidatos pueden ser interrogados de manera muy directa con preguntas del curso o, más frecuentemente, de forma indirecta mediante el desarrollo de argumentos por parte de los candidatos. Así, todas las pruebas, el QCM evidentemente, pero también en ocasiones la entrevista final, pueden dar lugar a un cuestionamiento técnico de los candidatos.

Ser competente no es necesariamente lograr hacer

En contexto de trabajo, los profesionales a menudo están sometidos a una exigencia de resultado: un equipamiento realizado para un cliente debe funcionar, una falla debe, en la medida de lo posible, repararse y la instalación ser puesta nuevamente en marcha, etc. Esta exigencia inherente al trabajo en empresa se le recuerda frecuentemente a los candidatos. Sin embargo, se la relativiza fuertemente en la situación de evaluación.

Ya sea que la instalación modificada funcione o no, los profesionales piden a los candidatos que presenten su trabajo y expliquen, justifiquen lo que han hecho. En efecto, que la instalación se haya realizado de acuerdo con las especificaciones (el resultado) no les parece suficiente para concluir que los candidatos realmente saben cómo hacerlo. Se aseguran de cambio de que los candidatos entienden lo que están haciendo y pueden explicarlo como a un cliente. La verbalización permite acceder a los razonamientos y a los saberes movilizados por los candidatos. En el caso de que la instalación no funcione, esperan que los candidatos expliquen por qué y eventualmente remedien esta

situación resolviendo la falla, o bien quieren que se les explique lo que convendría hacer para que funcione. Esta situación de mal funcionamiento generalmente se considera más interesante. Tanto porque permite observar en el plano pedagógico cómo reaccionan los candidatos ante una dificultad, como porque, sin ser provocado artificialmente, se encuentra a menudo en situaciones laborales.

Lo mismo puede decirse de las actividades de resolución de problemas. Aquí nuevamente el resultado (restaurar o solucionar problemas) no es suficiente. La capacidad de realizar una investigación metódica parece mucho más informativa para los evaluadores y parece ofrecer más garantías sobre el futuro del candidato.

Al relativizar la exigencia de resultados para identificar mejor lo que los candidatos son capaces de hacer, los profesionales, como los docentes, pueden poner a distancia las herramientas de evaluación que se les proporcionan [5]. En efecto, disponen de grillas de evaluación que establecen indicadores o criterios de desempeño a menudo formulados como tareas a realizar. Para los diseñadores de los referenciales, evaluar es, por tanto, verificar que el desempeño de los candidatos esté en línea con el esperado.

Para los profesionales, en cambio, el desempeño no es necesariamente un signo de competencia y, en este sentido, las herramientas de evaluación propuestas les son de poca utilidad. Las grillas a veces se ignoran y no se completan, a veces se completan en el último momento como si se realizara una tarea administrativa, a veces se completan sin interferir con la deliberación. De hecho, los puntos de referencia que se dan para la evaluación no son necesariamente los de los referenciales. En esto, sus prácticas de evaluación son similares a las de los docentes que evalúan a los candidatos a diplomas profesionales. La subversión, la apropiación singular o subutilización de herramientas o técnicas de evaluación (aquí las grillas o los referenciales) por parte de profesionales y docentes nos recuerdan una vez más los límites de su elaboración efectuada sin la participación de quienes se supone deben usarlos.

2 Los profesionales

Los evaluadores que son miembros de los jurados observados ejercen o han ejercido actividades en los campos de la electricidad y el mantenimiento.

En cuanto a la electricidad, la mayoría son dirigentes de empresas artesanales. Los asalariados de estructuras más grandes o del sector de la construcción eléctrica están menos representados. Los que trabajan en mantenimiento provienen mayoritariamente de grandes empresas públicas o privadas. Cuando son empleados, sus calificaciones o funciones son las de técnico, supervisor o incluso gerente técnico (jefe de departamento de mantenimiento, gerente de producción, etc.). Estos profesionales, mayores que el total de la población activa (los menores de 30 años son extremadamente raros) también pueden ser jubilados jóvenes. Muy a menudo obtuvieron diplomas o títulos clasificados en niveles intermedios: CAP o bachillerato para los de más edad, bachillerato y certificaciones de la educación superiores para los más jóvenes. El perfil de ingeniero egresado de una gran escuela está casi ausente. Finalmente, una gran mayoría de estos profesionales han sido responsables de pasantías.

➔ Para profundizar

[1] *La notion de compétence en éducation et en formation*, B. Rey, De Boeck, 2015.

[2] *Bilan des titres professionnels*, Ministère du Travail, Valce, 2018.

[3] *Quelles spécificités des titres du ministère du Travail ? Référentiels, pratiques d'évaluation et publics*, C. Galli, J. Paddeu, P. Veneau, Céreq Études n°32, 2020.

[4] «La situation toujours négligée?», L. Quéré, *Réseaux*, 1997, pp.163-192.

[5] «Au-delà de la réglementation, le travail d'évaluation des enseignants de bac professionnel», J. Paddeu, P. Veneau, *Céreq Bref* n°326, novembre 2014.

La profesión importa más que el nivel

Los profesionales rara vez utilizan los términos *competente* o *competencias* al juzgar a los candidatos. Por otro lado, para calificar eventualmente sus maneras de hacer las cosas en una situación de prueba o para mencionar las buenas maneras de hacer en una situación de trabajo, prefieren utilizar el término *profesional*. Este término está asociado al de profesión u oficio, una comunidad de actividades caracterizada por sus saberes, ses reglas de conducta y sus valores. Así, en las pruebas de puesta en situación, se buscará verificar, por ejemplo, si los candidatos -independientemente del nivel del título preparado- saben cablear «según las reglas del arte». Esta expresión específica del oficio de electricista designa, entre otras cosas, la conformidad del cableado con las normas y el esquema eléctrico (respeto de las secciones, longitudes y colores de los cables, etc.), pero también una estética y una identificación de los conductores que ayudan a identificar correctamente los circuitos de circulación de energía y/o información. Esta actividad, como la prevención de riesgos eléctricos por ejemplo, constituye a sus ojos la base de la profesión de electricista.

Entrar en la profesión significa también poder explicar lo que se ha realizado (por qué tal componente y no otro) y expresarlo con el vocabulario técnico adecuado, cuyo dominio constituye un signo de pertenencia. Así, las preguntas técnicas a los candidatos que acompañan las puestas en situación para títulos clasificados en el nivel V no son diferentes a las que se hacen para los títulos de nivel IV. Cada vez se les pide la misma justificación -técnica- de lo que han realizado.

La preponderancia otorgada a la profesión se da en detrimento del nivel de formación. Desde fines de la década de 1960, las políticas de formación se basaron en esta categoría de nivel hasta marcar las representaciones y prácticas de evaluación de los docentes. El lugar que los profesionales dan a

estas categorías, de oficio y de profesional por un lado, y de nivel por otro, es sin duda lo que más los diferencia de los docentes.

Una gran mayoría de los candidatos obtiene los títulos elegidos, pero no todos son considerados profesionales inmediatamente operacionales en el empleo objetivo previsto. Los evaluadores distinguen claramente entre una situación de evaluación de la experiencia adquirida y una situación de contratación. Con este espíritu y para que adquieran la experiencia más diversa posible, muchas veces alientan a los candidatos a recurrir al trabajo temporal para que se enfrenten con las realidades del trabajo y sus exigencias.

●— Una de esas exigencias es la acción (o incluso el desempeño) exitosa. Y los profesionales no dejan de recordárselo sistemáticamente a los candidatos en evaluación. Los referenciales y las grillas de evaluación también se formulan en términos de listas de acciones a realizar y lograr. Por tanto, las expectativas de los profesionales en este aspecto coinciden con las formuladas en los referenciales / grillas. Sin embargo, para los profesionales, la situación de prueba en la que los candidatos son colocados no permite limitarse a resultados exigibles en situación de trabajo. Privilegian entonces otros aspectos (saberes, procedimientos, normas y valores) indispensables para el ejercicio de la profesión y más acordes con la situación de prueba. De este modo, ajustan su actividad a la singularidad de la prueba, manteniendo a distancia o reinterpretando los referenciales, vistos sin embargo como un medio de acercar la formación al trabajo. En estas condiciones, introducir en los referenciales de los títulos o diplomas exigencias que corresponden a situaciones de trabajo, e inclusive intentar construirlos sobre la base de exigencias ¿tiene algún interés y cuál? ¿No se beneficiarían los referenciales si tomaran en cuenta el aspecto formación, y especialmente la duración, ya que esta última es muy a menudo una condición de prácticas pedagógicas innovadoras? —●

➔ Suscribete a la carta de información

Céreq

DESDE 1971
Conocer mejor los vínculos formación-empleo-trabajo.
Un colectivo científico al servicio de la acción pública.

+ info y todas las obras
en www.cereq.fr



Institución pública nacional bajo la supervisión del
Ministerio de Educación y el Ministerio de Empleo.

CYE N°121 | 2021 | Documento de trabajo resultado del Convenio entre el
Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) de Francia y el Centro
de Estudios e Investigaciones Laborales (Ceil) del Conicet, Argentina.

Director de la publicación: Florence Lefresne
Traducción: Irène Brousse / Supervisión técnica: Julio C. Neffa.

Centre d'études et de recherches sur les qualifications, 10, place de la Joliette,
CS 21321, 13567 Marseille cedex 02 T +33 04 91 13 28 28

Ceil (Conicet): Saavedra 15 P.B. - CP 1083 - Buenos Aires, Argentina.
T (5411) 4953 7651/9853 / Mail: publicaciones@ceil-conicet.gov.ar
<http://www.ceil-conicet.gov.ar> ISSN 2119-0526

