
PESQUISAS EMPÍRICAS**UN DISPOSITIVO DE EXPERIMENTACIÓN PARA LOS EVALUADORES DE VALIDACIÓN DE EXPERIENCIAS ADQUIRIDAS.**

SANDRINE CORTESSIS

Institut Fédéral des Hautes
Etudes en formation
professionnelle
(IFFP-EHB-IUFFP)
Av. Longemalle 1/1020 Renens
CP 192 / CH-1000 Lausanne 16
Malley
Suisse
sandrine.cortessis@iffp-suisse.ch

PALABRAS CLAVE

Validación de experiencias
adquiridas,
Análisis del trabajo,
Historia colectiva,
Dilemas,
Resolución.

RESUMEN

En este artículo, presentamos un dispositivo de VEA (Validación de experiencias adquiridas) que permite a los evaluadores desarrollar año tras año sus competencias de evaluación específicas, apoyándose en una historia colectiva estabilizada. Con el objetivo de capacitar a los docentes en sus nuevas tareas como evaluadores de VEA, los diseñadores del dispositivo previeron espacios para diálogos y regulaciones que favorecen el análisis colectivo del trabajo de elaboración de resoluciones de VEA. Sobre la base de la transcripción de estos debates colectivos, hemos observado cómo analizan los miembros del jurado la nueva experiencia profesional y sus desafíos. Se ha observado que el diálogo entre evaluadores permite que estos identifiquen y estabilicen una serie de dilemas, y tomen consciencia de las opciones que los han llevado a su decisión final. Las sesiones de regulación resultan entonces un lugar de recursos y de invención, nutrido tanto por los jurados expertos como por los principiantes.

PALAVRAS CHAVE

Validação dos adquiridos
pela experiência,
Análise do trabalho,
História coletiva,
Dilemas,
Julgamento.

RESUMO**UM DISPOSITIVO DE EXPERIMENTAÇÃO PARA OS AVALIADORES NA VALIDAÇÃO DOS ADQUIRIDOS PELA EXPERIÊNCIA.**

Neste artigo, apresentamos um dispositivo de VAE (Validação de Adquiridos pela Experiência) que permite aos seus avaliadores desenvolver ano após ano competências de avaliação específicas, apoiando-se numa história coletiva estabilizada. Com o objetivo de formar os professores nas suas novas tarefas como avaliadores da VAE, os concetores do dispositivo previram espaços de diálogo e de regulação que favoreçam a análise coletiva do trabalho de elaboração do julgamento da VAE. Partindo

Manuscrito recebido em:
agosto/2013
Aceite após peritagem:
setembro/2014

da retranscrição destes debates coletivos, observamos como os membros do júri analisam a sua nova experiência profissional e os seus desafios. Observou-se que o diálogo entre os avaliadores permite que estes identifiquem e estabilizem uma série de dilemas e tomem consciência das opções que os levaram à sua decisão final. As sessões de regulação resultam, então, num lugar de recursos e de invenção, alimentado tanto pelos avaliadores peritos como pelos principiantes.

MOTS CLÉS

Validation des acquis de l'expérience,
Analyse du travail,
Histoire collective,
Dilemmes,
Jugement.

ABSTRACT

UN DISPOSITIF D'EXPÉRIMENTATION POUR LES JURES DE VALIDATION DES ACQUIS D'EXPÉRIENCE.

Dans cette contribution, nous présentons un dispositif de VAE permettant à ses jurés de développer d'année en année des compétences spécifiques d'évaluation en s'appuyant sur une histoire collective stabilisée. Afin de former des enseignants à leurs nouvelles tâches de jurés de VAE, les concepteur du dispositif ont prévu des espaces de paroles et de régulation favorisant l'analyse collective du travail d'élaboration du jugement de VAE. Sur la base de la retranscription de ces débats collectifs, nous observons comment les jurés analysent leur nouvelle expérience professionnelle et ses enjeux. Il apparaît que le dialogue entre les jurés leur permet, d'identifier et de stabiliser une série de dilemmes et de prendre conscience des choix ayant conduit à leur décision finale. Les séances de régulation deviennent alors un lieu de ressources et d'invention, alimenté aussi bien par les jurés experts que par les jurés novices.

KEYWORDS

Recognition of prior learning,
Validation of learning from experience,
Work analysis,
Collective history,
Dilemmas,
Appraisal.

ABSTRACT

AN EXPERIMENTAL TOOL FOR APPRAISERS IN THE RECOGNITION OF PRIOR LEARNING.

In this article, we present a VAE tool (also RPL - Recognition of Prior Learning) which allows its appraisers to develop specific assessment skills from one year to the next with the support of a stabilized collective history. With the goal of training teachers in their new tasks as VAE assessors, the designers of the process contemplated places for dialog and regulation which favor the collective analysis of the VAE appraisal. Starting from the re-transcription of these collective debates, we observe how jury members analyze their new work experience and its challenges. We observed that the dialog between appraisers allows them to identify and stabilize a series of dilemmas and become aware of the variables leading them to their final decision. Regulation sessions become a place of resources and creativity, sustained both by expert and beginner appraisers.

1. INTRODUCCIÓN

La validación de la experiencia adquirida (VEA) permite que los profesionales experimentados obtengan un diploma sin tener que pasar por una formación institucional. Su principio básico reposa en el reconocimiento del valor formativo de la experiencia. La VEA es un procedimiento en varias etapas, que les permite a los candidatos demostrar los lazos existentes entre los saberes desarrollados a través de su recorrido profesional y los saberes requeridos para obtener el título deseado. Las diversas experiencias europeas demuestran que, a menudo, la instauración de los dispositivos de VEA se realiza a contrarreloj ante la escasez de personal calificado. En ese contexto, se han creado varias modalidades inéditas de acompañamiento y de evaluación.

En el marco de una investigación doctoral (2013), hemos observado la instauración de un dispositivo de VEA, al aparecer en 2004 una nueva ley ^[1] que hacía posible la aplicación de la VEA por primera vez en Suiza. Este dispositivo permite validar las competencias de capacitadores que tengan una experiencia de por lo menos 5 años, otorgándoles un diploma federal de aptitudes pedagógicas. Los autores de este dispositivo de VEA, inédito en 2004, han reflexionado sobre cómo entrenar en nuevas tareas a sus propios docentes, llamados a convertirse en miembros del jurado de VEA por primera vez. Con el fin de prepararlos para esta modalidad particular, tan alejada de su práctica habitual de evaluación de conocimientos, los diseñadores incluyeron en el dispositivo mismo espacios de diálogo, destinados al análisis colectivo del trabajo de elaboración de la resolución de la VEA, por parte de los miembros del jurado. Estos espacios institucionales asignados al análisis del trabajo de los jurados respondieron a un genuino deseo de los diseñadores de basarse en las experiencias de los integrantes del jurado sobre el terreno, y luego ajustar la organización del dispositivo y adaptar sus contenidos de capacitación a los futuros participantes en el dispositivo de VEA. Estos espacios institucionales asignados al análisis del trabajo de los integrantes del jurado respondieron a un deseo genuino de los diseñadores del dispositivo de basarse en las experiencias de los evaluadores en el terreno, para luego ajustar la organización del dispositivo y adaptar el contenido de la formación, destinada a los futuros participantes en el dispositivo de VEA.

En esta contribución, queremos analizar los efectos de estos espacios de regulación y debate integrados en el dispositivo sobre la implicación de los capacitadores en su nueva función de miembros de jurado de la VEA. En otras palabras, deseamos evaluar el impacto de estas sesiones de trabajo, provocadas y sostenidas por los diseñadores, que obligan a los jurados a volver sobre su reciente primera experiencia como evaluadores en VEA. Este trabajo de elaboración y análisis colectivo, ¿favorece el cambio de posición de docente a evaluador? Para estudiar la relación entre análisis del trabajo y formación, nos apoyaremos

en los estudios de la clínica de la actividad (Clot, 2001, 2005, 2008, Prot & Magnier, 2003) y de la didáctica profesional (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, Pastré 1997, 2002). Los autores de ambas corrientes sugieren que una experiencia vivida puede ser formadora siempre y cuando sea objeto, en un segundo momento, de una actividad intelectual que permita confrontarla, integrarla y darle sentido: “El aprendizaje por inmersión mejora en gran medida cuando se lo acompaña de un análisis reflexivo e introspectivo, es decir cuando se combinan aprendizaje por acción y aprendizaje por análisis de la acción” (Pastré, 2006, p.1). “Así, y sólo así, emerge un desarrollo subjetivo de la experiencia vivida: un desarrollo de la consciencia” (Clot, 2001, p.10). Dentro de esta lógica, las competencias se desarrollan menos durante la acción directa e inmediata, que con posterioridad, a través de la observación de la propia actividad. Con el objeto de permitir un retorno sobre la actividad y de alentar el desarrollo de la experiencia, la didáctica profesional y la clínica de la actividad han creado dispositivos metodológicos, como el *debriefing* en el primer caso, y la autoconfrontación cruzada en el segundo.

Adoptar el punto de vista de que la experimentación de situaciones nuevas puede desempeñar un papel en el desarrollo de conocimientos, no significa que todas las situaciones sean igualmente susceptibles de desarrollar tales conocimientos. Los aprendizajes también dependen de la calidad de las situaciones propuestas. Así, Prot (2004) demostró que el hecho de que los profesores y los profesionales se encuentren en el contexto de un jurado para deliberar el destino de un candidato a la VEA les permite construir una nueva comprensión de la especificidad de su trabajo y del título obtenido. Prot (2004) señala que cuando los profesionales trabajan en dispositivos de VEA, su actividad no tiene como único objeto la validación de aprendizajes previos:

Al trabajar con referentes, lo que los participantes de la validación buscan no es solamente validar los aprendizajes previos. La actividad de cada miembro del jurado no está únicamente destinada al candidato y su evaluación, sino volcada también hacia su disciplina, su especialidad, su oficio, como un “destinatario extra”. Validar los aprendizajes adquiridos se convierte en un recurso para hacer su trabajo, y no sólo una tarea adicional en la agenda de cada uno. (Prot, 2004, p.123, traducción libre).

Prolongando la cita de Prot, podríamos postular que la situación de evaluación de la experiencia adquirida es “una situación de desarrollo potencial” en el sentido de que, como lo señala Prot, se convierte en una “experiencia recurso” para el jurado, pues lo conduce a pensar mejor su propia disciplina, su área de conocimiento. La actividad de evaluación en un jurado nos parece una situación con potencial para el desarrollo también porque se efectúa de manera colectiva. En efecto, como lo señala Mayen (2008), las prácticas de VEA se realizan dentro de dispositivos

socialmente regulados donde otros actúan. De esta forma, las maneras de actuar no se transmiten directamente sino que se intercambian, adoptan, rechazan, debaten, explican, justifican, y estos intercambios contribuyen a afinar los modos de acción, a efectuar elecciones. Por otro lado, para Clot, es sobre todo al debatir colectivamente los dilemas recurrentes e inherentes a su actividad en común cuando los profesionales más aprenden: *“las controversias entre veteranos acerca de actos profesionales es una vía de entrada al oficio (...) para organizar la transmisión del oficio, toda formación profesional inicial debería poner a los novatos en contacto con las disputas entre veteranos, y aún provocarlas”* (Clot, 2007b, p.92, traducción libre). Es entonces la función potencialmente formadora de la deliberación colectiva entre los miembros de jurados de VEA acerca de su propia actividad, lo que queremos estudiar.

Para abordar esta noción de función deliberativa, nos hemos interesado también en los trabajos de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1988), quienes se orientaron hacia el papel que desempeñan la retórica y la argumentación en la justificación de la acción. Para estos autores, la naturaleza misma de la deliberación y la argumentación se opone a la necesidad y a la evidencia, porque *“no hay deliberación posible cuando la solución es necesaria ni argumentación alguna contra la evidencia”* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1988, p.1). Esta visión es entonces complementaria del concepto de dilema de Clot, dado que para Perelman y Olbrechts-Tyteca, la situación argumentativa es por definición originalmente conflictiva.

Nuestro corpus está compuesto esencialmente por interacciones verbales transcritas, puesto que la actividad de VEA se realiza dentro y a través del lenguaje. La elaboración de la resolución de VEA es, en efecto, una actividad eminentemente discursiva caracterizada por su dimensión argumentativa (Cortessis, 2013). Nos basaremos también en el concepto de argumentación dirigida al público, de Perelman (1970). Esta visión se aproxima a la visión dialógica de Vygotski (citado en Clot 2003), para quien *“la toma de conciencia es un contacto social consigo mismo”*:

Los argumentos a través de los cuales convencemos a los otros cuando hablamos son los mismos que utilizamos cuando reflexionamos (...) con frecuencia, una discusión con otra persona no es más que un medio para esclarecernos. El acuerdo con uno mismo es sólo un caso especial del acuerdo con el otro (1988, p.54, traducción libre).

Antes de presentar una selección de extractos surgidos de nuestro corpus de datos, y de discutirlos a la luz de las referencias teóricas que acabamos de delinear, presentaremos el marco del estudio y las actividades de los miembros del jurado.

2. EL DISPOSITIVO ESTUDIADO

El jurado que hemos observado está integrado por tres parejas de expertos pedagógicos que tienen más de diez años de experiencia en el área de la enseñanza. Una de las parejas es masculina, otra femenina y la tercera es mixta. Si bien todos los evaluadores tienen por lo menos diez años de experiencia en la enseñanza, no todos han integrado el dispositivo ni ejercido su nueva función de miembro del jurado al mismo tiempo. Hay miembros de la primera hora (los veteranos) y evaluadores nuevos (los principiantes), que se han ido integrando en el dispositivo a lo largo de los años. Cuando los responsables del dispositivo recurren a un nuevo integrante, buscan siempre asociarlo a un miembro “veterano”. Estas parejas están constituidas además por un docente diplomado en el ámbito universitario y un docente con diploma del ámbito de la formación profesional ^[2]. Deben entregar a los capacitadores empleados un diploma federal de pedagogía. El dispositivo prevé que estos capacitadores, candidatos a la VEA, presenten sus experiencias ante el jurado de acuerdo a las siguientes modalidades: una carpeta en la que los candidatos describen su experiencia, una simulación profesional en un salón de clases con estudiantes y, por último, una entrevista oral durante la cual el candidato defiende sus habilidades oralmente ante la pareja compuesta por los miembros del jurado. Los evaluadores disponen de grillas de evaluación desarrolladas según la guía referencial del diploma, que les permiten evaluar cada una de las modalidades (carpeta, simulación o entrevista).

Tal como lo hemos indicado, el dispositivo de VEA observado se basa en un sistema de control que los diseñadores han destinado a los miembros de jurados. El dispositivo propone entonces reunir a los evaluadores no solamente en la sesión final de deliberación sino también al cabo de cada una de las etapas de la evaluación. Es decir, después de que los miembros hayan evaluado las carpetas, después de que hayan evaluado el desempeño del docente en clase, luego de haberlo entrevistado y, por último, en la deliberación final de todo el proceso de presentación del candidato. En las reuniones de regulación y durante la deliberación, los responsables del dispositivo les piden a los miembros del jurado que se tomen el tiempo de explicitar en detalle la forma en que han evaluado a cada uno de los candidatos.

Así, una característica sobresaliente del dispositivo reside en la importancia que los diseñadores le han acordado al manejo y a la implicación de los jurados, en una reflexión continua sobre su manera de evaluar las experiencias adquiridas. Conscientes de que los evaluadores participantes en su dispositivo debían asumir actividades nuevas y desconocidas, los diseñadores del dispositivo decidieron establecer fracciones de tiempo de trabajo durante las cuales los jurados podían desarrollar una reflexión sobre qué es la VEA, sus principios et sus herramientas. Las sesiones de regulación, organizadas para los jurados, les permiten trabajar sobre

algunos conceptos y reflexionar sobre sus nuevas actividades. Estas sesiones de coordinación y regulación, fijadas de acuerdo a los momentos clave del dispositivo, forman parte de las especificaciones que tienen que ser cumplidas por los evaluadores (cinco sesiones por año). Organizadas y conducidas por los responsables del dispositivo, estas sesiones tienen como objetivo principal el permitir que los miembros del jurado compartan y ajusten sus representaciones sobre su tarea y su actividad, así como sobre las referencias y los criterios de evaluación. Estas sesiones contribuyen además a construir un equipo de trabajo. Periódicamente sucede que, a raíz de algunas sugerencias de los miembros del jurado, los procedimientos de evaluación o la tabla de criterios se modifican para el año siguiente. Es una manera de regularizar, transmitir y construir saberes en situación de trabajo. Las sesiones de regulación también tienen como objetivo permitir que los miembros del jurado se construyan una visión general del dispositivo, para poder ubicarse y comprender su papel y su misión en él.

3. RECOLECCIÓN LONGITUDINAL DE DATOS

El interés del dispositivo estudiado es poder examinar un proceso de aprendizaje colectivo a lo largo del tiempo. El análisis propuesto en esta contribución se basa en un corpus recolectado a través del seguimiento longitudinal de este jurado, que se constituyó por primera vez en 2004 y que actualmente se reúne todavía varias veces por año. De 2004 a 2007, hemos recolectado datos obtenidos mediante la transcripción de las sesiones de regulación y del gran jurado. De este modo, dicho corpus no fue producido expresamente para los fines de nuestra investigación, dado que estas sesiones formaban parte del sistema de control del dispositivo estudiado. Teniendo la autorización para hacerlo, nos hemos provisto de una grabadora y así hemos accedido a los debates previstos en el dispositivo. Por consiguiente, los análisis expuestos a continuación no fueron producidos para nosotros, sino a partir de las grabaciones auditivas de una actividad concreta y real de trabajo. Para analizar estas actividades verbales, nos hemos basado en el análisis clínico de la actividad (Clot, 2007a), quien desarrolla las nociones de agentividad (actividad personal), prescripción (actividad impersonal), patrimonio (actividad transpersonal), y encuentros (actividad interpersonal). Clot (2007a) identifica cuatro facetas del oficio: lo personal, lo impersonal, lo transpersonal y lo interpersonal. La dimensión personal remite al individuo y le permite personalizar sus aportes profesionales, pero el reverso de esta personalización es que puede acarrearle un gran sentimiento de soledad, frente a una prescripción que se resiste fuertemente a la complejidad de la realidad cotidiana. La prescripción es la faceta impersonal de la actividad y remite a la tarea prescrita, a la formulación de la misión y de los objetivos buscados. Se la califica como impersonal porque es imaginada por un diseñador de manera desencarnada,

es decir, fuera de un contexto determinado. Para afrontarla, nos dice Clot (2007a), la dimensión transpersonal resulta ser un valioso recurso al que hay que cuidar. Ningún profesional es depositario de esta dimensión histórica y colectiva, pero cualquiera puede nutrirla y realimentarse de ella. Por último, la dimensión interpersonal remite al encuentro entre el individuo y la situación. Clot considera que uno y otra se co-transforman y que la acción es el producto contingente y momentáneo del intercambio entre dos personas y un contexto.

Desde el inicio del dispositivo, algunos miembros del jurado se fueron, otros se quedaron y otros cuantos llegaron. En 2011, tuvimos la oportunidad de entrevistar tanto a miembros del jurado que formaban parte del dispositivo original, como a otros que habían asumido recientemente su nueva función. Nuestro corpus se ha completado, entonces, con entrevistas que permitieron a algunos evaluadores volver sobre su primera experiencia como miembros del tribunal de VEA, algunos meses o años después. Al igual que las sesiones de regulación grabadas entre 2004 y 2007, las entrevistas de 2011 fueron registradas y luego transcritas. En esta fase de recolección de datos, no nos contentamos con observar directamente las interacciones de la situación de evaluación de la experiencia adquirida, sino que además interrogamos a los evaluadores sobre lo que consideraban haber obtenido de esas diferentes situaciones vividas como parte del dispositivo. Se podría temer entonces que hubiera un desajuste entre las afirmaciones de los entrevistados sobre la actividad vivida y lo que en realidad se produjo. Sin embargo, pensamos que el hecho de permitirles a los miembros del jurado explicitar sus prácticas es un complemento que les posibilita a los profesionales entrevistados tomar conciencia de lo que pudo haber pasado en el dispositivo. Esta postura nos parece estar de acuerdo con los enfoques de la clínica de la actividad y de la didáctica profesional que han demostrado la importancia de “*hacer de la propia acción un objeto de pensamiento*” (Clot, 2001) y de volver de manera reflexiva sobre la primera experiencia y los “*incidentes de aprendizaje*”, con el fin de pasar a un nivel de reflexión y de “*aprendizaje intencional*” (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 El colectivo de trabajo como mediador al entrar en la nueva actividad

Al interrogar a los capacitadores sobre sus primeros pasos como miembros del jurado, nos hemos visto sorprendidos por dos elementos. Por un lado, el tema de la legitimidad (“quién soy yo para juzgar a los demás”), y por otro, la importancia que desempeña la presencia de los otros miembros del jurado para establecer dicha legitimidad:

Miembro veterano: he descubierto la VEA a través de este dispositivo, no la conocía en absoluto. No conocía siquiera la existencia de la VEA, oí hablar de ella por primera vez aquí (...), y pensaba que estaban todos locos de consultarme a mí. Me preguntaba con qué derecho me dicen que soy experto ^[3]. ¿Quién soy yo para que me digan experto? Era un poco ese el temor que yo tenía al comienzo. No veía claro ni comprendía bien los criterios. Más tarde, lo que fue tranquilizador en el proceso fue el hecho de saber que íbamos a trabajar juntos sobre eso, que íbamos a tener sesiones de trabajo en las que las cosas se iban a clarificar. Que íbamos a poder intercambiar entre expertos, a construir nosotros en realidad esta especialidad, y eso era perfecto, era la ocasión de darse cuenta de que estar bien alineados entre nosotros, que mis ideas se correspondieran con las de los otros expertos, que estuviéramos completamente de acuerdo sobre lo que esperábamos de los candidatos, iera muy tranquilizador!

Lo que le resulta tranquilizador a este docente que se prepara para entrar en una actividad nueva y desconocida es, en verdad, la idea de la presencia de otros. Esta experiencia nueva no será aprehendida por un profesional solitario en una relación unilateral con sus nuevas tareas. Por el contrario, gracias a los espacios regulatorios previstos para tal fin, el vínculo con la actividad estará mediatizado por el colectivo de trabajo, en el sentido del o de acuerdo con el enfoque vygotskiano (1934/1997), en donde los otros funcionan como recurso para la actividad individual. La evaluación de la experiencia adquirida del candidato no recae en un solo miembro, sino sobre el conjunto del colectivo del jurado. En este espacio de diálogo, los evaluadores pueden hablar de sus temores o de sus dudas colectivamente con sus pares, o aun con sus superiores pues los diseñadores del dispositivo animan las sesiones.

Por consiguiente, los espacios de regulación hacen las veces de asistente profesional, en la medida en que, para cumplir con su tarea cada uno puede apoyarse en los conocimientos desarrollados con el correr de los días por el colectivo de trabajo. Se trata de la dimensión transpersonal (Clot, 2007, p.14) de la que hablábamos anteriormente. Cada miembro del jurado puede encontrar recursos en el producto de una historia colectiva. Así, con el correr de los años, los espacios de regulación les permiten a los evaluadores debatir juntos sobre la manera de interpretar los criterios a fin de aplicarlos para cada candidato en particular. Los evaluadores pueden así recurrir a “la historia de las diversas maneras en que es admisible que los profesionales se comporten en el ejercicio de su oficio” o de “las variantes aceptables en los modos de trabajar” (Roger, 2007, p.17, traducción libre).

4.2 Los dilemas de la actividad

En el dispositivo observado, los profesionales tienen como recurso, entonces, las sesiones de regulación que les permiten debatir acerca del sentido de su trabajo. Y como veremos, poco importa que los conflictos se resuelvan; lo que verdaderamente cuenta, para decirlo en términos de Clot (2008), es “la discusión profesional”, y el hecho de poder enviar las propias elecciones, no a una instancia impersonal y anónima, sino a colegas comprometidos en las mismas tareas y en el mismo tipo de interrogantes:

Miembro del jurado de 2004 a 2014: comprendes cada vez mejor lo que se espera de ti, y también lo que esperas tú de los estudiantes, de los candidatos. ¿Qué es lo que se espera de nosotros, cuál es nuestro papel en esto? ¿Debemos situarnos como un simple observador o como alguien que busca determinadas competencias? Teníamos una duda allí que era necesario aclarar, y que aun hoy representa un esfuerzo, ya que entre los expertos no estamos totalmente de acuerdo en ese plano. Todavía aparecen tensiones con respecto a si debemos buscar nosotros las competencias o si es el candidato el que las debe mostrar.

En este fragmento, el veterano evaluador señala que si bien ha podido aprender algunas cosas de sus primeras experiencias, algunas dudas permanecen en suspenso. Es lo que Clot (2008) llama “los dilemas de la actividad”. Estos dilemas son problemas compartidos por los miembros de una comunidad profesional “que se resisten a ser resueltos, pero que deben ser manejados de alguna forma en la acción” (Balas, 2011, p. 300, traducción libre). En este punto, las discusiones tratan sobre la siguiente alternativa: “¿Hay que limitarse a observar o hay que investigar las competencias de los candidatos a la VEA?” Esta pregunta puede ser clasificada en la categoría de los dilemas de la profesión, porque no existen respuestas definitivas. Lo importante, más que la resolución del dilema, es que la memoria colectiva de la profesión esté al alcance de todos. Como bien lo dice este evaluador veterano, el dilema de “buscar o encontrar competencias” reaparece todos los años. A modo de ilustración, transcribimos a continuación un intercambio extraído de una sesión de coordinación realizada en 2006, con el objetivo de preparar las entrevistas a los candidatos:

Evaluador 1: Nosotros le decimos (al candidato) “parece que hay algunos criterios que usted no ha demostrado tener”. ¡Pero sería importante que él mismo hiciera esta reflexión sin necesidad de que lo indujéramos!

Evaluador 2: Yo lo suavizaría, busco las competencias, no sólo las encuentro.

Evaluador 3: Entonces, para entender mejor, ante un candidato al que mañana le preguntáramos: “Si volviera tomar este curso, ¿Qué le cambiaría?” y nos contestara: “No le cambiaría nada”. ¿Usted qué haría?

Evaluador 4: Yo creo que es más fácil ser un observador de los hechos, porque si después digo “con este candidato voy a buscar...”

Evaluador 1: Sí, pero tenemos que hacer con todos los candidatos.

Evaluador 5: Pero yo recuerdo que tuvimos la misma discusión el año pasado, y que habíamos llegado a la conclusión de que era el candidato quien debía demostrar la competencia.

Responsable del dispositivo: A ver, todas las preguntas que ustedes como evaluadores puedan plantear, que apunten a buscar la capacidad de reflexión -que no puede verse en el momento del desempeño durante la visita- me parece que son pertinentes. Lo que faltaría saber es en qué punto detenerse, es decir - y es realmente una cuestión difícil -, hasta dónde ustedes van a buscar y en qué momento se detendrán, pensando “bueno, por más que le pregunte, el candidato no tiene la respuesta”, y decidir allí que este no puede ser validado. Pero es realmente algo muy difícil de establecer.

En este debate se percibe la importancia que tiene para los evaluadores el abordar colectivamente la cuestión de la postura del jurado durante la entrevista de VEA. El hecho de que este dilema “buscar-encontrar las competencias” sea explícitamente reconocido por los pares y por los superiores (los responsables del dispositivo ^[4]) como un debate histórico no resuelto, les da a los evaluadores una pauta sobre su perímetro de acción.

4.3 El trabajo colectivo en el trayecto hacia la resolución

En el extracto de corpus anterior, hemos dejado a los responsables del dispositivo y a los miembros del jurado en pleno trabajo de formalización de su trayecto hacia la resolución. Se observa que, gracias a las interacciones colectivas, las tareas no son elaboradas únicamente por los diseñadores, sino también por los actores operacionales que son los evaluadores. Todos los miembros del jurado desarrollan conjuntamente el dispositivo con los diseñadores. Los evaluadores son a la vez los primeros en actuar en el mundo real y los primeros en ponerse a trabajar para formalizar su experiencia en curso. Así, aunque las sesiones de regulación con los integrantes del jurado están coordinadas por los responsables del dispositivo, se han dado los medios y recursos institucionales para que todos los participantes puedan opinar sobre la actividad. Podemos entonces decir que los diseñadores

del dispositivo permiten a cada miembro del jurado contribuir a la invención colectiva de su nueva tarea de evaluación en VEA. En efecto, en cada sesión de regulación se invita a todos a dar su opinión. Hemos observado que habitualmente los animadores del dispositivo se aseguran con una ronda de mesa de que cada uno se haya expresado sobre la cuestión:

Responsable del dispositivo: entonces, invito a los dos últimos expertos a contarnos primero cómo han procedido cada uno por su lado, y después hacemos juntos la puesta en común.

En el contexto de una deliberación colectiva, el debate debe conducir en última instancia a un consenso sobre los candidatos. Se trata, por lo tanto, de crear un acuerdo, de convencer y convencerse. Cada evaluador pondrá a prueba su juicio individual y hará del lenguaje un instrumento de acción sobre el otro, con el fin de compartir el vínculo que mantiene con el objeto del que habla:

Evaluador 1: Hubo una cuestión también que nos ha planteado problemas en cuanto a ciertos criterios, relacionada con la falta de anticipación, la demora, el hecho de que ella (la capacitadora) soportara esta situación ^[5] durante tres semanas, aun cuando hubo comentarios (de alumnos), que ella no recogió.

Evaluador 2: Sí, pero durante la primera semana no siempre tienes tiempo de intervenir, de hacerte un plan. Lleva tiempo hasta que las cosas se ubican. Yo la comprendo; a mí también me hubiera tomado tiempo poder salir de esa situación. Creo que, aun si ella no supo anticipar, su cadencia es normal en una clase. ¡Eso es!

Evaluador 3: En este punto me gustaría... yo tendría una pregunta. ¿Por qué se la penaliza? ¿La penalizamos por su falta de anticipación, que después ella corrige?

Evaluador 1: Entonces, ella ha evolucionado. ¿No?

Evaluador 5: (...) Para mí eso es muy interesante. Si ella hubiera dicho solamente: “así es como reaccioné en esa situación”, y se hubiera quedado con eso, sin demostrar cambios en su manera de resolver las cosas, yo estaría totalmente de acuerdo en que, en efecto, no hubo anticipación (...), pero uno ve que poco a poco ella evoluciona, justamente ella demuestra el proceso de evolución que ha tenido.

Evaluador 1: (...) ella quiso ignorar las señales desagradables y esperó a tener que intervenir forzosamente. ¡Se metió en una situación de todo o nada!

Evaluador 2: (..) Al escucharlos, pienso: ¡Aquí tenemos una candidata muy honesta, que describe un proceso con toda honestidad! En su lugar, yo hubiera sido deshonesto y hubiera contado esta historia de otra forma para evitar que me penalizaran por una falta de anticipación.

Evaluador 1: Yo parto del principio de que todos deben describir la situación con honestidad. ¡Pero hablar honestamente de una situación no significa que esta esté bien!

Como puede verse en el fragmento anterior, el debate colectivo le brinda a cada evaluador la oportunidad de expresarse. La argumentación principal gira en torno al objeto a evaluar. ¿Hay que valorar la capacidad de anticipación de la candidata o su capacidad de evolucionar? La cuestión de la honestidad o de la autenticidad del candidato también es frecuentemente planteada por los miembros del jurado. Con respecto a ese tema, los evaluadores se encuentran inmersos en un nuevo dilema, ya que esperan que los candidatos describan sinceramente sus experiencias tales como sucedieron, y al mismo tiempo que las examinen a *posteriori* de manera crítica. Ya sea que los debates se resuelvan o no, coincidimos con la posición de Santos y Lacomblez (2007) cuyos trabajos demuestran “los grandes beneficios de crear, dentro de la acción de formación, las condiciones para un debate que permita a los participantes explicitar, analizar y confrontar las ventajas y limitaciones de los nuevos instrumentos” (traducción libre).

Más allá de los diferentes argumentos expuestos, hemos intentado observar cómo los miembros del jurado se repartían los roles y “quién hablaba de qué, y en nombre de quién” durante las sesiones. Hemos comprobado que más allá de su función, cada integrante del jurado asumía un papel específico. Hay evaluadores que se desempeñan como fiscales u otros que, por el contrario, juegan el rol de defensores de los candidatos. Están también los miembros veteranos que recuerdan la historia del dispositivo:

Evaluador 5: (..) Pero yo recuerdo que el año pasado hemos mantenido la misma discusión, y llegamos a la conclusión de que el candidato era quien debía demostrar la competencia.

Estos evaluadores son los depositarios de la “dimensión transpersonal” (Clot, 2007, p.14) de la profesión. Los integrantes veteranos del jurado son los que aseguran la continuidad de las experiencias realizadas por unos y otros a lo largo de los años. Algunos miembros del jurado recuerdan la importancia de la dimensión prescrita del oficio: las reglas, y otros interpelan a sus colegas acerca de los valores que guían la acción:

Evaluador 6: Esta mañana escuché todo el tiempo la palabra “penalizar”, “penalizar” a los estudiantes y eso me molesta mucho porque yo jamás he tenido la impresión de tener que

penalizar a alguien sino, en cambio, encontrar lo que han sido capaces de demostrar con su conducta.

4.4 ¿El consenso como garantía del desarrollo de la competencia a juzgar?

Como ya lo hemos dicho, los evaluadores observados durante varios años se sienten tranquilos de saber que pueden debatir sus decisiones en grupo. Después de haber sido sistemáticamente invitados a participar en las sesiones por el responsable del dispositivo, esto es lo que dicen al concluir la deliberación colectiva de 2005:

Evaluador 1: Me resulta interesante trabajar en grupo porque, aun si es forzosamente más lento debido a que hay más discusiones, ¡Uno tiene por lo menos el sentimiento de quedarse más tranquilo! De a dos, uno ya se siente más tranquilo. Si hay acuerdo, mejor, pero si hay discusiones igual es tranquilizador saber que uno ha debatido, que ha tomado una decisión conjunta, que hemos asumido nuestra responsabilidad juntos y no solos. ¡Y si es en grupo es mucho más tranquilizador todavía! ¡No es lineal!

Evaluador 2: ¡Es exponencial!

Evaluador 1: Esto nos ha permitido también darnos cuenta de que funcionábamos prácticamente igual. ¿No? Y también brinda seguridad el poder decir: “¡Oye! Tenemos indicadores, tenemos criterios”, eso permite poner los puntos y después sentir que teníamos razón, que todos tenemos un poco el mismo enfoque, la misma mirada.

Este fragmento muestra que cuanto más numerosos son los miembros que evalúan, más seguros se sienten. Así, paradójicamente, mientras la resolución del jurado es cualitativa, aparece sin embargo una noción cuantitativa. Cuanto más numerosos son los evaluadores, más fuerte es el sentimiento de que su resolución es equitativa. Esta idea del consenso como garantía de la equidad de una resolución nos parece cuestionable.

Según Perelman (1970) la reivindicación de una argumentación racional es poder justificar nuestras acciones y nuestros juicios ante un auditorio universal. Se espera que esta argumentación pueda ser admitida por cualquiera que conozca la situación en la que el acto o el juicio se planteen. Dicho de otro modo, cuando uno se dirige a un auditorio universal, no puede referirse a un juicio de valor que no sea generalizable, es decir que pueda extenderse a otros casos parecidos. En Perelman (1970), esta regla de generalización es el fundamento de toda argumentación racional. Cuando se utilizan razones que se relacionan exclusivamente con la situación en cuestión, se están violando

las reglas de generalización. Los argumentos destinados a un auditorio universal deben entonces satisfacer la exigencia de racionalidad, es decir, que su poder de justificación debe poder ir más allá de una situación particular.

4.5 Balance de la experiencia de aprendizaje, desde el punto de vista de los jurados involucrados

Nos hemos planteado la siguiente pregunta: ¿El hecho de participar en las actividades colectivas de elaboración de la resolución permite desarrollar ciertas competencias en la manera de evaluar la experiencia adquirida? Para utilizar el vocabulario de la didáctica profesional, ¿Los docentes franquean la distancia que separa a un evaluador principiante de uno experto? En las entrevistas realizadas en 2011 con evaluadores nuevos y veteranos incluidos en el dispositivo de VEA, les hemos preguntado si tenían la sensación de haber aprendido algo, no como beneficiarios del dispositivo sino como actores del mismo:

Evaluador desde 2004: en un sentido estricto, yo no fui capacitado en VEA, sino que me he ido formando poco a poco, como en un movimiento de espiral, participando en sesiones de trabajo, hablando con los responsables del dispositivo, quienes volvían a explicarnos el proceso. (...) Hubo momentos en que nos explicaban teorías, conceptos, pero no tengo la sensación de haber recibido una capacitación formal sobre el tema. Para mí lo importante era la fuerza del trabajo colectivo, más que de los conceptos en sí mismos. De hecho, los conceptos son las referencias teóricas que justifican el trabajo, pero una vez que este está funcionando yo ya no me ocupo de la teoría. (...). Para mí es más simple, lo que me interesa es cómo funcionaremos. Una vez que hemos visto las cosas, uno las olvida. Después, lo que me interesa es el funcionamiento en el terreno, porque es en el terreno donde evaluaremos.

Este evaluador estima haber construido su relación con la VEA en la acción más que a través de una transmisión formal de los conocimientos. ¿Podemos considerar que, al ser verbalizados e intercambiados, estos conocimientos que se desarrollan en lo cotidiano y se transforman en patrimonio durante las sesiones de coordinación, se vuelven aprendizajes pertinentes en el desarrollo de las competencias necesarias para validar la experiencia adquirida? ¿El hecho de actuar y luego interpretar colectivamente es suficiente para crear desarrollo?

Pastré (1997) emplea la noción de desarrollo cuando el profesional, al no poder utilizar lo que ya conoce para responder a una discontinuidad o una ruptura, va a tener que movilizar nuevos recursos. Como lo muestra Clot (2005, 2008), una ruptura de la actividad le da al profesional la ocasión de experimentar nuevas posibilidades, que podrá luego explotar en el marco de futu-

ras actividades. Desarrollar las propias competencias es poder afrontar un problema inédito.

Pensamos que en este caso particular, la ruptura en cuestión está dada por el hecho mismo de pasar de la actividad docente a la actividad como miembro de jurado. El hecho de integrar un jurado de VEA ubica a los evaluadores en una ruptura con respecto a su actividad principal como docentes. Recordemos que el trabajo de evaluador de la VEA no es una actividad profesional en sí misma, sino una función complementaria que se le asigna al docente en el marco de su empleo habitual. Por tanto, solamente en contextos excepcionales dentro de su actividad principal el docente se convierte en evaluador. Normalmente el capacitador forma a los sucesores y también se encarga de evaluar cómo los estudiantes se apropian de las enseñanzas. Al evaluar la experiencia adquirida, el profesor-evaluador crea una ruptura con sus actividades diarias. Y es aquí donde se abre la oportunidad de un desarrollo, porque él ya no puede considerar trabajar como antes:

Evaluador desde 2007: Me sorprendió, en la ceremonia de cierre, observar la diferencia entre los que venían a buscar un diploma de VEA y los otros. Los que venían de la VEA denotaban una sensación de triunfo inmensa, una alegría, que no era en absoluto similar en aquellos que venían para la capacitación. (...) Me quedo con la idea de que habría que trabajar en una articulación más fina entre la VEA y la formación de referencia. Sería bueno, entonces, que hubiera algunos elementos de VEA en la formación.

Evaluador desde 2004: Tengo cada vez más la impresión de que la formación que les doy a nuestros capacitadores es, de todos modos, generalista, es decir, que hay muchas cosas que se ven en el programa y que nunca se utilizarán. Hay un montón de cosas que estudié yo mismo que, francamente, desaparecen. Y, de hecho, cuando trabajas ves realmente el fundamento de la profesión y basándote en él trabajas para la VEA, ¡Y eso como idea me parece increíble!

Al estar en ruptura con la actividad cotidiana del capacitador, la actividad de evaluación en VEA permite revisar las antiguas prácticas y, según Leplat (1997), desincorporar las competencias. La ruptura permite reapropiarse del sentido de la propia actividad de enseñanza, cuando esta se haya vuelto rutinaria:

Mañana doy un curso, (...) es media jornada, les presento los principios para que una clase comience bien (...) Puedo ver la transferencia, soy consciente de lo que pasa, conozco lo que ha sido introducido ¡y lo veo! Mientras que en VEA, ¡Ni siquiera conozco sus nombres (de los estudiantes)! (...) No puedes decirles nada, no sabes lo que han tenido antes porque no fuiste tú el que se los ha enseñado. Por consiguiente, estamos

en las antípodas de lo que he aprendido: “quien enseña evalúa”. Soy un especialista en didáctica, por lo tanto, soy capacitador; me gusta más enseñar que diagnosticar.

En este extracto, vemos cómo el hecho de intervenir como miembro de un jurado de VEA le ha permitido a este docente redescubrir las razones por las que practica su profesión, y reafirmar su identidad profesional: “¡Soy un especialista en didáctica, por lo tanto, soy capacitador!” Este fragmento también muestra hasta qué punto estas dos funciones, de formador y de evaluador de VEA, entran en conflicto. ¿Cómo puede un capacitador sentirse autorizado para evaluar a una persona, si él no ha contribuido al desarrollo de sus competencias?

Las respuestas de los miembros del jurado a nuestras preguntas muestran hasta qué punto la confrontación con este importante cambio de postura tiene influencia en la manera de redescubrir las actividades y un público al que creían, sin embargo, conocer. Para estos docentes. El hecho de involucrarse en un dispositivo de VEA es una oportunidad para cuestionar radicalmente su visión acerca de los aprendizajes. Por consiguiente, sus representaciones sobre el público y sus formas de proceder evolucionan y ellos ya no pueden actuar como solían hacerlo. A través de su confrontación con las actividades de VEA, los docentes-evaluadores han sido llevados a construir o desarrollar nuevas maneras de actuar.

El hallazgo de estos efectos formadores de la práctica colectiva de confrontación de puntos de vista se une a los trabajos de Perrenoud (2001), quien se interesó en la profesionalización de los docentes a través del análisis de sus prácticas. Así, según este investigador, “aprender a enseñar”, como toda actividad en la que interactúan seres humanos, supone, además del conocimiento de los contenidos didácticos o de saberes pedagógicos, otros saberes construidos por cada profesional con el devenir de su experiencia. Y es justamente allí que, siguiendo a Perrenoud (ibid.), se manifiesta toda la pertinencia de la práctica de reflexión colectiva, “que tiene sobre todo la función de solidarizar y hacer dialogar estos distintos saberes” (traducción libre). Es por esto que, dice Astier (2003), “siempre es estimulante reconsiderar las relaciones entre trabajo y formación, así como los vínculos entre aprendizajes durante la acción, es decir, por y dentro de la acción en sí misma, y aprendizajes a contratiempo de la acción, por medio de anticipación y retrospectión” (traducción libre).

5. CONCLUSIÓN

La pregunta que guió este artículo fue la siguiente: ¿Las sesiones de regulación, que tienen como objetivo el debate y la justificación de decisiones precisas por parte de los evaluadores, favorecen el desarrollo de competencias para evaluar la experiencia adquirida? Los responsables del dispositivo de VEA que hemos

observado supusieron que el desarrollo de las competencias de evaluación de aprendizajes anteriores no era solamente una cuestión de utilización en la situación de trabajo. En efecto, ellos partieron del principio de que el simple hecho de proceder en repetidas ocasiones a evaluar candidatos no era suficiente para desarrollar la competencia. Decidieron entonces encuadrar de manera estructural estas actividades, poniendo a disposición una grilla de evaluación y organizando espacios de regulación y deliberación con el conjunto de los evaluadores.

Hemos visto que durante las sesiones de regulación, los responsables del dispositivo invitaban sistemáticamente a los miembros del jurado a producir un discurso sobre sus recientes experiencias de evaluación de experiencias adquiridas de los candidatos. Para esto, los responsables del dispositivo utilizaban las técnicas de explicitación de Vermersch (1994) que conducían a los evaluadores a volver sobre la forma que adoptaron para producir su resolución. También se les pedía que comentaran su actividad primera, explicitando las elecciones que guiaron sus acciones. Por último, en un tercer tiempo, los animadores invitaban a los evaluadores a comentar las elecciones de sus colegas. ¿Fue la participación de los miembros del jurado en las sesiones de regulación lo que les ha permitido producir una nueva competencia consistente en evaluar las experiencias adquiridas? ¿Los evaluadores desarrollaron efectivamente una nueva competencia, y si fue así, esta competencia se desarrolló gracias a la organización estructural de un dispositivo que apuntaba a la presencia del colectivo? Pensamos que los espacios de regulación y la forma en que estos fueron animados por los responsables del dispositivo hicieron posible que los evaluadores volvieran sobre su experiencia primero, y la analizaran en un segundo momento. Volver sobre la actividad pasada, explicitarla y comentarla de a dos y luego en grupo ¿Es suficiente para producir nuevos aprendizajes? ¿Este modo de analizar la experiencia permite repensar la actividad de evaluación?

A la manera de Clot (2001, 2008), podemos decir que las sesiones de regulación les permiten que los evaluadores exploren las múltiples dimensiones de su actividad real, volviendo sobre lo que han hecho, y sobre lo que hubieran podido, debido o querido hacer. Por consiguiente, a la pregunta de saber si el dispositivo observado es un dispositivo de transformación y desarrollo de la experiencia, respondemos que sí. Las condiciones que fueron favorables a esta producción de aprendizajes adicionales son las siguientes: espacio de regulación, incitación a la explicitación de la experiencia pasada, y análisis colectivo de las intenciones subyacentes a la acción.

Creemos que las sesiones de regulación permiten que los jurados se reapropien de lo sucedido a nivel individual y colectivo. Además, las sesiones de regulación tienen el mérito de permitir que sus actores negocien de manera continua y explícita sus estrategias de evaluación, y ajusten colectivamente su forma de proceder. Esta necesidad de un sentido compartido que guía

las interacciones durante las sesiones de regulación parece ser una promesa de equidad para los candidatos. No es menos cierto que esta experimentación colectiva está situada histórica y socialmente. Así, el papel que juegan los miembros particulares de este jurado de validación es, sin duda, determinante. Sería interesante, entonces, preguntarse en qué condiciones pueden transferirse las competencias desarrolladas por este jurado singular, en este contexto particular. A fuerza de hablar entre ellos sobre la evaluación de la experiencia adquirida, ¿En qué medida los miembros del jurado son susceptibles de renovar su manera de hacer? ¿O no corren el riesgo de quedar encerrados en alguna dificultad?

Los responsables del dispositivo, conscientes de este riesgo, se ocuparon de recibir regularmente nuevos miembros en el jurado y cuidaron el diálogo invitando con frecuencia a otros actores de la VEA para que participaran en las sesiones de regulación. Sostenemos entonces que, gracias al desarrollo de una estructura colectiva original, los responsables del dispositivo observado les ofrecieron a sus colegas un tiempo y un lugar para que desarrollaran y nutrieran colectivamente sus actividades de evaluación en VEA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astier, P. (2003). *Analyse du travail et pratique enseignante. Cahiers pédagogiques*, 416.
- Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence*. Thèse de doctorat en formation des adultes, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir : éditorial. *Education permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2003). Vygotski, la conscience comme liaison. In L. Vygotski (ed.), *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 7-59). Paris: la Dispute.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In : L. Filliettaz, & J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 57-75). Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Clot, Y. (2007a). Préface. In J.-L. Roger (ed.), *Refaire son métier* (pp 7-15) Paris: Erès.
- Clot, Y. (2007b). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et didactique*, 1, 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Cortessis, S. (2013). *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience: le parcours initiatique d'un jury de validation*. Zurich et Genève: Editions Seismo.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de la validation des acquis de l'expérience. *Travail et Apprentissage*, 1, 58-75.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42 (1), 89-100.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chappelle (Ed.), *Apprendre et faire apprendre*. (pp.1-8). Paris: PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.157>
- Perelman, C. (1970). *Le champ de l'argumentation*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: Editions de l'université de Bruxelles.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Prot, B., & Magnier, J. (2003). Analyse du travail et formation: le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en validation des acquis. *Revue Orientation scolaire et professionnelle*, 32 (2), 269-288. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.2749>

- Prot, B. (2004). Le doute, le concept et le collectif. Trois ressources pour le développement de l'activité d'un jury. *Educación permanente*, 158 (1), 115-126.
- Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier*. Paris: Erès. dx.doi.org/10.3917/eres.roger.2007.01
- Santos, M. & Lacomblez, M. (2007). Que fait la peur d'apprendre dans la zone proximale de développement. *Activités*, 4 (2), 16-29.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.
- Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions sociales.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO?

Cortessis, S. (2014). Un dispositivo de experimentación para los evaluadores de validación de experiencias adquiridas. *Laboreal*, X (2), 31-42.
<http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214sc>

NOTAS

- [1] La Ordenanza sobre formación profesional de 2003 (Consejo federal suizo, 2003), vigente desde el 1ro de enero de 2004, especifica la nueva ley sobre formación profesional (nLFPr), particularmente en lo que concierne a los “otros procedimientos de calificación”
- Art 31, ap.1 (art.33 LFPr) Se consideran otros procedimientos de calificación a los procedimientos que, en regla general, no están definidos en los requisitos de formación, pero que sin embargo permiten verificar las calificaciones exigidas.
- Art 32 (art.34, ap.2, LFPr) Si una persona ha adquirido calificaciones por otra vía que no HAYA SIDO la del sistema de formación regulado, deberá acreditar una experiencia profesional de por lo menos 5 años para ser admitida en el proceso de calificación.
- [2] En Suiza, la formación profesional está organizada de manera dual. Es decir, que la persona efectúa un aprendizaje en una empresa (formación práctica), y cursos teóricos dos veces por semana. Las escuelas emplean entonces capacitadores con formación profesional para dar cursos prácticos (por ejemplo, carpintería, informática, etc.), mientras que los capacitadores universitarios enseñan las materias generales, tales como lengua o matemáticas.
- [3] En este dispositivo de VAE suizo, el término 'experto' reemplaza al término 'jurado' o 'miembro del jurado'.
- [4] Los responsables del dispositivo son también los diseñadores del dispositivo de VAE estudiado. Ellos se encargan de comprometer a los evaluadores, facilitarles el acceso a su nueva función y facilitar los intercambios entre evaluadores, organizando y animando las sesiones de regulación y coordinación entre miembros del jurado.
- [5] Se trata de una sesión de regulación que tuvo lugar en 2007, después de la lectura de las carpetas de los candidatos. En una carpeta, una docente relata cómo después de haber dejado que la relación con un alumno se malograra durante meses, ella terminó por resolver la situación conflictiva.