

LA FORMACION DEL PROFESORADO BASADA EN LA COMPETENCIA *

George E. DICKSON

Decano del Colegio de Educación de la Universidad de Toledo.
Toledo, Ohio (Estados Unidos)

Hace más de cien años, Disraeli manifestó: «El cambio es inevitable en un país progresivo. El cambio es constante.» En una época caracterizada por los rápidos cambios tecnológicos, conflictos sociales, y polarizaciones filosóficas, las consideraciones de Disraeli todavía siguen siendo válidas a medida que la sociedad mundial sigue cambiando. Y mientras la sociedad cambia, ¿las escuelas y el proceso educativo cambian? Se han planteado cuestiones muy serias en cuanto al ritmo y la calidad del cambio. Muchos autores han estudiado el problema y generalmente han censurado a las escuelas su incapacidad para integrarse en la sociedad. A pesar de este debate particular, los educadores y las organizaciones que los representan, necesitan desarrollar una estrategia del cambio que sea suficiente para enfrentarse con las necesidades evolutivas de la sociedad.

Un ejemplo de un programa educativo que refleja el cambio educativo actual es el programa conocido por «la educación basada en las competencias del profesor» (*competency-based teacher education*). Este concepto educativo consiste en un tipo de estrategia del cambio que puede ir muy adelante hasta proporcionarnos un procedimiento sistemático para hacer frente a la complejidad educativa, representando algo más que un aislado y accidental intento de innovación para modernizar la educación del profesorado. El objetivo de este artículo es resaltar lo anterior mediante una descripción de los componentes básicos del *CBTE*, un estudio de sus orígenes y mostrar su operatividad de cara al futuro.

Quienes estudian el sistema de la educación basada en la competencia del profesor, se encontrarán que también se habla en él de la educación basada en la actuación del profesor (*performance-based teacher education*) (PBTE). Generalmente los términos son sinónimos, aunque el primero es más amplio, porque no sólo se preocupa de la capacidad de un profesor para que actúe de la manera deseada, sino que, a la vez, se interesa por las capacidades que hay que desarrollar y demostrar que corresponden a la complejidad del papel del profesor.

Se ha hablado mucho pero se ha hecho poco para reformar y mejorar la formación de los profesores. En general, hay poca diferencia entre los programas actualmente vigentes de educación del profesorado y los de la época que siguió a la segunda guerra mundial. Estos programas fueron pensados para un mundo y un tiempo anteriores al advenimiento de la energía atómica, la escasez de energía, los conflictos ideológicos, el abrumador aumento de los conocimientos, los nuevos cataclismos sociales, el desarrollo de una nueva tec-

* El contenido de este artículo ha sido extraído de una publicación anterior del autor y otros sobre la educación del profesorado basada en la competencia, titulada *Partners for Educational Reform and Renewal* (George E. DICKSON, Richard W. SAXE y otros, Berkeley, California, McCutchan Publishing Corporation, 1973). Agradecemos a McCutchan Publishing Corporation el permiso concedido para citar ampliamente este volumen.

nología, en resumen, para una época distinta. Por supuesto, algunos aspectos de la educación de los niños en las escuelas han experimentado cambios, por ejemplo el que se ha producido en el uso de materiales de instrucción, en la organización de la enseñanza, en la administración escolar y en otras condiciones escolares. Pocos aspectos de los sistemas escolares se han visto exentos del cambio.

Sin embargo, quienes forman a los profesores son básicamente conservadores, y es muy probable que la formación del profesorado sea la rama más conservadora de la educación. La mayor parte de los programas de formación del profesorado funcionan hoy día sin ninguna previa conceptualización amplia, basada en experiencias útiles de investigación o preocupaciones sociales. Muy pocos de estos progresos han sido creados a partir de las teorías sobre el aprendizaje, sobre el papel cambiante del profesor en una sociedad cambiante o sobre el tipo de técnicas y aptitudes que un profesor necesita para seguir trabajando como tal y desarrollándose como persona. La conceptualización de la mayor parte de los programas de formación del profesorado se hace actualmente en términos de asignaturas concretas necesarias para cumplir unas normas concretas exigidas para poder impartir la enseñanza. Casi todos los programas están diseñados sin base alguna, ni en la investigación ni en la teoría.

Llevamos cuarenta años de investigaciones empíricas en el campo de la formación del profesorado para responder a la pregunta de cómo tiene que ser el comportamiento de un individuo que se prepara para enseñar siguiendo unos patrones determinados. Estas investigaciones se han centrado sobre el análisis del comportamiento del profesorado y la concepción de este comportamiento como un conjunto complejo de técnicas identificables y practicables sistemáticamente en condiciones específicas. La tesis básica presume que existe una relación directa entre la formación del profesorado y lo que ocurre con los niños en la clase, y que tanto uno como los otros están sujetos a una influencia recíproca de necesidades y objetivos sociales. La aplicación de esta idea significa que las experiencias de prácticas de los que se preparan para dedicarse a la enseñanza pueden producir un comportamiento particular del profesorado, que dará origen a un comportamiento particular en los alumnos o unos resultados especiales en el aprendizaje (es decir, aquellos cambios en el comportamiento de los estudiantes que la educación trata de conseguir). Mientras que aprendemos cada vez más sobre lo que supone preparar a un profesor eficaz, a un profesor cuya actuación da como resultado la adquisición por parte de los alumnos de unos conocimientos, técnicas, actitudes, etc., los formadores de los profesores tienen que ir incorporando estos descubrimientos a sus programas de formación del profesorado y dejar de centrar sus esfuerzos en la tradición y en el misticismo.

Al estilo tradicional de formación del profesorado se le ha denominado estrategia *basada en la experiencia*. Los programas que utiliza esta estrategia exigen un número específico de asignaturas, con cierta cantidad de horas en tareas concretas de estudio, además del requisito de llevar a cabo unas prácticas. Las normas vigentes en los Estados Unidos para facultar la preparación del profesorado, adoptadas en 1970 por el Consejo Nacional para la Acreditación de la preparación del Profesorado, expresan bastante bien el concepto basado en la experiencia al recomendar (1) varias asignaturas en el

(1) *National Council for Accreditation of Teacher Education, Materials for Institutional Accreditation*, Washington, D. C., The Council, 1970, pp. 3-6.

área de los estudios generales, (2) el contenido de la especialidad de la enseñanza, (3) estudios humanísticos y del comportamiento, (4) teoría de la enseñanza y de aprendizaje junto con la experiencia de laboratorio y de clínica, y (5) una experiencia «practicum» (1). Dichas precisiones son simplemente clases de experiencias a las cuales los profesores futuros tienen que dedicarse. No concretan *lo que hace falta aprender* de semejantes experiencias, ni indican lo que los futuros profesores *necesitan saber* o *tienen que ser capaces de realizar* como profesionales. No se puede decir que unos programas de educación así estén basados en las capacidades o en la actuación, a menos que se considere que un estudiante tiene que obtener unas calificaciones específicas en las asignaturas estudiadas para que se considere que ha realizado las exigencias del curso. Esta manera de concebir la formación del profesorado se ha mostrado inadecuada en el pasado y, actualmente, sigue sin poder cumplir las exigencias de la enseñanza. Ni podrá hacerlo en el futuro.

El punto clave del cambio real en la preparación del profesorado es la estrategia implícita en el desarrollo de unos programas basados en las *competencias*, y cuyos resultados están claramente determinados. Operativamente, esto significa que los conocimientos, las técnicas, las actitudes, las sensibilidades, las competencias, etc., que se espera que adquirirán los futuros profesores al terminar su programa de preparación del profesorado, son específicos, y que los criterios para llegar a obtener estos resultados son previamente conocidos. Este tipo de preparación del profesorado recibe el nombre de formación del profesorado *en base a la competencia*. Este sistema significa simplemente que las capacidades que el estudiante tiene que adquirir y los criterios que se aplican para evaluarlas son explícitos, y que el estudiante es responsable del cumplimiento de estas exigencias. Las competencias del profesor que es preciso especificar son aquellas que se encuadran en las áreas concretas de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que un profesor necesita para facilitar el crecimiento intelectual, social, emocional y físico de los niños. Tres clases de criterios se utilizan para determinar estas competencias: el criterio de conocimiento, el de actuación y el de rendimiento. El criterio del

(2) Walt LeBARON: «Systems Analysis and Teacher Education», en *Competency-Based Teacher Education: 1, Problems and Prospects for the Decades Ahead* (Eds.: M. Vere DeVAULT, Dan W. ANDERSEN, George E. DICKSON), Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1973.

(3) Norman DODL y otros: *The Florida Catalog of Teacher Competencies*, Tallahassee, Florida, Division of Elementary and Secondary Education, Florida, Department of Education, January 1, 1973. W. Robert HOUSTON: *Strategies and Resources for Developing a Competency-Based Teacher Education Program*, Albany, New York, Multi-state Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1972. Richard L. TURNER (ed.): *A General Catalog of Teaching Skills*, Bloomington, Indiana, Indiana University and Leadership Training Institute for Protocol Materials, 1973. Keigh HUBEL, Douglas ROY y otros: *Social Studies Teacher Competencies*, Albany, New York, Multi-state Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1973. James M. COOPER, Howard L. JONES y Willford A. WEBER: «Specifying Teacher Competencies», *Journal of Teacher Education*, 24, Spring 1973, pp. 17-23. Charles E. JOHNSON y Gilbert F. SHEARRON: «Specifying Assumptions, Goals and Objectives», en *Competency-Based Teacher Education: A Systems Approach to Program Design* (Eds.: James M. COOPER, Willford A. WEBER y Charles E. JOHNSON), Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1973. Patricia M. KAY: *What competencies Should Be Included in a C/PBTE Program?*, Washington, D. C., American Association of Colleges for Teacher Education, 1975.

(4) George E. DICKSON y Leo D. LEONARD: «Behavioral Objectives, Criteria and Modules», en *Partners for Educational Reform and Renewal* (George E. DICKSON, Richard W. SAXE y otros), Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1973. Charles E. JOHNSON y Gilbert F. SHEARRON: *Op. cit.* Robert J. KIBLER, Lloyd D. BARKER y David T. MILES: *Behavioral Objectives and Instruction*, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1970. Robert F. MAGER: *Preparing Instructional Objectives*, Palo Alto, California, Fearon Publishers, 1962. W. James POPHAM y Eva BAKER: *Establishing Instructional Goals*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1970.

(5) Robert L. ARENDS, John A. MASIA y Willford A. WEBER: *Handbook for the Development of Instructional Modules in Competency-Based Teacher Education Programs*, Syracuse, New York, Center for the Study of Teaching, Syracuse University, January 1971. W. Robert HOUSTON y otros: *Developing Learning Modules*, Houston, Texas, College of Education, The University of Houston, 1971.

conocimiento se emplea para medir la comprensión cognoscitiva. El criterio de actuación se emplea para valorar los comportamientos del profesor durante la enseñanza. El criterio del rendimiento o de los resultados se emplea para valorar la aptitud del profesor mediante un examen de los progresos y resultados de los alumnos.

Esta tendencia en la formación del profesorado en los Estados Unidos obviamente pone el énfasis sobre la actuación y el rendimiento. La idea de CBTE es que las decisiones en la preparación del profesorado han de estar basadas en una competencia demostrada, más que en unas pruebas de preparación o experiencias supuestamente relacionadas con la capacidad. Un creciente número de profesionales de la enseñanza no están dispuestos a aceptar la creencia de que simplemente por el hecho de que alguien «sabe» ello significa que forzosamente será capaz de aplicar los conocimientos. Cada vez somos más recalcitrantes ante la hilación entre «saber» y «hacer», ya que ha llegado la hora de pedir a los futuros profesores unas pruebas de lo que se espera de ellos y de los que se les exige. Ha pasado la época de dar una mayor importancia dentro de los programas de preparación del profesorado a los conocimientos de éste. Los conocimientos y la capacidad de aplicarlos son dos temas muy diferentes.

ELEMENTOS ESENCIALES DEL CBTE

Entre los elementos esenciales de un programa basado en el CBTE se encuentran: la aplicación de la teoría de sistemas, las competencias y los criterios necesarios para evaluarlas, la personalización e individualización, la enseñanza modular y el énfasis sobre la evaluación sistemática de los estudiantes y el programa.

Aplicación de la teoría de sistemas

El análisis de sistemas es fundamental para el desarrollo de un plan de estudios de formación del profesorado basado en la competencia. La teoría de sistemas o de análisis de sistemas es un proceso de aplicación del pensamiento científico a un esfuerzo importante, y su utilización en la preparación del profesorado supone una concentración en el proceso. El análisis de sistemas comienza con una amplia exposición del problema, y luego aprovecha los procedimientos del análisis de sistemas para determinar y definir las partes de éstos como funciones, así como las interrelaciones entre éstas. El análisis de sistemas se orienta hacia objetivos para llevar a cabo una planificación deliberada.

Una manera sencilla de entender este tipo de procedimiento es considerarlo como un *input*, un proceso u operación; un *output*, la realimentación. Este modelo básico de sistemas queda ilustrado gráficamente en la figura uno.

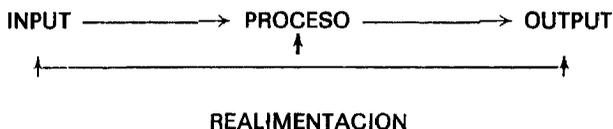


Figura 1. Un modelo básico de sistemas

El objetivo de un sistema se realiza mediante unos procesos en los que los componentes de aquél actúan recíprocamente para producir un *output* pre-determinado. El objetivo determina los procesos necesarios, y el proceso implica que los componentes formarán el sistema. Cuando se aplica a la preparación del profesorado, el análisis de sistemas exige una consideración total del tema—sus metas, procesos, sus componentes y subsistemas—y la relación de todos ellos entre sí. LeBaron (2) ha dado la siguiente visión global y los pasos del análisis de sistemas. El paso uno es la conceptualización total del sistema o «el universo del problema». El paso dos reside en la definición de los subsistemas dentro del sistema total. El paso tres supone una declaración de objetivos del sistema. El paso cuatro exige el desarrollo de dos procedimientos alternativos para conseguir esos objetivos. El paso cinco requiere del planificador del sistema que seleccione y proporcione la mejor alternativa. Finalmente, en el paso seis el sistema se convierte en operativo. Todos estos pasos tienen una relación de realimentación entre cada uno igual a la que hay entre los pasos seis y uno. La composición de un sistema es el proceso de movimiento a través de todos los pasos con el paso final representado por la ejecución del sistema organizado.

Cuando se concibe la formación del profesorado en términos de sistema:

1. El papel del profesor tiene que bosquejarse dentro del contexto de varios papeles educativos relacionados (tales como los de los docentes regulares y los dirigentes de equipo en situaciones de enseñanza en equipo, tecnólogos de la enseñanza, ayudantes del profesorado, personal de supervisión y administración, etc.).
2. El papel del profesor debe considerarse en relación con todos los elementos del ambiente escolar (aulas, materiales, libros, teorías de la enseñanza, etc.).
3. La distinción entre profesores en prácticas y los profesores en servicios ya docentes se elimina si se considera que cada vez más la enseñanza representa un proceso en continua evolución.
4. La preparación de los profesores se orienta hacia ciertas metas basadas en la adquisición de las competencias necesarias para facilitar el aprendizaje del alumno.

Es necesario tener en cuenta esta exposición para entender que el sistema de la formación del profesorado tiene como objetivo el desarrollo de profesores que tengan ciertos conocimientos, posean técnicas y actitudes que fomenten el aprendizaje de los niños. Los procesos de esta preparación incluyen lectura, discusiones, actividades, estudios, etc., que proporcionan los conocimientos, las técnicas y las actitudes necesarias. Sus componentes son los elementos de instrucción y de dirección, cursos, horarios, módulos de aprendizaje y los factores de tiempo necesario para organizar y hacer operativo el proceso de instrucción proyectado para que se cumplan el programa y sus objetivos. Los productos de un sistema de formación del profesorado son los profesores que lo cursan. La medida del éxito del sistema es si los profesores adquieren o no los objetivos de éste en términos de conocimientos, técnicas y actitudes específicas. Una evaluación representa la manera de averiguar hasta qué punto se produce esto. La información obtenida a partir de una evaluación se retroalimenta continuamente en el sistema, para realizar los cambios necesarios en los objetivos y/o en los componentes del programa entero. A medida que se

realizan las correcciones el ciclo completo se hace reiterativo; el proceso entero es continuo y regenerativo.

Los conceptos básicos y el pensamiento subyacente en la utilización de la teoría de sistemas no son ni nuevos ni míticos. Representan un proceso lógico y analítico que se basa en el sentido común. Se requiere tan sólo algún vocabulario nuevo y un nuevo método de enfoque de la planificación y el desarrollo de un programa de formación del profesorado, pero no es difícil ni de entender ni de emplear. Todo lo que realmente es necesario es una comprensión plena del sistema llamado «formación del profesorado», y su relación con el conjunto de la enseñanza. La educación basada en la competencia del profesorado requiere y nos compromete a un empleo de las capacidades y a un criterio basado en éstas para responsabilizar a los futuros profesores (estudiantes) y a los docentes a que adquieran esas capacidades. Para alcanzar esos objetivos hacen falta unos conocimientos adquiridos, una actuación demostrada y ofrecer unos resultados predicibles.

Las competencias y el criterio de competencias

Las competencias necesarias para entrar en la profesión de la enseñanza no han sido claramente definidas. En los Estados Unidos un estudio de los requisitos exigidos para la enseñanza por varios departamentos estables de educación (exigidos por cada uno de los 50 estados) y de los catálogos de las instituciones de educación dedicadas a la formación del profesorado indican que para ellos las competencias se basan en las asignaturas estudiadas, las horas dedicadas a ciertas asignaturas obligatorias y en la necesidad de hacer prácticas. Todos estos son objetivos mal enfocados en la educación del profesorado, que no especifican los procesos en su formación y menos la actuación que se espera de un profesor.

El método basado en las competencias implica detalles precisos de las capacidades específicas que tienen que lograrse, y también la definición de los procedimientos para evaluar las competencias en términos de los criterios desarrollados.

Primeramente, los detalles sobre las competencias no pueden estructurarse sin que exista un armazón filosófico y conceptual para el programa de educación del CBTE. Este armazón es necesario para determinar los elementos de un programa de desarrollo de las competencias para incorporarlas más tarde a un programa CBTE destinado al uso en cualquier institución dedicada a la formación de profesorado. Además, el armazón consistirá en un conjunto de teorías sobre los objetivos de la educación, la naturaleza del aprendizaje y de la enseñanza, la naturaleza de los estudiantes y de la sociedad, etcétera, las cuales pueden utilizarse para describir el papel de un profesor en el mundo moderno. En resumen, se puede conceptualizar el papel del profesor cuando existen unas teorías ofrecidas por un programa potencial de CBTE sobre el hombre y la educación y cuando existe un conjunto específico de resultados proporcionados por los alumnos que estén acordes con dichas teorías. Con esta información es posible entonces generar exposiciones referentes a las competencias, que consistirán en identificar esos conocimientos, técnicas y comportamientos que deben convertirse en los objetivos del programa del CBTE.

Existen tantos catálogos que explican las competencias o comportamiento del profesorado como métodos postulados para generarlas (3), pero a los que tienen que proyectar los programas de CBTE se les recomienda expresar sus propios juicios acerca de las competencias del profesorado fundamentales para cumplir con las necesidades particulares y las prioridades de enseñanza específica de la comunidad donde tiene que funcionar el programa propuesto. Pero para crear dicho programa las instituciones dedicadas a la preparación del profesorado no pueden actuar como si fueran las únicas responsables del enfoque que darán al programa. Todos los grupos dedicados a la preparación del profesorado tienen que integrarse dentro del sistema para determinar los elementos básicos que ayuden a especificar las competencias.

En segundo lugar, una vez que se han determinado las competencias para poder poner en funcionamiento un programa del CBTE, es esencial que los resultados esperados sean transformados en objetivos de comportamiento. Los objetivos de comportamiento consisten en unos esquemas de planificación que los profesores pueden seguir para desarrollar y evaluar su propia enseñanza. Operan como un mapa de carreteras, porque pueden ayudar al profesor a saber a dónde va, indican formas para llegar a su destino y les señala cuándo ha terminado su viaje. Explican el comportamiento que un profesor desea motivar en un estudiante. Los cuatro elementos esenciales que debe contener un objetivo de comportamiento son los siguientes:

1. El objetivo tiene que concretarse en términos del estudiante.
2. El objetivo tiene que exponer el comportamiento que el estudiante tiene que ejecutar.
3. El objetivo tiene que estipular las condiciones necesarias para ejecutar dicho comportamiento.
4. El objetivo tiene que detallar los criterios que el estudiante debe realizar para llevar a cabo la tarea con éxito.

El desarrollo y el uso de los objetivos de comportamiento se han explicado cuidadosamente en diversas obras (4). La ventaja fundamental de utilizar los objetivos de comportamiento es que hacen operativos unos conceptos y proporcionan los resultados deseados de forma que se pueden especificar y medir con una precisión razonable. Obligan a los educadores a reflexionar: ¿Cómo aprenden los alumnos? ¿Cuáles son los métodos y materiales que motivan el aprendizaje de forma más eficaz? ¿Cuáles son los resultados que se esperan una vez que el aprendizaje ha sido efectuado? Estos objetivos han creado una nueva dimensión en la formación del profesorado.

No todos los objetivos que se encuentran dentro del programa del CBTE se pueden presentar como de comportamiento. También existe la posibilidad de que sea necesario indicar algunos objetivos que simplemente precisarán algunos acontecimientos que el estudiante experimentará, sin ninguna predicción sobre los posibles resultados. Se considera que estos objetivos son «expresivos» por naturaleza, y su uso en los programas de CBTE, aunque es posible, es infrecuente.

En tercer lugar, la especificación de las competencias, y su expresión en un marco conjunto de objetivos de comportamientos, nos obliga a utilizar criterios basados en las capacidades. Existen tres tipos de criterios—el del conocimiento, el de la actuación y el del rendimiento—, y el uso de estos criterios

hará que los estudiantes y, en última instancia los profesores, sean los responsables de la realización de unas competencias específicas. Como ya hemos indicado, el criterio del conocimiento se refiere a lo que el futuro profesor sabe, el criterio de actuación está relacionado con lo que puede realizar ese profesor, y el del rendimiento se refiere a lo que el futuro profesor puede conseguir de los alumnos como resultado de su propia actuación. Tradicionalmente, los programas de preparación del profesorado dedicaban su atención fundamentalmente al criterio del conocimiento para evaluar los objetivos. En los programas del CBTE el énfasis recae sobre los procedimientos de evaluación, que también tienen en cuenta el uso de los criterios de su actuación y del rendimiento, y estos criterios tienen que ser tan rigurosos, tan sistemáticamente obtenidos y tan explícitamente expuestos como los que se emplean para evaluar el del conocimiento.

Se pueden precisar y describir los criterios basados en las competencias como objetivos de comportamiento adquiridos a través de las manifestaciones de las capacidades. Una vez descritos, se pueden utilizar en procedimientos de evaluación para determinar si los objetivos han alcanzado el nivel que las competencias exigen. Cuando el futuro profesor haya adquirido los conocimientos necesarios, pueda actuar de una forma estipulada y pueda producir unos resultados anticipados en sus alumnos, entonces habrá cumplido con los requisitos de los criterios basados en las competencias. El empleo de unos criterios basados en las competencias significa que los programas del CBTE se preocupan más de los resultados de un profesor que de los requisitos que se requieren para ser admitidos en él. Es también más importante que el progreso del programa sea constante al tiempo de su duración en él.

Personalización e individualización

Para poder resultar integrables y humanistas, los programas del CBTE tienen que personalizarse y el concepto de personalización contiene una significación que va más allá de lo que implica la palabra individualización de la enseñanza. La personalización requiere unos contactos personales cara a cara y, a la vez, una variedad de estrategias que individualizan el proceso enseñanza-aprendizaje. La individualización, por otra parte, generalmente se refiere a las diversas oportunidades que se ofrecen al estudiante para implicarle en actividades de aprendizaje independientemente de otros compañeros.

La personalización es un intento de particularizar la enseñanza mediante un interés muy concreto por los intereses, realizaciones y actividades de cada estudiante. Es primordial que los estudiantes tengan información directa sobre el plan, el desarrollo y la ejecución operacional del programa en el que participan. Ello exige que los estudiantes ayuden a determinar la naturaleza de su experiencia de aprendizaje. Esto significa que, en última instancia, el programa de cada estudiante variará un poco según sus intereses, especialización, conocimientos anteriores, aptitudes y su estilo personal de aprendizaje. Según el concepto de CBTE acerca de la personalización, tiene que haber una relación continua entre los profesores del centro y el estudiante durante el tiempo en que éste forma parte del programa. Se espera por parte del estudiante una interacción continua con los consejeros de su especialización para que las competencias que debe desarrollar, el contexto dentro del cual se pondrán de manifiesto estas competencias y el criterio para juzgarlas, puedan establecerse

y definirse. El mérito de la personalización es que los estudiantes sabrán exactamente lo que quieren hacer y lo que pueden hacer. Entonces se les considerará responsables de la adjudicación de estas competencias.

Los procedimientos de evaluación de este proceso serán considerablemente diferentes de los practicados, «según las normas», en la mayoría de los programas de preparación del profesorado. En CBTE, la evaluación se «basa en criterios», en aquellos criterios ya mencionados: conocimientos, actuación, rendimientos. Cuando se quiere saber los resultados del comportamiento del profesor para evaluar las competencias se las evalúa en situaciones específicas, cuando se han logrado objetivos específicos, y nunca se las debe considerar como algo ni abstracto ni genérico. La realización de una competencia en situaciones específicas se da dentro del marco de la vida real, con estudiantes verdaderos, trabajando en la búsqueda de unos objetivos reales. De esta forma, las prácticas dan como resultado unos profesores con unos estilos de enseñanza marcadamente diferentes, que pueden producir unos resultados predecibles. Cuando un grupo de futuros profesores se integra en un proceso de preparación del profesorado, que está condicionado por unos datos y es personalizado, en el que ellos mismos llegan a ser estudiantes independientes y en una experiencia de aprendizaje autodirigida, es más que razonable esperar que los estudiantes que participan en un programa de esta índole podrán reproducir situaciones similares con el aprendizaje de los niños que a las que enseñarán en el futuro.

Los módulos de la enseñanza

El elemento instruccional principal de cualquier programa de CBTE es el módulo de enseñanza, que se puede definir como un conjunto de actividades de aprendizaje que tienen como fin facilitar la realización por parte del estudiante de un objetivo o un grupo de objetivos específicos de comportamiento. Básicamente, el módulo consiste en los siguientes elementos:

1. Un objetivo o grupo de objetivos específicos expresados en términos de comportamiento.
2. Un preexamen para evaluar el nivel de realización del estudiante, relativo a uno o más objetivos, anterior a cualquier experiencia de enseñanza.
3. Una serie de actividades de enseñanza formuladas para ayudar al estudiante a cumplir con el objetivo o los objetivos.
4. Un posexamen formulado para evaluar el nivel de dominio del estudiante del objetivo o los objetivos.

Es necesario destacar cierta información relativa a los elementos del módulo. El objetivo u objetivos de comportamiento son los resultados de una o varias competencias, que ya han sido especificadas como previamente hemos indicado. Tales competencias, en forma de objetivos de comportamiento, están empíricamente basadas y publicadas en los programas de CBTE. Los exámenes, tanto el anterior como el posterior al programa, tienen que emular, en la medida que sea posible, el mundo real de la enseñanza, y destacar más la utilización de los criterios de la actuación y el rendimiento. El preexamen proporciona al estudiante una oportunidad de demostrar las competencias que

ya posee, y evitar así unas actividades de la enseñanza relacionadas con aquellas competencias que ya posee. El estudiante que puede aprobar el posexamen con éxito se asegura su dominio del objetivo o los objetivos.

Los módulos proporcionan a los estudiantes y docentes las oportunidades de una individualización, una personalización, la enseñanza en equipo y una variedad de actividades de enseñanza que no son posibles de realizar dentro de las clases universitarias normales. Los procedimientos para desarrollar un módulo han sido claramente explicados en dos manuales de materiales de enseñanza (5), y se pueden obtener varios ejemplos de módulos de instituciones en los Estados Unidos que ofrecen programas de preparación del profesorado basado en las competencias.

Evaluación

Actualmente, la preparación del profesorado no tiene una evaluación sistemática. Una cosa es planificar un curso para la preparación de profesores y otra distinta es determinar cómo se comportarán los futuros profesores una vez que sean los responsables de su propia enseñanza. La educación del profesorado basada en las competencias pone una atención fuera de lo corriente en la evaluación, y es esencial que los programas del CBTE empleen la tecnología moderna en el proceso de aquélla.

No es posible, debido a las limitaciones de este artículo, detallar lo que se necesita para explicar el programa sistemático de evaluación que hace falta para el funcionamiento de CBTE. Los programas tradicionales de formación del profesorado no exigen la obtención, clasificación y frecuente recuperación de grandes cantidades de datos relativos a los estudiantes para fines de evaluación. Pero los programas de CBTE sí requieren estos esfuerzos para poder funcionar con éxito. La evaluación sistemática del programa es necesaria para determinar la validez de las teorías de CBTE y proporcionar datos para las continuas decisiones que han de tomarse en el desarrollo del programa. Esta evaluación exige: 1, una determinación clara de los objetivos; 2, una planificación cuidadosa de los medios con que se realizarán los objetivos, y 3, una revisión y perfeccionamiento continuo de los medios ya elegidos.

Esencialmente, la evaluación se convierte en un proceso de toma de decisiones. Se puede determinar si continuar, terminar, evolucionar o modificar las actividades sucesivas en los programas de CBTE. De estos esfuerzos surge un mejoramiento de las actividades actuales con el propósito de dar nacimiento a una generación de nuevas áreas. Así que el programa CBTE de evaluación nunca permanece estático, sino que representa un programa basado en la autocorrección y en la regeneración.

Otros factores

Ya se han presentado de forma muy amplia los componentes fundamentales del programa de CBTE. También es preciso indicar que éstos no son todos los componentes implicados, y que es necesario hacer una breve referencia a los que siguen.

La formación basada en las competencias requiere una continuidad en el programa, y la unión de los programas de preparación que se dan a los profesores en prácticas y a los docentes en servicio. CBTE postula que un profesor nunca está completamente preparado, y que su desarrollo intelectual y práctico es un proceso continuo que tiene que ser regularmente alimentado. Por consiguiente, se descarta el concepto de un programa dedicado a la formación del profesorado que dure tres o cuatro años, y se concentra más en un método más equilibrado, integrado y vinculado a un perfeccionamiento continuo del profesor. El CBTE es un intento de hacer la educación tan explícita y pública como sea posible, con objetivos alternativos y una enseñanza gradual desde la que se puedan seleccionar los siguientes pasos para su crecimiento. Los métodos basados en las competencias han sido proyectados pensando en una autorrenovación; cuando su contenido y procesos se convierten en anticuados, el sistema se replanifica continuamente, permitiendo así al programa seguir dando unas enseñanzas basadas en las necesidades cambiantes. Bajo tales condiciones, la continuidad en la educación del profesorado es una necesidad.

El esquema multiinstitucional de organización y el estudio interdisciplinario tienen un papel relevante en ese programa de formación del profesorado basado en las competencias. El esquema multiinstitucional de organización hace referencia al hecho de que la educación del profesorado debe ser no sólo preocupación de las universidades, sino también de los colegios, agencias gubernamentales y otras dedicadas a la enseñanza, industrias relacionadas con la enseñanza, organizaciones educativas profesionales y la comunidad. Este concepto extiende ampliamente la base para la planificación y las operaciones de un programa de preparación del profesorado. La idea es aprovechar al máximo los recursos disponibles para los programas de preparación del profesorado y comprometer más estrechamente a todos los que están relacionados con el proceso de la toma de decisiones.

También se pueden desarrollar varias clases de relaciones de asociación; el trabajo en equipo está implicado en el desarrollo, en la organización y en la ejecución del programa. Los métodos interdisciplinarios se han hecho mucho más viables dada la amplia gama de sensibilidades, información y técnicas que se exigen en el proceso de la enseñanza. Se necesitan profesores de distintas opiniones y disciplinas para resolver conjuntamente los problemas comunes.

LOS ORIGENES DEL CBTE

Cuando los patrocinadores de la preparación del profesorado basado en las competencias se encuentren con tiempo para explorar los antecedentes de sus actividades, cada vez se darán más cuenta de que el CBTE es un concepto derivado de una reflexión y de una actividad surgida en el pasado. Urch nos ha demostrado que el origen del método de preparación basada en las competencias se puede encontrar entre los primeros racionalistas de los siglos XVI y XVII, la comprensión científica de la enseñanza que emergió al mismo tiempo, la importancia dada a una orientación del aprendizaje más individualista y basada en actividades predicadas por John Dewey y los puntos de vista de conductivistas, defensores de las teorías del comportamiento, como

B. F. Skinner y Robert Gagne (6). McDonald ha escrito que las raíces de los conceptos del CBTE «... se encuentran en la psicología de la formación, que, a su vez, tiene sus antecedentes en la psicología del comportamiento—los aspectos de la teoría del aprendizaje social que se ocupan de la modelación e imitación del comportamiento—y en estrategias de análisis de sistemas para el desarrollo de sistemas eficaces de hombre-máquina» (7). Ambos escritores tienen razón, pero la creación de los elementos de CBTE ha sido un fenómeno estrictamente norteamericano. Cualquier comprensión de su desarrollo exigirá un conocimiento de los acontecimientos relacionados con la formación del profesorado en los Estados Unidos, que tuvieron su punto de partida a finales de los años de la década de los cincuenta.

Antes de 1957, y de la puesta en órbita del *Sputnik* ruso, la preparación del profesorado en los Estados Unidos había sido privativa de los formadores de profesores de los *colleges* y de las universidades, así como de los departamentos estatales de educación. Pero cuando la URSS aventajó a los Estados Unidos en el terreno tecnológico al colocar el primer satélite en órbita en torno a la Tierra, se levantaron voces en busca de los culpables de este fracaso norteamericano. Pronto se hizo evidente que lo que funcionaba mal era el sistema de educación norteamericana, somnoliento e indefenso, especialmente aquel sector dedicado a la formación del profesorado. En cuanto que la educación en los Estados Unidos fue sacada de su letargo, toda clase de instituciones y de fuerzas acudieron a su rescate con una gran variedad de sugerencias para remediar los males de la preparación del profesorado y de la falta de competencia de los profesores.

Por primera vez, y en amplio grado, el Gobierno federal entró en la arena de la preparación del profesorado con la aprobación de la Ley sobre la Defensa de la Educación Nacional, que propugnaba que se diera un papel más destacado, en la formación del profesorado, a las disciplinas académicas, las matemáticas y ciencias, y a la vez resaltaba la necesidad de asesorar y orientar a los jóvenes, de forma que los estudiantes más capacitados encontraran su camino en unos programas académicos más rigurosos. Más o menos por la misma época, la Fundación Ford inició un apoyo masivo del concepto de un «*Master of Arts* en enseñanza», lo cual confirió más importancia a las artes liberales y disciplinas académicas, acompañado por una limitada preocupación por el componente profesional de la preparación del plan de estudios del profesorado.

La acentuación de las disciplinas académicas coincidió con un énfasis paralelo por parte de la comunidad profesional de educación. La National Commission on Teacher Education and Professional Standards (NCTEPS) convocó una serie de conferencias nacionales anuales sobre la formación del profesorado, que reunieron a académicos y educadores profesionales, y finalmente provocó como resultado un llamamiento nacional para reformar aquélla a través de la publicación de *New Horizons for the Teaching Profession* (8). El *New Horizons* («Nuevos Horizontes»), defendido por la NCTEPS, abarcaba todos los aspectos de la educación del profesorado: «el plan de estudios, acredi-

(6) George E. URCH: «A Philosophical Perspective of Competency-Based Education», en *The Foundations of Competency-Based Education* (Eds.: Robert T. UTZ y Leo D. LEONARD), Dubuque, Iowa, Kendall/Hunt Publishing Co., 1975.

(7) Frederick J. McDONALD: «The Rationale for Competency-Based Programs», en *Exploring Competency-Based Education* (Ed.: Robert HOUSTON), Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1974, p. 17.

(8) Margaret LINDSEY (ed.): *New Horizons for the Teaching Profession: A Report of the Task Force on New Horizons in Teacher Education and Professional Standards 1961*, Washington, D. C., National Commission on Teacher Education and Professional Standard, National Education Association, 1961.

tación, certificación, admisión y retención selectiva y gobierno (asesoramiento de comisiones de niveles profesionales y de práctica profesional). Lo más interesante era su exigencia de las capacidades del profesorado, al declarar que «la demostración de competencia formará una parte integrante del programa de preparación profesional» (9), y la actual inmovilidad de las asignaturas uniformes dará paso a la comunicación directa de las capacidades» (10). *New Horizons* también recomendaba la individualización dentro del programa, dando a los estudiantes una responsabilidad con respecto a su propia educación y un proceso continuo de formación, tanto durante la preparación como en la docencia.

Durante este mismo período, la NCTEPS, la American Association of Colleges for Teacher Education, el Council of Chief State School Officers y la National School Boards Association continuaron apoyando a la National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE), y esta organización empezó a tener un impacto tremendo en la orientación y el contenido de la preparación del profesorado, mientras cada institución se esforzaba diligentemente por cumplir con las normas de la NCATE y lograr reconocimiento a nivel nacional. El éxito de la NCATE pasó por un momento difícil cuando la Universidad de Wisconsin criticó sus normas, pero la tempestad se calmó con la revisión y la adopción de normas más flexibles, además de una representación de las artes liberales en el Consejo de la NCATE. El éxito de este movimiento se consolidó con el hecho de que en 1970 las instituciones legalmente reconocidas por la NCATE habían preparado a las cuatro quintas partes de todos los nuevos profesores (11). Se había despertado al gigante de la preparación del profesorado, suavemente, y nada permanecería igual a como lo era antes del *Sputnik*.

Durante la primera mitad de los años sesenta, ignorados por muchos de los críticos de la formación del profesorado, conservadores e innovadores, se habían producido acontecimientos adicionales que desembocarían en la introducción de lo que nosotros conocemos como la formación del profesorado basada en las competencias. Se pueden resumir estos acontecimientos con las palabras «programas federales» e «investigación educativa» (esta última recibió muchas veces fondos a través de programas federales).

La historia de los programas federales de enseñanza que fueron concebidos e iniciados después de NDEA es bien conocida, y no necesita más documentación. A NDEA le siguieron la Ley sobre Educación Elemental y Secundaria (ESEA), la Ley sobre el Desarrollo de las Profesiones en Enseñanza (EPDA) y las ciudades modelos, por nombrar unas cuantas leyes claves. Estas leyes estimularon programas de demostración de reforma de la formación del profesorado, tales como el Cuerpo de Profesores, la T Triple, el Programa de Oportunidades de Carreras (para acceder a nuevas carreras), el Desarrollo de Escuelas Urbanas-Rurales y los Títulos I y III de ESEA. Aunque un gran número de estos programas destacaban los aspectos dedicados al estudio de las artes liberales en la preparación del profesorado, los resultados demostraron: 1, una gran preocupación por la política y el contenido de las prácticas ofrecidas para docente; 2, la importancia dada a los programas experimentales de la preparación del profesorado; 3, el estímulo

(9) *Ibid.*, p. 83.

(10) *Ibid.*, p. 82.

(11) Michael W. KIRST: *Issues in Governance for Performance-Based Teacher Education*, Washington, D. C., American Association of Colleges for Teacher Education, October 1973, p. 4.

de la mutua influencia entre padres y estudiantes en la preparación del profesorado; 4, la presentación del concepto «paridad» en el gobierno de las tareas que entran en la preparación del profesorado, y 5, en vez de asignar fondos para la preparación del profesorado, como siempre se hizo, en instituciones dedicadas a la educación del profesorado, se los adjudicaron directamente a las escuelas locales. Un programa en particular, el del Cuerpo de Profesores, se fundamenta desde el principio en el método basado en las competencias del profesorado, y continúa siendo un fuerte defensor de este concepto.

Hasta el principio de los años sesenta, la investigación dentro del campo de la educación del profesorado solía limitarse a cuatro áreas principales: las prácticas actuales, las características de personalidad asociadas con determinados comportamientos de los profesores, los aspectos de la preparación y la experiencia ligados a las diferentes clases de comportamiento del profesorado o a criterios de realización como profesor, y los efectos comparativos de los diferentes métodos de preparación de los profesores y de personal dedicado a la enseñanza (12). Sin embargo, debido a la decepción provocada por los estudios sobre las características del profesorado (destacadas por los esfuerzos de Ryan en 1960) (13), que no explicaron más que los descubrimientos obvios, como el que los buenos profesores eran amables, alegres, compasivos y virtuosos moralmente, más bien que crueles, deprimidos, despiadados o depravados moralmente, la investigación dedicada a la formación del profesorado se volcó hacia los sistemas de comportamiento, desarrollándose métodos para analizar efectivamente la actuación del profesor, a fin de hacer que esta información sirviese como base para tomar decisiones a la hora de seleccionar un contenido deseable para un programa de formación del profesorado (14).

La idea fue, y todavía es, que si los formadores del profesorado han de comprender la tarea de enseñar y aprender, entonces tienen que centrarse en la dinámica de la clase y en un análisis del comportamiento del profesor. Este giro en el pensamiento dedicado a la investigación de la preparación del profesorado tuvo como resultado el que los investigadores y teóricos principales de la enseñanza (como Bellack, Gage, Gallaher, Hickey, B. O. Smith, Suchman, Taba y Woodruff) (15) se interesaran en los aspectos cognoscitivos de la enseñanza o en las formas en que el comportamiento de los profesores afectan a la realización de los objetivos cognoscitivos de los estudiantes. Al mismo tiempo, investigadores como Flanders y Getzels (16) empezaron a estudiar fenómenos sociales y afectivos dentro de la clase. Otros investigadores, como Glaser, Skinner y otros, consagrados a la «behaviorist persuasion» (17), indicaron maneras de mejorar la enseñanza y de responder a las

(12) B. Othanel SMITH y Milton MEUX: «Research in Teacher Education: Problems, Analysis and Criticism», en *An Analysis and Projection of Research in Teacher Education*, USOE, Cooperative Research Project No. F-150 (Ed.: F. R. CYPHERT y E. SPAIGHTS), Columbus, Ohio, The Ohio State University Research Foundation, 1964, pp. 105-106.

(13) D. G. RYANS: *Characteristics of Teachers*, Washington, D. C., American Council on Education, 1960.

(14) Frederick R. CYPHERT y Ernest SPAIGHTS: *An Analysis and Projection of Research in Teacher Education*, USOE, Cooperative Research Project No. F-150, Columbus, Ohio, The Ohio State University Research Foundation, 1964, p. 303.

(15) John R. Verduin, Jr.: *Conceptual Models in Teacher Education*, Washington, D. C., American Association of College for Teacher Education, 1967.

(16) *Ibid.*

(17) N. J. GAGE y W. R. UNRUH. «Theoretical Formations for Research on Teaching», *Review of Educational Research, Teacher Personnel*, 37, June 1967, 358-369.

diferencias individuales mediante una enseñanza programada que no dependiera de un análisis del comportamiento profesor-alumno, como ocurre en las clases convencionales. Este tipo de investigación promovió el punto de vista de que una creciente individualización comportaría una mayor diferencia en la enseñanza. Flanagan defendía el uso de la teoría de sistemas y el análisis de sistemas en la individualización de la enseñanza (18).

Toda la investigación relacionada con la formación del profesorado que se produjo antes de 1968 es demasiado voluminosa para volver sobre ella. En otras áreas existía una preocupación sobre la educación del profesorado y las posibilidades de utilizar en ella los nuevos medios y la tecnología educativa. Los nuevos conceptos de la microenseñanza y cursos de corta duración se vincularon a los conocimientos técnicos en la enseñanza, que parecían prometedores como teorías y técnicas de innovación.

Popham (19) y otros experimentaron con la modificación del comportamiento en la enseñanza de los futuros profesores y destacaron significativamente, junto con Tyler (20), Mager (21) y otros, el uso de los objetivos de comportamiento. Existía un impulso muy claro hacia diversas experiencias directas con niños en el proceso de la educación del profesorado. El uso de la simulación en la formación del profesorado fue promocionado por Cruickshank (22). LaGrone (23) desarrolló un esquema para revisar el componente profesional del programa de la formación del profesorado, destacando la importancia de un estudio analítico de la enseñanza, la estructura y el uso de los conocimientos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de las capacidades del profesorado.

En la primavera de 1966, Gordon Klopff, del Bank Street College of Education, escribió un editorial en el *Journal of Teacher Education* sobre los resultados de la investigación en el aprendizaje, el crecimiento y desarrollo humano y el impacto del medio ambiente sobre el desarrollo, y la forma en que tales resultados podrían ser mejor aprovechados por quienes ocupan puestos profesionales dedicados a la preparación del profesorado. También insisten en que «... el proceso mismo de enseñar y practicar necesita tener un componente más fuerte para desarrollar las competencias del profesorado a través de una gama mucho más amplia de prácticas, experiencias en varias clases diferentes, prácticas estudiantiles o internados...». Concluía señalando que los «programas para la preparación profesional de los profesores deben reconocer la importancia de las competencias actualmente en desarrollo... La educación del profesorado no puede ignorar la obligación de motivar las exploraciones de nuevos proyectos para una organización educativa y para ayudar a dar una orientación a las escuelas de la nación» (24).

(18) John C. FLANAGAN: «Functional Education for the Seventies», *Phi Delta Kappan*, 49, september, 1967, 28.

(19) W. James POPHAM: «An Experimental Attempt to Modify the Instructional Behavior of Student Teachers», *The Journal of Teacher Education*, 16, December 1965, 461-465. W. James POPHAM y Eva BAKER: *Op. cit.*

(20) Eugene SMITH y Ralph TYLER: *Appraising and Recording Student Progress*, New York, Harper's, 1942. Ralph W. TYLER: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, The University of Chicago Press, 1950.

(21) Robert R. MAGER: *Op. cit.*

(22) Donald R. CRUICKSHANK: «The Use of Simulation in Teacher Education: A Developing Phenomenon», *The Journal of Teacher Education*, 20, Spring 1969, 23-26.

(23) Herbert F. LaGRONE: *A Proposal for the Revision of a Pre-Service Professional Component of a Program of Teacher Education*, Washington, D. C., American Association of Colleges for Teacher Education, 1964.

(24) Gordon J. KLOPF: «Conviction and Vision in Teacher Education», *The Journal of Teacher Education*, 17, Spring 1966, 3-5.

Con tal movimiento, no es sorprendente que, en octubre de 1967, el Departamento de Investigaciones de la Oficina de Educación de los Estados Unidos pidiera proyectos para mejorar la formación de los profesores de las escuelas primarias. Los diez proyectos que recibieron fondos (el proyecto de la Universidad de Toledo se encontraba entre los diez) se denominaron «Proyecto USOE de Modelos para las Escuelas Primarias» (25). Estos modelos eran unos proyectos completos para la reorganización de la educación de profesores profesionales. Crearon o utilizaron varias características que desde entonces se han identificado como elementos del método basado en las competencias. Por ejemplo, dotaron de un procedimiento de sistemas al desarrollo de un plan de estudios; se defendieron e identificaron los criterios basados en las competencias; los resultados fueron expuestos en forma de objetivos de comportamiento; se estructuró un módulo de la enseñanza para englobar un grupo de actividades que tenían como fin facilitar la realización por parte del estudiante de uno o más objetivos específicos; había una dependencia considerable en la evaluación sistemática con medios para una realimentación rápida y objetiva, tanto para los estudiantes como para los profesores y el programa, y la tarea entera incluía una individualización considerable de instrucción y un programa personalizado.

Los proyectos de los modelos de las escuelas primarias no representaban los únicos esfuerzos para la creación de un programa de preparación basada en las competencias, pero se convirtieron en los precursores más notables de esta evolución en la enseñanza. Muchos otros programas u organizaciones dedicadas a la enseñanza han contribuido considerablemente a la formulación de los conceptos de CBTE, algunos sin recibir fondos externos y otros con subvenciones federales o de fundaciones. Aun a riesgo de, inadvertidamente, olvidar todos los esfuerzos importantes de CBTE, me gustaría destacar especialmente, además del programa ofrecido por la Universidad de Toledo, los proyectos de CBTE en el Weber State College, Florida International University, Oregon College of Education at Monmouth, North Carolina Central University y su asociado en South Carolina, Western Washington University, el proyecto de CBTE del Texas Teacher Center, el AACTE Committee on Performance-Based Teacher Education, el New York State Department of Education Multi-States Consortium on Performance Based Teacher Education, el Educational Testing Service National Commission of Performance-Based Education, los modelos de las escuelas primarias del National Consortium

(25) D. W. ALLEN y J. M. COOPER: *Model Elementary Teacher Education Program*, University of Massachusetts, Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. M. Vera DeVAULT: *Wisconsin Elementary Teacher Education Project*, University of Wisconsin Model Project, Madison, School of Education, University of Wisconsin, 1969. G. E. DICKSON: *Educational Specifications for a Comprehensive Elementary Teacher Education Program*, University of Toledo Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. W. Robert HOUSTON: *Behavioral Science Elementary Teacher Education Program*, Michigan State University Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. J. HOUGH: *Specifications for a Comprehensive Undergraduate and Inservice Teacher Education Program for Elementary Teachers*, Syracuse University Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. C. E. JOHNSON, G. F. SHEARRON y A. J. STAUFFER: *Georgia Educational Model Specifications for the Preparation of Elementary Teachers*, University of Georgia Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. B. R. JOYCE: *The Teacher Innovator: A Program to Prepare Teachers*, Columbia University, Teachers College Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1969. H. D. SCHALOCK: *A Competency-Based, Field-Centered, Systems Approach to Elementary Teacher Education*, Oregon Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. H. C. SOUTHWORTH: *A Model of Teacher Training for the Individualization of Instruction*, University of Pittsburgh Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968. J. W. SOWARDS: *A Model for the Preparation of Elementary School Teachers*, Florida State University Model Project, Washington, D. C., Government Printing Office, 1968.

of Competency-Based Educational Centers, el USOE National Center for the Improvement of Educational Systems and Teacher Corps. La década de los sesenta terminó con la creación de la formación del profesorado basada en las competencias.

Durante los últimos cinco años, 1970-1975, hemos asistido a un impulso increíble de CBTE que no tenía precedentes en la historia de la preparación del profesorado en los Estados Unidos. Es difícil obtener información sobre datos precisos en cuanto a la cantidad de programas de CBTE que están funcionando dentro de los Estados Unidos y sobre el número exacto de departamentos de educación estatales comprometidos o que tratan activamente de fomentar el método basado en las competencias, para cubrir sus exigencias de nivel de cualificación. Una estimación aproximada sitúa en un 50 por 100 el total de las instituciones dedicadas a la preparación del profesorado del país que utilizan, o por lo menos experimentan, los programas de CBTE. Una encuesta sobre las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, dirigida por la American Association of Colleges of Teacher Education, indicó que, de 1.200 colegios y universidades investigadas, 782 respondieron, de las cuales 228 señalaron que no utilizaron en absoluto el CBTE, 363 mostraron algún interés o deseo de establecer un programa de CBTE y 125 declararon que utilizaban de una u otra forma programas de CBTE (26). En lo que respecta a los departamentos estatales de educación, la situación no está muy clara, pero 30 estados respondieron que habían experimentado con el programa, y diez—entre ellos, Nueva York, Florida, Texas, Washington y Oregon—han establecido de una forma u otra el CBTE (27). Del volumen de correspondencia recibida en la Universidad de Toledo, y por el número de visitantes que acuden todas las semanas a esta institución, existen muchas pruebas de que el interés por el CBTE no está disminuyendo, sino que, al contrario, aumenta significativamente. Otra confirmación de esta observación son las recientes publicaciones dedicadas a la preparación del profesorado desde el punto de vista de las capacidades: el número de enero de 1974 de *Phi Delta Kappan*, el número de enero de 1974 de *Educational Leadership* y el tomo de otoño de 1974 del *Journal of Teacher Education* (28).

EL POTENCIAL DEL CBTE

La formación del profesorado basada en las competencias es un proceso y no un fin en sí mismo. Representa un intento por pasar desde nuestra ambigua condición presente en la preparación del profesor a un programa más claramente delineado y articulado de preparación de profesionales de la enseñanza, tanto de los que están haciendo prácticas como de los ya en servicio. (El término «preparación de profesores profesionales», tal como se emplea hoy, no incluye la parte de las artes liberales en este tipo de programa.) CBTE es un modelo actual que pretende fundamentar la educación del profe-

(26) Allen A. SCHMIEDER: *Competency-Based Education: The State of the Scene*, Washington, D. C., American Association of Colleges for Teacher Education, ERIC Clearinghouse on Teacher Education and National Center for the Improvement of Educational Systems, february 1973, p. 11.

(27) Alfred P. WILSON y William W. CURTIS: «The States Mandate Performance-Based Teacher Education», *Phi Delta Kappan*, 55, september 1973, 76.

(28) *Phi Delta Kappan* es la revista de la sociedad educativa; *Phi Delta Kappan*, vol. 55, núm. 5, for january 1974. *Educational Leadership* es la revista de la Association for Supervision and Curriculum Development, vol. 31, núm. 4, for january 1974. *The Journal of Teacher Education* es una publicación de la American Association of Colleges for Teacher Education, vol. 24, núm. 3, for fall 1973.

sorado sobre una base teórica y empírica más firme que la que tiene ahora, con el fin de mejorar los servicios de enseñanza impartidos por los profesores. El CBTE es un proceso de cambio evolutivo dentro de la educación del profesorado, un cambio tanto en las características direccionales como en las operacionales de nuestro sistema vigente. El CBTE no es un movimiento neutro, porque supone varias competencias por parte del profesor que se valoran y exigen, y dice qué es lo que hay que desarrollar y mostrar para conseguir los objetivos por los cuales se trabaja. El problema de que si algunos de los elementos o de las características importantes en una enseñanza dinámica pueden observarse, describirse y aprenderse por adultos que quieren ser profesores, puede contestar afirmativamente en el mundo del CBTE.

Hay mucha confusión y falta de claridad en las preguntas: ¿cuáles son las competencias? ¿De dónde proceden? Se ha hecho un esfuerzo continuo para catalogar y difundir los objetivos de CBTE, pero esto es sólo un principio y no se le puede sustituir por el esfuerzo conceptual que se tiene que dar en todas las instituciones que están considerando el desarrollo de un programa CBTE. Rosner y Kay han manifestado: «La proliferación actual de listas de exposiciones de competencia es aterradora. Demasiados grupos se están precipitando en realizar listas de competencias —a veces aprovechando la primera idea que se les viene a la cabeza sin más— o para estar a la moda, o porque se ven presionados por decretos estatales. Han existido pocos programas que hayan actuado con suficiente atención como para identificar las competencias que se derivan de unas estructuras conceptuales claramente delimitadas sobre la enseñanza, las investigaciones disponibles, las demandas de los planes de estudios y las metas específicas de las escuelas públicas, la experiencia de la profesión, y la teoría de las ciencias sociales» (29).

Hay que señalar con fuerza que para realizar la identificación de las competencias hay que proceder de forma cuidadosa. Hay que examinar a nivel conceptual la naturaleza de la enseñanza. La identificación de las competencias de la enseñanza, como ya se ha indicado, supone situar a la naturaleza y a los objetivos de la educación dentro de un marco particular, así como los papeles que los profesores desempeñan dentro de ese marco.

Como corolario de esta situación, son necesarias las investigaciones continuas y los esfuerzos de evaluación para mostrar si las competencias y los criterios se han identificado válidamente para determinar su realización. Aunque el desarrollo de los procedimientos de apreciación y evaluación en CBTE están en su infancia, no hay excusa para no intentar aprovecharlos inmediatamente dentro de todo el proceso entero de desarrollo y ejecución del CBTE. Lindsay dio unos excelentes consejos sobre este problema cuando escribió:

«¿Cuál será el principal criterio para determinar el nivel de competencias que un graduado del programa (CBTE) ha alcanzado? ¿Cuál es el criterio más importante: el comportamiento del profesor, las condiciones creadas por el comportamiento del profesor, o el progreso del alumno? En lugar de discutir infructuosamente parece más inteligente ponerse de acuerdo en que hay cinco puntos principales en un largo proceso de educación del profesorado, donde se puede admitir la evaluación: a) el proyecto, b) la operación, c) las consecuencias en términos de comportamiento del profesorado, d) las consecuencias

(29) Benjamin ROSNER y Patricia M. KAY: «Will the Promise of C/PBTE Be Fulfilled?», *Phi Delta Kappan*, 55, January 1974, 294.

en términos de las condiciones creadas por el comportamiento del profesorado, y e) las consecuencias en términos del progreso de los estudiantes. Únicamente un programa amplio y continuo de evaluación de datos recogidos desde su creación puede contestar a las preguntas sobre el valor de la educación basada en las capacidades (30).

En la actualidad se está llevando a cabo una investigación global relacionada con CBTE y sus problemas. Se han desarrollado dos paradigmas de investigación e indudablemente se proseguirá en esta línea. La contestación a la pregunta de si tenemos unas bases adecuadas de investigación y unos procedimientos necesarios para la evaluación de los programas de CBTE, depende enteramente de lo que hagan aquellas personas implicadas en el funcionamiento de CBTE. No pueden ofrecer ninguna razón para no dedicarse a una actividad de evaluación rigurosa.

CBTE debe continuar presionando en favor de la personalización e individualización de la educación. El programa deberá reconocer las diferencias que existen en los estilos de aprendizaje y enseñanza, sensibilizarse ante las diferencias culturales y la necesidad de preparar diferentes capas sociales para una gran variedad de papeles educativos. Habrá de usar muchos materiales de instrucción, y la evolución de los docentes, como proceso en la educación del profesorado, ha de convertirse en la oportunidad a lo largo de su carrera, algo que siempre debería de haber ocurrido. Algunos han pensado que los programas de CBTE, con su preespecificación de unos objetivos y el uso de los módulos, han limitado la libertad de opción que tienen los que se están preparando para ser profesores. Hasta ahora lo que se hace más patente es que los futuros profesores parece que prefieren los programas de CBTE, que eliminan objetivos ocultos en los cursos y proporcionan un ritmo propio, realimentación, progreso continuo y una oportunidad de tener un amplio contacto y experiencia de primera mano en las escuelas con una gran variedad de niños. El método modular de enseñanza de CBTE puede convertirse en restrictivo si la libertad de elección se reduce al mínimo y si los parámetros del proceso del aprendizaje se limitan al dominio de unos objetivos particulares, sobre los que se basa el módulo. Es cierto que el uso de los módulos de enseñanza seguirá siendo una característica importantísima, pero también tienen que darse oportunidades dentro y fuera de los módulos para que los candidatos a profesores dispongan de libertad para elegir caminos y alternativas en la enseñanza. De nuevo, diremos que si realmente entendemos las diferencias individuales, los profesores, tanto los que se están preparando como los ya docentes, se acercarán a la enseñanza de diferentes formas. No hay un modo único de enseñanza que funcione igualmente para todo el personal interesado.

Quizá el problema más difícil del movimiento de CBTE sea el del gobierno, o por decirlo de otra forma, el de compartir la autoridad. CBTE ofrece algo a todas las personas implicadas en el proceso de la educación del profesorado: estudiantes, profesores universitarios y de colegios, personal de enseñanza del departamento de educación estatal, profesores en servicio, administradores, y el público en general. Todos estos grupos pueden prestar su concurso a algún aspecto de CBTE para promocionar su particular punto de vista y papel dentro de la preparación del profesorado.

En los Estados Unidos, la preparación del profesorado siempre ha sido un sistema basado en poderes compartidos por dos o más grupos educativos.

(30) Margaret LINDSEY: «Performance-Based Teacher Education: Examination of a Slogan», *The Journal of Teacher Education*, 24, fall 1973, 186.

El juego se ha centrado en el esfuerzo por lograr un equilibrio de poderes entre el personal de los colegios, los profesores en servicio y administradores, y el personal del departamento estatal de educación que controla la formación del profesorado. Con la aparición del CBTE comienza un proceso que potencialmente hará que uno de estos grupos sea más poderoso que los otros, y eso dará lugar a la entrada de un personal y unas organizaciones que anteriormente no podían decir mucho ni tenían poder que ejercer. El problema de quién controla la preparación del profesorado es fluctuante, y CBTE tendrá mucho que hacer en la redistribución del poder compartido.

Todos los grupos implicados se adherirán a la noción de compartir teóricamente el poder, pero en realidad, compartir poder, descentralización y apertura casi no existen. Siguen las maniobras entre el personal de las facultades de formación del profesorado y los profesores de artes liberales, entre estudiantes y personal de las facultades, entre las instituciones dedicadas a la preparación del profesorado y las escuelas, entre todos ellos y los departamentos estatales de educación y las asociaciones nacionales para la acreditación de profesores, y así sucesivamente. Cada grupo, de una manera u otra, recibirá con agrado algún aspecto de CBTE, especialmente aquellos factores que inclinarán la balanza a su favor en el problema del poder. Si sale ganando un único grupo de modo absoluto, se reducirán las posibilidades de CBTE; y un prometedor concepto educativo y un movimiento reformador para la educación del profesorado se echará a perder debido a una continua complacencia y el *statu quo* resultante de ello y las organizaciones que llevan la voz cantante. Obviamente el asunto es complicado y ésta es una de las razones por las que hay tantas reuniones y tantas discusiones sobre el CBTE en los círculos dedicados a la educación en los Estados Unidos (31).

La contestación obvia es que todos los grupos implicados en la educación del profesorado deben participar y encontrar su lugar en el movimiento de CBTE. Habrá compromisos e incluso concesiones, pero no puede haber una dejación de lo esencial del concepto de las competencias ni se tolerará la inclusión en las contribuciones de CBTE de objetivos conflictivos que hagan que los efectos producidos por esta lucha queden sin sentido. Se impone un nuevo intento en los Estados Unidos para producir una efectiva participación en el poder, un logro del equilibrio de poder necesario para un funcionamiento productivo de la preparación del profesorado. Quién representará al grupo, a la organización, o la institución que tendrá la iniciativa en este proceso, es algo todavía que está por ver. Actualmente, los departamentos estatales de Educación, algunos grupos y organizaciones patrocinadas por el gobierno federal, y algunas de las instituciones de educación superior ya se han identificado y maniobran para tomar posiciones.

Lo que hace falta comprender sobre los Estados Unidos es que CBTE está claramente identificado con: 1) la actitud nacional y exige responsabilidades, 2) la acción política del público en cuanto a temas fiscales, como presupuestos escolares y efectividad de costes, 3) una retrospectiva e introspección consiguiente que es necesaria en la educación del profesorado. De estos tres fenómenos, los temas de responsabilidad fiscales deberían ser la preocupación

[31] George E. DICKSON (ed.): *Research and Evaluation in Operational Competency-Based Teacher Education Programs; The University of Toledo, College of Education, Educational Comment, 1/1975*, Toledo, Ohio, College of Education, The University of Toledo, 1975, p. 106. H. D. SCHALACK: *Closing the Knowledge Gap*. Albany, New York, Multi-state Consortium on Performance-Based Teacher Education, march 1975, p. 31.

primordial para todo el personal educativo en sus esfuerzos por lograr un equilibrio adecuado de poder enfocado hacia las actividades de la preparación del profesorado, incluyendo el desarrollo del CBTE. Aunque tal vez a las organizaciones de profesores y otros grupos de enseñanza no les guste el concepto de responsabilidad, no hay manera de huir de él ni de eliminarlo. La responsabilidad es algo que ha quedado grabado permanentemente en la manera de pensar de todos los ciudadanos norteamericanos desde el escándalo de Watergate, y con la primera dimisión de un Presidente norteamericano. La responsabilidad es algo evidente en muchos aspectos de la vida norteamericana.

El público exigirá a los educadores una adhesión al concepto de responsabilidad. Continuamente pedirán a los educadores pruebas que los procedimientos para proyectar planes de estudios, gastos para las escuelas y universidades, y la actuación del profesorado en esas Instituciones, den como resultado mejores experiencias de aprendizaje para los niños y la juventud. Los archivos públicos referentes a asuntos de impuestos para la enseñanza demuestran esta honda preocupación. No sólo existe una demanda para que haya responsabilidad en la escena política norteamericana sino en todos los aspectos de la vida americana y esto incluye los procesos más relevantes de la educación que deben satisfacer las necesidades sin realizar de los niños americanos. CBTE recibe mejor prensa que otros proyectos de programas de formación del profesorado en cuanto al tema de la responsabilidad. Sobre esta base se puede decir con confianza que no hay posibilidad que CBTE desaparezca del marco de la enseñanza dentro de los Estados Unidos. Puede que lo modifiquen hasta cierto punto, pero continuará mientras que el público capte algún aspecto del concepto y crea que ofrece esperanza de poder exigir la plena responsabilidad de los profesores e instituciones dedicadas a la enseñanza.

Todas las personas que trabajan en las diversas empresas educativas son formadoras de profesores de alguna u otra forma. No somos, sean cuales sean nuestros títulos, profesionales autónomos que trabajan independientemente el uno del otro en el proceso de la educación. La formación del profesorado basada en las competencias no prospera en un ambiente autónomo, antes bien exige una actitud de cooperación y de buena voluntad dentro de la comunidad educativa dirigidas a objetivos comunes y a decisiones racionales basadas sobre lo que sabemos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este punto parece apropiado volver al concepto con el que comenzamos nuestro artículo: el cambio en la preparación del profesorado. El cambio educativo es algo que la mayoría de educadores han defendido continuamente año tras año. Ha llegado la hora de reunir nuestras mejores ideas y esfuerzos sobre este tema allí donde antes normalmente no existía más que una retórica vacía y altiva. El cambio en la educación del profesorado es un hecho real que está ante nosotros, y CBTE continuará siendo un componente muy importante del proceso de cambio educativo durante la década de los años setenta.