LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO BELGA

TEACHING COMPETENCES IN THE INITIAL TRAINING OF BELGIAN TEACHERS

Marta Senent Capuz
Joan Maria Senent Sánchez

ABSTRACT

After an introduction that briefly describes the Belgian federal structure, its education system and its teacher training system, the article then describes how the "Missions" law establishes a new framework for the Belgian basic school and that, in accordance with this law, two decrees define the basic framework for the reform of the Belgian initial teacher training programs, establishing a teacher profile with six key frames: social actor, researcher, educated teacher, person, pedagogue and practitioner, each of which provides a comprehensive vision that attributes the development of these competences to the teacher. He then concludes by showing a flexible view of their intervention in the education system.

Key words: Fundamental Belgian school, Teaching competences, Competence cycle, School in evolution**.**

RESUMEN

Tras una introducción donde de forma breve se describen la estructura federal belga, su sistema educativo y el de la formación del profesorado, se pasa a relatar como la ley "Missions" establece un nuevo marco para la escuela fundamental belga y que de acuerdo con esa ley, dos decretos definen el marco básico para la reforma de los planes de estudio de formación inicial del profesorado belga estableciendo un perfil de profesor con seis marcos clave: actor social, investigador, maestro instruido, persona, pedagogo y práctico, cada uno de los cuales aportando esa visión integral que le atribuye el desarrollo de esas competencias. Posteriormente se concluye mostrando una visión flexible de su intervención en el sistema educativo.

Palabras clave: escuela fundamental belga, competencias docentes, umbral de competencias, escuela en cambio.

Fecha de recepción: 20 de noviembre de 2022.
Fecha de aceptación: 17 de febrero de 2023.

INTRODUCCIÓN

Bélgica es un estado federal formado por tres comunidades: la flamenca, la francesa y la comunidad de habla alemana. La formación del profesorado belga depende directamente del gobierno de la comunidad y nosotros nos vamos a referir en este artículo a la Comunidad Francesa de Bélgica. La enseñanza tanto en su etapa preescolar, como en la primaria y secundaria estaría dividida en dos grandes redes: la red oficial que comprender los colegios municipales, provinciales y de la propia Comunidad Francesa, y la red libre que integra todos los colegios privados financiados con fondos públicos de los que los centros que dependen de la Federación de Enseñanza católica serían los mayoritarios.

Nuestra hipótesis de trabajo a lo largo de este artículo es mostrar la situación en continuo movimiento del sistema de formación de docentes belga. Nuestras fuentes han sido textos jurídicos, pedagógicos y nuestra propia experiencia en las Hautes Ecoles belgas donde hemos vivido muchas experiencias que nos demuestran la versatilidad de la formación, su preocupación por la trasmisión de saberes verdaderamente interdisciplinares y por el deseo metodológico de habituar a los futuros docentes a esa forma de actuar en las aulas.

A diferencia de muchos otros países europeos, el sistema belga de formación de docentes de la escuela fundamental (infantil, primaria y secundaria inferior) no se realiza en las universidades sino en instituciones de enseñanza superior, con una clara vocación de trasmisión de la práctica docente y con un permanente diálogo con las escuelas de infantil, primaria y secundaria inferior, de las que salen algunos de sus docentes, que con la materia "Ateliers de formation pratique" (talleres de formación práctica) aseguran la continua presencia de las aulas de esas escuelas en el trabajo de la Escuela Superior (Haute Ecole).

El sistema educativo belga comprende cuatro niveles:

- Nivel "maternelle" preescolar , de 2 años y medio a 6 años (obligatorio à partir de 5 años desde septiembre 2020) ;
- Nivel primario, de 6 a 12 años (obligatorio) ;
- Nivel secundario, de 12 a 18 años (obligatorio), que se divide a su vez en dos etapas:
    - Secundaria inferior (de 12 a 15 años)
    - Secundaria Superior (de 15 a 18 años)
- Enseñanza superior (nivel no obligatorio).

La obligatoriedad escolar sería por tanto de 5 a 18 años.

La formación del profesorado de Educación infantil, primaria y secundaria inferior en Bélgica no se realiza en las universidades sino en las Haute Ecole, que serían centros superiores de formación no universitaria, que agrupan los tres tipos de formación a través de la cual podrán formarse los profesores: la sección "Maternelle" de donde saldrán las profesoras de Educación Infantil, la sección "Primaire" de donde saldrán los maestros/as de enseñanza primaria y el "Regendat" de donde saldrán los profesores de Enseñanza secundaria inferior, "les regents".

En Bélgica, la formación del profesorado de Educación Infantil (Normale Maternelle), Primaria (Normale Primaire) y Secundaria Obligatoria (Régents) se realiza en la Educación superior no universitaria, como ocurre en otros tantos países centroeuropeos (Holanda, Dinamarca, Alemania, Austria, Luxemburgo, …) en las "Haute Ecole" (Hogeschool en la Comunidad

Flamenca) que son instituciones de educación superior no universitarias. Este tipo de instituciones desarrollan la formación de la mayoría de profesiones de carácter aplicado (maestros, educadores, logopedas, psicomotricistas, traductores, trabajadores sociales, enfermeros, fisioterapeutas, etc) que en el caso español se desarrollan actualmente en grados universitarios y están dentro de la universidad desde el final de los años 70, es decir hace bastante tiempo.

El sistema de las Escuelas Superiores ("Hautes Ecoles") ha seguido en los últimos años el ritmo de procesos de fusión que también han seguido las universidades al tiempo que se producía un acercamiento entre ambos sistemas que hacía posible algunos aspectos relacionados con la arquitectura del proceso de Bolonia, por ejemplo, que sus graduados pudieran continuar haciendo másters en las universidades o incluso que se organizaran algunos masters conjuntos entre instituciones de los dos sistemas.

No obstante, las "Hautes Écoles" siempre han defendido su independencia de la universidad y han remarcado que ellas proporcionan unos procesos de aprendizaje muchos más cercanos a la realidad práctica y desde ese punto de vista forman mejor a profesionales que van a intervenir en contextos donde sus procedimientos pueden ser más importantes que su saber conceptual o de su nivel de investigación.

Tanto los futuros maestros de educación infantil, primaria o secundaria inferior siguen una formación de 180 créditos durante tres años, en un modelo simultáneo más generalista en los dos primeros casos, menos en el caso de los Régents (profesores de secundaria inferior) que se especializan en dos o tres disciplinas que serán su campo de trabajo profesional.

La formación del profesorado ha sido objeto de sucesivas reformas en los últimos cuarenta años siendo uno de los estados pioneros en Europa, tanto por la calidad de su profesorado como por la preocupación por la innovación en la formación del mismo lo que ha sido especialmente visible en los últimos veinticinco años con sucesivas reformas que han seguido los cambios que a su vez se iban produciendo en la escuela belga de infantil, primaria y secundaria.

1. INTERVENIR EN UNA ESCUELA EN CAMBIO

Es cierto que las tareas básicas de la profesión docente siguen siendo las mismas desde hace mucho tiempo: instruir, educar y socializar. Pero las condiciones en las que se llevan a cabo estas tareas han cambiado rápida y profundamente en los últimos años, haciendo que el trabajo del profesor sea cada vez más complejo. La evolución de la sociedad, de los conocimientos y de las técnicas, y de la institución escolar, por lo tanto, exigen que, para seguir desempeñando estas tareas, el profesor sea capaz de comprender y utilizar los conocimientos y las técnicas que están a su disposición.

La profesión docente siempre ha sido compleja. Y lo es aún más a raíz de los profundos cambios en la educación básica y secundaria. El marco institucional de la escuela ha cambiado. A raíz de la ampliación de la escolaridad obligatoria (votada en 1983), se decidieron diversas reformas para favorecer el éxito escolar del mayor número posible de alumnos y garantizar que el sistema escolar estuviera a la altura de las necesidades de la población, asegurar el éxito del mayor número posible

En los últimos años, la Comunidad francesa ha adoptado textos fundamentales que establecen un contrato claro entre la escuela y la comunidad:

- El Decreto de Misiones (Communauté Francaise, 1997), que define las misiones prioritarias de la enseñanza básica y secundaria y organiza las estructuras para su realización;

- Los decretos "Socles de Competencias" y "Competencias Terminale" (Communauté Francaise, 2013), que describen las competencias que los estudiantes deben haber adquirido en momentos clave de su escolarización.

El público escolar ha cambiado gradualmente. La sociedad se ha vuelto heterogénea. La población escolar es cada vez más diversa y las escuelas acogen a alumnos de orígenes, socialización y cultura muy diferentes. Esta "mezcla" representa una riqueza innegable, pero también un innegable desafío. Las clases son más difíciles de gestionar que en el pasado y cada profesor debe estar preparado para adaptarse a todos los públicos escolares.

Las condiciones de aprendizaje de los alumnos también han cambiado. Viven en un mundo donde los conocimientos se duplican cada cinco años. Tienen acceso a todos los medios de información.
Por lo tanto, la escuela ya no puede ser un lugar que se limite a transmitir información.

Desde el comienzo del jardín de infancia hasta el final de la escuela secundaria, debe llevar a todos a construir un aprendizaje sólido y coherente, a establecer múltiples vínculos entre las disciplinas y a desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad.

Las condiciones de aprendizaje de los alumnos también han cambiado. Viven en un mundo donde los conocimientos se duplican cada cinco años. Tienen acceso a todos los canales de información. La escuela no puede seguir siendo el único lugar de aprendizaje para ellos. Desde el comienzo del jardín de infancia hasta el final de la escuela secundaria, debe llevar a todos a construir un aprendizaje sólido y eficaz. Debe ser un lugar para que todos construyan un aprendizaje sólido y coherente, para establecer múltiples vínculos entre disciplinas y para desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad. Por lo tanto, la escuela está obligada a desarrollar un nuevo enfoque del aprendizaje y a poner el conocimiento al servicio de un proceso, una forma de vida y un modo de vida.

La tiza y las pizarras permanecen en el aula. en el aula. También los libros de texto. Además, las escuelas están ahora equipadas con otros instrumentos y conectadas a Internet. Las tecnologías de la información y la comunicación están presentes en toda la sociedad. Las escuelas no pueden ignorarlas. En cambio, deben integrarlas en sus herramientas de aprendizaje y enseñar a los alumnos a utilizarlas con inteligencia y a no dejarse esclavizar por ellas (Foro Sevilla, 2014).

Por último, la apertura de los centros educativos al exterior, a través de la colaboración con agentes externos, los viajes extraescolares, los encuentros con otros estudiantes y profesores, mediante el intercambio internacional, etc., exigen a los profesores la gestión de su propia vida personal y profesional y requieren que los profesores gestionen los proyectos de forma sostenible.

2. LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA ESCUELA FUNDAMENTAL BELGA

Los umbrales definen las competencias que los alumnos deben dominar al final de los ocho primeros años de la enseñanza obligatoria. Las competencias se definen para cada una de las tres etapas del itinerario del alumno, desde su ingreso en la educación básica hasta el segundo año de la educación secundaria.

Estas competencias son comunes a todas las redes y escuelas. Fueron aprobadas por unanimidad por los partidos democráticos en el Parlamento de la Comunidad Francesa y constituyen el contrato básico entre la escuela y la sociedad (Communauté Francaise, 2000).

A partir de estos documentos de referencia, las redes redactan los planes de estudio. Mientras que las bases definen los objetivos que deben alcanzarse al final de cada etapa, los programas definen el método utilizado para alcanzar las competencias previstas. No pueden sumar ni restar.

Las competencias básicas se irán sustituyendo progresivamente por los sistemas básicos comunes de referencia a medida que éstos se vayan desplegando, según el calendario que se indica a continuación. Los nuevos criterios de referencia abarcan los conocimientos, las destrezas y las competencias que deben dominar los alumnos desde el jardín de infancia hasta la tercera etapa de secundaria con el siguiente calendario:

Septiembre 2020 ..... Preescolar
Inicio curso 2022 ..... 1º y 2º primaria
Inicio curso 2023 ..... 3º y 4º primaria
Inicio curso 2024 ..... 5º primaria
Inicio curso 2025 ..... 6º primaria
Inicio curso 2026 ..... 1º secundaria
Inicio curso 2027 ..... 2º secundaria
Inicio curso 2028 ..... 3º secundaria

En la escuela belga la metodología de las competencias claves ya se desarrollaba durante los años 90 y fue concretada por el decreto "Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre »[1], (Communauté Francaise, 1997,6) que en su artículo cinco las define del siguiente modo :

1° Competencia: capacidad de aplicar un conjunto organizado de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la realización de un determinado número de tareas;

1° bis. Normas de competencias iniciales: sistema de referencia que especifica las normas de competencia para cada ciclo incluido en la primera fase, la que se refiere al apartado 3 del artículo 13 y que presentan las competencias básicas que se deben desarrollar. Forman parte de los ciclos y de la educación y tienen como objetivo garantizar una transición fluida entre la educación infantil y la primaria sin dar lugar a una certificación. Las bases de competencias iniciales se incluyen en las bases de competencias definidas en 2°.

2° Bases de competencia: marco de referencia que presenta de forma estructurada las competencias básicas que deben ejercerse desde el primer año de la educación primaria hasta el

[1] Decreto definiendo las misiones prioritarias de la enseñanza fundamental y de la enseñanza secundaria y organizando los niveles propios a alcanzar.

segundo año de año de educación secundaria y las que se deben dominar al final de cada una de estas etapas porque se consideran necesarias para la integración social y el perfeccionamiento;

2°bis. Umbral de competencias: un marco de referencia que presenta de forma estructurada las competencias que se espera dominar en un nivel determinado al final de cada fase de fase de educación especializada.

.

3° Competencias terminales: un marco de referencia que presenta de forma estructurada las competencias que se espera que se dominen en un nivel determinado al final de la educación secundaria;

4° "Competencias disciplinarias": un marco de referencia que presenta de forma estructurada las competencias que deben adquirirse en una materia escolar;

5° "Ocupación": conjunto coherente de actividades profesionales realizadas por una persona en el marco de un proceso

6° "Actividades clave": las actividades esenciales para la realización de las tareas encomendadas al estudiante en el marco de su función

7° "Perfil de formación SFMQ": el perfil compuesto por las unidades de resultados de aprendizaje asociadas a las actividades clave del oficio, un perfil de evaluación, un plan de formación y un plan de formación para el estudiante.

8° "Resultado del aprendizaje": la declaración de lo que el alumno sabe, comprende y que se puede lograr al final de un proceso de aprendizaje; los resultados del aprendizaje se definen en términos de conocimientos, habilidades y competencias profesionales, tal y como se definen las aptitudes y competencias, tal como se definen en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 23 de abril de 2008 (Parlamento Europeo, 2008) sobre la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.

9° "Unidad de resultados de aprendizaje": el conjunto coherente de resultados de aprendizaje que puede ser evaluado o validado;

10° "Perfil de evaluación": el perfil que determina los umbrales mínimos de dominio requerida para la emisión de un certificado de competencia para servir de referencia para el desarrollo de las pruebas de certificación;

11° "Puntos ECVET" : la representación numérica del peso global de los resultados de aprendizaje requeridos para la obtención de un certificado de cualificación y el peso relativo de cada una de las unidades en relación con la calificación

12° "Índice de apreciación del tiempo": el índice que determina para cada actividad clave, la duración óptima de la adquisición de los conocimientos, habilidades y competencias profesionales asociados habilidades y competencias asociadas;

13° "Perfil de equipamiento": el perfil que determina el equipamiento y la infraestructura necesarios para la aplicación del perfil de formación. El equipo puede estar ubicado ya sea en la escuela o en los locales de un socio y, en particular, en un Centro de Competencia, un centro de referencia, un centro de tecnologías avanzadas, una empresa;

14° "Perfil de certificación" definido en el artículo 2, 6° del decreto del 20 de julio de 2022 relativo al itinerario de formación cualificada

15° Programa de estudios: repositorio de situaciones de aprendizaje, contenido de aprendizaje, obligatorio u opcional y directrices metodológicas para una autoridad organizadora que se definen para alcanzar las competencias establecidas por el Gobierno para un año, un nivel o un ciclo;

16° Competencias transversales: actitudes, planteamientos mentales y enfoques metodológicos comunes a las distintas asignaturas que deben adquirirse y ponerse en práctica durante el desarrollo de los distintos conocimientos y saberes; su dominio tiene como objetivo aumentar la autonomía de aprendizaje de los alumnos;

17. Evaluación formativa: evaluación realizada durante una actividad y destinada a valorar los progresos realizados por el alumno y a comprender la naturaleza de las dificultades que encuentra durante el aprendizaje; su objetivo es mejorar, corregir o reajustar el progreso del alumno.

18° Pruebas sumativas: pruebas al final de una secuencia de aprendizaje destinadas a evaluar los logros de los alumnos;

19° Pedagogía diferenciada: enfoque pedagógico que consiste en variar los métodos para tener en cuenta la heterogeneidad de las clases, así como la diversidad de los modos de aprendizaje y las necesidades de los alumnos;

3. LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO BELGA.

En concordancia con esa metodología y con esas definiciones de las competencias, los planes de estudio de formación del profesorado de primaria y secundaria inferior debían recoger, también establecidos en competencias, el objeto de estudio por parte de los y los futuros candidatos a convertirse en profesores.

En ese sentido, tanto los futuros maestros de educación infantil, primaria o secundaria inferior siguen una formación de 180 créditos durante tres años, en un modelo simultáneo más generalista en los dos primeros casos, menos en el caso de los Régents (profesores de secundaria inferior) que se especializan en dos o tres disciplinas que serán su campo de trabajo profesional. En los tres casos, sus prácticas docentes pesan mucho en el total del curriculum y la colaboración entre las instituciones de enseñanza elemental y los docentes de las "Hautes Écoles", como describimos en las siguientes páginas se va haciendo cada vez más palpable.

Los profesores de la educación secundaria superior se forman en las universidades donde deben realizar una licenciatura (4 años) seguida de un master de finalidad didáctica. También en este ámbito empiezan a darse experiencias de colaboración entre los docentes universitarios y los docentes de la secundaria superior, aunque no existe una normativa claramente definida como en el caso de las Escuelas Superiores.

Hay que tener en cuenta que en 2001, la reforma de la formación inicial de los profesores en Bélgica francófona planteó diversos cambios importantes, tanto institucionales como

organizativos: se planteó una base formativa compuesta de 13 competencias, un nuevo pliego de condiciones con títulos de cursos actualizados y una reorganización de los períodos de prácticas. Esta reforma se apoyó en el decreto "Missions" (Communaute Française, 1997) que por primera vez desarrolla un enfoque de competencias en la formación del profesorado.

Quizás el giro fundamental de la reforma consiste en insistir en el aspecto profesionalizador de la formación. Por ello se busca formar a un profesor que desarrolle una identidad profesional fuerte y sea capaz de adaptarse a nuevos tiempos y nuevos roles y a un proceso de transformación de la escuela. Françoise Dupuis, la ministra de la Educación superior belga en 2001 insistía en que

> "la formación propuesta pretende aumentar la profesionalización de los profesores, definiendo las competencias de las que deberán dotarse, en sus estudios primero, pero también a lo largo de su carrera. Son los mismos que trabajan con alumnos muy jóvenes o con estudiantes de más edad, pues todos son, ante todo, profesores"(Dupuis, 2016, p.2).

Y con la profesionalización, un planteamiento de regulación, con su insistencia por la igualdad en la formación, claramente diferenciada de la uniformidad, como difícilmente hubiera podido ser de otra manera en un país de tantos contrastes como Bélgica. Este planteamiento implica las siguientes características:

- ✔ Igualdad en las exigencias de formación de las diferentes categorías de profesores: ciertos cursos son seguidos, en común, por los estudiantes de diferentes secciones.
- ✔ Más igualdad entre las escuelas pues todas, en lo sucesivo, ofrecerán a los estudiantes de los títulos de cursos mencionados en los textos legales y respetarán los competenciales comunes de referencia para las asignaturas enseñadas a los futuros maestros de escuela y regentes (profesores de secundaria obligatoria).
- ✔ Reconocimiento semejante de todos los públicos escolares, sensibilizando a los estudiantes a la acogida de otras culturas, a la riqueza que proporciona la diversidad, formándolos a tratar con mismo respeto y tanta escucha a todos los alumnos que les son confiados.
- ✔ Voluntad para que los nuevos diplomados se comprometan públicamente, con el "Juramento de Sócrates ", promover la igualdad ante el éxito escolar de todos sus futuros alumnos.

Igualdad no significa de ninguna manera uniformidad. Cada institución, cada equipo de profesores deberá apropiarse de los textos que definen la nueva formación de los profesores y construir su proyecto pedagógico. Es su dinamismo que lo que mejor alimentará la motivación de los estudiantes y les ayudará a convertirse en profesores preparados los retos del mañana. "(Dupuis, 2001, p. 2)

Durante los últimos quince años se ha desarrollado pues una formación de carácter simultáneo y no jerarquizada para los profesores de infantil, primaria y secundaria inferior, siguiendo un modelo simultáneo durante tres años y 180 ECTS. Por el contrario, los profesores de la secundaria superior se han formado en la universidad durante cinco años, siguiendo un modelo de carácter consecutivo, quizás con menos desarrollo de los aspectos prácticos y aplicados en la formación de los maestros y docentes de secundaria inferior.

En estos quince años, la formación ha exigido al profesorado, de todos los niveles, que domine 13 competencias fundamentales (Communauté Francaise de Belgique, 2013):

1. Actualizar conocimientos en ciencias humanas para una interpretación justa de las situaciones vividas en clase y alrededor de la clase, así como para una mejor adaptación a los públicos escolares.
2. Mantener relaciones de colaboración eficaz con la institución, los colegas y los padres de alumnos.
3. Ser informado sobre su papel en el seno de la institución escolar y ejercer la profesión de profesor tal como es definida en los textos legales de referencia.
4. Controlar el saber disciplinar e interdisciplinar que justifica la acción pedagógica.
5. Dominar la didáctica disciplinar que guía su acción pedagógica.
6. Mostrar una cultura general importante con el fin de despertar en los alumnos un interés por la cultura.
7. Desarrollar las competencias relacionales vinculadas a las exigencias de su profesión.
8. Valorar los dilemas y retos éticos vinculados a su práctica diaria.
9. Trabajar en equipo en el seno de la escuela.
10. Crear dispositivos, métodos y recursos de enseñanza, evaluarlos y adaptarlos.
11. Establecer una relación crítica y autónoma con el saber científico pasado y futuro. .
12. Planificar, administrar y evaluar situaciones de aprendizaje.
13. Tener una visión autocrítica de su práctica docente y organizar su formación continua.

Y esas competencias se articulan sobre seis ejes de formación diversos pero complementarios:

1. El profesor se adhiere a los objetivos de la enseñanza definidos en el decreto "Missions" y los pone en ejecución desempeñando su papel en la institución escolar: es un actor social.
2. El profesor vuelve a discutir regularmente sus conocimientos y sus prácticas y los actualiza: es un investigador.
3. El profesor domina los contenidos disciplinares que enseña y los sitúa en un contexto más vasto: es un maestro instruido.
4. El profesor es capaz de ponerse en relación con sus alumnos, sus padres, sus colegas, otros actores de la escuela y sus superiores: es una persona social.
5. El profesor debe cada día, plantear, administrar, regular situaciones de aprendizaje y evaluarlas: es un pedagogo.
6. Todo el saber del profesor es indisociable de su ejercicio profesional: es un profesional práctico.

A partir del decreto del 2013, han desarrollado un plan de estudios interdisciplinar basado en "unités d'enseignement" donde se cruzan diversas asignaturas, generando unidades didácticas de carácter interdisciplinar, expresadas en competencias. El proceso de diseño de ese plan de estudios fue largo, pero aportó un mayor conocimiento de la escuela, así como un gran enriquecimiento profesional al desarrollar un intenso trabajo de equipo. Ahora, ocho años después de iniciarlo consideran que han llegado a producciones por parte de los grupos de estudiantes muy avanzadas en cuanto a los planteamientos interdisciplinares y desarrollando las competencias básicas.

En las diversas Hautes Ecoles donde hemos preguntado, nos indican que durante el proceso de preparación de estas "unités d'enseignement" participaron algunos "maîtres de stages" (tutores de prácticas de los centros) en los equipos que desarrollaron las unidades interdisciplinares, especialmente aquellos que intervenían como docentes en la asignatura "Ateliers de Formation Pratique". En el caso de la Haute Ecole "Léonard de Vinci" de Lovaina, las unidades de

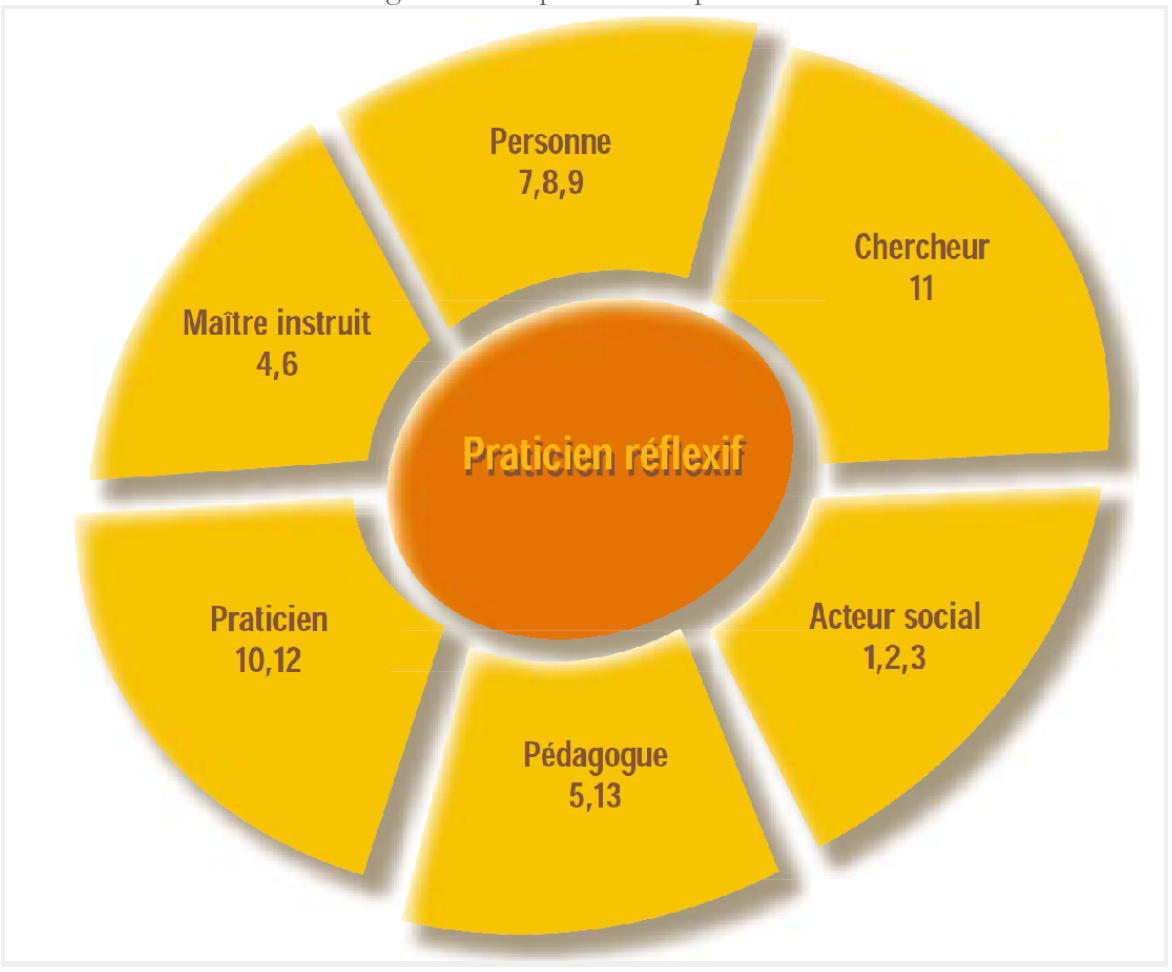
enseñanza de carácter interdisciplinar las han concretado en una materia de 7 ECTS ("L'enfant qui apprend") que está presente en los tres cursos de formación. Esta materia está compartida por profesores de didácticas especiales de las diferentes disciplinas, de psicología de aprendizaje y de psicología del desarrollo.

Cada uno de estos ejes permite adquirir y desarrollar de manera coherente las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. Son totalmente convergentes hacia el corazón de la identidad profesional del profesor: ser un profesional práctico, creativo y reflexivo, es decir capaz de hacer evolucionar esta referencial de competencias de manera autónoma y crítica, al ritmo de la evolución de la profesión.

Las competencias se distribuyen entre los seis ejes del modo que se indica en la figura siguiente definiendo estas seis categorías:

- Persona - Maestro instruido
- Investigador - Actor social
- Práctico - Pedagogo

Figura 1: Competencia del profesor



Fuente: Depuis, 2003, p. 15

a) El profesor como un actor social

Todo sistema educativo se basa en valores. El decreto que define las misiones prioritarias de la educación especifica claramente las que sustentan el sistema educativo de la Comunidad Francesa. El compromiso del profesor con la aplicación de estos principios es esencial. De hecho, para transmitirlos a sus alumnos, deben encarnarlos. El "haz lo que yo digo, no lo que yo hago" es incompatible con una enseñanza de calidad.

Este eje de formación inicial desarrolla tres de las competencias del plan de estudios:

- La movilización de los conocimientos en el ámbito de las humanidades: se trata de una formación en sociología de la educación y un enfoque teórico de la diversidad cultural (historia de la educación, historia de la inmigración, nociones de antropología, etc.),

- Información sobre el papel de la educación dentro de la institución escolar. Esto requiere un buen conocimiento de las instituciones belgas en general y de las instituciones escolares en particular, y un buen enfoque de los principales textos jurídicos que las rigen.

- El desarrollo de una cultura general importante: esto incluye una iniciación a las artes y a la cultura.

b) Profesor investigador

Como profesionales de la enseñanza, el profesor y el instructor deben cuestionar y actualizar regularmente sus prácticas y conocimientos. Por tanto, su formación inicial les permitirá adquirir el enfoque científico necesario para construir un sistema de enseñanza. Este eje de formación desarrolla las competencias de la norma relativas al diseño, la evaluación y la regulación de los dispositivos de enseñanza. Incluye actividades como la investigación documental, la iniciación a la investigación educativa, el análisis de temas, y se realiza con mayor frecuencia en el contexto del trabajo de fin de carrera.

c) Profesor como maestro instruido

Se espera que cada profesor movilice en sus aulas las competencias identificadas en el "Marco de competencias" y en los documentos "Competencias para la vida" (terminales). Además, se espera que el profesor tenga un conocimiento profundo de las habilidades y conocimientos de la materia. (Communauté Francaise de Belgique, 2000). Los conocimientos de los alumnos no pueden limitarse al programa del curso. Para sentirse cómodos en su función docente, los profesores deben dominar los conocimientos de la asignatura y también ser capaces de utilizarlos.

Pero, sobre todo, todo profesor debe dominar la lengua francesa. Es el medio de cualquier mensaje de enseñanza y de cualquier proceso de aprendizaje. La lengua francesa es el vehículo de todos los mensajes pedagógicos y los procesos de aprendizaje, sea cual sea el curso que impartan, sea cual sea la materia que enseñen. De este modo, todos los profesores enseñan también francés.

d) El profesor como persona que establece y gestiona una relación.

Se espera que los profesores sean capaces de relacionarse con todos sus alumnos. Esto les exige, como profesionales, ser capaces de superar sus reacciones espontáneas, sus emociones y sus prejuicios. Este aprendizaje tiene lugar a través de los cursos de psicología del desarrollo, pero también a través del trabajo sobre las reacciones espontáneas en los talleres de formación profesional y en los seminarios de análisis de la práctica.

Los profesores también deben ser capaces de trabajar en equipo. El tiempo de "cada uno en su aula" ha terminado definitivamente: el trabajo en ciclos, las articulaciones interdisciplinarias, todo ello requiere una verdadera colaboración entre los profesores. Por lo tanto, el aprendizaje del trabajo en equipo es esencial.

Además, la consulta (con la dirección, el cuerpo de inspectores, los padres y los distintos interlocutores de la escuela) es también una parte importante del trabajo. Así, el futuro profesor aprenderá, por tanto, a identificar su relación con la autoridad, el poder, el fracaso, etc., para trabajar con eficacia y armonía.

e) El profesor pedagogo

Los distintos aspectos de la formación contribuyen a que el futuro profesor sea un verdadero pedagogo. Sin embargo, hay algunas áreas de conocimiento que merecen una orientación pedagógica aún más específica. Todos los días, todos los profesores tienen que hacer un diagnóstico rápido en una situación escolar, iniciar, gestionar y regular situaciones de aprendizaje, elegir un método de enseñanza, planificar una acción pedagógica a largo plazo, identificar los obstáculos al aprendizaje.

f) El profesor como experto en la intervención práctica

Todos los conocimientos del profesor son inseparables de la práctica profesional. En ambas áreas se desarrollan las mismas habilidades, pero con enfoques diferentes. Los talleres de desarrollo profesional, por su parte, permiten analizar los éxitos y los obstáculos encontrados durante las prácticas.

4. CONCLUSIONES

Siguiendo el enfoque de competencias básicas de la enseñanza fundamental, la formación inicial del profesorado belga plantea una visión integral del maestro y las seis áreas de competencias definidas lo forman desde esa globalidad de su acción educativa que afecta tanto a las personas con las que trata y sus circunstancias, a las materias que imparte y a la forma de abordar esa impartición desde la pedagogía, la psicología y la sociología.

Durante los años 2015 y 2016, un grupo de trabajo (GT4O) (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016) se ha reunido para establecer las bases de la reforma de la formación del profesorado. En su último informe febrero 2016, esta reforma de la formación se sintetizaba así:

1. La formación de todos los profesores (infantil, primaria, secundaria inferior y secundaria superior pasará a ser de 5 años (como lo es actualmente para los profesores de la secundaria superior). Sin embargo, el acuerdo de los partidos políticos tomado en 2014 es que la formación de los tres primeros tipos de profesores se quedará en 4 años, aduciendo

razones económicas. (el cambio de status administrativo del profesorado, del grupo 301 al 501, costaría entre 500-700 millones de euros).

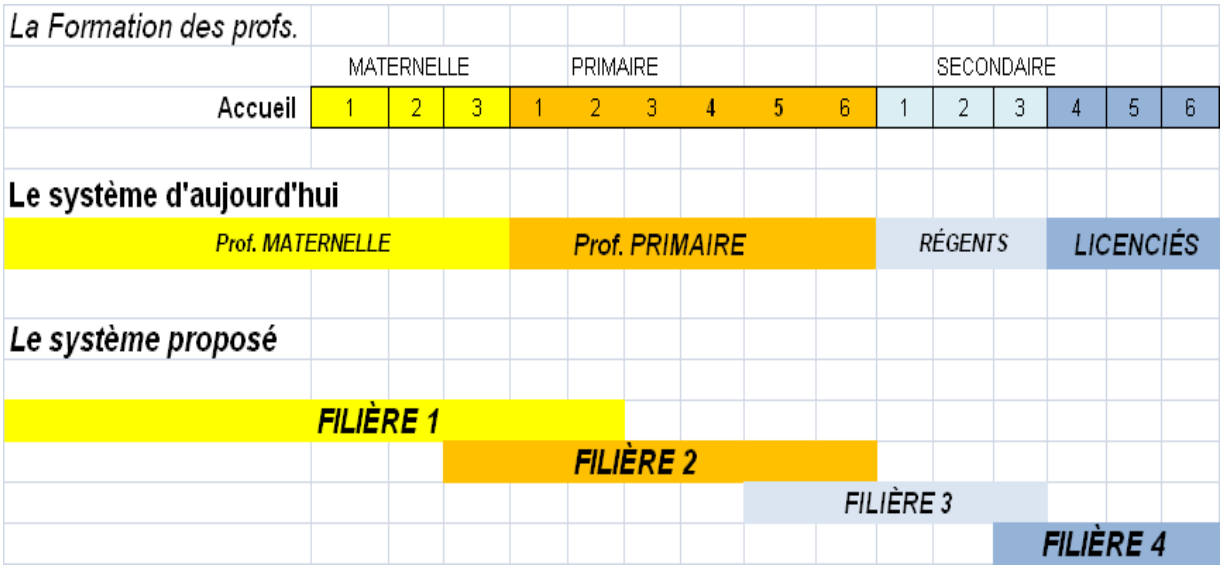
2. Aunque la formación pase a 5 años, se mantendrán los cuatro tipos actuales de formación: profesores de infantil, de primaria, de secundaria inferior y de secundaria superior.

3. La formación en 5 años se compondrá de un grado (bachelier) de 3 años (180 ECTS) y un Máster de 2 años. Tendrán una doble titulación: por la Haute École y por la universidad, debiendo cursar asignaturas en ambos sitios. Está por definir el porcentaje de créditos que deberán hacer en cada institución para cada una de las cuatro formaciones.

4. El contenido de la formación, en cada uno de los casos evolucionará, pero seguirá teniendo como base el referencial de las 13 competencias, antes descrito, que proviene de la ley de 2001.

5. Solapamiento de la acción docente: Un profesor podrá trabajar en un nivel diferente de aquel para el que ha sido formado, para facilitar las transiciones de los alumnos y el conocimiento por parte de los docentes, de los otros niveles. Como se observa en la figura 2 (bajo) un profesor de Educación Infantil podrá dar clase en 1º y 2º de primaria, un profesor de primaria podrá dar clase en 3º de educación infantil y en 1º de educación secundaria inferior, un profesor de secundaria inferior (régents) podrá dar clase en 6º de primaria y 4º de secundaria (primer año de la secundaria superior) y finalmente un profesor de secundaria superior (agregés) podrá también intervenir en 3º de secundaria inferior.

Figura 2: Esquema de la propuesta de desempeño del profesorado.



Fuente: Elaboración propia a partir de lo publicado en el periódico "Le Soir" Bruselas. 23/01/2016.

6. Respecto a los niveles de especialización del profesorado, la propuesta del grupo mantiene que el profesorado de E. infantil y Primaria son generalistas de carácter pluridisciplinar y que el profesor de secundaria superior, licenciados, son especialistas en una o dos materias. Por el contrario, el informe del grupo propone un planteamiento docente más amplio y polivalente para los profesores de secundaria inferior (régents), de forma que puedan impartir un grupo de materias de un área científica en un sentido bastante amplio. Se trataría de un especialista de un área (por ejemplo: física, química, biología, ciencias naturales…), a diferencia del licenciado que lo sería de una materia.

Respecto a los planes de formación, el informe del grupo de trabajo no llega a concretarlos, entre otras cosas porque esto es competencia de cada una de las instituciones que forman el profesorado, pero si hacen una propuesta de distribución de los 300 créditos de formación del siguiente modo:

- 120 cr. formación disciplinar
- 10 cr. formación para la comunicación
- 20 cr. formación práctica
- 20 cr. Formación didáctica y pedagógica.
- 20 cr. Formación en ciencias Humanas y sociales
- 20 cr. Formación a la investigación en educación
- 90 cr. Específicos para cada tipo de profesor (Infantil, primaria secundaria inferior y superior) que no están distribuidos y podrán plantearse desde cada institución, marcando así su propia especificidad.

Durante los últimos dos años, el informe ha provocado un interesante debate en los medios académicos, sociales y políticos belgas, estando a la espera de la decisión final del Ministerio, que se cree no diferirá mucho de la propuesta presentada.

Todo lo escrito anteriormente nos muestra una escuela muy viva, donde las cuestiones pedagógicas, las relaciones profesionales, con los compañeros docentes, con el alumnado y con las familias están continuamente sobre el tapete. Los planteamientos pedagógicos están continuamente en revisión, - y aún no han salido los planteamientos definitivos del propio Ministerio-, sin miedo a los resultados de ese debate.

En resumen, un planteamiento competencial, a partir de esas seis características del docente, que intentan acercar la escuela a los alumnos en la medida en que esa escuela les ayuda a resolver problemas de su propia vida y los pone en contacto con otros alumnos y otros docentes con problemas semejantes a ellos.

Es decir, se trata de un docente cercano al alumnado pero que al mismo tiempo no olvida su rasgo de "investigador· a partir de las situaciones que vive cada día y que le cuestiona su propia práctica docente, no para provocarle inseguridad, sino para mantenerlo cercano y atento a esa misma vida que refleja día a día en su propia aula.

BIBLIOGRAFÍA

Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines, Revue des sciences de l'éducation, vol. XIX, n° 1, p. 33 - 57.

Communauté Francaise de Belgique. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignementfondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres a les atteindre.* (23/9/1997). https://www.gallilex.cfwb.be/

document/pdf/ 21557_052.pdf

Communauté Francaise de Belgique. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et régents: Décret de la Communauté fram;aise du 12 décembre 2000 définissant laformation initiale des instituteurs et régents.* (19/1/2001). http:// www.gallilex.cfwb.be/document/pdf / 25501_ooo.pdf

Communauté Francaise de Belgique. (2013). *Décret du 07.11.2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études.* https:// n9.cl/1381q7

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/41166

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http:// doi.org/10.2797/63946

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://doi. org/10.2797/708723

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020): *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/286306

Conferencia de Decanos de Educación (2017*J. Formación y acceso a la profesión docente.*

http://www.conferenciadecanoseducacion.es

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. Les cahiers de recherche du GIRSEF, 92.

Dezutter, O. (2009). La collaboration interprofessionnelle, une clé de la continuité des apprentissages. Dans M.Coupremanne (dir.), Les dynamiques des apprentissages, la continuité au cœur des apprentissages (p.22-34). Bruxelles:

Dupuis, F (2003) : Devenir enseignant. Ressource.pdf. Ministère de la Communauté française.

Esteve-Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. Revista de Educación, 340, 19-86. http:// www.revistaeducacion.mec.es/re34o/re34o_o3.pdf

Fédération Wallonie - Bruxelles (2016): Groupe de travail nº 40. https://www.pfwb.be/documents-parlementaires

Foro de Sevilla (2014). El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública. https://n9.cl/14ja8

Grupo Palma (2018). *La Universidad y la formación Inicial del Profesorado.* http:/ / www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/documentacion.html

Lessard, C. (1998), Virage dans la formation des maîtres, ici et ailleurs, Vie pédagogique, n° 108, p. 5 à 38.

Ministère de la Communauté Française (2003) : Devenir Enseignant. Repéré à https://devenirenseignant(ressource 1355).pdf

Parlamento Europeo (2008): Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. DOUE 6/5/2008. Estrasburgo

Rouillon, P (2016) : Les futurs enseignants iront à la fois en haute école et à l'université. Journal « Le Soir ». Belgique. 23/1/2016

Van Nieuwenhoven – Roland (2015) : La formation d'enseignants en Belgique francophone. – Formation et Profession,23 (3)

SOBRE LOS AUTORES

Joan Maria Senent Sánchez

Profesor Titular de la Universitat de Valencia en el Dept. de Educación Comparada e Hª de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor invitado de algunas universidades europeas: Lovaina(B), Nantes(F), Santarem(PT), Salento(I), Dante Alighieri-Reggio Calabria (I), y latino-americanas: Salta (Arg), Mariana de Pasto (Colombia), Bernardo O'Higgins - Santiago de Chile, Villarrica (Paraguay). Premio Manuel Castillo por su itinerario en cooperación internacional. Ha sido presidente de la Asociación Internacional Comenius. Vice-Decano de Relaciones Internacionales y Director adjunto de la Escuela Universitaria de Magisterio «Edetania». **Datos de contacto:** c/ Guetaria, 6. 46183 L'Eliana (Valencia) E-mail: senent@uv.es. Tf. 667234157

Información de contacto:
Universidad de Valencia
Dept. Educación Compàrada e Hª de la Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
E-mail: senent@uv.es.

Marta Senent Capuz

Profesora asociada de la Universitat de Valencia en el Dept. de Educación Comparada e Hª de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía,. Diplomada en Educación Social. Master de Formación del profesorado de Secundaria. Diploma de Postgrado en Mediación. Doctoranda del programa de Educación. Coordinadora de la Fundación Cepaim en Valencia.

Datos de contacto: Av. Barcelona 99 – 8ª 46136 Museros (Valencia) Tf. 644474491
E-mail:marta.senent@uv.es

Información de contacto:
Universidad de Valencia
Dept. Educación Compàrada e Hª de la Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
E-mail: marta.senent@uv.es.