



## Algunas propuestas para mejorar la formación del profesorado de Chile a la luz de las prácticas pedagógicas de éxito en el País Vasco

Some proposals for improving teacher training in Chile in the light of successful teaching practices in the Basque Country

Juan Luis Cerda-Jopia 

e-mail: [jcerda@unap.cl](mailto:jcerda@unap.cl)

Universidad Arturo Prat Iquique. Chile

María Teresa Vizcarra-Morales 

e-mail: [mariate.bizkarra@ehu.eus](mailto:mariate.bizkarra@ehu.eus)

Euskal Herriko Unibertsitatea. España

Itziar Rekalde Rodríguez 

e-mail: [itziar.rekalde@ehu.eus](mailto:itziar.rekalde@ehu.eus)

Euskal Herriko Unibertsitatea. España

María Eugenia Sánchez-Letelier 

e-mail: [maria.sanchez@agenciaeducacion.cl](mailto:maria.sanchez@agenciaeducacion.cl)

Agencia de Calidad de la Educación Macrozona Norte. Chile

### Resumen

El propósito de este trabajo es realizar una revisión de la literatura existente para identificar algunas propuestas de ciertas experiencias educativas de éxito en la Comunidad Autónoma del País Vasco para ayudar a fortalecer los procesos de formación inicial y continua del profesorado en la Universidad Arturo Prat de Chile. Los nuevos escenarios sociales presentes en el mundo actual y las nuevas demandas para la educación y el profesorado constituyen una tarea que debe ser atendida con celeridad y responsabilidad. Desde esta inquietud, primeramente, se ha descrito cómo es actualmente la formación docente en Chile y cómo se entiende la formación del profesorado, para pasar seguidamente al planteamiento del sistema educativo del País Vasco. En este contexto territorial, se ha revisado la literatura existente sobre distintas experiencias educativas consideradas exitosas por el Gobierno Vasco porque impactan en alumnado y docentes, en la escuela y los contextos sociales en que el centro está imbricado, ya que cuidan mucho las relaciones personales y los aspectos organizativos. Los centros objeto de revisión han sido: Comunidades de Aprendizaje, Sistema Amara Berri, Pedagogía de la Confianza y el Modelo Pedagógico de Antzuola. La principal conclusión pone de relieve que en todas las experiencias se opera un cambio en las interacciones de las personas de la comunidad escolar donde cobra gran importancia el contexto en que la persona vive, crece y se relaciona, aspectos que no son tenidos en cuenta en la formación del profesorado en Chile.

*Palabras clave:* formación del profesorado; desarrollo curricular; innovación pedagógica; País Vasco; Chile.

### Abstract

The purpose of this work is to carry out a review of the existing literature in order to identify some proposals from certain successful educational experiences in the Basque Country to help strengthen the processes of initial and continued teacher training at Arturo Prat University in Chile. The new social scenarios present in today's world and the new demands on education and teachers are a task that must be met with speed and responsibility. From this concern, we have described firstly what teacher training in Chile is like today and how teacher training is understood, to then move on to the approach of the Basque Country's educational system. In this territorial context, the existing literature on different educational experiences considered successful by the Basque Government has been reviewed because they have an impact on students and teachers, on the school and on the social contexts in which the school is involved, as they take great care of personal relations and organizational aspects. The schools under review have been: Learning Communities, Amara Berri System, Pedagogy of Trust and Antzuola's Educational Model. The main conclusion is that in all the experiences there is a change in the interactions of the people in the school community where the context in which the person lives, grows and relates becomes very important, aspects that are not taken into account in teacher training in Chile.

*Keywords:* teacher education; curriculum development; educational innovation; Basque Country; Chile.

*Recibido / Received:* 16-01-2020

*Aceptado / Accepted:* 02-04-2021

*Publicación en línea / Published online:* 28-07-2021

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Cerda-Jopia, J. L., Vizcarra-Morales, M. T., & Sánchez-Letelier, M. E. (2021). Algunas propuestas para mejorar la formación del profesorado de Chile a la luz de las prácticas pedagógicas de éxito en el País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 38, pp. 98-111. doi: 10.15366.tp2021.38.009.

## 1. Introducción

En los últimos años el Gobierno Vasco (2016) ha destacado diferentes prácticas educativas como experiencias de éxito en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), entre las que destacamos: Comunidades de Aprendizaje (CdA), Sistema Amara Berri (SAB), Pedagogía de la Confianza (PC) y el Modelo Pedagógico de Antzuola (MPA). Estas experiencias son consideradas por el Gobierno Vasco como prácticas de innovación educativa porque sus conceptualizaciones teóricas se desarrollan y se ponen en marcha a través de estrategias, técnicas, estructuras y dinámicas que hacen que los procesos de enseñanza-aprendizaje estén imbricados en los retos que la sociedad del siglo XXI plantea a los centros educativos como escenarios sociales, culturales y políticos en constante cambio (Karrera, Garmendia, & Arguiñano, 2019). El profesorado, así como la totalidad de la comunidad educativa de estos centros, no es ajeno a estos contextos variables e inciertos con que la sociedad del conocimiento y la información los desafía. Por este motivo, la formación de este profesorado es versátil y acorde con las distintas conceptualizaciones y nuevas tendencias (Anaut, 2004; Antero, 2015; Arregui, 2015; Rodríguez de Guzmán, 2012).

A partir de estas experiencias de éxito y sus nuevas formas de aprender y enseñar, el objetivo de este trabajo es identificar los elementos que caracterizan a los centros que desarrollan experiencias de éxito, al objeto de poderlos incorporar en los distintos programas de formación inicial y continua del profesorado de Chile para impulsar procesos de mejora de la calidad de la educación chilena. La formación inicial y permanente ocupa gran parte de la literatura educativa de nuestro tiempo, generando debates desde distintas perspectivas (Arzola, 2015; Ávalos, 2014; Vaillant, 2009); para avanzar progresivamente en diseños curriculares, procedimientos y estrategias que contribuyan a mejorar la formación docente (Fernández, Rodríguez, & Fernández, 2016) y, con ello, el aprendizaje del alumnado de Chile (Barber & Mourshed, 2008, cit. en Fernández, Rodríguez, & Fernández, 2016), se ha considerado necesario revisar cómo se realiza la formación del profesorado en Chile.

## 2. Formación docente en Chile

En Chile, existe un modelo de formación docente focalizado en el profesorado para mejorar su praxis pedagógica mediante el fortalecimiento de sus competencias docentes, entendiendo que al fortalecer la formación docente se mejorará la enseñanza. Desde la política pública y los centros de formación del profesorado hay un avance hacia modelos que apuntan a nuevas formas de aprender y de gestionar el conocimiento. Sin embargo, el foco sigue estando centrado en la mejora de competencias disciplinares, pedagógicas y profesionales docentes (Díaz & Poblete, 2016), donde se resalta la incorporación de la tecnología y los procesos de evaluación (Miranda, 2005). No obstante, falta centrar la mirada en la persona que aprende, en lo que está pasando con su aprendizaje, esta visión que se contempla en las experiencias de éxito que se relatarán más tarde. No solo es cuestión de apropiarse del conocimiento en los contextos en que el alumnado se desenvuelve, sino de fijarse especialmente en lo que están haciendo en el aula, en lo que están aprendiendo, en cómo lo están aprendiendo y con qué propósito lo están haciendo.

Uno de los principales factores de éxito de cualquier sistema educativo es la existencia de un profesorado competente, con formación pedagógica de calidad, y altas dosis de motivación e implicación (Salazar & Tobón, 2018). La formación permanente no es ajena a ello. Por tanto, tanto la formación inicial como la formación continua exigen compromiso y responsabilidad, no solo de las entidades formadoras y de los gobiernos, sino también de toda la comunidad educativa.

En Chile hay una fuerte influencia y valoración de la teoría constructivista y el sistema educativo está basado en modelos que apuntan al desarrollo de competencias técnicas y habilidades pedagógicas (Villaruel & Bruna, 2017).

Los cuerpos legales que orientan la formación inicial y el desempeño profesional del profesorado, sin duda, constituyen marcos referenciales que han potenciado las prácticas pedagógicas del profesorado con la intención de mejorar la calidad del aprendizaje del alumnado (MINEDUC, 2008, 2012a y 2012b). Sin embargo, si el objetivo es mejorar la calidad, la solución sigue siendo parcial e insuficiente (Contreras & Villalobos, 2010).

En general, la política pública y los planes de formación se diseñan para desarrollar capacidades docentes que logren un excelente manejo de las exigencias que presenta el currículum escolar para el alumnado chileno. Al objeto de responder a estas exigencias en este contexto, surgen programas de

formación continua cuyo propósito es actualizar conocimientos disciplinares y contextuales relativos a las diversas áreas del saber, así como especializaciones tendentes a mejorar competencias pedagógicas, especialmente el uso pedagógico de las TICs creando ambientes propicios para el aprendizaje y la evaluación. Además, existe gran preocupación por los procesos de reflexión sobre la propia práctica educativa (MINEDUC, 2008, 2012a, 2012b). También se observa una exigencia de la mirada inclusiva recogida en las políticas de formación, lo que supone desarrollar determinados conocimientos, habilidades y actitudes que no todo el profesorado maneja y que constituyen una necesidad urgente en la formación del profesorado y en la sociedad chilena (Villaruel & Bruna, 2017).

En los últimos años se ha realizado un esfuerzo por incorporar otros indicadores de calidad educativa relacionados con la formación personal y social para la convivencia escolar, apuntando a una formación más integral y contextualizada del alumnado, cuyo objetivo es la transformación de las personas y de la comunidad. No obstante, no existen estudios suficientes que evidencien los resultados y efectos reales de su aplicación (MINEDUC, 2013). Cambiar el foco en la mirada desde las competencias del profesorado hacia las competencias del alumnado podría ayudar a solventar algunas de las necesidades de formación que se observan en este contexto, pero para ello es necesario contemplar las competencias del alumnado, como se está haciendo en otros lugares, ya que en Chile solo se contemplan las competencias del profesorado.

### 3. Una mirada puesta en las competencias del alumnado para la formación del profesorado

Los factores que están influyendo en la formación del profesorado tienen que ver con la sociedad de la información, el mundo científico y tecnológico, y la internacionalización de la economía (Ku & Tejada, 2015; Marcelo, 1995; Salazar & Tobón, 2018), y estos son algunos de los nuevos retos a afrontar para responder a los nuevos desafíos del ámbito educativo.

En este intento de materializar experiencias pedagógicas diferentes, se puede observar que muchas de las innovaciones más transformadoras vienen desde las propias escuelas que incorporan nuevas formas de gestión, otros tiempos y otros espacios pedagógicos (Carbonell, 2018).

Para Vezub (2007), la formación del profesorado aún no ha superado los modelos tradicionales propios de la era de la revolución industrial, y está poco ajustada a las necesidades de este nuevo siglo caracterizado por la globalización y la digitalización. Para las personas que han sido educadas en ese modelo más propio del siglo XIX, es difícil transitar hacia los recursos inestables del siglo XXI, que exigen gestionar la incertidumbre y la diversidad, donde los conocimientos cambian complejizando la labor docente, ya que el docente no es la única fuente de conocimiento.

Los modelos de formación del profesorado en Europa conciben que cada estudiante es una persona con derechos y con autonomía para tomar decisiones (González, 2017), siendo esta mirada desde la que se enmarca la acción educativa y la formación del profesorado (Russell, 2014).

La Agencia Europea de Educación Eurydice, en 2004, declara que es el cambio social el que justifica las reformas para la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado, ya que ese nuevo escenario solicita nuevas estrategias que ayuden a abordar las nuevas situaciones a las que el profesorado debe enfrentarse.

En esta misma dirección, las políticas y los marcos legales apuntan que hay que implementar metodologías orientadas a impulsar el aprendizaje de cada estudiante, poniendo el foco en quienes desarrollan las competencias, con actividades y enfoques que diseña, propone y realiza el profesorado (Ávalos, 2014).

Una oferta de alta calidad es esencial para asegurar que el profesorado adquiera y mantenga «las competencias pertinentes que se requieren para el desempeño eficaz de su trabajo en las aulas actuales» (Eurydice, 2015, p. 56). Se insiste en incorporar a la formación del profesorado el trabajo colaborativo e interdisciplinar en equipos docentes, donde el manejo de las competencias digitales y el uso de recursos educativos esté a la orden del día.

La formación docente es entendida como un proceso que ocurre a través de toda la vida con dos factores críticos. El primero es personal, referido al profesorado como profesional centrado en la mejora y el aprendizaje por el compromiso intrínseco que tiene con el aprendizaje de su alumnado, ligado a la autonomía docente para tomar decisiones pedagógicas que deriven en un desarrollo integral de la infancia y la juventud, a partir de unos saberes especializados basados en la experiencia, la

reflexión y el trabajo colaborativo (Ruffinelli, 2016). El segundo tiene que ver con la formación docente en los centros educativos. Parece que la clave de la formación docente es lograr un equilibrio entre estos dos planteamientos.

En la formación permanente del profesorado es fundamental desarrollar en el profesorado nuevas competencias profesionales (Gairín, 2011; Tejada, 2009) para poder construir una ciudadanía que crea en los valores democráticos, ecológicos, éticos, equitativos y respetuosos ante desigualdades sociales, económicas, de etnia y de género... para avanzar hacia una escuela y una sociedad más justas, permitiendo construir una nueva manera en el quehacer docente (Imbernón, 2001).

Las sucesivas reformas de los últimos años para mejorar la formación inicial del profesorado, que han centrado la mirada en las competencias del alumnado, son un intento de responder a las nuevas realidades educativas que emergen como consecuencia de la aceleración del cambio social (Eurydice, 2004).

El currículum de la formación del profesorado en Chile suele ser demasiado teórico y fragmentado en diversas materias (Vezub, 2007). Por ello, debería darse un giro: «El currículo debe transmitir un conocimiento diversificado e integrador para contribuir al desarrollo de personas conscientes que incluyan saberes que estén contextualizados, tengan sentido y sean revisables, discutibles y permanezcan abiertos a la crítica» (Rodríguez, 2018, p. 67). Los conocimientos deberían aparecer ante el alumnado sin fragmentar, pero los currículos se siguen desarrollando y enseñando de manera separada, en compartimentos estancos, como si cada saber no afectara al otro, por lo que la didáctica se ve alterada por la falta de equipos docentes que rompan esa fragmentación de saberes.

El currículum de formación se focaliza en exceso sobre las materias técnicas, en detrimento de una formación social y cultural más amplia que posibilite a los docentes del futuro sumergirse en los problemas sociales y educativos contemporáneos de un modo global. De aquí que sea necesario ampliar el currículum de la formación hacia otras áreas que renueven la mirada sobre lo escolar y permitan imaginar y construir nuevas estrategias de intervención (Vezub, 2007).

Los saberes en esta nueva era globalizada llevan a la remodelación del rol docente. Se deben adaptar los contenidos curriculares y la labor docente para que el profesorado sea capaz de dinamizar el flujo de ese saber líquido que avanza a gran velocidad, así como su evaluación. Los currículos cerrados y estandarizados de los gobiernos no ayudan en esta labor, las instituciones escolares deberían gozar de mayor autonomía para poder generar conocimientos que enseñen al alumnado a adaptarse a las nuevas exigencias de un mercado laboral cambiante que no solo esté protagonizado por el mercantilismo, sino que, además, atienda las nuevas demandas sociales, económicas y ecológicas (Eurydice, 2004).

Se reconoce la necesidad de centrarse en la persona que aprende, de crear las condiciones para que el alumnado se apropie de los conocimientos y que, al tiempo que desarrolla habilidades, se forme en valores y adquiera estrategias para actuar de forma autónoma. Todo ello al objeto de que el alumnado futuro pueda desarrollarse de forma integral como persona para enfrentar nuevos retos personales y profesionales con altas dosis de resolución y flexibilidad. Esto exige que sean tenidas en cuenta las características de las diferentes etapas del desarrollo y requiere también de «[...] estrategias y métodos docentes [...] que propicien un aprendizaje intencional, reflexivo, consciente y autorregulado regido por objetivos y metas propios [...]» (Montes de Oca & Machado, 2011, pp. 475-477). Es necesario considerar las diferentes formas de abordar los contenidos: desde planteamientos contextualizados en los que los contenidos curriculares se desarrollan con dispositivos digitales actualizados y adaptados a cada edad, para que puedan tener lugar otros modos de enseñar y aprender, con nuevos estilos de enseñanza que quizá estén aún por descubrir; hasta planteamientos donde los contenidos surgen a partir de los intereses negociados con los y las alumnas, y no son diseñados de antemano teniendo en cuenta unos contenidos previos.

#### **4. El sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco: una aproximación a los centros con buenas prácticas**

El plan Heziberri 2020 (Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, 2016) establece los objetivos para la mejora del sistema educativo de la CAPV, en el que el alumnado constituye el núcleo central, que teniendo en cuenta las líneas estratégicas del Consejo Europeo desea cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 con respecto a la educación y la formación del informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo

XXI de la UNESCO. El plan Heziberri 2020 incluye tres ámbitos de actuación: el marco del modelo educativo pedagógico, los decretos curriculares de la CAPV y los pasos hacia una Ley Vasca de Educación (Gobierno Vasco, 2016).

En la propuesta curricular, se puede destacar la flexibilidad curricular, que se manifiesta en la promoción de la autonomía pedagógica de los centros. Un Proyecto de Autonomía, de innovación educativa viable, responsable y de calidad, cuya finalidad es mejorar los procesos de enseñanza y los resultados de los aprendizajes del alumnado (Gobierno Vasco, 2016). Además, el Departamento de Educación considera trascendental el abordaje contextualizado de la formación del profesorado en los centros para ayudar a la implementación de los decretos curriculares del plan Heziberri 2020 en el aula. Huelga decir que lo que aquí se recoge se basa en la documentación consultada, por lo que este contenido es el que procede de los documentos oficiales. No obstante, el plan Heziberri ha sido criticado por una parte de la comunidad educativa de la CAPV, y ha sido denominado como la LOMCE vasca (Viñas, 2016) y que bien podría ser objeto de otro estudio. La formación del profesorado cobra vital importancia. El Consejo Escolar de Euskadi (2015) considera que uno de los elementos que aportan valor al sistema educativo es la formación en centros, realizando una actualización que les facilite enfrentarse a los retos que deben abordarse en un centro en concreto para que se pueda mejorar el desarrollo integral de un alumnado específico con unas características concretas. El objetivo de la Iniciativa Global de Formación desarrollada por el Gobierno Vasco (2020) es conseguir la mejora del grado de desarrollo de las competencias y resultados del alumnado, así como garantizar en todos los centros el clima escolar y las condiciones necesarias que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el desarrollo de las competencias y su evaluación en base a las necesidades manifestadas en el contexto propio de cada centro.

Una forma posible y confiable de acceder a nuevas e innovadoras formas de aprender y enseñar es observando aquellas experiencias educativas basadas en buenas prácticas pedagógicas, teniendo presente que la verdadera transformación de la escuela ha de provenir de experiencias que cambien el contexto real (Barba-Martín, Barba & Martínez, 2016).

En el País Vasco existen experiencias educativas consideradas de éxito por el Gobierno Vasco que constituyen, como lo establece Heziberri 2020, uno de los pilares de su plan educativo puesto que contribuyen a la construcción de una cultura pedagógica compartida por la comunidad educativa. Esto ha sido posible gracias a la implementación de unos modelos pedagógicos innovadores, que responden a las necesidades de su comunidad y de la sociedad logrando transformar no solo los centros sino también sus contextos, a través de la mejora de su gestión y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Muestra de ello son las siguientes experiencias educativas.

#### *4.1. Comunidades de Aprendizaje*

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) surgen como una propuesta educativa para la sociedad actual que incluye a todas las personas, intentando posibilitar una educación inclusiva basada en la concepción del aprendizaje dialógico, que establece que el aprendizaje surge de las interacciones entre las personas a través del diálogo (Aubert, García & Racionero, 2009). Las CdA tienen como objetivo reducir las situaciones de desigualdad con poblaciones tradicionalmente vulneradas, de manera que la educación se convierta en una actividad compensatoria que tenga como eje central la justicia social.

La primera CdA surge en el siglo XX en la década de los 70, donde se utilizó el aprendizaje dialógico para la enseñanza de personas adultas en un centro de Barcelona. En esta escuela empezó una práctica educativa denominada tertulias dialógicas, apoyada en la implicación de las personas participantes de la escuela. Estas personas definieron el modelo de enseñanza al que aspiraban (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2006), basado en un trato igualitario que permitiera que personas de diferentes condiciones pudieran intervenir en las tertulias en igualdad, donde primara el razonamiento de cada persona sobre las posiciones de poder que estas pudieran ocupar en el grupo (Flecha, 1997). Esta fue una oportunidad para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia multicultural (Racionero & Serradell, 2005; Valls & Munté, 2010).

En las CdA, los diferentes agentes educativos construyen de manera participativa su sueño, que no es sino un modelo que se ajusta a la escuela de sus sueños, esa escuela ideal que desearían para sus hijas e hijos (Jaussi, 2005). Para ello, la participación es fundamental; solo en una escuela en la que están presentes todos los intereses, donde se dé voz a todas las personas, se pueden llegar a realizar transformaciones sociales integrales, que en el caso que nos ocupa se basan en relaciones de diálogo,

igualdad y solidaridad (Elboj et al., 2006). La educación se convierte de este modo en una responsabilidad compartida donde la escuela dialoga con su entorno para mejorar los resultados académicos y la convivencia social, alejándose así de los postulados de la educación compensatoria (Elboj et al., 2006), fomentando la participación crítica y potenciando una relación igualitaria entre todas las personas y culturas (Alcalde et al., 2006). Estos ideales no solo buscan una mejora en la calidad educativa a través del acceso a la educación, sino la igualdad de resultados académicos, gracias a las altas expectativas de las familias y del profesorado hacia el alumnado (Domínguez, 2017).

El éxito de las CdA depende del aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; Flecha, 1997; Valls, 2000) sustentado en evidencias científicas que implican una transformación del contexto.

Aubert et al. (2008) expresan que el aprendizaje dialógico se basa en las mejores teorías y prácticas educativas existentes verificadas, a diferencia de lo que ocurre en el resto de los modelos pedagógicos educativos, que se basan más en la superstición. Plantean que las relaciones de poder basadas en la autoridad de la sociedad patriarcal ha dado paso a unas relaciones dialógicas donde lo que prima es el consenso y el acuerdo.

Ferrada y Flecha (2008) fundamentan el aprendizaje dialógico en los planteamientos de teóricos de la educación, la sociología y la psicología (Freire, 2012; Habermas, 1984; Vygotsky, 1995). El modelo de aprendizaje dialógico ha significado una verdadera revolución en la educación contemporánea y en la pedagogía que se desarrolla en contextos de profundas desigualdades sociales sirviendo de sustrato para superar las desigualdades educativas (Rodríguez de Guzmán, 2012).

El aprendizaje dialógico se basa en siete principios (el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad ante las diferencias), que orientan la acción colectiva de aprender y sientan las bases de las comunidades de aprendizaje como proyecto de transformación global (Duque, de Mello, & Gabassa, 2009). Esta transformación se deja ver en la formación de grupos dentro y fuera del aula (Cadena-Chala, & Orcasitas-García, 2016).

Para Aubert, et al. (2008), los principios del aprendizaje dialógico pretenden mejorar los «aspectos académicos dentro de procesos de transformación que recorren las relaciones laborales, sociales, familiares y afectivas de las personas que participan» (p. 167).

La correcta aplicación de estos principios del aprendizaje dialógico conduce a la adquisición de los máximos aprendizajes y con ello a las transformaciones en las altas expectativas para todo el alumnado (Vizcarra, Macazaga, & Rekalde, 2016).

El despliegue de CdA en España arroja la cifra de 126 centros adheridos a este modelo (concentrados principalmente en Cataluña y el País Vasco), y su transferencia internacional se deja ver también en México, Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, Chile y Argentina.

#### 4.2. Sistema Amara Berri

A partir de 1979 en Donostia-San Sebastián se inicia el proyecto denominado Amara Berri, llamado así por el colegio público donde se impulsó, y que supuso la creación de un modelo pedagógico global, sistémico, anclado en la negociación y abierto a la sociedad y al barrio. Este modelo fue impulsado por una de las profesoras de dicho centro, Loli Anaut (Martín, 2007).

Este sistema se ha consolidado en el País Vasco como un modelo referente de centro educativo innovador y transformador de sus prácticas educativas y de su comunidad. Surge como producto de la experimentación realizada por el profesorado, que decide dar un giro a la forma tradicional de enseñar con un tipo de prácticas alternativas que identifican ciertas características innovadoras como son: un aprendizaje comunitario, situado, cooperativo y auténtico (Pericacho, 2014). Estas características conforman un sistema que se muestra sostenible y escalable, y pueden resumirse en que las tareas académicas consiguen conectar con los intereses del alumnado, la persona que aprende es la protagonista de su propio aprendizaje, que está centrado en el trabajo cooperativo y en la responsabilidad social. Se desarrollan proyectos situados que implican investigación y creatividad. El currículo se desarrolla utilizando espacios y recursos diferentes a los habituales, el currículo vasco se desarrolla de una manera flexible e integrando diferentes áreas, y las tareas son globales, interdisciplinares, complejas y reales, relacionadas con el entorno próximo y con la vida, y finalmente se manejan múltiples evidencias de evaluación (Correa & Martínez, 2010).

El Sistema Amara Berri (SAB) no surgió como un método o modelo educativo, sino como una nueva forma de concebir el centro educativo donde cada elemento tiene un papel fundamental (Hernández, 2016). En Amara Berri se planifica, se reflexiona y se analiza todo lo que se programa para tomar decisiones curriculares que impliquen un planteamiento interdisciplinar y globalizado de los aprendizajes (Anaut, 2004).

Este proyecto parte de una intencionalidad educativa que se basa en que cada estudiante es el eje del proyecto y ante cualquier análisis o actuación se busca siempre su desarrollo. El desarrollo de cada persona es más importante que los intereses de la comunidad o del propio profesorado. Es importante comprender que cada persona es única y diferente a las demás, que tiene diferentes maneras de aprender y de sentir, y que el aprendizaje escolar debe desarrollar su potencial. Precisamente, la diferencia y la diversidad configuran la escuela, enriquecen y constituyen el propio sistema. Es más, de la socialización, de la interacción, de dar y de recibir, surge la identidad de cada persona y del grupo. Tal interacción es posible y se ve favorecida por una estructura organizativa en la cual se dan diversidad de contextos, de agrupamientos y de personas (Martín, 2010); y donde se trabaja sobre el concepto de ciclo y no de curso, de ahí que haya una mezcla de edades.

La concepción del alumnado es clave porque es el sujeto y objetivo vivo que da sentido a la labor de quienes toman parte en esa acción educativa. El concepto de persona se resume en que es global, con intereses y motivaciones propias (Anaut, 2004).

Respecto al alumnado, «a veces decimos: hay que motivarle. Pero de hecho ya tiene su propia motivación. Lo importante es que la escuela y la actividad en sí estén planteadas de tal manera que conecten con sus intereses y permitan que éstos afloren» (Anaut, 2004, p. 25). El juego adquiere un papel fundamental en el enfoque metodológico de Amara Berri. El juego tiene siempre una intencionalidad pedagógica y es concebido como el medio para adquirir el gusto y la motivación por el trabajo (Martín, 2007).

Amara Berri establece siete principios pedagógicos, que son: Individualización: trabajar al nivel y ritmo propio de cada estudiante, desde sus capacidades y su situación. Socialización: es en la interacción con los demás cuando se aprende, por lo que todas las actividades son planteadas en contextos sociales. Actividad: se pretende que tengan la mente activa, despierta, con iniciativa y curiosidad. Creatividad: se fomenta esta capacidad para que cada estudiante saque lo que lleva dentro y sea consciente de su peculiaridad. Libertad: es el derecho de cada persona para elegir, pensar y manifestarse respetando el derecho de los demás. Globalización: una persona con intereses, emociones y que responde a un esquema conceptual y emocional completo. Normalización: al pertenecer a un contexto social, se deben seguir ciertas normas de convivencia. Estos principios metodológicos dan sentido a las características singulares de los centros Amara Berri (Alirio, Africano, Febres-Cordero & Carrillo, 2016).

Amara Berri resulta ser más que una buena escuela pública de Donostia-San Sebastián. Ha sabido convertirse en un referente en la innovación educativa del País Vasco y del Estado, y se ha conformado como una red de centros (Correa & Martínez, 2010). Como puede verse en su web, actualmente se despliega por 17 escuelas coordinadas que desarrollan un trabajo de innovación del propio modelo que se concreta periódica y sistemáticamente para posibilitar la interacción entre el profesorado de los centros que integran la red.

#### 4.3. *Pedagogía de la Confianza*

Pedagogía de la Confianza (PC) nació en la Ikastola Arizmendi de Arrasate-Mondragón (Gipuzkoa) en el año 2008. Centra su enfoque en la familia y el medio ambiente (la naturaleza), donde cobran especial relevancia el diseño de los espacios, que permitan la interacción de niñas y niños con las personas de su entorno para que ese espacio y esas interacciones incrementen progresivamente el gusto por aprender.

La PC «se basa en un enfoque determinado de la persona, enfoque sobre el cual hemos construido nuestra pedagogía, una pedagogía cuyo objetivo es contribuir a que la persona sea completa y feliz» (Antero, 2015, p. 43).

Sobre los fundamentos científicos, Antero (2015) expresa que, en primer lugar, hay aspectos psicológicos ligados a la persona y esto se relaciona directamente con la psicología humanista. La persona es entendida desde su singularidad, desde la capacidad que tiene de conocerse y desarrollarse y de conocer su comportamiento y su desarrollo, y desde allí buscar formas de abordar su intervención.

La PC recurre a diversas disciplinas científicas como la etología, el conductismo, el socio-constructivismo, la psicología cognitiva y las neurociencias. De la etología rescata la concepción de persona como alguien dotado de instintos y que necesita saber interpretar las señales emitidas por otras personas y por su entorno para saber responder de manera adecuada a esas necesidades y señales, de tal manera que el desarrollo emocional y cognitivo sea armonioso y apropiado para sí mismo y para el contexto. Del conductismo toma el postulado de que el aprendizaje, la conducta, los comportamientos son una función de las historias ambientales de refuerzo. Por su parte, el socio-constructivismo es clave en la PC para comprender el proceso y la forma de aprender del alumnado, en donde el aprendizaje se construye sobre situaciones reales y significativas y supone una construcción social.

Considera que la psicología cognitiva, con sus planteamientos, permite elaborar formas que ayudan a alumnas y alumnos a diseñar, organizar y construir su aprendizaje. Lozano (2003) dice que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. La confianza tiene relación con las conductas potenciales de una persona, con sus relaciones. Cuando una sociedad se da a sí misma un futuro, cuando los integrantes de esa sociedad se ven obligados a entrar en relación con otras personas, es imprescindible recurrir a la confianza (Cornu, 1999).

En el ámbito educativo es fundamental establecer un clima propicio para generar aprendizajes significativos y de calidad, lo cual supone establecer relaciones interpersonales de gran riqueza comunicativa y generadoras de ambientes saludables para el desarrollo armónico e integral de la comunidad educativa. En este sentido, se hace necesaria la generación de propuestas comprometidas y posibles que permitan reconstruir espacios humanizadores en la escuela y en la familia, para lo cual la reconquista de la confianza juega un rol esencial para hacer posible un encuentro humano, transformador y significativo para la infancia y la juventud de la sociedad contemporánea (Mejía & Urrea, 2015).

A partir de esa construcción de confianza, la PC elabora su propia concepción y la aplica en las relaciones de la comunidad educativa y en las formas pedagógicas que se establecen en la escuela, donde la confianza es el referente fundamental que explica tanto la concepción del currículo, como los procesos pedagógicos que se despliegan en la escuela. La confianza es un concepto directamente relacionado con la seguridad y la certeza. Niñas y niños van a desarrollar sus capacidades en la medida que tengan confianza en sí mismos. Esto supone que están en el centro de todo, pues para que haya cualquier avance será necesario que niños y niñas tengan confianza tanto en sí mismos como en otras personas y en el entorno (Garmendia, 2016). Como dice Cristóbal (2015, p. 93): «Puesto que los niños aprenden más por imitación que por consejo, una condición indispensable para que los niños desarrollen su instinto de cuidados es el que los profesores sean grandes cuidadores».

El contexto es importante para que sientan seguridad y confianza en el entorno, y para que interactúe el alumnado de diferentes edades. La escuela se convierte en un espacio de relaciones confiadas donde se aprende y se crece personalmente para convertirse en personas reedificadoras sociales de la familia que serán gestoras de una nueva civilización (Mejía & Urrea, 2015).

En esta perspectiva encuentra todo su sentido el valor educativo de la confianza, en donde cada docente no está llamado a imponer o reprimir conductas, sino a activar la potencia interior de cada persona (Barrio, 2003).

En este marco, se propone la labor de la persona docente como generadora de estos ambientes que integran a la familia en el ambiente escolar (Mejía & Urrea, 2015). En el País Vasco, el despliegue de este modelo se evidencia en 13 centros que están implementando esta pedagogía en su currículum.

#### *4.4. Modelo Pedagógico de Antzuola: Enseñanza por proyectos*

El centro educativo público de Antzuola (Gipuzkoa) lleva más de 30 años consolidando un proyecto de innovación educativa. Durante estos años el equipo docente se ha esforzado en generar un nuevo marco metodológico partiendo de las necesidades de su comunidad. La práctica de este centro se enmarca en una didáctica por proyectos de trabajo o de investigación que se apoya en el aprendizaje constructivo del alumnado y en una intervención del docente no dirigida, y que concibe el aprendizaje como una acción humana en un contexto cultural particular (Karrera & Arguiñano, 2018). La metodología por proyectos del centro Antzuola comienza por un interés de colaboración entre el profesorado del centro donde se ve que la incorporación de personas ajenas al mismo puede aportar otras visiones y maneras de abordar las problemáticas y situaciones que se generan, y comienzan a realizar pequeñas iniciativas de enseñanza por proyectos desarrolladas de manera experimental.

El enfoque del aprendizaje basado en proyectos se asienta en el desarrollo competencial, y el principio básico por el que se rige es que el alumnado es capaz de construir su propio conocimiento a través de la interacción con la realidad, y en las relaciones que se establecen entre alumnado, profesorado, familia y entorno (Balcells, 2014; Nariman & Chrispeels, 2016).

El continuo proceso de reflexión que se lleva a cabo en Antzuola sobre los proyectos trabajados les permite mejorar las rutinas y los modos de hacer, generando una cultura escolar propia que no se cuestiona y que se ha instaurado en el centro. Las decisiones más importantes sobre los proyectos son tomadas de manera colegiada por todas las personas implicadas en el proyecto gracias a la asamblea que se realiza diariamente a primera hora de la mañana, lo que permite mejorar el conocimiento educativo paulatinamente (Arregui, 2015). Son, por tanto, proyectos que surgen a partir de los intereses negociados con los y las alumnas, y no son diseñados de antemano teniendo en cuenta unos contenidos previos.

El Modelo Pedagógico de Antzuola (MPA) ofrece contextos de vida y de aprendizaje que brindan oportunidades para el aprendizaje, impulsando experiencias individuales y colectivas que les ayudan a pensar a través de la práctica, viviendo experiencias de aprendizaje que mejoran con el intercambio. Siendo los proyectos una vía para llegar a estos objetivos, no son un fin en sí mismos. Sus experiencias son aprovechadas por el profesorado para integrarlas en sus propuestas (Karrera & Arguiñano, 2018), sabiendo que se favorece la búsqueda de soluciones a los problemas que el alumnado ve, siente y percibe en su entorno. Es a raíz de esta indagación de cariz social que se genera la búsqueda de respuestas y se fomentan actitudes que promueven competencias ciudadanas (Molina, 2019).

En la propia web de Antzuola (cit. en Arregui, 2015) podemos encontrar los objetivos del Centro, entre los que se puede destacar el desarrollo de la autonomía intelectual, socio-afectiva y moral de niñas y niños, facilitándoles un aprendizaje local situado en su entorno, donde se valora la cultura vasca que impera en la zona al tiempo que se reconocen y valoran otras culturas que conviven en el aula integrándolas y conociendo su entorno natural.

Respecto al profesorado, se debe destacar su compromiso con una investigación reflexiva de mejora de su propia práctica como modelo de renovación pedagógica (Karrera, Garmendia, & Arguiñano, 2019). Ello permite al profesorado trabajar proyectos que son construidos en comunidad con las aportaciones del alumnado y del profesorado, así como de las familias, y con la presentación social de los proyectos en un acto que se considera de generosidad, al realizar un retorno del saber a la sociedad. En todo este entramado es clave la figura de quien coordina el proyecto como característica de este modelo organizacional (Arregui, 2015).

En Antzuola, como en aquellos centros que se trabaja por proyectos, el profesorado deja de ser el transmisor y reproductor de la cultura y los valores sociales tradicionales para ser productor y facilitador del aprendizaje independiente y colaborativo del alumnado. Docentes que fomentan la indagación respecto a retos con el objetivo de desarrollar en el alumnado competencias necesarias y aplicables en la vida (Rekalde & García, 2015; Savery, 2006). El despliegue de este modelo se evidencia en una red conformada por 13 escuelas que están ubicadas en la CAPV.

## 5. Conclusiones

A partir de la descripción de los modelos pedagógicos de éxito reconocidos por el Gobierno Vasco, podemos reconocer los elementos que caracterizan a estos centros como prácticas docentes innovadoras. Desde estas experiencias educativas exitosas, podemos extraer algunas propuestas que puedan fortalecer la formación del profesorado de Chile, al incorporar algunas de estas características en los programas de formación continua del profesorado de Chile.

Se pueden extraer algunos elementos comunes a todas las experiencias pedagógicas de éxito estudiadas, como son:

- La valoración de la integración curricular, superando la organización por compartimentos estancos del conocimiento;
- El enfoque positivo sobre la enseñanza, sus procesos y sus resultados;
- La organización de los espacios en función de las necesidades de los objetivos o propuestas de su modelo pedagógico;
- Las altas expectativas que se tiene de todo el alumnado;
- La importancia de la comunidad en la toma de decisiones claves para el centro e incluso su incorporación en trabajos pedagógicos intra-aula;

- La horizontalidad en la distribución del poder y en las interacciones de los miembros de la comunidad...

- La valoración y el reconocimiento del diálogo como forma de generación de conocimiento compartido y de interacciones para construir identidad y comunidad.

Así mismo, se pueden identificar características coincidentes en algunas de estas experiencias de éxito. Recogemos, a continuación, estas coincidencias:

A) Elementos que es posible reconocer especialmente en CdA, PC y MPA:

- El fomento de la indagación, de la curiosidad que despierta el interés por aprender;
- El autoaprendizaje y la autoevaluación como formas de generar altas expectativas respecto al aprendizaje y al conocimiento de cada estudiante.

B) Elementos que es posible reconocer en SAB, PC y MPA:

- La valoración de la afectividad como elemento ligado estrechamente a los procesos de aprendizaje;
- La importancia de la organización de los elementos estructurales del espacio, no solo para generar ambientes propicios para el aprendizaje, sino también para promover las interacciones de confianza entre el alumnado y la comunidad;

- El cultivo de la autonomía de las personas y el enfoque centrado en la adquisición de lo necesario para el aprendizaje para toda la vida.

C) Elementos coincidentes en SAB y PC:

- La superación del aprendizaje segmentado por edades.

D) Elementos coincidentes en PC y MPA:

- El desarrollo de la autonomía intelectual, socio-afectiva y moral del niño y de la niña, facilitándoles el descubrimiento y conocimiento de su entorno natural y social.

E) Elementos que es posible identificar en SAB, PC y MPA:

- El compromiso del profesorado hacia la investigación docente y la reflexión sobre su práctica educativa;

- La permanente preocupación por su mejora profesional, o en favor de la renovación pedagógica y mejora del aprendizaje del alumnado, todo ello para lograr una transformación positiva de la comunidad basada en normas consensuadas y transparentes.

F) Elementos coincidentes en SAB y PC:

- El posicionamiento central de la persona como eje articulador de todas las decisiones escolares.

En síntesis, en base a las características de estas experiencias educativas, es posible concluir sobre los efectos positivos en los y las estudiantes, en sus aprendizajes, y en su entorno social y físico. Pero, sobre todo, es evidente que se opera un cambio en las interacciones de las personas, especialmente entre el profesorado y el alumnado, así como con los miembros de la comunidad. En este escenario surgen capacidades pedagógicas renovadas y formas distintas de gestionar el aprendizaje.

Creemos que los elementos comunes a todas las experiencias pedagógicas de éxito identificadas en este trabajo bien pueden servir de claves orientadoras, útiles y de vanguardia a tener en cuenta por quienes tienen la potestad de diseñar los programas de formación inicial y continua del profesorado, los programas y acciones de formación en centro, y las políticas gubernativas de cara a mejorar la calidad de la educación chilena.

## 6. Referencias

Alcalde, A. I., Buitago, M., Castanys, M., Fálces, M. P., González, P., Jaussi, M. L., Lavado, J., Odina, M., Ortega, S., Palenzuela, A. I., Planes, L., Puigdemívol, I., Ramis, M., Rubio, A., & Wells, G. (2006). *Transformando la escuela: Comunidades de aprendizajes*. Barcelona: Graó.

Alirio, Á., Africano, B., Febres-Cordero, M., & Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 20(66), pp. 237-247. Recuperado el 18 de diciembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35649692005.pdf>

Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Antero, A. (2015). *La Pedagogía de la Confianza: Marco general de Arizmendi Ikastola*. Andoain: Leitzaran Grafikak.

Arregui, X. (2015). *El Modelo Pedagógico de Antzuola*. (Tesis doctoral). Mondragón: Universidad de Mondragón.

- Arzola, M. (2015). Evidencia y recomendaciones para la modernización de la normativa docente. *Serie Informe Social, Libertad y Desarrollo*. Recuperado el 15 de marzo de 2019, de <https://lyd.org/wp-content/uploads/2015/04/SISO-147-Evidencia-y-Recomendaciones-Normativa-Docente-MPArzola-Marzo2015.pdf>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Revista Cultura y Educación*, 21(2), pp. 129-139. Recuperado el 17 de enero de 2019, de [http://personal.us.es/aguijim/05\\_06\\_Aprendizaje\\_dialogico.pdf](http://personal.us.es/aguijim/05_06_Aprendizaje_dialogico.pdf). doi: <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 77-99. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 15(1), pp. 11-22. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Balcells, M. (2014). El trabajo por proyectos: Una metodología global. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, pp. 7-13.
- Barba-Martín, R., Barba, J., & Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos*, 19, pp. 161-175. doi: 10.18172/con.2769.
- Barrio, J. (2003). *Educación en libertad. Una pedagogía de la confianza*. Biblioteca Virtual Josemaría Escrivá de Balaguer y Opus Dei. Recuperado el 18 de diciembre de 2018, de <https://www.unav.edu/web/centro-de-estudios-josemaria-escriva/biblioteca-virtual/high.raw?id=0000009864&name=00000001.original.pdf&attachment=0000009864.pdf>
- Cadena-Chala, M. C., & Orcasitas-García, J. R. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educación y Educadores*, 19(3), pp. 373-391. doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.4>
- Carbonell, J. (2018). El lugar del conocimiento en las pedagogías del siglo XXI. En J. Sacristán (Coord.). *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 39-53). Madrid: Morata.
- Consejo Escolar en Euskadi (2015). La educación en Euskadi. Informe (2013-2015). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Recuperado el 19 de noviembre de 2019, de [http://www.ikuspegi.eus/documentos/novedades/Informe\\_2013-2015\\_DEFINITIVO.pdf](http://www.ikuspegi.eus/documentos/novedades/Informe_2013-2015_DEFINITIVO.pdf)
- Contreras, G., & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), pp. 397-417. doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.5>
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio (ed.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Correa, J. M., & Martínez, A. (2010). ¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología?: las TICs al servicio de la escuela y la comunidad en el colegio Amara Berri. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 11(1), pp. 230-261. Recuperado el 7 de noviembre de 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014897010.pdf>
- Cristóbal, R. (2015). *Fundamentos Psicológicos para una Pedagogía de la Confianza*. Barcelona: Colección Paideia Bilduma.
- Díaz, V., & Poblete, A. (2016). Modelo de Competencias Profesionales de Matemáticas (MCPM) y su Implementación en Profesores de Enseñanza Primaria en Chile. *Bolema*, 30(55), pp. 81-109. doi: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n55a23>
- Domínguez, F. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), pp. 81-109. Recuperado el 8 de enero de 2019, de [https://docs.wixstatic.com/ugd/e5dccc\\_216a8da4eb534a83ac3fd6fb87d64ccf.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/e5dccc_216a8da4eb534a83ac3fd6fb87d64ccf.pdf)
- Duque, E. R., de Mello, R., & Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 187, pp. 37-41. Recuperado el 7 de noviembre de 2019, de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10527/Aprendizaje-dialogico.pdf?sequence=1>
- Elboj, C., Puigdel·l·ivol, A. I., Soler, G. M., & Valls C. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- EURYDICE (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. *Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Madrid: CIDE-MEC.
- EURYDICE (2015). La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de [http://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/02/Laprofesion-docenteeneuropa\\_1.pdf](http://www.cerm.es/wp-content/uploads/2018/02/Laprofesion-docenteeneuropa_1.pdf)
- Fernández, M., Rodríguez, J., & Fernández, F. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón*, 68(2), pp. 85-101. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68206>
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde comunidades de aprendizaje. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(1), pp. 41-61. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), pp. 93-108.
- Garmendia, I. (2016). Pedagogía de la Confianza. (blogs.). Recuperado el 5 de mayo de 2019, de: <https://tipitapaste.wordpress.com/2016/09/24/pedagogia-de-la-confianza/>
- Gobierno Vasco (2016). *Plan Heziberri 2020*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/es\\_faq/faq.html](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_faq/faq.html)
- Gobierno Vasco (2020). *Iniciativa global de formación en innovación educativa*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de <https://www.euskadi.eus/informacion/programas-planes-e-iniciativas-prioritarias-iniciativa-global-de-formacion-en-los-centros-escolares-de-la-capv/web01-a3htreba/es>
- González, M. (2017). Un cambio de paradigma para la escuela del siglo XXI. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <http://blog.tiching.com/cambio-paradigma-la-escuela-del-siglo-xxi/>
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hernández, C. (2016). *Otras pedagogías: Sistema Amara Berri* (Trabajo Fin de Grado). Tenerife: Universidad de La Laguna. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3239/OTRAS%20PEDAGOGIAS%20SIS-TEMA%20AMARA%20BERRI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 44, pp. 56-66. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/43/R43\\_6.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/43/R43_6.pdf).
- Jaussi, M. L. (2005). *Ikas-komunitateak. Bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje: Una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Karrera, I., & Arguiñano, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco: organización escolar y currículum emergentes y flexibles. En H. Arancibia, P. Castillo, J. Saldaña, & I. Fernández (Coordinadores). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Chile: Universidad de Valparaíso.
- Karrera, I., Garmendia, M., & Arguiñano, A. (2019). Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar: el caso de la escuela pública de Antzuola. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), pp. 83-102. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9145>
- Ku, M., & Tejada, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. *Revista Educar*, 51(2), pp. 347-416. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.660>
- Lozano, J. (2003). En torno a la Confianza. *Cuadernos de información y comunicación*, 8, pp. 61-70. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de [www.redalyc.org/pdf/935/93500804.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/935/93500804.pdf)
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- Martín, E. (2007). Sistema Amara Berri competencias para el desarrollo de un proyecto global. En R. Ávila, R. López, & E. Fernández (coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y globalización*, (pp. 55-65). Bilbao: Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Martín, E. (2010). Sistema Amara Berri. Un proyecto global para el desarrollo de competencias. CCE. *Revista Participación Educativa*, 15, pp. 170-182. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91434/00820113013072.pdf?sequence=1>
- Mejía, C., & Urrea, A. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), pp. 223-236.

- MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y Media*. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Marco-Curricular-y-Actualizacion-2009-I-a-IV-Medio.pdf>
- MINEDUC (2008). *Manual de la Buena Enseñanza*. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC (2012a). *Estándares de Formación para egresados de la Carrera de Pedagogía Básica*. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares\\_B%C3%A1sica.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf)
- MINEDUC (2012b). *Estándares de Formación para los Egresados en Educación Media*. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares\\_Media.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf)
- MINEDUC (2013). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <https://www.curriculumnacional.cl/6014/articles-70791estnadar.pdf>
- Miranda, C. (2005). Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile. *Estudios Pedagógicos XXI*, 2, pp. 145-166. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200010>
- Molina, M. P. (2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), pp. 123-137. doi: <https://doi.org/10.14201/et2019371123137>
- Montes de Oca, N., & Machado E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Scielo, Humanidades Médicas*, 11(3), pp. 475-474. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmc05311.pdf>
- Nariman, N., & Chrispeels, J. (2016). PBL in the Era of Reform Standards: Challenges and benefits perceived by teachers in one elementary school. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based learning*, 10(1), pp. 1-16. doi: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1521>
- Pericacho, F. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), pp. 47-67. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.43309](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309)
- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Revista Educar*, 35, pp. 29-39. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.211>
- Rekalde, I., & García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, 25, pp. 219-234. doi: <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de Aprendizaje y Formación del Profesorado. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 19, pp. 68-86.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos XLII*, 4, pp. 261-279. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Russell, T. (2014). La Práctica en la Formación de Profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, XL, 1, pp. 223-238. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>
- Salazar, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), pp. 17-36. Recuperado el 6 de abril de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4614259600>
- Savery, J. S. (2006). Overview of PBL: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based learning*, 1(1), pp. 9-20. doi: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), pp. 1-15. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. En S. Schwartzman & C. Cox (Ed.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*, (pp. 129-173). Santiago de Chile: Uqbar.
- Valls, M. R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2929>

- Valls, M. R., & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), pp. 11-15. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180001>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), pp. 1-23. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), pp. 97-124.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Villarroel, B., & Bruna D. (2017). Competencias Pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), pp. 75-96. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Viñas, S. R. (2016, 16 de marzo). Los sindicatos culpan a Uriarte del retroceso de la Educación. *El Mundo*.
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A., & Rekalde, I. (2016) ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), pp. 281-301. doi: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1477>