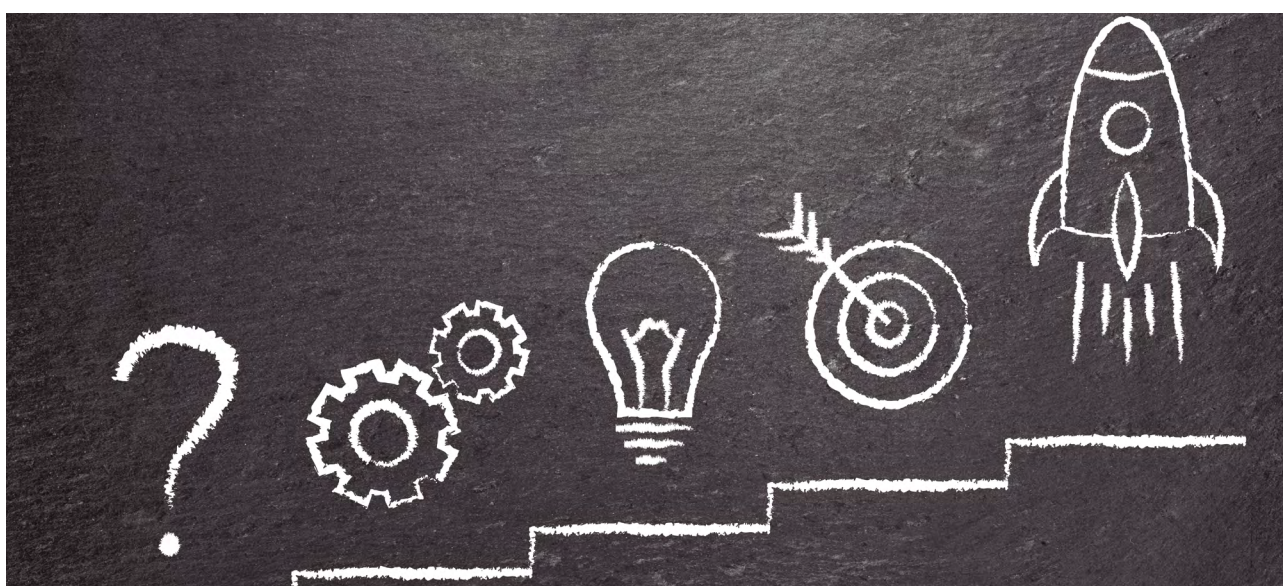


Formación en el proceso de inserción a la docencia en los centros de la Compañía de Jesús. Un enfoque competencial



La formación inicial del profesorado en la actualidad es un reto de gran complejidad que requiere de diferentes estrategias y herramientas. En este artículo se presenta un marco competencial básico para las y los docentes ignacianos, concretado en diez competencias básicas. Desde este enfoque competencial, se reflexiona sobre los enfoques que deben caracterizar a la formación docente en esta etapa inicial y se identifican algunos instrumentos y metodologías concretas que pueden servir al desarrollo eficaz de dichas competencias.



Ovidio
Menéndez Cueto



Centro de Formación Padre Piquer
ovi.menendez@padrepiquer.net

La figura del profesorado es el elemento del sistema educativo que más impacto tiene en el aprendizaje de los estudiantes. Con esta perspectiva, diversas iniciativas en múltiples países se han centrado en ofrecer propuestas para mejorar la calidad docente y responder a los desafíos a los que se enfrenta el modelo tradicional de formación del profesorado en nuestros días. Y es que los cambios en los enfoques de aprendizaje y enseñanza, las características del alumnado actual y los roles docentes han experimentado una evolución sustancial a lo largo del siglo XXI.

Aunque en España la formación del profesorado no se ha convertido en una prioridad política ni social, abordar con responsabilidad y coherencia esta realidad requiere responder a una cuestión esencial: ¿cómo conseguir un modelo de desarrollo profesional que responda a las necesidades de nuestro tiempo? Es decir, ¿qué necesidades de formación tienen las profesoras y los profesores actuales? Y, en nuestro contexto de EDUCSI¹, debemos preguntarnos: ¿cómo se debe formar a las y los educadores que comienzan a trabajar en los centros de la Compañía de Jesús?

Desarrollo profesional docente

Para tratar de contestar a estos interrogantes, conviene reconocer en el desarrollo profesional docente varias etapas:

- **Experiencias previas.** Ningún docente parte de cero en educación. Las candidatas y los candidatos llegan con un sistema de creencias fruto de miles de horas de observación como estudiantes y otras experiencias vividas.
- **Formación inicial.** Entendida como la formación que adquieren las nuevas y los nuevos docentes en sus estudios universitarios.
- **Inserción a la docencia.** Los primeros años de trabajo en educación se han revelado como clave en diferentes estudios y, actualmente, han recibido una mayor atención debido



a las propuestas de “MIR educativo”. Dicha propuesta de formación posterior a la inicial se fundamenta en la influencia de este periodo crítico en la totalidad de la carrera profesional: se trata de un tiempo en el que se produce el mayor aprendizaje debido a la transición de educandas y educandos a una nueva condición como educadoras y educadores. En él se forma la identidad docente, se construye una práctica profesional y, a menudo, se decide si permanecer en la profesión o abandonarla. Por todo ello, esta etapa merecerá una especial atención en la reflexión que nos ocupa.

- **Formación permanente.** Se recoge como “derecho y obligación” del profesorado y la Administración en la legislación actual y se consolida, tras la huella de muchas leyes educativas, como un pilar fundamental en la mejora de la calidad de la educación.

Replantear la formación docente

A pesar de que cada una de las etapas descritas tiene sus peculiaridades, es fundamental que el desarrollo profe-

1 Red de centros educativos no universitarios de la Compañía de Jesús en España.



sional facilite el aprendizaje a lo largo de toda la carrera docente. Para lograrlo, hay que considerar lo que se ha denominado “aprendizaje de la práctica”. Y es que, frecuentemente, la formación ha basado el saber docente en un conocimiento teórico y desligado de la propia actividad profesional.

Superar las limitaciones actuales del perfil profesional docente

El cambio de paradigma social en cuanto a la misión del profesorado conlleva, igualmente, un cambio en su perfil profesional. Aunque cada contexto y cada etapa educativa plantea sus particularidades, algunas de las limitaciones generales más importantes en la actualidad, especialmente en los perfiles docentes de la ESO, Bachillerato y Formación Profesional, serían las siguientes:

- Escasa fundamentación científica de las prácticas educativas.
- Distorsión mediática.
- Formación previa débil en cuanto a planteamientos didácticos.
- Aparición de los nuevos espacios virtuales.

- Dificultades para crear comunidad educativa.
- Mayor diversidad y, en muchos casos, vulnerabilidad del alumnado.
- Débil evaluación formativa docente.

En el caso concreto de las educadoras y los educadores de la Compañía de Jesús, podríamos añadir también la desconexión entre la espiritualidad ignaciana y la pedagogía que se impulsa desde el centro y, en paralelo, la tensión entre la misión evangelizadora y el quehacer cotidiano.

Frente a ello, y dada la importancia de la formación en inserción a la docencia, en los colegios de EDUCSI cabría poner el foco en dos objetivos durante esta fase: en primer lugar, que la educadora o el educador conozca el fin de la educación jesuita desde una amplia mirada que vaya de lo local, su impacto en el aula, a lo global, buscando un bien mayor en la sociedad; y, en segundo lugar, que utilice eficazmente los medios de gran utilidad y relevancia que la pedagogía ignaciana pone a su disposición para ello.

Características del profesorado más eficaz

Más allá de los límites, en este punto es interesante revisar qué dice la literatura sobre las características del profesorado más eficaz. Se destacan cinco rasgos:

- Se compromete con su alumnado y con su aprendizaje.
- Tiene sólidos conocimientos de la asignatura que imparten y sabe cómo enseñarla.
- Es responsable de la gestión y seguimiento del proceso de aprendizaje.
- Reflexiona de manera sistemática sobre su práctica docente.
- Colabora con más docentes.

Competencias docentes

Para los centros de la Compañía de Jesús, estas características se deben concretar en un marco de desarrollo profesional y personal de referencia donde



▲
Figura 1.
Diez competencias docentes básicas ignacianas

se recojan unas competencias que configuren a la y al docente en un contexto y en un horizonte mayor. La propuesta de desarrollar un enfoque por competencias básicas para educadoras y educadores ignacianos facilita plantear una formación acertada al comienzo de su carrera, durante la destacada etapa de inserción a la docencia; y evaluar el desempeño y desarrollo docente.

Por otra parte, hacerlo supone un reto, dado que actualmente existe cierta confusión en torno al propio concepto de *competencia*, para empezar. La mayoría de las definiciones consideran que las competencias incluyen saberes o conocimientos más teóricos (saber); habilidades, conocimientos prácticos y destrezas aplicativas (saber hacer); valores, actitudes y compromisos personales (saber ser y estar); y su uso funcional e integrado en contextos variados para resolver los retos profesionales.

Por otro lado, la literatura científica resalta la complejidad de las tareas que se pretenden realizar de manera eficaz en distintos contextos y cómo se movilizan múltiples recursos cognitivos, psicológi-

cos y afectivos de manera interrelacionada para ello.

El término competente en la tradición educativa ignaciana

En la tradición educativa ignaciana, el término *competente* se refiere a la dimensión académica tradicional que conduce al conocimiento sólido, al desarrollo adecuado de habilidades y destrezas para alcanzar un rendimiento profesional efectivo y satisfactorio que pueda contribuir a la realización humana. Así, aunque no se haya formulado desde el enfoque competencial, se trata de un concepto que tampoco se ha reducido nunca a un mero *saber conocimientos*. Según la visión ignaciana, no se puede ser una persona competente sin relacionarse con el mundo y, sobre todo, lo que se aprende ha de servir y ser utilizado para transformar la realidad.

Marco competencial básico para educadoras y educadores ignacianos

Asumiendo cuanto es compartido como educadoras y educadores con el



profesorado ajeno a la Compañía de Jesús, la intención es confeccionar un marco de competencias básicas ignacianas, es decir, lo que debe conocer, comprender y saber hacer una o un docente que trabaja en esta institución; no solo dentro del aula, sino incorporando una visión ampliada de la profesión y desde la identidad jesuita.

Para ello, el punto de partida es una necesaria definición de competencia docente ignaciana, que podría ser la siguiente: aquel grupo de recursos (conocimientos, capacidades y técnicas pedagógicas) que se movilizan desde unos rasgos personales (actitudes) y que el docente aplica en situaciones educativas concretas inspirado desde una visión, una antropología, un sentido y con un método coherente a la espiritualidad ignaciana.

El siguiente paso es, desde diversas fuentes (como las funciones del profe-

El resultado es la propuesta de diez competencias docentes básicas ignacianas para una formación basada en un enfoque competencial

sorado en la legislación actual, competencias docentes descritas por diversos autores y documentos de la tradición educativa ignaciana), esbozar una base común de competencias fundamentales definidas para las y los docentes y completar la propuesta con el enfoque propio de la educación entendida desde los centros de la Compañía de Jesús. El resultado es la propuesta de diez competencias docentes básicas ignacianas (figura 1) para una formación basada en un enfoque competencial en la etapa de inserción a la docencia:

1. Provoca un crecimiento del alumnado acorde a la antropología ignaciana.
2. Conecta con su alumnado afectiva y efectivamente desde la empatía.
3. Estimula la reflexión del alumnado como clave de crecimiento.
4. Diseña un aprendizaje basado en la experiencia y la acción comprometida con la realidad.
5. Evalúa como proceso de aprendizaje y desarrollo proponiendo iniciativas de mejora.
6. Gestiona procesos de aprendizaje con criterios de personalización.
7. Acompaña al alumnado y sus familias en su crecimiento integral.
8. Establece relaciones positivas con los distintos miembros de la comunidad educativa y el resto de la familia ignaciana.
9. Guía su propia reflexión como protagonista y discierne sobre su propio desarrollo docente.
10. Relaciona su vocación con la trascendencia en búsqueda de un sentido vital.

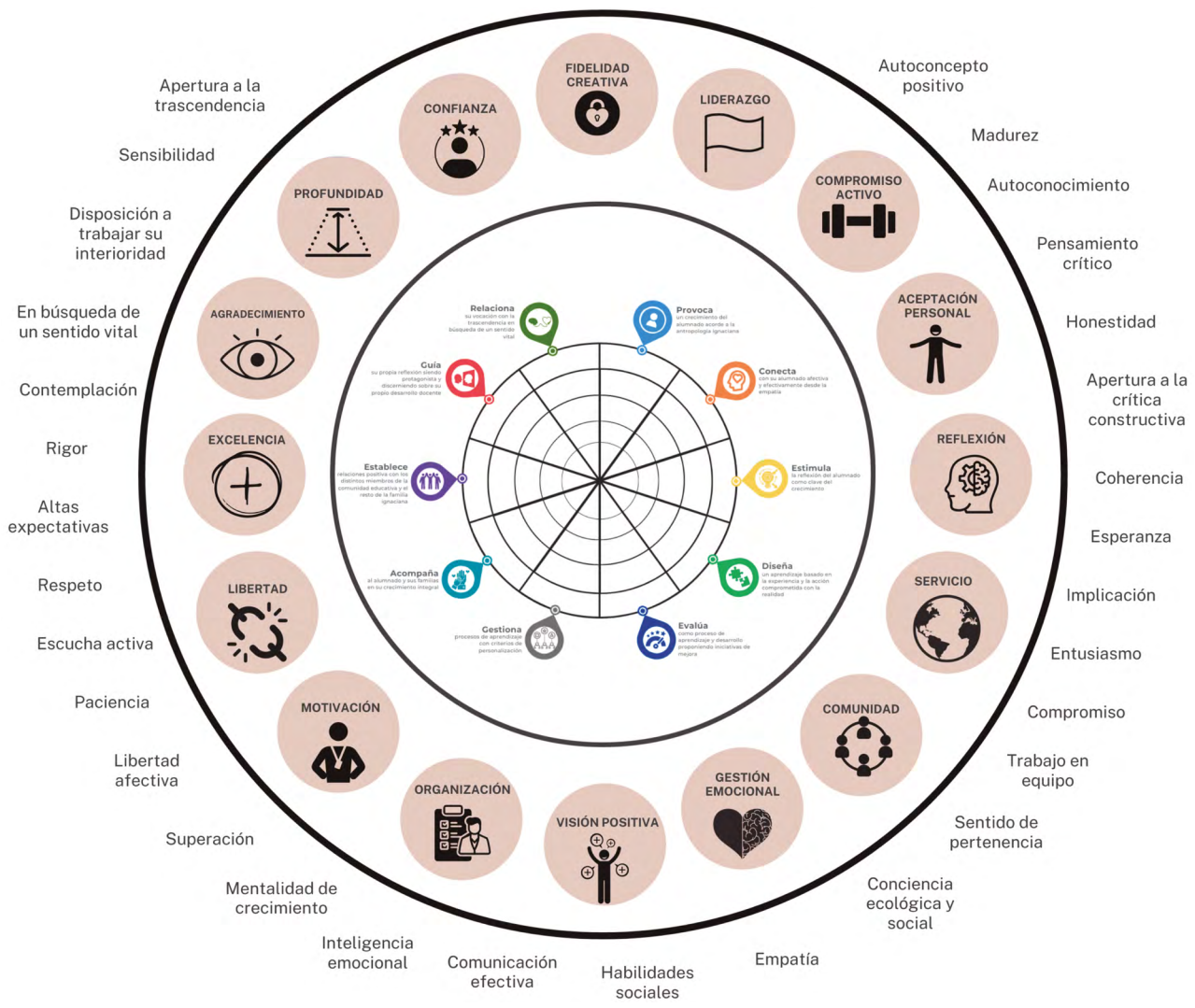


Figura 2. Rasgos personales de las educadoras y los educadores ignacianos

Rasgos personales de las educadoras y los educadores ignacianos

Para el desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas, es preciso que las y los docentes ejerciten una serie de actitudes en su tarea educativa. Estas pueden ser innatas, otras tendrán que ser entrenadas; quizá será necesario transmitir a las candidatas y los candidatos la importancia de algunas de ellas para el desempeño docente que se pretende. En la figura 2 se recogen.

Planteamiento de la formación docente desde un enfoque competencial

Todo este planteamiento incorpora la necesidad de transitar de una inserción a la docencia centrada en la transmisión de conocimientos a otra articulada a través del desarrollo de

las competencias docentes ignacianas descritas.

Esta tendrá que ser abordada desde distintos enfoques, creando un ecosistema de aprendizaje que orienta al nuevo profesorado desde la práctica reflexiva, la actualización constante, la colaboración y la evaluación. Estos enfoques no pueden entenderse por separado, sino en su conjunto; y requieren construir un nuevo paradigma de desarrollo docente que implica compromiso individual y colectivo:

- **Enfoque contextualizado.** Fundamentado en que todo el ecosistema educativo posibilita el aprendizaje del nuevo profesorado, ya sea de manera formal o informal. Algunos ejemplos de estas dinámicas y recursos podrían ser:
 - Cododencia.
 - Aprovechar los espacios colaborativos y de participación.



- Cuidar las situaciones de intercambio informal.
- **Enfoque teórico.** Esta formación de carácter teórico puede impartirse a través de diferentes metodologías, como talleres, cursos, encuentros, congresos o seminarios. Formaciones formales y estructuradas fuera del horario escolar y en las que generalmente se trabaja de manera intensiva un tema junto a personas expertas.
- **Enfoque experiencial.** Se deben plantear metodologías que acompañen lo máximo posible esa práctica educativa para movilizar los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales con eficacia, e inspiradas por la pedagogía ignaciana. Este enfoque experiencial implica que la nueva y el nuevo docente puedan:
 - Contemplar su acción educativa para dotar de significado propio a la práctica pedagógica.
 - Experimentar, implicándose en la experiencia educativa.
 - Crear las condiciones para que se produzca el aprendizaje.

- Participar en actividades del centro que vayan más allá del aula y que permitan conocer mejor la cultura del centro o la identidad y misión de la institución.

➤ **Enfoque reflexivo.** La práctica reflexiva, como competencia en sí misma, exige que en el marco de la formación se incluyan espacios para la reflexión donde la educadora o el educador haga examen crítico de su práctica profesional y del aprendizaje de sus estudiantes, basándose en evidencias, creciendo en conocimiento de sus puntos fuertes y en lo que necesita mejorar; y marcándose objetivos que lo encaminen al perfil docente ignaciano deseado. Algunas herramientas para trabajar desde este enfoque son el examen ignaciano o el portfolio docente.

➤ **Enfoque acompañado.** En clave ignaciana usamos el término *acompañado*, en el sentido de que es un camino que no se recorre en soledad, ya sea con compañeras y compañeros educadores desde una vocación compartida (mentoría) o con agentes externos y de mayor experiencia y recorrido que guían al nuevo profesorado en sus primeros pasos (tutoras y tutores acompañantes). Las herramientas fundamentales son la observación de clases y la reflexión guiada, ya que se mejora el desempeño docente cuando se recibe retroalimentación que se puede incorporar a la práctica.

➤ **Enfoque compartido.** Generar espacios seguros donde la educadora o el educador tenga oportunidad de verbalizar lo que internamente sucede, expresar sus dificultades y compartir sus vivencias. Propiciar que en el claustro se den esas conversaciones generativas permite ahondar en el sentimiento de comunidad y generar lazos comunes de misión compartida. Para ello, son útiles los grupos de pares, los espacios verdes y la participación en redes de trabajo.



ÁGORA DE PROFESORES

Una herramienta relevante para el acompañamiento y formación del profesorado nuevo es la observación en el aula.

La mentoría o tutoría que se realice con el profesorado nuevo comienza con el apoyo a la educadora o al educador en la planificación de la clase y continúa con la recolección de evidencias en el aula, a través de la observación, sobre diferentes aspectos de la docencia: la calidad de las explicaciones, su capacidad de motivar al alumnado o si se lleva a cabo un seguimiento de lo que sus estudiantes están asimilando, entre otras posibles. Puede hacerse grabando en vídeo la clase y visualizándola después juntos. Se trata de un ejercicio interesante tanto entre profesorado nuevo como con el que tiene más recorrido.

De cualquier modo, el empleo de herramientas como las rúbricas ayudarán al registro de datos durante la observación de aula. A continuación, se recoge una propuesta de rúbrica para ello. La observación ha de acompañarse de la posterior reflexión guiada en la que las profesoras y los profesores aprenden y mejoran al recibir información sobre su práctica docente. Este momento tiene que estar asentado en unas bases de confianza mutua, autocrítica y constructivismo para que surja un diálogo honesto orientado hacia la mejora. El objetivo es que sea el nuevo profesorado, desde su autoconocimiento y una mayor consciencia de su desempeño, quien formule sus pasos a seguir con la ayuda de la persona mentora o tutora.

Rúbrica de observación en el aula

Rúbrica de observación de aula	Muy buena	Buena	Regular	Mala
Contextualización	Inicia la clase conectando con sus alumnos desde el conocimiento y unos sentimientos muy positivos.	Inicia la clase generando confianza, pero no desde el conocimiento que tiene de ellos y no los motiva.	Inicia la clase intentando conectar con sus alumnos, pero o bien no los conoce del todo o no lo consigue. No genera confianza y sentimientos positivos.	No dedica el inicio de la clase a conectar con sus alumnos. No genera confianza ni sentimientos positivos. No los motiva.
Prelección	Explica al principio de la clase los objetivos de la sesión y cómo alcanzarlos. Durante la sesión se hacen referencias a estos objetivos.	Explica al principio de la clase los objetivos de la sesión y cómo alcanzarlos, pero no hace más referencias a estos objetivos durante la sesión.	No explica con claridad al principio de la clase los objetivos de la sesión y cómo alcanzarlos.	No explica al principio de la clase los objetivos de la sesión y cómo alcanzarlos.
Reflexión	Modela y guía momentos de reflexión conceptual, metacognitiva y personal.	Reserva algún momento para la reflexión conceptual, metacognitiva y personal, pero no lo modela ni guía.	Reserva algún momento para la reflexión conceptual, metacognitiva o personal, pero no lo modela ni guía.	No hay momentos de reflexión en su aula.
Experiencia	Muestra dominio de la materia, resolviendo las dudas planteadas y poniendo ejemplos adecuados. Los alumnos no se centran solo en los conocimientos, sino también en sentimientos de naturaleza afectiva.	Muestra dominio de la materia, resolviendo las dudas planteadas y poniendo ejemplos adecuados. Los alumnos solo se centran en los conocimientos.	Muestro dominio de la materia, pero no resuelve adecuadamente las dudas planteadas o no pone los ejemplos adecuados. Los alumnos solo se centran en los conocimientos.	No muestra dominio de la materia.
Acción	Proporciona oportunidades de acción en que sus alumnos son protagonistas y ponen en práctica lo aprendido en clave de aprendizaje y servicio en línea de la ciudadanía global.	Proporciona oportunidades de acción en que sus alumnos son protagonistas y ponen en práctica lo aprendido.	Proporciona oportunidades de acción a sus alumnos poco exitosas.	No proporciona oportunidades de acción a sus alumnos.
Evaluación	La evaluación formativa está presente en su tarea docente. Utiliza diferentes instrumentos y herramientas que favorecen la evaluación del alumno orientándose a la mejora.	La evaluación formativa está presente en su tarea docente. Utiliza diferentes instrumentos y herramientas que favorecen la evaluación del alumno, pero solo académicamente.	Está en proceso de evaluar de manera formativa, incorporando distintos instrumentos y herramientas de evaluación a su tarea docente.	La evaluación formativa no está presente en su tarea docente.
Personalización	Da modo y orden a su asignatura teniendo en cuenta las características del alumnado y los principios de atención a la diversidad y utiliza distintas metodologías que favorecen el aprendizaje atendiendo a criterios de diversidad.	Da modo y orden a su asignatura teniendo en cuenta las características del alumnado y los principios de atención a la diversidad, pero no utiliza distintas metodologías que favorecen el aprendizaje atendiendo a criterios de diversidad.	Está en proceso de dar modo y orden a la asignatura según las características del alumnado y los principios de atención a la diversidad.	No hay un modo y orden en la asignatura según las características del alumnado y los principios de atención a la diversidad.
Manejo de las relaciones	Tiene gran liderazgo en el aula, capta la atención, organiza los tiempos y gestiona los incidentes de manera positiva. Genera un ambiente positivo y constructivo.	Tiene buen liderazgo en el aula, capta la atención, organiza los tiempos, pero tiene dificultad al gestionar los incidentes de manera positiva.	Está en proceso de crecimiento en liderazgo en el aula, capta la atención con dificultad, organiza los tiempos, pero tiene dificultad al gestionar los incidentes de manera positiva.	No gestiona adecuadamente el aula.
Promueve la búsqueda de un sentido vital	Conecta lo trabajado en clase con la búsqueda de un sentido vital por parte del alumno favoreciendo la reflexión, suscitando preguntas que abren a la trascendencia.	Conecta lo trabajado en clase con la búsqueda de un sentido vital, pero no hay espacios concretos para la reflexión.	No conecta lo trabajado en clase explícitamente con la búsqueda de un sentido vital por parte del alumno, pero hay espacios de reflexión y diálogo que van más allá de lo académico.	No conecta lo trabajado en clase explícitamente con la búsqueda de un sentido vital.
Provoca un crecimiento adecuado en el alumnado	El docente conecta varias claves de la espiritualidad ignaciana con su quehacer diario con conocimiento y profundidad.	El docente conecta varias claves de la espiritualidad ignaciana con su quehacer diario.	El docente conecta alguna clave de la espiritualidad ignaciana con su quehacer diario.	El docente no conecta ninguna clave de la espiritualidad ignaciana con su quehacer diario.



➤ **Enfoque colaborativo.** La colaboración entre docentes puede ocurrir desde formas menos estructuradas, como el *efecto contagio* entre pares, a más estructuradas, como la colaboración programada en grupos de docentes, como grupos de investigación-acción o comunidades de aprendizaje.

➤ **Enfoque evaluado.** La evaluación debe guiar la congruencia entre formación del profesorado e impacto en el alumnado, además de determinar la capacidad de las y los docentes de movilizar recursos para resolver determinadas situaciones, en coherencia con la definición de competencia propuesta y sus elementos. Esto requiere de instrumentos y herramientas nuevas que ayuden al profesorado a la mejora de su desarrollo profesional de manera periódica y sistemática, en la línea de la evaluación formativa. Por ejemplo, a través de rúbricas de autoevaluación y heteroevaluación.

Algunas metodologías y herramientas para la formación docente

A continuación, vamos a profundizar en algunas de las herramientas y metodologías mencionadas que pueden llegar a ser especialmente relevantes para lo planteado en el artículo, por su eficacia o sus características:

➤ Hablamos de mentoría cuando se establece un grupo de trabajo de pares en el que una o un docente del equipo tiene más experiencia, convirtiéndose en mentora o mentor. Es lo que sucede en situaciones de codocencia, de manera implícita o explícita, en práctica compartida en la que las educadoras y los educadores planifican, ejecutan y evalúan juntos su desempeño. La efectividad será mayor en tanto en cuanto las actividades que realizan de la mano impliquen una colaboración superior, tales como enseñar conjuntamente o que la mentora o el mentor valore la tarea docente del nuevo profesorado en base a la observación diaria y ayude en su reflexión orientada a la mejora.

➤ La tutoría se refiere al acompañamiento de la educadora o del educador que comienza su recorrido profesional sin llevar a cabo una práctica docente compartida. Podría considerarse entonces a la tutora o al tutor como un agente más externo que en la mentoría.

➤ La observación en el aula. Esta metodología comienza con el apoyo a la educadora o al educador en la planificación de la clase y continúa con la recolección de evidencias docentes en el aula, a través de la observación: la calidad de las explicaciones, su capacidad de motivar al alumnado o si se



lleva a cabo un seguimiento de lo que sus estudiantes están asimilando, entre otros. Puede hacerse grabando en vídeo la clase y visualizándola después juntos. Este momento tiene que estar asentado en unas bases de confianza mutua, autocrítica y constructivismo para que surja un diálogo honesto orientado hacia la mejora.

- Como portafolio docente se considera el soporte en el que la educadora o el educador refleja sus reflexiones e inquietudes, identifica aquellas necesidades de aprendizaje de su desarrollo, establece sus metas y comparte con su tutora o tutor acompañante.
- Los grupos de pares proporcionan un espacio estructurado para que los docentes compartan experiencias y reflexionen juntos. Estos grupos fomentan la colaboración y la autoevaluación, siguiendo la dinámica del examen ignaciano para guiar la reflexión grupal.
- Las "prácticas clave" son desafíos diseñados para integrar teoría y práctica, permitiendo a los docentes aplicar nuevos conocimientos y demostrar su competencia a través de evidencias.

➤ En cuanto a las herramientas de evaluación, se utilizan rúbricas y sistemas de observación para medir la práctica docente. Estas herramientas identifican áreas de mejora y ofrecen retroalimentación de alta calidad. También se fomentan conversaciones sinceras basadas en el contenido del portafolio docente.

Conclusiones

Considerando que el objetivo del artículo es contribuir a la reflexión e inspiración de la formación docente que se imparte en los centros educativos de la Compañía de Jesús en España durante los primeros años de inserción a la docencia, las conclusiones se encaminan a la reflexión sobre tres aspectos fundamentales de la propuesta: la definición de *competencia docente*, el marco competencial básico para una educadora o un educador ignaciano y los enfoques y algunas metodologías que han de servir de líneas maestras para el diseño de un plan de formación en esta fase del desarrollo docente.

Hay que señalar el amplio abanico de nomenclaturas y taxonomías que se



encuentran en la literatura. La identificación de marcos de competencias no es neutra, pues supone un repertorio de opciones teóricas e ideológicas que proyec-

ta cada organización para representar su visión particular sobre la educación. En este sentido, para la elección de las competencias propuestas se han seguido dos criterios. Por un lado, que fueran competencias prácticas y muy relacionadas con el día a día de una educadora o un educador ignaciano.

Por otro lado, el criterio de que fueran competencias inspiradas a raíz de una visión de la educación ignaciana como instrumento apostólico que ayuda a la formación integral de la persona; así como de un marco de aplicación coherente con la espiritualidad ignaciana.

El último aspecto tiene que ver con el modelo de formación docente que se plantea y las distintas metodologías y herramientas que pueden ser utilizadas. La conclusión se orienta a que cada institución, especialmente el equipo directivo, analice las estrategias, metodologías e instrumentos más adecuados y efectivos según el contexto, las dinámicas ya creadas que puedan ser aprovechadas y la disponibilidad de recursos; siempre y cuando cubran todos los enfoques que este planteamiento formativo presenta.

Para el desarrollo de las competencias debe haber un diseño de mecanismos de evaluación que lleve a la mejora de los resultados de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, de las metodologías y herramientas utilizadas y de la propia evaluación de las competencias docentes seleccionadas •



PARA SABER MÁS

DARLING-HAMMOND, L. (2017). Formación docente en todo el mundo: ¿Qué podemos aprender de la práctica internacional? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

GARCÍA DE CASTRO, J. (2021). *Educación invisible. La inspiración de la educación ignaciana*. Mensajero.

HATTIE, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores*. Colección: Didáctica y Desarrollo. Ediciones Paraninfo, SA.



HEMOS HABLADO DE

Formación de profesores; competencias docentes; Compañía de Jesús; desarrollo profesional docente; pedagogía ignaciana.

Este artículo fue solicitado por PADRES Y MAESTROS en abril de 2023, revisado y aceptado en septiembre de 2023.