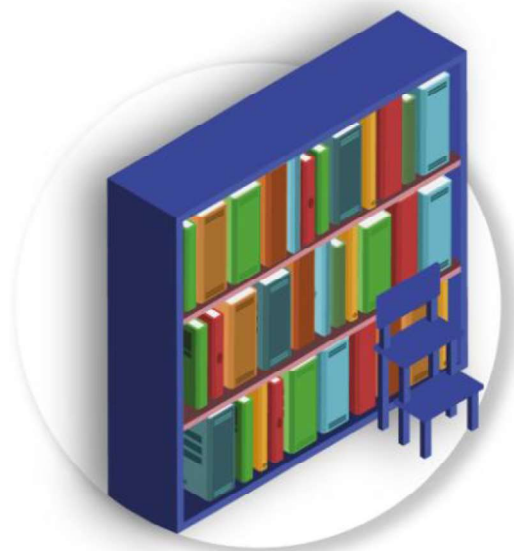


La escuela como institución  
Una mirada multidisciplinar

GERARDO ROMO MORALES  
COORDINADOR



Universidad de Guadalajara

Esta publicación fue sometida a dictamen a doble ciego por pares académicos y financiada con el fondo federal PROINPEP Programa de Incorporación y Permanencia de los Posgrados en el PNPIC.

Primera edición, 2020

D.R. © 2020, Universidad de Guadalajara  
Centro Universitario  
de Ciencia Sociales y Humanidades  
Unidad de Apoyo Editorial  
Guanajuato 1045  
Col. Alcalde Barranquitas, CP 44260  
Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-607-571-029-7

Impreso y editado en México  
*Printed and edited in Mexico*

Instituciones educativas e identidad institucional MARÍA ALICIA PEREDO MERLO Y MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO	181
Tercera sección Política, políticas, escuela e institución	
La educación, un proyecto de Estado EDUARDO SOLANO VÁZQUEZ	211
El nuevo imaginario sobre la educación superior en México CRISTINA PALOMAR VERA	241
Los discursos sobre lo público en el ámbito universitario y sus mutaciones en contextos manageriales YULIANA GÓMEZ ZAPATA	275
La institución escolar ante las prácticas mediáticas de adscripción y resistencia institucional del uso del teléfono celular en alumnos de secundaria HUGO GARCÍA DÍAZ	309
La identidad docente como reto en el devenir de la educación. Individualización y atención a la diversidad en la escuela actual ÁLVARO MORALEDA RUANO, DIEGO GALÁN CASADO Y ANA GIMÉNEZ-GUALDO	341
Sobre los autores	373

# La identidad docente como reto en el devenir de la educación. Individualización y atención a la diversidad en la escuela actual

ÁLVARO MORALEDA RUANO  
DIEGO GALÁN CASADO  
ANA GIMÉNEZ-GUALDO

## Introducción

Bajo el prisma educativo, concretamente de la profesión docente, la identidad se asocia a la imagen que un sujeto tiene de sí mismo respecto de su práctica profesional, como proceso orientado a construir un modo propio y concreto de sentirse profesor, al mismo tiempo que le aporta sentido a su ejercicio profesional (Bolívar, 2016). Pese a la claridad conceptual a la hora de entender este proceso, una sociedad del conocimiento, caracterizada por la información e incesantes cambios, debe repensar constantemente la identidad del docente como ejercicio de ciudadanía y desafío inherente a dicho proceso pedagógico. Por ello, el presente capítulo se articula sobre la función del docente en la actualidad, y se comienza contextualizando su función concreta, su código deontológico o los límites de su ejercicio. Todo ello nos lleva a reflexionar sobre la función del docente en el presente, encargado de desarrollar un proceso educativo más allá de la instrucción y el intercambio de información, pues el educador también debe atender a la gestión de la convivencia, al mismo tiempo que educar en valores (Toribio, 2016), circunscrito a las necesidades diversas que presenta el alumnado actual. El uso del conocimiento y la adquisición de competencias adecuadas permitirán desarrollar el modelo centrado en la atención a la diversidad y las necesidades específicas de cada alumno.

La identidad docente y la deontología profesional, dos elementos condenados a entenderse

La identidad ha sido definida desde múltiples enfoques, modelos y perspectivas que abarcan aspectos psicológicos, sociales, culturales y biológicos (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe y Gutiérrez, 2011). Dentro de esa diversidad, podemos concretar el concepto de identidad como el sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo respecto a sí mismo (Erickson, 1977), lo que a su vez resulta un instrumento que orienta las decisiones personales y las trayectorias vitales (Schwartz, Luyckx y Vignoles, 2011).

La identidad docente es un largo proceso de construcción que comienza con la formación universitaria; es decir, con la proyección de la propia persona a partir de la incorporación de saberes especializados que permiten la transición de estudiante a profesor (Bolívar, 2016). Este momento es fundamental, pues, a partir de dicha formación primaria, el futuro docente se empieza a familiarizar con la complejidad de la tarea profesional. Asimismo, no debemos olvidar las casuísticas individuales que generan el acceso a dicha profesión. Saura (2016) establece un conjunto de razones que influyen en la construcción de su identidad. Las notas de corte para acceder a la formación docente (no excesivamente altas), la salida profesional alternativa en la educación secundaria por parte de muchos profesionales inicialmente ajenos al ámbito educativo, o la percepción de la enseñanza como un *modus vivendi* relativamente estable, generan la construcción de una identidad, en ocasiones, alejada de la propia vocación docente.

Continuando con las reflexiones de Saura (2016), la identidad docente también se construye y comprende en función de la adscripción laboral. No actúa de la misma manera un docente en determinado centro de titularidad privada o concertada, que en otro de carácter público, donde el ideario de la propia institución influye de manera significativa. Además, otros aspectos, como el hecho de formar parte del cuerpo funcional o en régimen de interinidad, son significativos a la hora de configurar el perfil profesional.

Otra realidad íntimamente relacionada con la identidad docente es la deontología de la profesión educativa. Hablar de deontología es referirnos a buenas prácticas o buen hacer dentro del ejercicio de determinada profesión. En el campo de la enseñanza, y a lo largo de los últimos veinte años, diversos colectivos han intentado asumir esta dimensión ética de la profesión mediante la elaboración de diversos códigos morales, aunque sin el protagonismo deseado (Jover y Ruiz, 2013).

A pesar de ello, existe un enfoque poco abordado pero fundamental que dificulta el comportamiento profesional eficiente. De Vicente (2016) refiere que, ya de inicio, la propia legislación aborda de manera superficial la función docente, sin establecer una trayectoria profesional atractiva y estimulante, a pesar de ser el principal factor de calidad educativa. A su vez, Coba (2016) recuerda que el ejercicio profesional debe desarrollarse con el apoyo de otro profesor ya experimentado, que facilite no solo el nuevo conocimiento de las características del centro sino también del alumnado y las estrategias de trabajo. En esta línea, el mismo autor refiere la necesidad de ofrecer, por parte de la administración, estímulos para satisfacer al docente y favorecer su mayor y mejor rendimiento laboral. Un ejemplo es la formación permanente, actualmente más encaminada a la acumulación de puntos para obtener sexenios que a la mejora del quehacer profesional, lo cual en líneas posteriores abordaremos con más detalle, sobre todo en lo relativo a la atención a la diversidad y las necesidades específicas del alumnado.

El replanteamiento de la formación inicial es una consideración para mejorar la práctica educativa. Valle y Manso (2016) inciden en la importancia de preguntarnos sobre las metodologías más adecuadas o los programas idóneos para la adquisición del perfil competencial. También es importante replantear el sistema de prácticas actual, en ocasiones muy orientado a la observación, pero con evidentes carencias desde una óptica participativa. El debate sobre alternativas, como el MIR educativo, ha sido una propuesta de análisis en ámbitos políticos y educativos (Fernández, 2016) para conseguir

su reconfiguración y mejora, a pesar de no terminar con una alternativa viable a un proceso obsoleto y poco profesionalizante.

Por último, no debemos olvidar la necesidad de reconocer socialmente al docente. En la actualidad son múltiples las evidencias que inciden en el hecho de que el maestro es un factor fundamental e imprescindible (Manso y Valle, 2016). Por ello, resulta necesario recuperar su consideración y reconocimiento para conseguir el éxito de un sistema tan necesario y decisivo como es el educativo.

### Los límites en la profesión docente

La educación tiene serios problemas a la hora de evidenciar sus límites reales, de ver hasta dónde llegar, y las causas que cercan este fenómeno. El principal inconveniente se asocia a que, dentro de un orden lógico y razonable, por un lado, hay tendencias que deciden ampliar esas fronteras, y, por otro, están las que se encargan de estrecharlas más. Pese a no entrar a debatir este dilema, puesto que su magnitud supondría un estudio como tal, hacemos una breve referencia a ello para resaltar la complejidad que implica el establecimiento de líneas divisorias.

Hablamos en plural en lo relativo a estas fronteras, ya que, apoyándonos en el paradigma complejo de Morin (1994), intentamos combinar el simplismo puro y el holismo, considerando que no existe una única línea divisoria que marca el contorno, sino que este está determinado por múltiples barreras que, en conjunto y nunca por separado, delimitan el asunto.

En este camino, es básico reconocer los límites para sortear baches, obstáculos o señales que apuntan hacia una dirección distinta de lo que nosotros entendemos por la identidad del docente. Por encima de todo, para prevenir malentendidos en este misterioso e importante aspecto, es obligatorio trabajar sobre la base de la prudencia.

En investigación se suele prescindir de este punto, apartándose u obviándolo. Esto ocurre porque definir los límites es un trabajo laborioso asentado en una base multidisciplinar, y también porque, en el caso de definirlos, se compromete el albedrío con que se habla sobre educación. Para escapar

de este error, consideramos indispensable entrar en un periodo en el que —con un método riguroso, que salve ambigüedades o interpretaciones individualistas— expertos en diversas disciplinas analicen los límites de la educación, cada uno desde su perspectiva. Su posicionamiento, junto con una reflexión crítica consensuada mediante debates científicos, hará que entre todos podamos concretar este tema.

Para el investigador educativo no todos los medios son lícitos para alcanzar los objetivos; por fortuna, existen derechos humanos que no deben ser quebrantados para no atentar contra la convivencia, la dignidad, la privacidad y la sensibilidad de personas (Tójar y Serrano, 2000). Es incuestionable que toda educación posee ciertos límites. Por ello, presentamos sucintamente nuestra consideración sobre los principales límites que cercan la educación emocional.

### *Límites éticos*

La dimensión ética es una rama que genera gran preocupación en educación emocional, en especial en épocas en que asoman evidencias sobre la subversión moral. Es primario que construyamos una educación que no genere vacíos morales; de ahí que sigamos la recomendación de Cardona (2005) sobre el porqué de encarar la ética: “...escribo y hablo de ética, porque deseo que muchos —todos, si es posible— piensen y vivan éticamente” (p. 35). Al mismo tiempo, debido a que el hombre no puede desligarse del plano ético, en la profesión docente la formación nunca debe darse alejada de la moral del educando, lo que en la práctica exige la encarnación de dichas palabras en el ejemplo (Freire, 1997).

Importante es el hecho de distinguir entre una educación ética y una ética educativa. Dentro de la segunda propuesta, es latente el vínculo entre ética y educación, por lo que podemos hablar de una condición moral en la acción educativa, donde el profesor, además de enseñar unos contenidos, constituye una realidad moral (Bárcena, 1994). En lo referente a dicha ética pedagógica, hay que mostrarse verdaderamente cautos, ya que no olvidemos que en educación no se trabaja con objetos, sino con sujetos altamente



influenciables. Por ello, nuestras acciones como docentes pueden afectar de forma significativa la visión moral de los alumnos.

Cuando el profesor aborda contenidos de índole subjetiva o personal, su actitud se ve atravesada por las emociones, y esto acrecienta la incertidumbre en cuanto al juicio moral. Por ello, insistimos en la importancia de la prudencia por parte del colectivo docente. Esta prudencia cargada de valor moral, en la línea de la *phrónesis* aristotélica y de la *prudentia* tomista, es concebida por Millán-Puelles (1996, 2002) como la rectitud moral de la intención, como la virtud de aplicar principios morales absolutos, incondicionados a circunstancias variables, que, al variar, varía también su aplicación. No obstante, por ser un concepto complejo precisa diversos aspectos, como que esto no implica que el contenido dependa exclusivamente de las circunstancias, o que sea una virtud intelectual al partir del entendimiento y no de la voluntad ni del apetito sensible.

La etimología de la palabra sabiduría, análoga a la de prudencia en la lengua griega, prueba claramente que entendemos por esta palabra la prudencia, la cual salva en cierta manera a los hombres (Aristóteles, 1987, p. 206).

La ética emanada de leyes no presenta excesivas complicaciones para la mayoría de la gente, ya que, por estar impuestas, muchos se someten y las acatan sin preguntarse si es lo correcto. Saltando, pero en ningún caso olvidando, la epifanía moral que pueda causar a un profesor reflexionar sobre el carácter ético en la legislación educativa, nos centramos en los principios individuales o creencias, trama sensible y a su vez esencial.

Esto se debe a que un docente no puede subsistir únicamente con normas, por la singularidad de cada aula y cada momento, no siempre acordes con lo promulgado en dichas normas. De ahí, que el profesional de la enseñanza aluda a la dignidad humana, a la integridad moral, a la reciprocidad, a la honestidad, a la imparcialidad o al compromiso de servir (Sanchez, 2008). Dichas dificultades se proyectan en el tránsito a la práctica. La infinitud de factores que engloban la educación hace imposible presentar una ética libre de coyunturas socioculturales. El profesor debe lindar con

esas complicaciones intentando superarlas cuando emite juicios de valor en el aula considerando cada acto desde la ética.

Asumiendo la docencia como una función vocacional destinada a seres que poseen dimensión ética, se puede entender como una labor ética (Cordero, 1986). De hecho, sería lógico presuponer que las personas dedicadas a ello posean un carácter ético acorde con su quehacer. Sin embargo, esto no se cumple en ninguna profesión, ya que, si pudiéramos asumir el mito del buen salvaje sobre la bondad humana por naturaleza (Rousseau, 2005), cada profesional dispondría en esencia de las actitudes éticas suficientes para hacer un buen uso de su labor. Solo deberíamos apuntar al imperativo categórico kantiano para solventar el asunto de la ética profesional, ya que cada docente actuaría en función de que sus actos se conviertan en leyes universales, sin necesitar justificación externa (Kant, 2009).

Pero, sin rebatir la idea rousseauiana de bondad como atributo intrínseco del ser humano, ni que la razón pura es pura por separarse de todo contexto, solo el hecho de que el profesor se pueda desviar, más fácilmente cuando estamos envueltos por emociones, al interferir y subvertir en la racionalidad instrumental (Elster, 2004), hace inviable que podamos regirnos exclusivamente por nuestra iniciativa.

El deber ético del educador debe englobar la ética normativa emanada de lo social y de los principios éticos individualistas. No obstante, el docente no puede construir sus principios derivando del deber ser (Moore, 1959). Lo bueno no es lo deseado, lo bueno es lo bueno, ya que en muchas ocasiones lo deseado no es lo verdaderamente bueno. El colectivo de la enseñanza debe tener muy en cuenta que no puede hacer ética de un hecho concreto, y no debe incurrir en esa falacia naturalista.

Debemos tener presente la afirmación de Juvenal (2010), *maxima debetur puero reverentia*; es decir, al niño se le debe el mayor de los respetos. Supongamos que un alumno, tras la pérdida de un familiar o tras enterarse del divorcio de sus padres, llega desconsolado al colegio. Sin obviar la profunda dependencia emocional de los niños a sus padres (Spock, 2002), nadie vacilará en pensar que lo ético sería que el docente actuase como un

referente emocional y consolase al niño mediante un abrazo o cualquier otra prueba de afecto. Inclusive, sin argumentos basados en la ética, y con criterio para no incurrir en desvirtuaciones de esta idea, como que el fin justifica los medios, nos escudamos en la máxima latina de corte legislativo, *quod est necessarium est licitum*, lo que es necesario es lícito.

Es interesante enlazar lo dicho con el pensamiento de Noddings (1992) en torno al cuidado (*caring*), donde aparece la atención receptiva del cuidador (*engrossment*), actitud que en los últimos años se ha asociado al concepto de empatía, a pesar de que los fines primarios del término iban más encaminados a la moralidad que al sentimiento. Apoyándose en la psicología humanista, Rogers (1980) entiende la empatía como la percepción con precisión de la estructura interna del otro y de los componentes emocionales y con el mismo significado que da el otro, sin perder la condición de “como si” (p. 157). Etimológicamente, empatía parte del vocablo griego antiguo, formado  $\epsilon\nu$ , en el interior de, y  $\pi\acute{\alpha}\theta\omicron\varsigma$ , sufrimiento, lo que se sufre. Es la capacidad de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir. La percepción que por lo general se tiene, y no solo por parte de los alumnos, es que la docencia no es lo suficientemente empática con ellos, y raya en la despersonalización. Sin embargo, el profesor empático, además de estar más motivado y animado, genera un aprendizaje constructivo y la posibilidad de cambio sobre dicha apreciación del alumnado (Rogers, 1980). La empatía anula la alienación, ya que el receptor se siente parte de la humanidad (Tausch y Hüls, 2013).

Aceptación, empatía y consideración positiva son las condiciones necesarias y suficientes para el crecimiento humano. La receptividad de las personas se ve incrementada por las emociones, a diferencia del racionalismo, que nos aleja de la moral empática (Slote, 2013). Estas ideas no pretenden ser un ataque al racionalismo, muy útil en otras situaciones, pero lo cierto es que, si socavamos las emociones con el racionalismo epistemológico, el sentido de la vida se ve muy reducido.

El maestro, en ningún caso, debe debilitar los vínculos humanos, frágiles en la sociedad y en la escuela, situación que Bauman (2006) apoda amor

líquido del posmodernismo, donde la falta de calidez y cohesión impera en las relaciones interpersonales. A su vez, esto hila tangencialmente con la visión de Derrick (1982), que circunda en torno a la enseñanza como una amalgama entre la vuelta a la pedagogía clásica y el aspecto realmente trascendente en esta argumentación, la huida del escepticismo educativo, desde una visión humanística, al ser necesario que se asuma una lógica interna en lo atinente al sistema de valores y capacite al hombre a ser hombre con un desarrollo integral.

El sincretismo de valor y educación es inexorable, la educación en sí misma es un valor que desarrolla valores, y estos son, además, el fundamento de la educación (Tourrián, 2008). Los valores posibilitan el encuentro y la madurez de la personalidad humana, por lo que deben considerarse virtudes (López, 1999). A su vez, existen numerosas evidencias que hacen irrefutable la premisa sobre la imperiosa necesidad de que toda población se eduque en valores (Ibáñez-Martín, 1975). Por tanto, es razonable pensar en acercar a los alumnos hacia el área de los grandes valores (López, 2003). En este caso, el docente debe actuar en consecuencia por ser una de sus labores pedagógicas enseñar a degustar los valores de la ciudadanía (Cortina, 1997).

Sin entrar a desarrollar más este aspecto, pasa a ser de obligado cumplimiento salir del escepticismo que se rige por la mentalidad vulgar y el carácter inquisitivo (Ibáñez-Martín, 1974), así como la desconfianza y el relativismo educativo (Barrio, 2011). Con todo ello, debemos tener claro lo que es lícito y lo que no lo es, y tranquilizar a la población que, tras la rotura de barreras morales, pone en entredicho cualquier acto por parte del profesor.

Para solventar este asunto, al igual que en la medicina o en la abogacía, la enseñanza se ampara en la deontología profesional, más concretamente en el código deontológico educativo,<sup>1</sup> entendido como el orbe normativo

---

<sup>1</sup> Véase Jover (1991), donde se afronta el tema sobre la deontología profesional docente que, a diferencia de otras disciplinas, no es algo patente, sino un código subrepticio que el profesorado mayoritariamente suele considerar.

vinculante al profesorado sobre lo que se debe realizar y lo que no, independientemente de que traiga consecuencias positivas o negativas. Al existir el problema en distinguir al docente del investigador, en especial en estudios superiores, debido al ya mencionado dualismo indivisible clase-laboratorio, cabe aclarar que, cuando acudimos al deber del profesor, hacemos hincapié y nos referimos esencialmente al desempeño del docente en el aula.

Asimismo, teniendo en cuenta que complementa y no contradice, hay que acordarse de la parte teleológica que fundamenta la educación en la búsqueda de lo mejor para la mayoría, aspirando ampliarse al bien de todo educando; pretendiendo, en la línea del aquinate o de la filosofía política de Maritain (1977), acercarnos al concepto teórico del bien común (Millán-Puelles, 2002) como virtud moral; en este caso, en la comunidad educativa, supeditando el ser a dicho bien para preservar la dignidad humana, pero que a su vez no excluya al bien individual, el cual puede no ser la participación del bien común.<sup>2</sup>

### *Límites físicos*

Aunque no se aborde por extenso la dimensión física, no es por tildarla de baladí. Ciertamente, partiendo de la raíz etimológica *physikós*, desatender la corporeidad del educando conlleva alienar su singularidad y obviarle como ser que nace y crece. Bajo el prisma de la atención individualizada del estudiante, su idiosincrasia será de naturaleza cognitiva, volitiva, afectiva, pero también, física.

La trascendencia de este plano es una realidad no solo educativa sino también histórica, en cuanto existe un código no escrito socialmente establecido sobre los límites físicos, tanto o más determinantes y meritorios que el resto. En cuanto a los límites, debemos apelar también a los de naturaleza

---

<sup>2</sup> Véase Forment (1994), que despliega con acierto, y de manera sucinta, la visión de Millán-Puelles (1996) sobre la esencia del bien común, sus principales atributos y su relación con el respeto a la persona.

psicofisiológica. Sospechamos que, en lo concerniente a la dimensión física, no es preciso explayarnos sobre los límites de la educación.

En este caso, las limitaciones vienen determinadas, en esencia, por dos factores. Por un lado, la condición corporal del grupo; es decir, cómo se encuentra físicamente el grupo y si, el conjunto o un miembro, muestra alguna particularidad o limitación motriz. Y, por otro, la edad, ya que en un nivel antropológico, el desarrollo físico no varía excesivamente en el ser humano, siguiendo un patrón estable en niños y niñas. Por tanto, la educación, al igual que cualquier otra acción, debe ser cuidadosa a la hora de planificar contenidos y actividades, asegurando la factibilidad en cuanto a sus características físicas. Así, sería una tropelía que un sujeto con una pérdida total de la visión tenga que realizar un ejercicio en el que se pida identificar visualmente las emociones en personas, cuadros o imágenes. Tanto los docentes como la propia institución deben partir del acondicionamiento físico para atender necesidades educativas derivadas de, por ejemplo, dificultades motoras o sensoriales, que exijan posibilitar y facilitar el acceso físico y comunicativo al alumnado, para una atención más ajustada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero los límites de la educación, sabemos actualmente, no se enmarcan únicamente entre las paredes de la escuela sino, cada vez más, fuera de ella, o al menos en determinadas etapas educativas se complementan. Esto ha producido un cambio significativo no solo en la identidad docente sino también en la difusión de los límites físicos educativos que pueden obstaculizar los procesos normalizados de enseñanza.

En este sentido, la función docente se ve encauzada hacia un paradigma de virtualización del conocimiento, y de construcción colaborativa de este por parte del alumno que le otorga, a su vez, mayor protagonismo. El docente pasa entonces a un plano complementario, que no de menor relevancia, y se gesta como guía necesario en estos procesos educativos mediatizados por las TIC.

La digitalización de la enseñanza a través de la tecnología móvil o las computadoras (ordenadores), conlleva desafíos, oportunidades y riesgos

que el docente debe asumir, en aras de una enseñanza del siglo XXI. Del estudio de Ángel, Valdés y Guzmán (2017) se desprenden, como desafíos: el tema de la técnica relacionada con el conocimiento y el uso de la tecnología; la estrategia didáctica que se ve ampliada y mejorada a través de la interacción del alumnado con un lenguaje más diversos (oral, audiovisual y gráficos), y el contenido temático, que hace referencia a la elección entre el contenido curricular y su enseñanza a través de la telefonía móvil. Entre las oportunidades, Ángel *et al.* (2017) destacan la motivación como el principal atractivo que provoca en los alumnos la concepción gamificada del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los alumnos (lúdico, dinámica).

### *Límites psicológicos*

Por otro lado, es imposible descuidar los procesos psicológicos que, gracias a estructuras mentales, posibilitan el aprendizaje. Sea la educación que sea, viene limitada por el desarrollo cognitivo<sup>3</sup> de los educandos. Lo ilustra el que, en la asignatura de física, para la enseñanza sobre los postulados de Bohr acerca de la estructura atómica y la mecánica cuántica se tengan que dar dos condiciones: que los alumnos posean conocimientos básicos sobre la materia y la energía, y que tengan un desarrollo cognitivo suficiente para poder entender teorías con un alto nivel de abstracción y complejidad.<sup>4</sup>

Un objetivo dentro de la psicología infantojuvenil —e incluimos aquí toda disciplina que trabaje con niños— es comprender el desarrollo evolutivo de estos y sus relaciones con los demás (Bowlby, 2003). Insistiendo en los procesos madurativos, no cabe duda de que el desarrollo en el ser

---

<sup>3</sup> Para conocer más detalle, véanse las teorías clásicas de Piaget (1987) y Vigotsky (1979), autores más recientes (muchos basados en el constructivismo pedagógico, y considerándose ellos mismos neopiagetianos o neovigotskianos), como Bruner (2008), Halford (1993) o Turner (1975), o revisiones sobre esas teorías, como en los casos de Demetriou (1988) o Mora (2007).

<sup>4</sup> Anteriormente, hemos acudido a posibilidades psicopedagógicas, como el aprendizaje por descubrimiento y el currículum en espiral de Bruner (1961, 1971) o los organizadores previos y la reconciliación integradora de Ausubel (1978, 1980).

humano es clave para educación. Esta preocupación no debe darse solo en el entorno escolar, sino también en el ámbito social y, en especial, en el familiar, donde debe estar presente el conocimiento de los cambios y el crecimiento del niño (Greenspan y Greenspan, 1989).

Del mismo modo, el docente tiene que considerar que su profesión circula en torno al dualismo grupo-individuo, por lo que es básico atender a las características sociales y personales. Entendiendo la escuela como un lugar eminentemente social, no hay que descartar la importancia de la dimensión o el carácter ambiental de la educación. Si admitimos que el grupo en conjunto posee una identidad propia, es posible que esto en gran medida encauce la eficacia y el ritmo de trabajo del grupo en el aula. Lo social es ciertamente valioso en la enseñanza, y tras una mirada a la sociología vemos su aplicación en la educación, como con el caso de las dinámicas de grupo.

Es obvio que esto conlleva los límites inherentes a un microgrupo (como el aula o la familia) y a un macrogrupo (como la sociedad) que, con esmero por no transgredirlos, podemos encontrarlos en lo relativo a los roles, a la identidad común, a las normas y los valores grupales, a las relaciones en grupos de pares o entre el profesor y sus alumnos, o incluso, a la otra cara de la moneda, la singularidad propia de cada niño.

Esto nos traslada, por último, a la condición particular y exclusiva del ser humano, con la necesidad de entender y atender la individualidad de las circunstancias de cada persona. Esa idea, que ya hemos dejado entrever en el plano físico, se centra en la naturaleza individual, e infiere al concebir la enseñanza como una acción individualizada y no como una cadena de montaje. La singularidad del niño nos obliga a abordar la educación desde un prisma personal, por lo que en cuanto a los límites podemos encontrar todo lo relacionado con las características propias de cada sujeto en todas sus dimensiones.

Por tanto, se dan limitaciones que el docente debe considerar en lo referente a la relación profesor alumno, entre ellas aspectos como la objetividad, la privacidad y la confidencialidad, el grado de intervención e impli-



cación, la propia personalidad e idiosincrasia de los sujetos, el ambiente y sus circunstancias, las aptitudes e incapacidades, y hasta los trastornos o psicopatologías.

El docente más allá de la mera instrucción; individualización y atención a la diversidad como ejercicio de identidad profesional

En la actual sociedad cambiante, mediatizada por la digitalización y las migraciones poblacionales, la escuela se sitúa ante el paradigma de lograr tanto la inclusión del alumnado diverso en las aulas, como la capacitación docente para tal logro. Dado que la diversidad es una realidad social y educativa, las escuelas son cada vez más un reflejo de la sociedad en que vivimos, en la que se pone de manifiesto la diversidad cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género, y de medios socioeconómicos. Sin embargo, aunque se ha logrado un importante avance en la institucionalización de la atención a la diversidad a través de legislaciones educativas, la creación de equipos especializados y la profesionalización de docentes especialistas, sigue siendo una desventaja para el resto del cuerpo docente, que no concibe como parte de su identidad, compromiso y función, saber dar respuesta efectiva a las necesidades educativas de su alumnado.

Afrontar la diversidad, desde la individualidad docente y el compromiso compartido por el equipo de profesionales que conforman un centro escolar, no debe ser más que parte de la propia identidad y de los principios de acción de la escuela. Afrontarla es tarea de todos, y los docentes tienen la responsabilidad profesional de construir este cambio, en colaboración directa con las familias, el entorno social cercano y las administraciones profesionales y educativas.

Esta asunción de responsabilidades implica cuestionar en la mayoría de las ocasiones la práctica educativa tradicional, introduciendo cambios sustanciales que generan temor e inseguridad en el profesorado, pero que pueden desvanecerse si se toman decisiones compartidas. “La experiencia demuestra que la respuesta a la diversidad y educación de los alumnos con necesidades educativas especiales ha de ser un proyecto de escuela y

no de profesores aislados” (Blanco, 2004, p. 411). Para ello, es claramente necesario partir de un bagaje formativo de los futuros docentes en los que, como parte de su identidad y compromiso, saber atender a la diversidad y conocer las estrategias y procedimientos para tal fin, formen parte del corpus de conocimiento de la carrera universitaria.

En este sentido, cabe hacer una breve revisión de cuáles son los contenidos de la formación continuada del profesorado, para conocer posibles carencias, necesidades formativas e inquietudes en el contexto de la escuela inclusiva y social del siglo XXI. En esta línea, Shulman (2005) aproximó los principales contenidos del conocimiento profesional docente: i) conocimiento de los contenidos disciplinares, ii) conocimiento pedagógico general (principios y estrategias para la enseñanza), iii) conocimiento curricular, iv) conocimiento didáctico de los contenidos (para su desarrollo en el aula a través de la toma de decisiones y adaptación a las necesidades), v) conocimiento de los estudiantes (básico y necesario en cuestión de estilos de aprendizaje y conocimientos previos), vi) conocimiento de los contextos educativos, vii) conocimiento de las finalidades, valores educativos (regulados por la legislación actual del contexto nacional), y viii) razonamiento pedagógico. Este último está unido a la propia reflexión sobre la práctica diaria que, a la par, cobra sentido en el discurso del qué y el cómo soy como docente, de la identidad e individualidad profesional.

La investigación en torno a los contenidos de la formación continua del profesorado nos ayuda a acercarnos a la realidad de la figura, la identidad y su protagonismo como profesionales de la enseñanza. Por ello, conocer sus expectativas en torno a los contenidos en que dicen formarse o necesitar más formación permite conocer más de esta profesión, de las necesidades, vicisitudes y lagunas existentes para dar respuesta a una escuela diversa y social. En el estudio de Escudero, González y Rodríguez (2018) se analiza la participación y al grado de aprovechamiento que los docentes atribuyen a los contenidos formativos que reciben. Entre aquellos que se evalúan, los que presentan mayor porcentaje de provecho son los contenidos relacionados con las metodologías para aplicar en el aula (88%) y los contenidos

relacionados con las TIC (91%). En tercer lugar aparecen los contenidos disciplinares (81%) y, con porcentajes similares en torno al 80%, contenidos relacionados con características psicológicas del alumnado, diversidad, comprensión y respuesta a la diversidad, clima y gestión del aula y competencias curriculares de la etapa.

A tenor de estos resultados cabría esperar que los docentes en activo se forman y aprovechan los contenidos formativos en materia de diversidad, clima de aula, digitalización de la enseñanza, etc., si bien en muchas ocasiones no se materializan en propuestas de actuación que den cuenta del real aprovechamiento y uso de la formación. Esto no conlleva la profesionalización docente, más que la capacitación en diversas materias que no logran conformarse en la identidad propia para la especialización y la respuesta efectiva a la diversidad del aula y el alumnado. Por ello se sigue precisando, en el día a día, la incorporación de maestros especialistas que complementan, apoyan y muchas veces solventan las necesidades del docente ante la diversidad existente en el aula.

¿Estamos en una escuela que se pretende más inclusiva, pero que no termina de dar respuesta a la diversidad social del aula por esa laguna entre identidad profesional, compromiso y formación especializada? Sea como sea, parte de la profesión docente exige de ese compromiso educativo, social y formativo continuado, que redunde en la mejora de los procesos educativos y la institución, a través de un aprendizaje cooperativo para una mejor comprensión y una respuesta compartida para el logro de objetivos comunes (Blanco, 2004). Si concretamos hacia el ámbito propio de la atención a la diversidad y la circunstancia social del alumnado, cabe mencionar aquellos estudios centrados en analizar la respuesta educativa que se presta en el entorno del aula. En este sentido, Muñoz, López y Assaél (2015) identifican tres categorías:

- **Perspectiva individual:** Hace mención del trabajo pedagógico con el estudiante desde su individualidad; es decir, la identificación de los estudiantes que presentan necesidades a partir de su diagnóstico, por ejem-

plo, el niño TDAH, la niña PIE —Programa de Integración Escolar—, etc. El resto del profesorado no especialista que no trabaja con estas categorías diagnósticas suele utilizar otras nomenclaturas coloquiales que pueden ser peyorativas o tienden a etiquetar más que a normalizar a este alumnado. A ello se suma el mantenimiento, en muchos casos, de formas de trabajo individualizadas que se suman a la escasa competencia en herramientas y didácticas para dar respuesta a quienes presentan necesidades de apoyo.

- **Perspectiva dilemática:** En este nivel de mayor aceptación, indagación y compromiso, los docentes se preguntan cómo hacer para responder a las dificultades existentes. Como primera necesidad, se resalta la escasez de tiempo y oportunidades para el trabajo colaborativo, lo que agudiza las posibilidades para poder dar una respuesta efectiva en el aula. A ello se suman las condiciones laborales que complejizan la labor diaria (escasez de recursos humanos, alta *ratio* profesor/alumno...), y el apoyo que reciban de la familia.
- **Perspectiva interactiva:** La más proyectiva para una educación inclusiva, real porque parte de la potencialidad que tienen los estudiantes con dificultades, asumiendo la función activa que tiene la escuela, el docente especialista o no y la familia en la promoción del sujeto. En este caso, el docente se convierte en protagonista para dar respuesta a las necesidades del aula desde el compromiso profesional y personal, buscando herramientas, estrategias y apoyo profesional para la inclusión efectiva.

La respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado parte de la capacitación adecuada del profesorado para afrontar los retos que plantea el sistema educativo. La formación permanente y continuada es derecho y deber, obligación y responsabilidad de todos los docentes, porque es un eslabón prioritario para la ejecución de propuestas de innovación y actualización que minimicen las dificultades y necesidades del alumnado en pro de una escuela con mayor apertura social. Sin embargo, la formación inicial de los estudiantes, futuros docentes, parece presentar carencias notables

aun en estos estadios que pueden servir de posible justificación ante las reflexiones que venimos trasladando hasta el momento.

En una encuesta con docentes en activo de educación infantil y educación primaria de las especialidades inglés, francés, música, educación física y audición y lenguaje, Herreros (2017) pone en entredicho la formación que se recibe en materia de atención a la diversidad en educación superior. En torno al 68% de los docentes se muestra muy de acuerdo con que la atención a la diversidad debería tener mayor importancia en el plan de estudios. El 30.4%, se muestra de acuerdo. El 76.8% informa que los conocimientos sobre estrategias y herramientas para trabajar con necesidades específicas los han logrado en formaciones posteriores a la titulación universitaria, mientras que el 85.7% informa que, durante la universidad, los conocimientos adquiridos han sido eminentemente teóricos. El 71.4% de los docentes afirma haber asistido a cursos y seminarios de formación para mejorar la respuesta a la diversidad de su aula, lo que pone de manifiesto el compromiso ético y profesional por su labor. En torno al 40% de los docentes afirma que su formación no es adecuada en referencia a estrategias metodológicas. Asimismo, el 41.1% refiere que tampoco lo es en relación con los recursos y materiales.

Se pone de manifiesto que, pese a una formación inicial docente deficitaria en temáticas de atención a la diversidad y otras dimensiones referidas a la identidad profesional, la mayor parte del profesorado parece tener aptitudes para dar respuesta a las necesidades (Herreros, 2017). Consideramos que la aptitud va ligada a la actitud, que parte a su vez de la identidad y los compromisos propios con la profesión. Angenscheidt y Navarrete (2017) encuentran en una muestra de maestros de las etapas de infantil y primaria que los docentes poseen una actitud positiva hacia los principios de la educación inclusiva, aunque se muestran más contrarios a las herramientas y disposiciones reales que existen en los centros educativos para atender a la diversidad; resaltan, sobre todo, la necesidad de más tiempo y capacitación especializada en el conocimiento de las necesidades que cada alumno presenta en el aula.

Lo aquí expuesto en materia de formación, capacitación y actitudes hacia la atención a la diversidad debe hacernos recapacitar sobre la necesaria apertura de la universidad como entidad institucional, adecuando la actual formación de los futuros docentes a la realidad práctica del aula. Un futuro docente no conforma su identidad únicamente en conocimientos teóricos y ejercicios reflexivos y prácticos aislados; se necesita una mayor conexión entre la formación y la práctica educativa y social para el logro de un profesional verdaderamente competente y comprometido. Esto se logrará con un mayor acercamiento universidad-sociedad y sociedad-universidad, que permita conformar una identidad docente más completa, pragmática y atenta a la diversidad y las necesidades del contexto educativo, que nos aleje de las oportunidades discursivas que se quedan en las aulas de formación, en pro de una profesión docente en la práctica y desde la práctica.

Se trata de superar el enfoque encorsetado teórico por uno más crítico y reflexivo para capacitar a los docentes para la toma de decisiones, la práctica cooperativa y colaborativa, y para buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas inherentes a la escuela, de modo que se logre un profesorado más tolerante, flexible (Sales, 2006) y capaz de enfrentarse a los retos educativos y sociales que se ponen de manifiesto en el aula con los alumnos, y en el centro con las familias y el entorno social que las rodea. En temas de diversidad, la individualidad no es efectiva; tanto la formación como la actuación en respuesta a la diversidad es un elemento colectivo, mediante las ayudas pedagógicas de los alumnos, profesores, profesionales, familias y comunidad (Durán y Giné, 2017).

El discurso nos recuerda que la tarea docente no es fácil (Prieto, 2008), más si cabe: exigente, cambiante, práctica, y exige una constante reflexión y crítica de la propia práctica para encaminar las acciones que den respuesta a las necesidades que emergen en el día a día. Rescatando interrogantes que planteó Castillo (2016) sobre, precisamente, la praxis docente, ¿está listo el docente para atender y dar una respuesta ajustada y efectiva a las necesidades y la diversidad del alumnado?, ¿qué se necesita como maestro

del siglo XXI?, ¿cómo se atienden las demandas sociales?, ¿cómo se logra un docente inclusivo? A estas, sumamos otras, como: ¿qué otros aspectos conforman la identidad docente en una sociedad plural que se manifiesta en el aula y en la que suceden conflictos y situaciones que atentan contra la convivencia y clima del aula?, ¿cómo son y deben ser la actitud y la aptitud docente en la sociedad del conocimiento fuertemente digitalizada?

En respuesta a la reflexión en el contexto de las situaciones y fenómenos que enturbian el clima de convivencia, como es el caso del acoso escolar entre iguales (*bullying*) y ciberacoso (*ciberbullying*), emerge la necesidad de ahondar en el tema del profesorado, su actitud, función y responsabilidad ante estas situaciones. Aun el bagaje de conocimiento en esta problemática exige mayor profundidad, que de nuevo se remonta a la formación inicial y permanente, en aras de conformar una parte de la identidad docente como mediador y gestor de los conflictos escolares.

La escuela inclusiva y el docente tienen una función activa ante el acoso escolar. Mayorga y Madrid (2010) proponen en su discurso una manera de actuar del profesional a través de un conjunto de estrategias, como: i) la sensibilización (a escala de aula y de centro, si la situación encontrada es grave) a través de actuaciones formativas, dinámicas, juegos de roles, debates y dramatizaciones; ii) el diagnóstico y la prevención a través de herramientas y técnicas concretas que permitan identificar roles existentes, causas de la situación y posibles factores desencadenantes; iii) la propia intervención, con acciones puntuales, continuadas de cosecha propia, o que forman parte de un programa de intervención avalado en la comunidad científica y por experiencias previas que dan cuenta de su práctica en otros contextos educativos similares.

En un análisis más actual, Podestá (2019), partiendo de una metodología analítica basada en la metáfora, centra en cinco perfiles de la función docente en la intervención, en concreto, mediante la campaña española *Stop Bullying*. Estas son:

- *El docente como espectador-público*: Parte de la posición individual del docente ante el acoso escolar, centrando la mirada en la identificación de víctimas y agresores, pero sin tener especial protagonismo en la dinámica que se sucede. En esta experiencia, este rol está representado por docentes que no participan de las sesiones, sino que se dedican a la observación con una posición y una actitud lejana que denota ausencia directa de responsabilidad.
- *El docente como juez*: Una posición de profesor que criminaliza la situación de acoso escolar, sin indagar en las problemáticas, causas y factores que pueden explicarlo. Aparecen como docentes acusadores, que se molestan por estas situaciones, de manera que la mirada se sitúa en el comportamiento de agresores y víctimas, a partir de un juicio superficial, crítico y acusatorio.
- *El docente como jardinero*: Con la metáfora del centro como jardín, el docente se presenta aquí como aquel que trabaja en las actitudes de los estudiantes, interviene trayendo materiales para trabajar, colaborar y sacar adelante la situación. Aquí la posición docente es clave en el acoso para evitar que se propague y se mantenga la situación.
- *El docente como puente*: A través de una metáfora basada en un equipo senderista, el docente aparece como el puente de conexión entre los estudiantes, comunidad educativa y equipo interventor, construido su personaje sobre el conjunto de factores que determinan la posible acción y las dificultades que pueden surgir. En este caso son parte de la intervención.
- *El docente como aliado*: Se presenta como metáfora un problema social que es resuelto a través de un grupo de personas a las cuales afecta, delegando funciones y responsabilidades según cada uno a la par que se colabora para fortalecerse como grupo. Aquí la participación docente ante el acoso escolar es como interventor dentro de un problema que se concibe como de todos, a disposición para actuar en su resolución y como parte de un problema tanto individual (de los implicados como víctimas y agresores) como social (parte del contexto social).



Esta visión de la posición docente a través de cinco metáforas nos permite comparar con otras realidades que se dan en la práctica diaria en centros educativos de enseñanza básica primaria y secundaria, donde en ocasiones los docentes derivan responsabilidades hacia los profesionales de la orientación que, desbordados en sus obligaciones, no logran más que atender las situaciones más urgentes, en detrimento de una prevención primaria.

En una aproximación empírica a las prácticas docentes y el fenómeno acoso (*bullying*), Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer y Carlos-Martínez (2018) analizan la influencia y la relación entre las prácticas no permisivas de la violencia (PDNP), aquellas otras que involucran a la familia (PDIF), el clima social escolar, la empatía y el acoso (*bullying*). Los resultados muestran que ambas prácticas docentes se correlacionan de forma negativa con la violencia entre iguales, y de forma positiva con la empatía y el clima social escolar, hecho confirmado con modelo de ecuaciones estructurales (EQS).

Esos resultados ponen de manifiesto que, cuando los docentes no solo se implican en la resolución de problemas de acoso a través de prácticas que pretenden eludir la violencia, sino implican además a las familias, las garantías de éxito en la reducción significativa de probabilidad de acoso son mayores. En el acoso escolar la responsabilidad y la labor docente se difuminan cuando a ello se suman las TIC, que amplían los escenarios y las oportunidades para el acoso y su extensión a cualquier personal, lugar y de forma más permanente en el tiempo. Y es que si en el contexto de la diversidad y las problemáticas que afectan a la convivencia la identidad docente debe estar claramente definida, como sus competencias y actuaciones, la era digital trae consigo una disparidad y una amplitud de posibilidades que exigen la actualización constante y nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Aquí, la función docente sobrepasa la mera institución para formar parte de un mundo digital no solo amplio y diverso, sino también en constantes evolución y transformación. De ahí también que las legislaciones educativas de los últimos años hayan incorporado la competencia social también en el corpus de competencias para el docente y el alumnado.

Esta era digital en que nos encontramos ha forzado el repensar del trabajo docente en el aula y el contexto educativo (Viñals y Cuenca, 2016), que ahora trasciende los espacios y tiempos de la escuela tradicional. La digitalización ha transformado las formas de aprender y, por ende, las formas de aprendizaje se han visto obligadas a acomodarse a estos cambios. En este proceso, son muchos los docentes que han decidido renovarse hacia el contexto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mientras otros se han mostrado más reticentes. En esa transformación necesaria, el docente ha pasado de ser el poseedor y transmisor del conocimiento, a modo de discurso bidireccional, a convertirse en “organizador, guía generador, acompañante, *coacher*, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor” (Viñals y Cuenca, 2016, p. 110).

Si bien, este cambio en la identidad debe sustentar una pedagogía transformativa, orientada al desarrollo de un espíritu crítico reflexivo y de cambio personal que haga del profesorado un colectivo activo en el diseño de nuevos escenarios de aprendizaje electrónico (*e-learning*) de calidad para los estudiantes (Cela-Ranilla, Esteve, Esteve, González y Gisbert-Cervera, 2017). Esto implica la modificación de objetivos, contenidos, ajustes de tiempos, nuevos métodos y metodologías y medios, cada vez con más posibilidades (Domínguez, 2011).

Cabe mencionar un último elemento para finalizar este apartado. Y es la función social del docente, ya que, entre sus características identitarias, es también un agente social, un transformador que debe transmitir valores a los estudiantes que les sean útiles para desenvolverse en la sociedad a la cual pertenecen y ejercer como ciudadanos (Prieto, 2008). Un desempeño que, según Robalinos (2005), debe seguir partiendo de una visión en constante renovación e integral para articular acciones significativas entre los diferentes agentes del contexto educativo, ligado al entorno social que demanda de nuevos ajustes y respuestas diversas, adaptadas para promover aprendizajes, competencias y habilidades para la vida, lo que, como fin último, es la finalidad de toda acción profesional del maestro.

En síntesis, hemos esbozado un conjunto de ideas relacionadas con la posición, la identidad, la cultura y la función docente en una escuela, que debe trascender la mera instrucción para ser una escuela atenta a la diversidad y posicionarse como eje de una sociedad en constante cambio y altamente digitalizada. “Avanzar hacia culturas más inclusivas en todo centro educativo es un proceso que lleva tiempo, ya que sería el resultado de la transformación de sus políticas educativas y de la asimilación y adopción de prácticas educativas innovadoras e inclusivas por parte de los docentes” (Angenscheidt y Navarrete, 2017, p. 242).

Se adiciona el reto de adquirir conocimientos y actitudes digitales para motivar al alumnado a construir de forma activa y crítica el conocimiento mediado por las TIC (Viñals y Cuenca, 2016) y conseguir que su identidad social sea construida de manera eficiente a través de la labor profesional.

### Apuntes finales. Las competencias profesionales como perfeccionamiento de la profesión docente

Tal como se desprende del presente discurso, la identidad profesional del docente ha pasado, y en ocasiones, continúa pasando, por una etapa de crisis, definición, redefinición, a consecuencia de los cambios sociales actuales, la virtualización del conocimiento y la existencia de límites que hemos tratado de descifrar. Es un constructo complejo y una realidad poco objetiva, que se va resituando en los nuevos escenarios de la sociedad del conocimiento (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014), en evolución constante.

La identidad docente, profesional, ética y laboral es resultado de un largo proceso que hemos tratado de enmarcar en este capítulo, a tenor de que estas reflexiones sean fácilmente reflexionadas por otros derroteros, en años posteriores. Así, el análisis de las competencias profesionales de los docentes pone de manifiesto que estas se constituyen como elementos conformadores de la identidad profesional y ética, reflejo del quehacer diario orientado a un modelo educativo que tiende al desarrollo de habilidades para la vida. En la educación obligatoria, Martínez-Izaguirre, Álvarez de Eulate y Villardón-Gallego (2017) clasifican dos tipos de competen-

cias: las *competencias clave* (asociadas a funciones y tareas del profesorado en la educación básica) y las *competencias genérico-transversales* (ligadas a finalidades educativas). Entre las primeras se engloban la competencia de planificación y gestión educativa, la gestión e implementación curricular, la evaluación y la orientación y tutoría. Entre las segundas las relacionadas con aprendizaje, investigación y desarrollo, ética y compromiso profesional, coordinación docente, gestión emocional y creación de climas de confianza y comunicación para la comunidad educativa.

A tenor de la presente reflexión, nos interesa resaltar brevemente las relacionadas con identidad, ética y compromiso profesional, como aquellas otras que se materializan en la respuesta a la realidad diversa y social de la escuela actual.

La competencia ética y el compromiso profesional indican la actuación responsable, ética y profesional en las tareas de gestión y educación, respetando la normativa y el sistema de valores como democracia, equidad, respeto a los derechos y aceptación de las diferencias. Entre las dimensiones que la materializan cabe señalar el desempeño responsable de la profesión, el desarrollo integral del alumnado, el compromiso con la propia profesión y la motivación por la tarea docente, o el compromiso social.

Por su parte, la competencia en orientación y tutoría abarca las dimensiones de atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado, la coordinación docente para atender a esas necesidades, la inclusión social del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), y la promoción y el desarrollo de valores para una ciudadanía activa y respetuosa.

Esto deja entrever que, si estas dimensiones de actuación conforman las competencias de la profesión docente, todas ellas, o al menos en gran parte, deben materializarse a lo largo del recorrido profesional para adecuar la escuela y las finalidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje a una escuela más social y adecuada a la expectativas y las necesidades emergentes, como también a una identidad profesional más definida y definitoria. Y, en esta definición y redefinición docente, el propio sujeto tiene un papel prota-

gonista y necesario para transformar escenarios, y para generar momentos de conocimiento e intercambios educativos en un contexto tanto presencial como virtualizado, superando así la encrucijada actual de una sociedad que exige aprendizaje de competencias en el alumnado, pero que no siempre respalda la ingente labor que cada día desarrollan dentro y fuera de las aulas. Pero esto no es solo un asunto individual, propio o, inclusive, de la propia escuela como entidad educadora y socializadora, sino que, como apunta Matus (2013), la identidad se valida en la construcción colectiva, y bajo el amparo de una política educativa atenta a estas reflexiones.

### Bibliografía

- Ángel, C. J.; Valdés, J. C. y T. Guzmán (2017). “Límites, desafíos y 149-oportunidades para enseñar en los mundos virtuales”. *Innovación Educativa*, 17(75), 149-168.
- Angenscheidt, L. e I. Navarrete (2017). “Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva”. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Aristóteles (1987). *Moral a Nicómaco*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ausubel, D. P. (1978). “In Defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics”. *Review of Educational Research*, 48, 2, 251-257.
- (1980). “Schemata, Cognitive Structure, and Advance Organizers: A Reply to Anderson, Spiro, and Anderson”. *American Education Research Journal*, 17, 3, 400-404
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Barrio, J. M. (2011). *La gran dictadura: anatomía del relativismo*. Madrid: Rialp.
- Bauman, Z. (2006). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, R. (2004). “La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo”. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza, pp. 411-438.

- Bolívar, A. (2016). "Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento". En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 15-29.
- ; Domingo, J. y P. Pérez (2014). "Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain". *The Open Sports Sciences Journal*, 7, Suppl-2, M4, 106-112.
- Bowlby, J. (2003). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1961). "The Act of Discovery". *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- (1971). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Belknap Press.
- (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, D.L.
- Castillo, J. R. (2016). "Docente inclusivo, aula inclusiva". *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 264-275.
- Coba, E. (2016). "Cómo se percibe el rol docente en la sociedad de hoy. La administración educativa". En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 125-132.
- Cordero, J. (1986). "Ética y profesión en el educador". *Revista Española de Pedagogía*, 44, 174, 463-482.
- Cardona, C. (2005). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- Cela-Ranilla, J. M.; Esteve, V.; Esteve, F.; González, J. y M. Gisbert-Cervera (2017). "El docente en la sociedad digital: Una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403-422.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Demetriou, A. (Ed.) (1988). *The Neo-piagetian Theories of Cognitive Development: Toward an Integration*. Amsterdam: North-Holland.
- Derrick, C. (1982). *Huid del escepticismo: una educación liberal como si la verdad contara para algo*. Madrid: Encuentro.
- Domínguez, R. (2011). "Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información". *Eticanet*, 11, 179-195.

- Durán, D. y C. Giné (2017). “La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.
- Elster, J. (2004). “Emotions and Rationality”. En A. R. S. Manstead, N. Frijda y A. Fischer (Ed.), *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press, pp. 30-48.
- Erickson, E. (1977). “La identidad psicosocial”. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. v, España: Aguilar.
- Escudero, J. M.; González, M. T. y M. J. Rodríguez (2018). “Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?”. *Educación XX1*, 21(1), 157-180.
- Fernández, M. J. (2016). “¿Cómo estamos formando para la adquisición del perfil competencial del profesorado?”. En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 73-83.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Greenspan, S. I. y N. T. Greenspan (1989). *First feelings: Milestones in the Emotional Development of Your Baby and Child*. New York: Penguin Book.
- Halford, G. S. (1993). *Children's understanding: The Development of Mental Models*. New Jersey: Erlbaum.
- Herreros, L. (2017). “La formación del docente ante la diversidad en su aula”. En R. Moreno y A. Tejada (Coord.), *Investigación aplicada como herramienta para la inclusión educativa*. Andalucía: La Ciudad Accesible, pp. 155-184.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1974). “La manipulación y el hombre contemporáneo”. *Revista de Estudios Políticos*, 195, 209-220.
- (1975). *Hacia una formación humanística*. Barcelona: Herder.
- Jover, G. (1991). “Ámbitos de la deontología profesional docente. Teoría de la Educación”. *Revista Interuniversitaria*, 3, 75-90.

- y M. Ruiz Corbella (2013). “El código deontológico de la profesión docente: evolución y posibilidades”. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 43, 113 – 131.
- Juvenal, D. J. (2010). *Sátiras*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, I. (2009). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Encuentro, D.L.
- López, A. (1999). *Manual de formación ética del voluntario*. Madrid: Rialp.
- (2003). *El secreto de una vida lograda: Curso de pedagogía del amor y la familia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Manso, J. y J.M. Valle (2016). La cuestión docente hoy. Claves para una política de cambios. En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 179-182.
- Maritain, J. (1977). *La persona y el bien común*. Santiago de Chile: Instituto Chileno de Estudios Humanísticos.
- Martínez-Izaguirre, M.; Álvarez de Eulate, C. Y. y L. Villardón-Gallego (2017). “Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 171-192.
- Matus, L. G. (2013). “La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa?”. *Exitus*, 3(1), 77-87.
- Mayorga, M. J. y D. Madrid (2010). “La escuela inclusiva ante el acoso escolar”. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 123-133.
- Millán-Puelles, A. (1996). *Ética y realismo*. Madrid: Rialp.
- (2002). *Léxico filosófico*. Madrid: Rialp.
- Moore, G. E. (1959). *Principia ethica*. México DF: Centro de estudios filosóficos, Universidad Nacional Autónoma.
- Mora, S. (2007). *Cognitive Development: Neo-piagetian Perspectives*. London: Psychology Press.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, M. L.; López, M. y J. Assaél (2015). “Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?”. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79.



- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Piaget, J. (1987). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. México: Siglo XXI.
- Podestá, S. P. (2019). “Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar”. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11.
- Prieto, E. (2008). “El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social”. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Robalinos, M. (2005). “¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente”. *Revista PRELAC*, 1, 7-23.
- Rogers, C. R. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rousseau, J. J. (2005). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruvalcaba-Coyaso, J.; Uribe Alvarado, I. y R. Gutiérrez García (2011). “Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea”. *CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- Sales, A. (2006). “La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.
- Sanches, M. A. (2008). *Educación es creer en la persona*. Madrid: Narcea.
- Saura, P. (2016). “Cómo se percibe la identidad del profesional de la docencia desde sus diferentes esferas: Formadores de profesorado”. En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 31-41.
- Schwartz, S. J.; Luyckx, K. y V. L. Vignoles (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer International Publishing.
- Shulman, L. S. (2005). “Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 21-30.
- Slote, M. (2013). *From Enlightenment to Receptivity: Rethinking our Values*. New York: Oxford University Press.

- Spock, B. (2002). *The School Years: The Emotional and Social Development of Children*. New York: Simon and Schuster.
- Tausch, R. y R. Hüls (2013). “Students, Patients, and Employees Cry out for Empathy”. En C. R. Rogers, H. C. Lyon y R. Tausch. *On Becoming a Teacher*. New York: Routledge, pp. 134-146.
- Tójar, J. C. y J. Serrano (2000). “Ética e investigación educativa”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6, 2.
- Toribio, L. (2016). “Cómo se percibe la identidad del profesional de la docencia desde sus diferentes esferas: la dirección escolar”. En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 49-57.
- Turner, J. H. (1975). *Cognitive Development*. London: Methuen.
- Valdés-Cuervo, A.; Martínez-Ferrer, B. y E. A. Carlos-Martínez (2018). “El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares”. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33-38.
- Valle, J. M. y J. Manso (2016). “La cuestión docente hoy. Claves para una política de cambio”. En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 179-182.
- Vicente, F. J. de (2016). “Cómo se percibe la identidad del profesional de la docencia desde sus diferentes esferas: Profesores en ejercicio”. En J. M. Valle y J. Manso (Dir.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, pp. 43-48.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, D.L.
- Viñals-Blanco, A. y J. Cuenca Amigo (2016). “El rol del docente en la era digital”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.