

UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER DE LOS FUTUROS MAESTROS

Maria Rosa Buxarraís Estrada

Universitat de Barcelona

Marta Burguet Arfelis

Universitat de Barcelona

Resumen. Si como afirman los autores de la ponencia “los maestros deben recibir una formación específica para que conozcan cómo es la repercusión de su carácter en el desarrollo del carácter de los alumnos” (Bullough, 2011), responderemos, desde una perspectiva complementaria, a la cuestión de cómo hay que formar a los maestros para que éstos forjen un carácter moral. Con este objetivo, presentaremos una propuesta partiendo de dos enfoques alternativos: 1) una buena práctica docente es suficiente para la formación del carácter o 2) las buenas prácticas son necesarias pero no suficientes. En este segundo enfoque es donde ubicamos el modelo *Integrador de Educación Ética* (IEE) (Narváez, 2006).

Palabras clave: formación inicial de maestros, carácter moral, formación del carácter

1. Introducción

En los últimos años, tres publicaciones periódicas sobre educación superior (*Educational Leadership*, *Phi Delta Kappa*, *Journal of Teacher Education*) han hecho hincapié en la importancia del carácter, la ética y la espiritualidad en la formación inicial de maestros. Sin embargo, y a pesar del creciente interés por la implementación de la educación del carácter, es un hecho sorprendente que los programas de formación de maestros, en nuestro país, no contemplan, de manera intencional y deliberada, la formación para dicha tarea.

Suponemos que el olvido de la educación del carácter en el currículo formal de la formación inicial de los maestros puede ser debida a dos causas principales. La primera, el exceso de objetivos de formación, ya que nos enfrentamos a la realidad de horas de créditos ECTS disponibles para la formación inicial del profesorado, y debemos asumir que el currículo de la formación inicial deja poco espacio para esta formación. La segunda causa es el fenómeno por el cual las partes interesadas en la formación del carácter, familias y escuelas, son conscientes de la importancia del tema pero no saben cómo afrontarlo.

En la formación del carácter de los maestros vamos a plantear, pues, dos enfoques alternativos (Narvaez y Lapsley, in press): 1) una buena práctica docente es suficiente para la formación del carácter o 2) las buenas prácticas son necesarias pero no suficientes.

2. La buena práctica docente es suficiente para formar el carácter

La enseñanza eficaz del carácter moral va de la mano de una buena práctica docente. Si el profesor sabe de su influencia sobre el carácter moral de estudiantes, probablemente conseguirá su objetivo, puesto que una enseñanza eficaz promueve tanto la excelencia moral como la académica (Solomon, Watson y Battistich, 2001). Aquí nos centraremos en dos de los elementos más beneficiosos para la educación moral: la construcción de aulas y escuelas de cuidado y el desarrollo de habilidades socio-emocionales.

2.1. Una comunidad educativa de cuidado

La formación del carácter comienza con una relación de cuidado, primero en la familia y luego en la escuela (Noddings, 1984). Una relación de cuidado forma un puente entre el adulto y el niño a través del cual puede darse una influencia mutua (Greenspan y Shanker, 2005). Un niño que es cuidado probablemente cuidará de los demás y participará como ciudadano en la vida moral de la comunidad. Por lo tanto, la calidad de las relaciones tempranas entre profesores y estudiantes pueden tener una fuerte influencia en sus resultados académicos y sociales (Hamre y Pianta, 2001). Así, el talante de los formadores de maestros tiene un impacto decisivo en su futura tarea. Los maestros que tienen altas expectativas tienden a tener estudiantes con mejores calificaciones y que se interesan por cuestiones sociales, también son más responsables y se comprometen con sus aprendizajes. Por el contrario, los maestros muy críticos y percibidos como injustos tienen estudiantes que no actúan de manera responsable con respecto a las reglas y metas académicas.

Algunas investigaciones nos indican que escuelas y aulas que fomentan el cuidado proporcionan múltiples beneficios para los estudiantes, generan climas morales que fomentan la vinculación social y emocional y promueven experiencias interpersonales positivas (Schaps, Battistich y Solomon, 1997). Por otra parte, en las escuelas donde hay una fuerte percepción de pertenencia a la comunidad se evitan las malas conductas (Bryk y Driscoll, 1988) y presentan menores tasas de consumo de drogas y delincuencia (Battistich y Hom, 1997). Sin duda, el apego del estudiante a la escuela mejora su motivación escolar (Goodenow, 1993) y la victimización de los profesores y estudiantes (Gottfredson y Gottfredson, 1985).

La construcción de una comunidad de cuidado necesita de una cierta habilidad por parte del maestro. Según Solomon et al. (2002) las comunidades, la escuela y el cuidado del aula tienen las siguientes características: 1) el maestro modela un comportamiento respetuoso si es cálido, acepta y proporciona apoyo a los estudiantes; 2) los estudiantes tienen influencia en las decisiones importantes de la clase. En concre-

to, los estudiantes tienen la autonomía para tomar decisiones importantes en el aula relacionadas con su propio desarrollo y con la participación en actividades como la elaboración de normas; 3) los estudiantes deben tener la oportunidad de interactuar, colaborar y discutir temas importantes con los otros; 4) los estudiantes deben poner en práctica sus habilidades sociales y tener la oportunidad de ayudar a otros.

En resumen, los futuros maestros necesitan adquirir conocimientos sobre cómo construir aulas de cuidado, habilidades pedagógicas para fomentarlas y disposición a proporcionar climas de cuidado como una práctica educativa.

2.2. Habilidades sociales y emocionales

Sin duda, las habilidades sociales y emocionales son cruciales para el éxito escolar. La investigación reciente sugiere que la inteligencia emocional tiene más influencia en las personas, sus valores y su forma de vida que la inteligencia académica (Zins et al., 2014). “Las habilidades sociales y emocionales facilitan la vida cotidiana, que afecta a las relaciones y el rendimiento escolar de habilidades en la comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones y la cooperación” (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004).

Existe una amplia literatura al respecto, tanto internacional como nacional, (Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000). Los programas que se ocupan de las competencias sociales y emocionales son efectivos en la prevención de problemas de comportamiento (Durlak y Wells, 1997; Wilson, Gottfredson y Najaka 2001). El aprendizaje social y emocional también es un fuerte predictor de los resultados académicos (Elias et al., 2003).

La traducción de todos estos aspectos en la formación del profesorado es sencilla: adoptemos un enfoque de buenas prácticas de enseñanza si queremos una buena educación del carácter. En las prácticas de la formación inicial de maestros puede proponerse una práctica reflexiva sobre cómo educan moralmente. Por otra parte, los formadores de docentes pueden ayudar a los futuros maestros a apreciar cómo y donde los valores morales permean en las aulas y escuelas, y ayudarles a entender, también, que los valores morales ocultos en las buenas prácticas no les eximen de su compromiso moral (Martínez, 1998) como educadores o evadir el propósito fundamentalmente moral de la educación

Sin embargo, esta primera opción no requiere de una revisión significativa del plan de estudios de la formación inicial de los maestros. Sólo se necesita intencionalidad por parte de los maestros a la hora de reflexionar sobre las implicaciones de las mejores buenas prácticas de enseñanza, las que promueven el rendimiento académico e influyen en la formación de su carácter moral.

3. Las buenas prácticas son necesarias pero no suficientes

Este segundo punto de vista plantea que la buena práctica es necesaria pero no es suficiente para equipar a los futuros maestros de las habilidades necesarias para afrontar las exigencias de su profesión. No hay ninguna garantía de que los estudiantes

experimenten una formación moral positiva fuera de la institución educativa, ni que sus experiencias formativas los prepararen para ser adultos moralmente competentes. La tarea de preparar individuos moralmente aptos requiere, de acuerdo con este punto de vista, un enfoque de formación del carácter intencional (Lapsley y Narvaez, 2006).

En este sentido, vamos a presentar el llamado “Modelo Integrador de Educación Ética” (IEE Integrative Ethical Education) que combina varios hallazgos clave de la ciencia empírica con la finalidad de proporcionar un marco teórico, dividido en fases, que conlleve el cultivo del carácter moral (Narvaez, 2006). Estas fases pueden desarrollarse de forma secuencial o global.

Fase 1: Fomentar un clima de apoyo para la conducta moral y el alto rendimiento académico.

Fase 2: Cultivar las habilidades éticas.

Fase 3: Utilizar un enfoque de aprendizaje para la instrucción (de principiante a experto con la práctica guiada).

Fase 4: Entrenar las habilidades de autorregulación.

Fase 5: Construir estructuras de apoyo con la comunidad.

La primera fase ha sido descrita. La segunda y tercera fase, que se analizan en conjunto, entierran sus raíces en el *modelo de los cuatro componentes* de James Rest (Rest, 1983). En el modelo de cuatro componentes se describen las habilidades psicológicas o procesos que una persona utiliza con el fin de llevar a cabo un comportamiento moral: la sensibilidad moral, el juicio moral, la motivación moral y la acción moral.

El conocimiento actual de la adquisición de conocimiento adopta el paradigma principiante al experto en el aprendizaje (Bransford, Brown y Cocking, 1999). Sternberg (1998) sostiene que las capacidades se desarrollan mediante la experiencia. De acuerdo con este enfoque, los individuos construyen su conocimiento en el transcurso del tiempo, en el curso de sus experiencias relacionadas con un dominio de conocimiento particular, aumentando de este modo en la experiencia. Los expertos tienen redes, y grandes redes organizadas de conceptos (esquemas) que contienen una gran cantidad de conocimiento declarativo, procedimental y condicional sobre el dominio. Los expertos son más eficientes en la solución de problemas en el dominio, el seguimiento de su progreso, y la elaboración de soluciones viables.

En este sentido, los expertos morales aplican habilidades y demuestran orientaciones holísticas en uno o más de los procesos descritos en el *modelo de cuatro componentes*. Los expertos en sensibilidad moral son los mejores en la “lectura”, rápida y precisa, de una situación moral, para determinar cuál es el papel que podrían desempeñar. Se sitúan en la perspectiva del otro y controlan el sesgo personal en un esfuerzo por ser moralmente sensibles a los demás. Expertos en juicio moral poseen muchas herramientas para resolver problemas complejos de este orden. Razonan sobre el deber y sus consecuencias, la responsabilidad. Expertos en motivación moral cultivan la autorregulación moral que les lleva a priorizar los objetivos éticos. Fomentan una identidad ética que les lleva a alinear el propio yo con los compromisos morales. Los expertos en acción moral saben cómo mantener su “objetivo”, lo que les permite permanecer en la tarea y tomar las medidas necesarias para conseguirlo. Por lo tanto, el carácter moral incorpora habilidades y actitudes que pueden ser perfeccionadas a altos niveles de precisión.

Por otra parte, una tarea fundamental de la educación del carácter es cultivar las habilidades de componentes a niveles más altos de especialización. Cada uno de los cuatro componentes es como una “caja de herramientas”, de subhabilidades. Por lo que, además, se requiere la instrucción indirecta a través de la inmersión en entornos donde las habilidades y procedimientos se pueden practicar extensivamente (Hogarth, 2000).

Un enfoque de sistemas de desarrollo (Lerner, Dowling y Anderson, 2003) puede servir como el amplio marco conceptual para la fase quinta. El deseo de fortalecer las conexiones entre el hogar, la escuela y la comunidad se apoya en una perspectiva ecológica sobre el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979).

Por último, los cinco pasos del modelo IEE deben producirse en un entorno en el que los educadores manifiesten altas expectativas en relación con el comportamiento y el rendimiento académico. Por otra parte, las cinco fases pueden darse de forma conjunta para lograr el mayor cambio para en el carácter.

En resumen, el modelo EEI plantea una propuesta útil de las medidas que un profesor puede utilizar para fomentar de forma intencional el carácter moral.

- 1) Los formadores de maestros señalan la importancia de establecer una relación respetuosa y solidaria con los estudiantes, ayudándoles a entender y practicar diferentes formas de conseguirlo. Esto puede ir acompañado de aprender cómo crear un clima en el aula de apoyo y cuidado, importante para el logro y el desarrollo del carácter ético.
- 2) Ayudar a sus estudiantes a identificar las competencias éticas que aseguran el éxito académico y social, que les guíen de manera que puedan transmitirse tanto en las aulas como fuera de ellas.
- 3) Aprender a cultivar en los estudiantes conocimientos no sólo en su disciplina, sino también para una vida social ética.
- 4) En el tema y en la vida social, desarrollar técnicas para ayudar a sus estudiantes a la autorregulación y la auto-eficacia.
- 5) Aprender a trabajar con un enfoque de sistemas de desarrollo en mente, que une a los padres y miembros de la comunidad para el desarrollo positivo máxima de estudiantes.

4. Conclusión

La formación del carácter de los maestros, aunque sea implícita, es una realidad en su formación. Por lo tanto, el principal desafío de los formadores de maestros es si se debe permitir que se produzca la formación moral por casualidad, dejando que los estudiantes aprendan lo que ven, para bien o para mal, pase lo que pase; o si se debe fomentar un enfoque intencional, transparente y deliberativo que toma muy en serio las dimensiones morales de la enseñanza y la educación.

Referencias

- BATTISTICH, V., & HOM, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behavior. *American Journal of Public Health*, 87, 1997-2001.
- BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., & COCKING, R. R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C., National Academy Press.
- BRYK, A. S., & DRISCOLL, M. (1988). *The school as community: Shaping forces and consequences for students and teachers*. Madison, University of Wisconsin, National Center for Effective Secondary Schools.
- BROFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BULLOUGH, R.V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 21-28.
- CAMPBELL, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Hew York, Open University Press.
- CAPRARA, G.V., BARBANELLI, C., PASTORELLI, C., BANDURA, A. & ZIMBARDO, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- CATALANO, R.F., HAGGERTY, K.P., OESTERLE, S., FLEMING, C.B., & HAWKINS, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261.
- ELIAS, M.J., ZINS, J.E., WEISSBERG, R.P., GREENBERG, M.T., HAYNES, N.M., KESSLER, R., SCHWAB-STONE, M.E., & SHRIVER, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- ESTEBAN, F., BERNAL, A., GIL, F., PRIETO, M. (2016). *Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: razones, posibilidades y obstáculos*. Ponencia 3. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universitat de Vic.
- GREENSPAN, S.I. & SHANKER, S.G. (2004). *The first idea*. Cambridge, MA, Da Capo Press.
- GOODENOW, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- GOTTFREDSON, G., & GOTTFREDSON, D. (1985). *Victimization in schools*. New York, Plenum.
- HAMRE, B.K. & PIANTA, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- HOGARTH, R. M. (2001). *Educating Intuition*. Chicago, University of Chicago Press.
- LERNER, R.M., DOWLING, E.M., & ANDERSON, P.M. (2003). Positive youth development: Thriving as a basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7, 172-180.
- MARTINEZ, M. (1988). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- NARVÁEZ, D. & LAPSLEY, D.K. (in press). Teaching for Character: Three Alternatives for Teacher Education. Sanger, M.N. & Osguthorpe, R.D. *The moral work of teaching: Preparing and supporting practitioners*. Teachers College Press.
- NARVAEZ, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.). *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 703-733.

- NODDINGS, N. (1984). *Caring. A feminine approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- REST, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York, Praeger Press.
- SCHAPS, E., BATTISTICH, V., & SOLOMON, D. (2004). Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. In J.E. ZINS, R.P. WEISSBERG, M.C. WANG, & H.J. WALBERG (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning*. New York, Teachers College Press, 189-205.
- STERNBERG, R. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 3, 22-35.
- SOLOMON, D., WATSON, M., & BATTISTICH, V. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington, D.C., American Educational Research Association, 566-603.
- ZINS, J.E., WEISSBERG, R.P., WANG, M.C., & WALBERG, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York, Teachers College Press.