



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y
ACCIÓN EN LOS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN, LA COMUNICACIÓN, LOS
DERECHOS Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

TESIS DOCTORAL

LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO: EL CASO DE INGLATERRA

Memoria presentada por

YAIZA SÁNCHEZ PÉREZ

para optar al grado de Doctor
por la Universidad Internacional de La Rioja

Dirigida por los Doctores:

Prof. Dr. D. Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada

Prof. Dr. D. Josu Ahedo Ruiz

Madrid, 2023

**A Cándida.
Mi abuela materna,
mi mejor maestra**

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a la Universidad Internacional de La Rioja su confianza para elaborar esta investigación concediéndome la Beca de Excelencia para la Formación del Personal Investigador.

A mis directores de tesis por su trabajo e infinita paciencia. Al profesor Juan Luis Fuentes por sus consejos en los momentos más complicados y por mostrar siempre comprensión, atención y disponibilidad. Al profesor Josu Ahedo por su compromiso y apoyo desde el inicio de la investigación, teniendo siempre palabras de ánimo. Gracias a los dos por escucharme y animarme a seguir leyendo, pensando y escribiendo.

Al profesorado de la Universidad Complutense de Madrid que realmente confió en que podía continuar una carrera académica. Gracias por invitarme a leer textos complejos convencidos de que solo así lograría profundizar en el conocimiento. A los miembros del grupo de investigación *El quehacer educativo como acción* por su apoyo. A mis compañeros y compañeras predoctorales, con los que he podido intercambiar conocimiento y seguir aprendiendo. Delia, Arantxa, Prado, gracias por vuestros ánimos durante estos años. Gracias también a Ángela, Sofía, Alberto y Alejandro por su apoyo en los días de estudio.

A la profesora Ann Gallagher por hacerme sentir como en casa en la *University of Exeter*. A mis compañeros de la *Academy of Nursing* por permitirme disfrutar de la investigación durante mi estancia y tratarme como a una más del equipo.

Al profesorado del CP Séneca y el IES Luis Braille de Coslada por enseñarme tantas cosas de las que voy a estar eternamente agradecida y lograr que encontrara un espacio en el que sentirme libre, segura y feliz.

Por último, me gustaría agradecer el incansable ánimo de toda mi familia y amigos. Quiero agradecer especialmente a mis padres el enseñarme que el trabajo y el esfuerzo son fundamentales para lograr mis objetivos. A mi hermano que, sin quererlo, siempre ha sido un referente para mí. Su confianza y cariño han sido un impulso para continuar. También quiero recordar a mi abuela Cándida, que me enseñó a valorar el estudio como un privilegio e hizo que siempre me sintiera orgullosa de dónde vengo.

A mis amigas y amigos por hacerme sentir afortunada por tenerlos. Por su cariño, apoyo y generosidad. Isa, Nacho, Lucía, Dani, Andrés y Lydia, gracias por acompañarme siempre.

A Javier, con quien tengo la suerte de compartir mi vida. Gracias por confiar tanto en mí y recordarme cada día las razones para seguir.

A todos, mi más sincero agradecimiento.

ÍNDICE

Introducción: Justificación y análisis del estado de la cuestión1

Capítulo 1. La educación moral y su influencia en la educación del carácter..... 9

1. El vínculo entre la educación moral y la educación del carácter 10
2. La corriente racionalista de la educación moral13
 - 2.1. Values clarification..... 13
 - 2.2. Teoría del desarrollo moral cognitivo 17
 - 2.3. La ética del cuidado..... 24
3. Psicología y educación del carácter27
 - 3.1. El desarrollo positivo de la juventud: influencia de la Psicología Positiva 28
 - 3.2. El proyecto *Values in Action* 30
 - 3.3. Aprendizaje socioemocional: influencia de la Psicología Humanista34
 - 3.4. El pragmatismo de John Dewey39

Capítulo 2. Cómo educar el carácter: aproximaciones conceptuales.....47

1. Qué es la educación del carácter y qué significa educar el carácter 48
2. Aristóteles y su defensa de las virtudes para una buena ciudadanía.....52
 - 2.1. La influencia platónica en el pensamiento de Aristóteles.....53
 - 2.2. Virtud, ciudadanía y felicidad: los pilares de la educación del carácter desde una perspectiva aristotélica..... 58
 - 2.3. El Neoaristotelismo y su influencia en la educación del carácter 65
3. Evolución de la educación del carácter: declive y resurgimiento73
4. Cuáles son las dimensiones humanas que deben ser educadas76
5. Críticas y debilidades sobre la educación del carácter..... 82
 - 5.1. La educación como «bolsa de virtudes»..... 82
 - 5.2. La educación del carácter como solución a los conflictos sociales 84
 - 5.3. Ser buena persona, ser buen ciudadano 87
 - 5.4. Las raíces teológicas que han influido en la educación del carácter 91
 - 5.5. Falta de evidencia empírica sobre la eficacia del enfoque en la construcción de un *buen carácter* 96
6. Aproximaciones actuales a la educación del carácter: la interdisciplinariedad como fuente de enriquecimiento100

6.1. Thomas Lickona: el vínculo entre la cognición, la emoción y el comportamiento	101
6.2. David Carr: la ética del profesorado y su influencia en la educación del carácter	107
6.3. Marvin W. Berkowitz: la importancia de la anatomía moral en el desarrollo del buen carácter	112
6.4. Darcia Narvaez: hacia una educación ética integrativa	116
6.5. Randall Curren: la educación del carácter como garantía de justicia social.....	123
6.6. Kristján Kristjánsson: la unión de la filosofía y la psicología a través del florecimiento humano y la <i>phrónesis</i>	128

Capítulo 3. La configuración y posterior consolidación de la educación del carácter en Inglaterra **133**

1. Contexto histórico: La influencia del liberalismo en la sociedad inglesa y su sistema educativo.....	133
1.1. John Stuart Mill: utilitarismo y liberalismo.....	137
1.2. John Rawls y el sentido de la justicia como equidad en sociedades liberales ...	144
2. Contexto socioeducativo: el sistema educativo en Inglaterra	148
2.1. Legislación educativa inglesa y su acercamiento a la educación moral.....	156
2.2. La educación moral y del carácter en Inglaterra.....	162

Capítulo 4. El profesorado y su formación en relación con la educación del carácter **171**

1. Los desafíos de la labor docente y la educación del carácter	172
2. Los retos de la formación del profesorado en educación del carácter	179
3. Definición de criterios para valorar la formación del profesorado en educación del carácter.....	184

Capítulo 5. La presencia de la educación del carácter en la formación del profesorado en Inglaterra **187**

1. Según el tipo de formación: inicial o permanente	190
1.1. El acceso a la formación inicial: Qualified Teacher Status y Early Career Teachers como sellos de calidad	192
1.2. La formación permanente como garantía de obtención de buenos resultados	207

2. Según el contenido de la formación	221
2.1. El contenido de la formación inicial: detección de necesidades y confusión ante la diversidad de la oferta	222
2.2. El contenido de la formación permanente: búsqueda de un desarrollo efectivo	256
3. Según el proceso de selección de profesorado	275
3.1. El acceso a la formación inicial: búsqueda de cualidades académicas y no académicas.....	275
3.2. La selección del profesorado en los centros educativos de Inglaterra: la entrevista como herramienta principal	290
Conclusiones.....	309
Conclusiones relacionadas con los objetivos de investigación.....	309
Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	316
Valoración de la educación del carácter en la formación del profesorado	318
Conclusions.....	323
1. Conclusions related to the research objectives.....	323
2. Limitations and future lines of research.....	330
3. Evaluation of character education in teacher training.....	331
Referencias bibliográficas	336
Anexo I: Glosario de abreviaturas.....	394

RESUMEN

La educación del carácter es un enfoque educativo que, en algunas de sus versiones, encuentra sus raíces en la filosofía aristotélica y cuyo principal objetivo es el desarrollo íntegro de la persona. El planteamiento actual de la educación del carácter ha recibido influencia de diferentes corrientes que la han convertido en un enfoque interdisciplinar.

La bibliografía científica evidencia la falta de consenso sobre qué es la educación del carácter y cómo debe abordarse, además de reflejar algunos retos a los que se enfrenta. Así, una de las carencias observadas es la ausencia de estudios que vinculen la formación del profesorado y la educación del carácter.

La sociedad anglosajona es pionera en la implementación de la educación del carácter en sus sistemas educativos, por lo que el estudio del caso inglés permite obtener evidencias sobre su impacto en la formación del profesorado. Por ello, el objetivo principal de esta investigación es analizar la situación de la formación del profesorado inglés con respecto a la educación del carácter. Esto se lleva a cabo mediante un estudio de caso, basado en un análisis teórico y de corte filosófico-educativo. Se examina la presencia de aspectos vinculados a la educación del carácter en tres escenarios: el tipo de formación que recibe el profesorado, el contenido de dicha formación y la selección del profesorado.

Los resultados muestran una tendencia a priorizar el desarrollo de la dimensión cognitiva, por encima de las dimensiones afectiva y comportamental durante la formación docente y su selección. El sistema educativo inglés utiliza elementos compatibles con la educación del carácter como la reflexión sobre la propia experiencia, la consideración del profesorado como figura moral de referencia o la creación de redes de apoyo profesional para intercambiar conocimiento. No obstante, hay una escasa presencia de la dimensión ética del profesorado, mostrando preferencia por el desarrollo del conocimiento didáctico y curricular.

ABSTRACT

Character education is an educational approach which, in some of its versions, has its roots in Aristotelian philosophy and whose main objective is comprehensive personal development. The current approach to character education has been influenced by different trends which have made it an interdisciplinary approach.

Scientific literature provides evidence of the lack of consensus on what character education is and how it should be addressed, as well as reflecting some of the challenges involved. Thus, one of the shortcomings observed is the absence of studies linking teacher training and character education.

English-speaking society leads the way in implementing character education in educational systems, so studying the English situation enables evidence to be collected regarding the impact of character education on teacher training. For this reason, the main objective of this research is to analyse the situation of English teacher training in relation to character education. This was achieved by means of a case study, based on a theoretical analysis which was of a philosophical and educational nature. The presence of aspects associated with character education was studied in three areas: the type of training that teachers receive, the content of this training and teacher recruitment.

The results revealed a tendency to prioritise the development of the cognitive dimension over the emotional and behavioural dimensions during teacher training and recruitment. The English education system uses elements that are compatible with character education, such as reflecting on one's own experience, regarding the teacher as a moral reference point or creating professional support networks for the exchange of information. However, the ethical dimension of teachers has a very limited presence, with a clear preference being shown for the development of didactic and curricular knowledge.

INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

La educación se encuentra en una *crisis* permanente. La sociedad avanza y con ella la aparición de nuevas necesidades que son difíciles de gestionar a corto plazo. La educación procura «equilibrar la balanza» y dar respuesta a esas exigencias, pero, cuando cree haberlo hecho, aparecen nuevos cambios y todo vuelve a empezar. Entramos entonces en un círculo en el que tratamos de alcanzar lo inalcanzable, controlar lo incontrolable. Decía García Hoz (1966) que la educación no ha de preparar para la vida actual, sino para el futuro incierto, y los educadores necesariamente deben intuir esa vida. El proceso educativo se convierte, entonces, en la herramienta que permite a las personas adaptarse a los cambios constantes, sin someterse, sin resignarse. A fin de cuentas, como dijo Gramsci en su obra *Cuadernos de la cárcel* (ed. 1981, II, 3, § 34): lo viejo no termina de marcharse y lo nuevo no termina de llegar.

En relación con este constante dinamismo social, Platón, en sus *Diálogos* a *Crátilo* (ed. 1983), atribuye a Heráclito lo que tradicionalmente se conoce como *panta rei*, esto es, que todo fluye y todo es continuo. Platón cuestiona este planteamiento, ya que, si todo es cambiante y nunca se mantiene igual, ¿hasta qué punto se puede garantizar su existencia? (Platón, Cra., §439e). Por ello, en su tónica idealista, Platón defiende que las cosas son en sí mismas, independientemente de sus cambios. Desde esta perspectiva, la belleza siempre lo es, aun con el paso del tiempo, pues la esencia, a su juicio, se mantiene intacta. Sin embargo, es innegable que los seres humanos se ven inmersos en el tiempo, en el dinamismo social, por lo que se deben adaptar; de lo contrario, si se guiaran únicamente por la *esencia* de las cosas se estaría, por un lado, afirmando la inmutabilidad del ser humano y, por otro, negando los cambios sociales y culturales, así como la necesidad de adaptarse a ellos.

La importancia de adaptarse a cada realidad educativa para dar respuesta a las necesidades detectadas exige el desarrollo de enfoques educativos flexibles, como es el caso de la educación del carácter. La educación del carácter puede definirse, a rasgos generales, como

un enfoque educativo derivado de la educación moral que tiene como principal objetivo el desarrollo íntegro, pleno y equilibrado del ser humano en todas sus dimensiones. La actual sociedad del conocimiento que busca inmediatez en las respuestas que, generalmente, no deja espacio para la reflexión y apenas otorga tiempo suficiente para los aprendizajes, puede llegar a entorpecer el desarrollo de la educación del carácter en los centros educativos. La correcta inclusión de esta concepción educativa en el sistema educativo supone contar con recursos, ya no sólo metodológicos, sino temporales, que permitan al alumnado desarrollar hábitos morales basados en la prudencia y la reflexión para alcanzar el desarrollo íntegro de la persona, su plenitud (*human flourishing*). En esta línea, Esteve (2010) apuntó: «(...) El concepto de educación implica siempre una referencia al concepto utópico de “perfección”, cuya discusión y determinación nos introduce inevitablemente en la utilización de criterios morales» (p. 50). La incorporación de criterios morales en las acciones educativas requiere la inversión de tiempo de calidad durante el proceso educativo que permita al alumnado potenciar hábitos virtuosos para lograr una vida plena.

El papel de la ética y la moral en educación han llevado a la reflexión acerca de un *giro ético de la educación* (Ibáñez-Martín, 2015) en las últimas décadas; un giro en el que se presta más atención a la reflexión y el estudio de la ética de la educación y al papel del profesorado durante el proceso de desarrollo moral. En esta línea de pensamiento se ubica la presente investigación, ya que es necesario profundizar sobre la ética y su reflexión pedagógica, sin limitarse exclusivamente a cuestiones técnicas y poniendo atención a una dimensión esencialmente humanista.

(...) Hay quien defiende que la ética de la educación debe enfrentarse al problema de cómo conseguir una convivencia justa, que aleje la violencia, pero la realidad es mucho más rica, pues si la educación ha de desarrollar la humanidad del educando, el docente habrá de tener una posición razonable y razonada sobre el significado de la dignidad humana y sobre el sentido de la existencia humana, así como un conocimiento de las actuaciones pedagógicas que, teniendo esas ideas como orientaciones básicas en su trabajo –y como criterio para su evaluación–, hayan mostrado la mejor operatividad (Ibáñez-Martín, 2013, p. 28).

La ética en la educación debe atender a las demandas de convivencia, entre otras cuestiones, pero su impacto trasciende más allá. La repercusión que genera la ética de la educación no se centra únicamente en las consecuencias que puede propiciar en el alumnado, sino también en cómo el profesorado gestiona y reflexiona previamente sobre

asuntos tan trascendentales como la dignidad humana, con el fin de poder trabajarlas posteriormente en el aula.

Por todo ello, la educación del carácter se convierte en un modelo necesario. Se trata de un modelo vigente en múltiples sistemas educativos, aunque su origen se fundamenta en la tradición griega clásica, concretamente en la propuesta aristotélica. La educación del carácter ha sido olvidada durante algunas décadas, concretamente durante la década de los cincuenta y los sesenta, y no se le ha prestado la suficiente atención a nivel pedagógico. Ha sufrido numerosas transformaciones e incluso ha llegado a disminuir su implementación durante la década de los años sesenta y setenta del siglo XX; sin embargo, ha sido capaz de adoptar influencias de nuevas corrientes y ámbitos científicos que le han permitido reconfigurarse y tomar un sentido novedoso de cara a dar respuesta a las necesidades actuales. El crecimiento que ha experimentado la educación del carácter durante las últimas décadas ha permitido ampliar su concepción (Berkowitz y Fekula, 1999; Bernal et al., 2015; Kristjánsson, 2013; Lickona, 1991; Naval et al., 2017; Vargas y González-Torres, 2009), pero su definición sigue un tanto difusa y, en ocasiones, controvertida. Por ello, resulta necesario definir qué es la educación del carácter, qué variables comprende, así como las corrientes que han contribuido a su crecimiento, entre otras muchas cuestiones.

La visión educativa actual del desarrollo de estándares de aprendizaje y de las competencias clave ha provocado la estandarización de la educación y la búsqueda de la homogeneización de los resultados en el alumnado (LOMLOE, 2020; LOMCE, 2013; Orden ECD/65/2015, 2015). Sin embargo, desde un modelo educativo basado en la educación del carácter se podría obtener una respuesta más personalizada y abierta de un mismo concepto. Un ejemplo de ello es que educar en valores, como puede ser la honestidad, nos permitiría encontrar múltiples respuestas e interpretaciones hacia ese constructo, lo que aumenta las posibilidades de personalización de los aprendizajes y la apertura a la diversidad. No obstante, es importante que esos valores se guíen de una manera adecuada, atendiendo a la reflexión, al sentimiento, al comportamiento y a la convivencia social, por lo que es necesaria la educación del carácter para que este proceso sea óptimo, pues se encarga de potenciar diferentes dimensiones del ser humano, a nivel individual y comunitario.

En numerosas ocasiones se ha cuestionado la intervención de los docentes en el desarrollo ético y moral del alumnado, alegando que su labor debería reducirse principalmente a la transmisión de contenido (Ortega y Mínguez, 2003). A pesar de la existencia de posiciones

reticentes con respecto a la enseñanza explícita de valores dentro del aula, es innegable la necesidad de educar el carácter para, entre otras cosas, desarrollar personas con autoposesión y conciencia de sí mismos. De lo contrario, los docentes no deberían considerarse educadores, sino simplemente instructores. La diferencia entre un instructor y un educador es que, el primero, es capaz de ayudar al alumnado a desarrollar habilidades técnicas específicas, algo que no exige la existencia de razonamientos ni esquemas conceptuales propios; mientras que el educador conduce al alumnado hacia un estado más óptimo o deseable del que se parte inicialmente, un perfeccionamiento de la naturaleza mediante la adquisición de hábitos positivos, lo que incluye necesariamente la incorporación de criterios morales en el proceso educativo (Esteve, 2010). No se trata de juzgar el perfil del instructor o educador, pues no son excluyentes ni antagónicos, sino que es necesario definir cuáles son los objetivos educativos que planteamos como sociedad e incorporar el tipo de profesorado que consideremos más adecuado para lograr tales fines. Por ello, la educación del carácter exige educadores comprometidos, ya no sólo con la enseñanza técnica y conceptual de los contenidos, sino también con el desarrollo personal del alumnado y el comportamiento moral de la comunidad educativa.

Centrar la investigación sobre educación del carácter en la formación del profesorado se debe, principalmente, a una cuestión de actualidad, en el sentido más profundo de la palabra. No se trata de reflexionar sólo sobre el aprendizaje de la virtud, sino sobre sus posibilidades de ser enseñada en el momento presente (Rouner, 1993). El sistema educativo español da prioridad a la educación personalizada y al desarrollo íntegro del alumnado (LOMLOE, 2020), sin embargo, hasta cierto punto, se obvia la labor del docente para lograr este objetivo, relegando la importancia de su función y su formación a un segundo plano. En este sentido, en las últimas décadas, el profesorado ha sufrido cierto desprestigio hacia su profesión, provocando insatisfacción, algo que ha afectado directamente al desarrollo de su identidad profesional (Bolívar, 2007). En esta línea, es necesario consolidar una formación del profesorado de calidad para reconstruir su identidad como profesionales de la educación y reafirmar el impacto de su labor. Solo así se podrá mejorar el proceso de enseñanza en el alumnado, no sólo centrado en los contenidos, sino también en su formación ético-cívica y en su desarrollo humano y personal. Al fin y al cabo, el docente es una figura de referencia para su alumnado. Por este motivo, potenciar y mejorar la formación inicial y permanente del profesorado es una cuestión necesaria y que debe hacerse de manera constante.

Se considera esencial ampliar la investigación en este campo, conocer necesidades y demandas por parte del profesorado con el fin de mejorar las condiciones y las herramientas a las que se enfrentan al trabajo con cuestiones morales en el aula. Con esto, no se trata de convertir al profesorado en experto en cuestiones morales, sino como profesional que educa en valores (Martínez et al., 2003). No obstante, no existe un consenso acerca de cómo se debería fomentar, cuáles deberían ser sus objetivos ni de qué modo podría evaluarse (Gallagher, 2020). En esta línea, una de las necesidades ya detectadas es la inseguridad que sienten para trabajar cuestiones morales en el aula, puesto que consideran que no cuentan con herramientas suficientes para tratarlo de manera óptima (Milson, 2000). Incidiendo en la formación del profesorado se mejorará, por tanto, la calidad de la enseñanza en general y de la educación del carácter en particular.

La educación del carácter en el contexto británico ha tomado gran relevancia en los últimos años, convirtiéndose en un referente en cuanto a políticas educativas e investigación. La institucionalización de la educación del carácter ha favorecido, además, el impulso de una sociedad orientada al respeto a la diversidad. La característica multiculturalidad que tiene el territorio ha facilitado la implementación de la educación del carácter, dada la flexibilidad y adaptabilidad propia del enfoque. La globalización y el avance hacia una sociedad multicultural ha permitido comprender que el objetivo ya no es integrar al inmigrante en una cultura mayoritaria, sino respetar la cultura personal como elemento esencial de su propia existencia (Caro, 2020). Algunos ejemplos sobre esto, que se desarrollarán con mayor detalle durante la tesis doctoral, pueden ser el trabajo realizado por el *Jubilee Centre for Character and Virtues* (2017), de la Universidad de Birmingham; el *Center for Character and Citizenship* (2021) o el *The Center for the 4th and 5th Rs* (2023); así como las aportaciones de autores como Thomas Lickona (1991), Darcia Narvaez (2002, 2011b) Kristján Kristjánsson (2015, 2017) o David Carr (1991, 2016) y la institucionalización de aspectos relacionadas con la moral, la ética, la ciudadanía y el carácter en el sistema educativo británico.

La presente investigación, por tanto, trata de aportar nuevos horizontes sobre esta cuestión a la comunidad educativa, especialmente a los docentes, los investigadores de la educación y las instituciones educativas. Conocer la realidad educativa del contexto británico, donde la educación del carácter se ha institucionalizado, permitirá extraer conclusiones interesantes a considerar para su implementación en otros sistemas educativos con características similares. Se deberá asumir la responsabilidad de cada

agente en esta cadena de conocimiento para trabajar cuestiones morales y éticas en los centros educativos. Por una parte, la regulación de las instituciones educativas sobre esta cuestión, además de facilitar herramientas a los docentes para que desarrollen su trabajo de la forma más óptima; por otra parte, los investigadores, cuya responsabilidad es profundizar en el estudio de las cuestiones educativas, elaborar teorías que orienten al desarrollo de la ética y la moral en el aula; por último, los docentes, responsables de poner en práctica las cuestiones previamente aprendidas en su formación, tanto inicial como permanente, y enfrentarse a la realidad del aula, atendiendo a las necesidades del alumnado y lidiando con las dificultades que surgen de manera espontánea.

La necesidad de dar respuesta a estos retos detectados justifica la presente investigación. Comprender la implementación de la educación del carácter en el contexto educativo británico nos permitirá reflexionar sobre su posible introducción en otros sistemas educativos, como pudiera ser el español, donde existe una carencia de herramientas para desarrollar competencias morales en las aulas (Fuentes, 2018). Para ello, se plantean los siguientes objetivos de investigación, generales y específicos:

OG 1. Examinar la evolución del concepto de *educación del carácter* desde el planteamiento y tradición aristotélica hasta la actualidad.

OE 1.1. Comprender la configuración de la educación del carácter a partir de la influencia de diferentes disciplinas y aproximaciones teóricas y conceptuales.

OE 1.2. Describir el significado de la educación del carácter en el contexto educativo actual.

OE 1.3. Explicar las principales dimensiones que conforman el carácter educable del ser humano.

OG 2. Analizar la situación de la formación del profesorado en Inglaterra sobre educación del carácter.

OE 2.1. Describir el contexto histórico-educativo de la educación moral y la educación del carácter en Inglaterra.

OE 2.2. Analizar el funcionamiento de la formación del profesorado en Inglaterra.

OE 2.3. Identificar las dimensiones de la educación del carácter que están reflejadas en la formación del profesorado en Inglaterra.

A nivel metodológico, siguiendo la concepción etimológica de método encontramos su origen en *hodós*, camino. Posteriormente, derivó en *méthodos*, camino para llegar a un resultado (Corominas, 1987). Un camino no puede estar trazado previamente, sino que «se hace al andar hacia adelante, al investigar» (López Aranguren, 1997, p. 18). El investigador no guía a la investigación, pues es al contrario, y por ello sería pretencioso detallar cada paso del proceso de investigación. En cualquier caso, se podría decir que, a rasgos generales, la investigación es analítica y de corte filosófico-educativo. Se utilizará un método de investigación teórico, en el que se analizará un estudio de caso sobre la situación particular de Inglaterra. El estudio de caso es un enfoque de investigación en el que se trata de analizar la naturaleza de un fenómeno particular en su propio contexto, con el fin de entender la realidad y conocer su funcionamiento en profundidad (Simons, 2011). Para ello, se utilizarán técnicas de búsqueda bibliográfica y análisis de contenido (fundamentalmente bases de datos científicas como *Web of Science*, *Dialnet* o *Google Academic*, además de la utilización de libros en formato físico) con el fin de guiar la reflexión hacia conclusiones que aporten nuevo conocimiento a la comunidad científica en cuestiones relacionadas con el concepto de *educación del carácter* y el modo de guiar al cuerpo docente en su formación.

Metodológicamente, la presente investigación muestra ciertos paralelismos con otras investigaciones similares. Ejemplo de ello pueden ser las tesis doctorales realizadas por Juan Pablo Dabdoub (2019) o Jorge Antonio Fernández de los Ríos (Fernández de los Ríos, 2021). Dabdoub realizó una investigación de carácter teórico, a través de un estudio de caso, en la que consideró la importancia del estudio de temas relacionados con la educación moral y del carácter para comprender mejor los fenómenos educativos. Para esto, realizó un breve recorrido teórico por los principales planteamientos propuestos desde la educación moral en Estados Unidos y asentó el desarrollo de su investigación en las propuestas realizadas por autores clásicos, Aristóteles y Kant, con el fin de extraer conclusiones de carácter pedagógico. Fernández de los Ríos, por su parte, realizó un estudio de caso cualitativo para estudiar la cultura de la participación del alumnado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El análisis de esta realidad educativa en particular le permitió interpretar y comprender un contexto particular para aproximarse a una realidad compleja y multidimensional como es la participación estudiantil.

Con todo, se puede considerar que esta tesis doctoral se ampara en una relevancia metodológica, pues la combinación del estudio teórico y el estudio de caso permite obtener una visión sólida y elaborada del concepto que se investiga, como es la educación del carácter en la formación del profesorado en Inglaterra.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN MORAL Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

El estudio de la influencia de la educación moral en la configuración de la educación del carácter es esencial para conocer el origen de este enfoque, cómo ha sido su evolución y por qué disciplinas científicas se ha visto influido con el fin de comprender su actual concepción y su aplicación en el ámbito educativo. Por este motivo, el objetivo de este primer capítulo es estudiar los planteamientos propuestos desde la educación moral, en qué se diferencia de la educación del carácter, así como configurar una visión general de las aportaciones que se han realizado a la educación del carácter desde disciplinas como la psicología.

En primer lugar, realizaremos una breve reflexión acerca de la relación que existe entre la educación moral y la educación del carácter. Se harán algunas consideraciones acerca de la moral y de qué manera se concreta la educación del carácter.

En segundo lugar, se analizarán las aportaciones realizadas por la corriente racionalista de la educación moral. En este sentido, se profundizará en los planteamientos de la corriente conocida como clarificación de valores (*values clarification*), conociendo cuáles son sus principales aportaciones y debilidades; la teoría del desarrollo moral cognitivo, con Kohlberg como principal autor de la corriente racionalista y precursor de esta teoría; y la ética del cuidado, estudiando las aportaciones que hacen autoras como Carol Gilligan o Nel Noddings.

Por último, se analizarán las propuestas realizadas desde la psicología. Concretamente, se estudiarán los movimientos como el desarrollo positivo de la juventud; la importancia del proyecto *values in action* en la comprensión de la educación moral desde una perspectiva psicológica y *medible*, la influencia del aprendizaje socioemocional y los planteamientos de John Dewey sobre la experiencia, el aprendizaje y su relevancia en la configuración del ser humano como ser moral.

I. EL VÍNCULO ENTRE LA EDUCACIÓN MORAL Y LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

Tras la Segunda Guerra Mundial fue necesario concretar una serie de principios morales que los Estados debían respetar, hasta el punto de que los ciudadanos no estarían obligados a cumplir con otras leyes que contradijeran estos principios (Ibáñez-Martín, 2013). En este contexto surgió la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) donde, en su preámbulo, se considera que «la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca», sentando así las bases de sus principios y el objetivo de su proposición. A raíz de lo que la propia Declaración denomina «actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad», apuntan: «(...) se ha proclamado (...) el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y (...) de creencias» (p. 34). El objetivo fue recuperar la dignidad humana, la libertad y la armonía social que fue arrebatada a nivel mundial durante el conflicto bélico.

La concreción de estos valores particulares -y generales al mismo tiempo- sobre los principios morales que guíen la conducta de la ciudadanía invita a reflexionar sobre la importancia de la educación moral y la pertinencia o no de la elaboración de códigos morales. La educación moral es necesaria para valorar la vida en democracia, tanto desde una perspectiva político-institucional como interpersonal (Martínez, 2013), puesto que la comunicación y el diálogo son elementos esenciales para construir una sociedad democrática, inclusiva e intercultural.

La moral puede definirse como el conjunto de normas y valores generados en un mundo social, vinculada directamente con la acción y prescriptora de la conducta inmediata. Desde esta perspectiva, se considera que la filosofía moral -o ética- es la encargada de reflexionar sobre la propia moralidad, ya que es *conceptual* y *argumentativa* (Cortina, 2000). Desde el planteamiento propuesto por Michael Foucault (2013), el código moral es

aquel en el que se encuentran las reglas, principios o deberes que se han de seguir; mientras que la conducta moral es la elección personal de la realización o no del código moral. Por lo tanto, la constitución del individuo se conforma a partir de actos, es decir, la actitud frente a las prescripciones morales impuestas, junto con los códigos, esto es, la determinación de lo positivo y lo negativo de los actos.

Se debe considerar si el cuestionamiento de las acciones morales que interviene en la ética de los sujetos favorece realmente a la construcción de una ciudadanía homogénea en la que no tengan cabida los conflictos. Para reflexionar sobre este planteamiento, es necesario recuperar la propuesta de Adela Cortina (2010) sobre la *ética de máximos* (propuestas de vida feliz) y la *ética de mínimos* (ética cívica). Ambas éticas presentan un sentido público, pero no estatal y se retroalimentan entre ellas. La ética de máximos ayuda a los sujetos a que alcancen la felicidad, una vida buena. Se trata de una *moral privada* que no es necesario que se comparta con el resto de la ciudadanía. Por su parte, la ética de mínimos es aquella basada en la educación en valores cívico-constitucionales dirigida a formar a los sujetos en los valores públicos socialmente aceptados. Un ejemplo podrían ser los motivos que lleva a un ciudadano a pagar los impuestos que le corresponden a la Agencia Tributaria. Desde la ética de máximos se realiza el pago por una convicción moral, por un sentido del deber y una creencia subjetiva e individual; mientras que, desde la ética de mínimos, el pago se realiza por una cuestión pública y legal, una opción más práctica y cívica. Por este motivo, es necesario que el ser humano procure un correcto desarrollo moral, no sólo desde el punto de vista racional, sino también emocional, tratando de buscar la felicidad encaminada a una felicidad solidaria (Martínez, 2013) y los comportamientos morales vayan más allá de la voluntad individual. Sólo así la perspectiva máxima y mínima se complementan hasta lograr un equilibrio que favorezca la convivencia social y comunitaria en un entorno democrático.

Ahora bien, es importante considerar la intromisión del Estado (o cualquier organismo que configure los códigos morales ya existentes) en la vida privada de los sujetos con el fin de preservar la ética de máximos puesto que, si se da esta situación, las dos éticas pueden llegar a entrar en conflicto. En palabras de Hannah Arendt (2007, p. 199): «(...) Igual que el gobierno ha de garantizar que la discriminación no atente nunca contra la igualdad política, debe también salvaguardar los derechos de toda persona a hacer lo que quiera entre las cuatro paredes de su casa». En este sentido, lo moral, lo social e incluso lo político conforman un engranaje difícil de desarticular.

La confusión surge cuando se establece el aspecto social como criterio para diferenciar *lo que está bien de lo que está mal*. Se puede llegar a caer en el conformismo al asumir que lo social viene heredado y no puede ser modificado. La sociedad, en ocasiones, realiza prácticas inmorales, como es el caso de la esclavitud. Los seres humanos son capaces de oponerse a esa situación si desarrollan la convicción y el compromiso moral por encima de las convenciones sociales. De esta manera, no se debe considerar siempre que lo social y lo moral van necesariamente unidos, puesto que la esclavitud no es una obligación ética (Ibáñez-Martín, 2013), a pesar de su aceptación social en tiempos pasados.

Tomando como referencia estas consideraciones, la educación del carácter podría definirse como un enfoque específico de educación moral, ya que se centra en la conducta del ser humano desde una perspectiva holística y, en consecuencia, personal y social. Sanderse (2012a) entiende que la comunidad ha de ser el «punto de partida de los individuos» (p. 192), encargados de utilizar el bagaje cultural e intelectual que aporta la sociedad para buscar un bien moral compartido por todo los seres humanos que aspire a ser universal. Así pues, la educación moral y la educación del carácter no pueden identificarse como cuestiones idénticas, dado que cada una presenta algunas particularidades. La moral se refiere al conjunto de ideales compartidos en sociedad, por tanto, se podría considerar algo cultural o tradicional que busca que los miembros de la comunidad actúen libremente; por su parte, el carácter, es el conjunto de rasgos individuales que permiten a la persona actuar con libertad, a pesar de que esos comportamientos se den dentro de una sociedad (Naval et al., 2017). Tanto la educación del carácter como la educación moral se centran en la comprensión y ejecución de las acciones buenas, pero la principal diferencia es su nivel de precisión: la primera tiene un carácter más personal, mientras que la segunda muestra un conjunto de valores compartidos y socialmente aceptados por una comunidad.

En definitiva, la educación del carácter es una concreción de la educación moral que tiene como objetivo el desarrollo íntegro del ser humano dentro de una sociedad. La educación del carácter comparte, generalmente, la preocupación que muestra también la educación moral; no obstante, el enfoque de influencia aristotélica se diferencia de la educación moral en su distinción de algunos de los paradigmas educativos morales más influyentes del siglo XX, como la teoría del desarrollo moral cognitivo de Kohlberg, puesto que el conocimiento moral, como veremos, no garantiza una conducta moral (Carr, 2016a). Educar el carácter permite a las personas adquirir un desarrollo moral correcto que les

posibilitará reflexionar sobre los comportamientos morales, apreciarlos y actuar consecuentemente. Serán capaces así de comprender los códigos morales y decidir cómo, cuándo y por qué llevar a cabo -o no- determinadas conductas morales.

Debido a la incuestionable conexión que existe entre ambos conceptos, a continuación, se describen algunas de las corrientes de pensamiento vinculadas con la educación moral que han influido en la concepción actual de la educación del carácter.

2. LA CORRIENTE RACIONALISTA DE LA EDUCACIÓN MORAL

El racionalismo es una corriente filosófica que permitió profundizar en la dimensión cognitiva del ser humano y observa los estadios por los que pasa durante su crecimiento y madurez en cuestiones morales, atendiéndolo desde un punto de vista individual. En este sentido, aquí se analizan las aportaciones realizadas por corrientes como la *values clarification* o la teoría del desarrollo moral cognitivo. Además, a pesar de no considerarse parte de la corriente racionalista, en este apartado se analizarán las aportaciones realizadas por la ética del cuidado, cuyas críticas al desarrollo moral cognitivo evidenciaron carencias en los planteamientos racionalistas y abrieron camino a la incorporación de los factores emocionales como elementos esenciales para el desarrollo moral. Estas tres corrientes permiten obtener un planteamiento general de la corriente racionalista y muestran cómo, con el paso del tiempo, fueron tomando relevancia otras cuestiones en el desarrollo moral de las personas, como la afectividad o la relación con los otros.

Es fundamental conocer estos planteamientos previos sobre educación moral con el objetivo de conocer cómo ha evolucionado el tratamiento de las cuestiones morales en el ámbito educativo, además de comprender el proceso por el que se ha ido perfilando lo que actualmente se entiende por educación del carácter.

2.1. VALUES CLARIFICATION

La principal aportación del racionalismo a la educación moral se centra en la comprensión de la persona como agente racional. Descartes en el *Discurso del método* (Descartes, 1984) consideró que:

(...) La diversidad de nuestras opiniones no procede del hecho de que unos sean más razonables que otros, sino tan sólo de que conduzcamos nuestros pensamientos por vías diversas (...) No es suficiente tener buen sentido, sino que lo principal es aplicarlo bien (p. 29).

La toma de conciencia del pensamiento como forma de guiar la conducta y alejado de estímulos externos, sienta las bases del racionalismo como corriente de pensamiento filosófico. No obstante, posteriormente Kant insistió en la importancia de la razón, aunque trató de asociarla con la experiencia. Sus trabajos sobre el estudio de la razón, su naturaleza y aplicabilidad, constituyen una de las aportaciones más relevantes en la Historia de la Filosofía con la *Crítica de la Razón Pura* (ed. 2005), la *Crítica de la Razón Práctica* (ed. 2000) y la *Crítica del juicio* (ed. 2011), donde describe el juicio como el encargado de establecer un puente entre el entendimiento y la razón.

Una de las principales concreciones del racionalismo en el ámbito educativo fue lo que se ha denominado clarificación de valores como método de desarrollo moral del alumnado, cuyos autores principales fueron Kirschenbaum, Harmin o Simon (1977; 1975). Según Kirschenbaum (2013), la clarificación de valores es un enfoque cuyos objetivos son: por un lado, ayudar a las personas a tomar decisiones y elecciones complicadas de la vida y, por otro lado, aclarar y actualizar sus prioridades y objetivos vitales. Así, desde la propuesta de esta corriente, el docente será un guía durante el proceso de toma de decisiones vitales del alumnado y, además, deberá ser un acompañante durante el establecimiento de su preferencia de valores tras un proceso deliberativo.

El modelo *Values Clarification* tuvo gran influencia en Estados Unidos durante los años sesenta y setenta, impulsado por el auge del individualismo y el relativismo moral. Tras la Segunda Guerra Mundial, los autores defensores del modelo consideraron fundamental la construcción de un relato propio, alejado de los valores de la comunidad (Sanderse, 2012b), ya que consideraban que el hecho de que hubiera formas correctas e incorrectas de pensar era algo obsoleto (Beller, 1982). El movimiento de clarificación de valores buscaba alejarse del adoctrinamiento al considerar que el sistema de valores es arbitrario, puesto que vivimos en una sociedad plural y multicultural (Naval et al., 2017).

La corriente de la clarificación de valores parte de un método socrático en el que se proponen varias opciones para una circunstancia determinada (Bennett y Delattre, 1978) y el alumnado, a través de la propia mayéutica, se aproxima a los valores que considera apropiados. El objetivo principal era que las personas fueran las encargadas de elegir los valores que consideraran más aceptables y reflexionaran sobre los valores transmitidos por la familia y la comunidad. En este aspecto, es necesario hacer una distinción entre los términos de valor y valoración. Desde la clarificación de valores, se pone más atención al proceso de valoración que al contenido de los valores (Baer Jr, 1977). Consideran que la

decisión final no debe ser cuestionada, siempre y cuando el proceso hasta llegar a ella haya sido correcto (Beller, 1982). En definitiva, desde esta corriente defienden que la clarificación de valores no se trata tanto de establecer una jerarquía de valores, sino de realizar un proceso de mejora y de análisis de la apreciación de valores concretos.

El docente, desde este planteamiento, se convierte en una figura que acompaña al alumnado en el proceso de clarificación y no interviene en la construcción moral de la persona (Leming, 1997), por lo que se evita una enseñanza directa y explícita de valores (Kirschenbaum et al., 1977). Algunas cuestiones se centraban en el planteamiento de situaciones particulares al alumnado y se les preguntaba sobre si su elección les haría felices, si podrían plantearse alternativas a su elección o si se trataba de una elección libre. Sin embargo, esto no supone entablar un debate, ya que desde el movimiento de clarificación de valores se consideraba que los debates eran una herramienta insuficiente puesto que, a pesar de que permitía reforzar las creencias al compararlas con las de otros compañeros, no podía considerarse un procedimiento crítico en el que se cuestiona el porqué de sus preferencias y no otras (Sanderse, 2012b). Por tanto, a priori no existen criterios específicos que permitan identificar si se ha producido una mejora en el proceso de valoración, ya que, por ejemplo, el debate como elemento de evaluación del proceso es desestimado por la propia corriente (Baer Jr, 1977; Harrison, 1976).

Con el fin de orientar la labor docente en esta cuestión, los autores de referencia de esta corriente, Rath, Harmin y Simon (1966), exponen siete criterios que deben darse para considerar que se ha llegado a clarificar un valor (*vid.* Tabla 1). Estos criterios, según Schlaadt (1974), pueden reformularse como preguntas al alumnado.

Con este método, consideran que los docentes no deben intervenir en la enseñanza de valores particulares, sino que el alumnado es el que debe llevar a cabo un proceso individual en el que construya su escala de valores. La utilización de estas preguntas durante el proceso servirá de guía, pero siempre desde una posición pretendidamente neutral por parte del profesorado (Harrison, 1976). En esta línea, Baer Jr (1977) criticó la utilización de este método al considerar que realizar estas preguntas era caer en el adoctrinamiento. Según Baer Jr (1977), al utilizar expresiones del tipo «¿cómo te sentiste cuando *eso* ocurrió?» o «¿por qué piensas *eso*?» se pone foco en lo que el profesorado considera lo que es importante, no permitiendo que el alumnado extraiga por sí mismo conclusiones de lo que es o no es relevante de una acción.

Tabla 1

Criterios para clarificar un valor y su formulación como pregunta

Criterios de clarificación	Formulación de preguntas
Elegir libremente.	¿La elegiste libremente?
Elegir entre posibles alternativas.	¿Tomaste esta decisión después de reflexionarla?
Elegir entre las alternativas tras un proceso de deliberación y consideración de cada una de ellas.	¿Consideraste diferentes alternativas?
Ser feliz con la elección tomada.	¿Estás orgulloso/a con tu decisión?
Estar dispuesto a reafirmarse públicamente con respecto a la alternativa elegida.	¿La afirmarías públicamente?
Actuar de acuerdo con las elecciones.	¿Has tomado esta decisión?
Repetir la elección del valor hasta convertirlo en un patrón.	¿Has repetido esta acción?

Nota. Elaboración propia a partir de Raths, Harmin y Simon (1966) y Schlaadt (1974)

A pesar de las aportaciones realizadas por la corriente, este movimiento ha recibido numerosas críticas al considerar que no logra clarificar los valores, sino simplemente aclarar determinadas preferencias o voluntades hacia algo concreto (Campbell, 1997; Lantos, 2002). También se consideró que el movimiento estaba basado en el relativismo moral y en consideraciones subjetivas y volubles (Baer Jr, 1977; Leming, 1997), además de atentar contra la privacidad de las personas al trabajar cuestiones relacionadas con la intimidad y las relaciones familiares (Baer Jr, 1980; Naval et al., 2017). Kirschenbaum (2000) reconoció que fue un error no replantear los objetivos de la clarificación de valores e incorporar cuestiones como la enseñanza directa de valores básicos y del buen carácter.

Al no mostrar los resultados esperados por los programas educativos de clarificación de valores, se replanteó el tratamiento de la educación moral en las aulas considerando otras dimensiones del ser humano como las emociones o la motivación (Vargas y González-Torres, 2009). Kohlberg, uno de los principales exponentes del desarrollo moral, consideró la clasificación de valores como una forma de educación en la que se acepta el relativismo moral y el adoctrinamiento. Por ello, desde la corriente del desarrollo moral cognitivo, se propone una alternativa en la que se aboga por un modelo educativo en el

que el alumnado se convierta en un «filósofo moral», puesto que se entiende que el desarrollo moral produce por sí mismo una educación moral y el estudiante construye activamente sus pensamientos sobre lo correcto y lo incorrecto (Bennett y Delattre, 1978; Snarey y Samuelson, 2008).

A pesar de ello, quizá la crítica más importante fue el cuestionamiento que recibió por su falta de contenido moral. Los planteamientos posteriores sobre educación moral trataron de paliar esta carencia, dado que toda acción educativa debe ser intencional y tener un carácter propedéutico, por lo que debe existir un contenido que merezca ser transmitido. Si las preguntas que se utilizan durante el proceso de clarificación de valores no desembocan en algo concreto, si no se orienta al alumnado hacia lo deseable, es posible que únicamente se genere desconcierto y desorientación, o el sometimiento a las modas e influencias variadas y cuestionablemente educativas. La clarificación de valores realizó aportes interesantes sobre la importancia de la reflexión y la deliberación en cuestiones morales, pero dejaba un espacio peligroso al relativismo. Por contraste, la educación del carácter trata de conservar la esencia deliberativa propia de la corriente de la clarificación de valores, pero mostrando un sólido compromiso con los valores que merecen ser transmitidos entre generaciones.

2.2. TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL COGNITIVO

Las aportaciones y resultados de la clarificación de valores resultaron insuficientes, por lo que se profundizó sobre el desarrollo moral cognitivo entendido como una serie de estadios por los que todo ser humano debe progresar hasta alcanzar un pleno desarrollo moral.

El racionalismo, con Jean Piaget y Lawrence Kohlberg como principales representantes de la corriente, coincide con la tradición aristotélica en la importancia de desarrollar la dimensión racional del ser humano para una correcta educación moral (Arthur y Carr, 2013). Para ello, generalmente, las teorías de desarrollo moral clasifican las diferentes etapas del desarrollo en estadios que constituyen estructuras organizadas de pensamiento. Según esta concepción y salvo excepciones de tipo traumático, las personas avanzan de estadio hacia adelante y no se saltan las etapas, buscando siempre alcanzar el máximo nivel de desarrollo posible (Kohlberg, 1975a).

Piaget, por su condición de biólogo, vinculó la psicología con la inteligencia y la lógica. Esto puede verse claramente en obras como *La psicología de la inteligencia* (ed. 1999) o *Psicología y Pedagogía* (1977), donde expone los cuatro niveles de desarrollo cognitivo que experimentan los niños y niñas. El primero de ellos es el nivel «sensoriomotriz», una etapa que abarca desde el nacimiento hasta los dos años y caracterizada por la adquisición de hábitos a través de las percepciones del exterior y de la propia experiencia sensorial. Esto dará lugar al nacimiento de la inteligencia del niño mediante un proceso de asimilación y acomodación de los estímulos recibidos. El segundo nivel es el preoperatorio, desde los dos hasta los siete años aproximadamente, una etapa caracterizada por el egocentrismo y marcada por el pensamiento simbólico, preconceptual e intuitivo. En el tercer nivel, desde los ocho hasta los doce años, se desarrolla la etapa conocida como «operaciones concretas». Por último, se encuentra el nivel de las «operaciones formales», una etapa que se inicia a los doce años y continúa durante la adolescencia, caracterizada por una inteligencia reflexiva completa.

Durante el proceso de desarrollo cognitivo, Piaget incide en la importancia de los procesos de «asimilación» y «acomodación». La asimilación la define como: «La incorporación de los objetos en los esquemas de la conducta, no siendo tales esquemas más que la trama de las acciones susceptibles de repetirse activamente» (Piaget, 1999, p. 18). La asimilación nace en la etapa sensoriomotriz, cuando es fundamental la adquisición de hábitos para el desarrollo de la inteligencia ya que, como apunta el propio Piaget: «El parentesco entre el hábito y la inteligencia resulta así manifiesto, ya que los dos proceden, aunque en niveles distintos, de la asimilación sensoriomotriz» (Piaget, 1999, p. 120). El proceso de asimilación necesita de un proceso de acomodación, es decir, la incorporación de los nuevos objetos a las estructuras cognitivas previas. Todo ello será posible tras un proceso de adaptación, el logro de «un equilibrio entre el sujeto y los objetos» (Piaget, 1999, p. 19). Los procesos de asimilación y acomodación se dan gracias al desarrollo de la inteligencia, con el objetivo de que, tras un proceso largo y complejo de estructuración y adaptación, se vuelvan complementarios (Piaget, 1977).

La estructura lógica y constructivista del pensamiento de Piaget, le permitió realizar aportaciones desde esta perspectiva en cuestiones relacionadas con el desarrollo moral. Por un lado, propuso la existencia de dos tipos de moral y, por otro lado, estableció diferentes estadios morales durante el desarrollo humano.

Piaget planteó dos tipos de moral: una moral heterónoma y una moral autónoma. Durante el periodo caracterizado por la moral heterónoma, las personas desarrollan un comportamiento basado en la conformidad con las normas impuestas por las figuras de autoridad. Por su parte, el periodo de la moral autónoma no sólo supone la independencia para hacer las cosas sin ayuda externa, sino que implica seguir unos preceptos construidos de forma personal y por los que sientan un gran compromiso (Devries, 1999).

El paso de la moral heterónoma a la autónoma se produce por el desarrollo cognitivo y, en consecuencia, moral del niño. Para que este proceso tenga lugar, Piaget propone en su obra *El criterio moral del niño* (ed. 1984) tres estadios morales por los que pasa el ser humano durante su desarrollo en la infancia: una etapa premoral, con una conducta egocéntrica, en la que la única obediencia a las reglas se debe a la imposición de un adulto, una figura de autoridad; una etapa heterónoma, en la que se establece un acuerdo de respeto a las normas entre los sujetos que participan en el juego, siendo un respeto mutuo e igualitario; por último, se encuentra la etapa de moral autónoma, donde se refleja el paso a la adolescencia y, con ella, la construcción de sus propios principios morales donde el respeto a las reglas surge de una libre decisión. Piaget insiste en que los educadores pueden fomentar en el alumnado un desarrollo moral maduro hablando desde una posición de igualdad en la búsqueda del conocimiento (Snarey y Samuelson, 2008).

A pesar de mostrarse como una teoría consolidada, el trabajo de Piaget recibió algunas críticas en su planteamiento. Algunas de ellas, vinculadas a la teoría del aprendizaje social, tuvieron gran repercusión. Desde esta corriente, autores como Bandura (1977), reclamaron la importancia de la experiencia y el entorno en el desarrollo moral por encima de cuestiones relacionadas con la maduración genética de manera gradual, tal y como expone la teoría de Piaget. En este aspecto, Kohlberg (1992) apuntó: «(...) No hay nada en la teoría de Piaget que sugiera que las diferencias individuales en la rapidez del desarrollo a través de sus estadios no se deba, fundamentalmente, a factores hereditarios» (p. 53). De esta manera, se podría confirmar la preferencia de Piaget por los factores hereditarios como elementos esenciales en el desarrollo moral, aunque esto no suponga el detrimento del entorno como fuente de construcción del juicio moral.

Otras críticas que recibió la teoría de Piaget fueron que no se hacía referencia a las diferencias socioculturales y de género en el desarrollo del juicio moral (Aronfreed, 1961; Boehm y Nass, 1962) y, además, que el juicio y el comportamiento morales no se corresponden necesariamente y suelen desarrollarse de forma independiente (Grinder,

1964). En este sentido, autores como Durkin (1959), Bloom (1959) o Bandura (1977) criticaron que la teoría de Piaget no se desarrollaba de manera universal, secuenciada y mecánica, tal y como planteaba el autor. Además, el planteamiento de Piaget ha llegado a considerarse «incompleto» al estudiar únicamente el desarrollo cognitivo hasta los doce años (Sanderse, 2012b), algo que Kohlberg trató de ampliar posteriormente basándose en los planteamientos ya iniciados por Piaget.

Kohlberg (1975, 1992) trató de concretar aún más las aportaciones realizadas por Piaget, por lo que estableció tres niveles de razonamiento moral y, dentro de cada nivel de razonamiento, establece dos etapas diferenciadas (*vid.* Figura 1), lo que inicialmente denominó *tipos ideales evolutivos* (Kohlberg, 1992). Con esta clasificación, considera que se puede determinar una secuencia de etapas de manera «invariable culturalmente y universal» (Blatt y Kohlberg, 1975, p. 129) y trata de identificar la moral con la justicia (Kohlberg, 1982; Peters, 1978). En este sentido, los acontecimientos sufridos durante la Segunda Guerra Mundial supusieron un claro reclamo de la moral, la verdad y la justicia (Gilligan, 1998) en el planteamiento de Kohlberg.

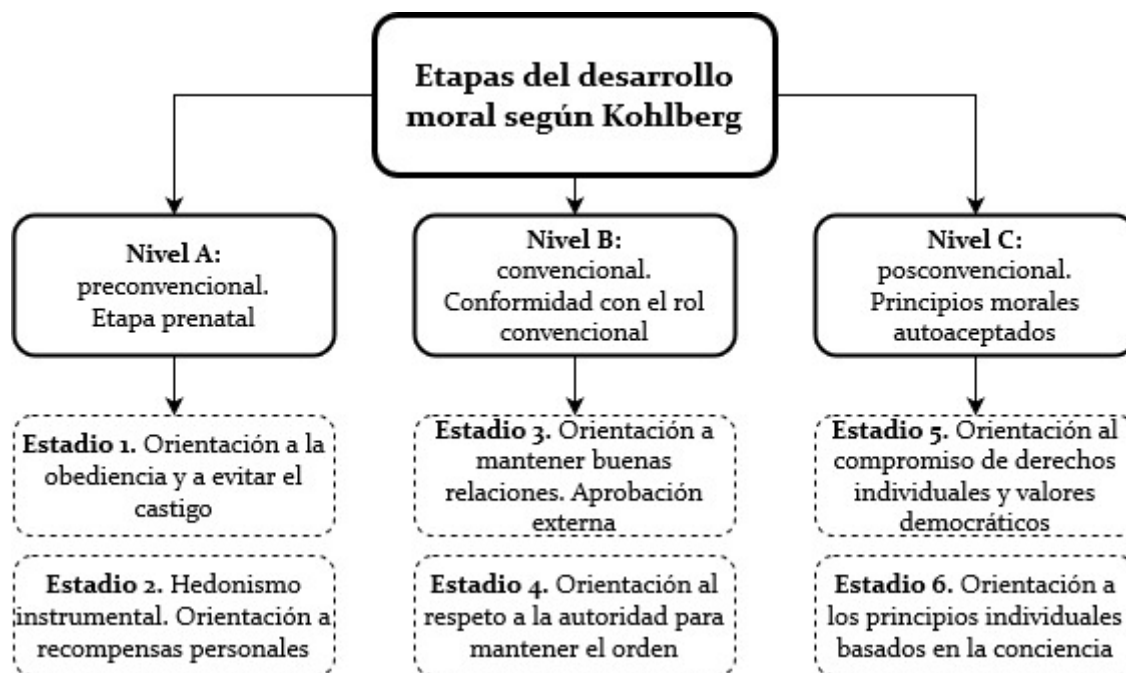
El primer nivel de razonamiento (razonamiento preconvencional), en el que el valor moral se encuentra en situaciones externas, se identifican dos estadios: el primero, centrado en el castigo-obediencia y la tendencia a evitar problemas; el segundo, con una orientación egoísta, es decir, la acción correcta es aquella que satisface las necesidades de la persona.

El segundo nivel de razonamiento moral (razonamiento convencional) se basa en identificar lo correcto y en actuar conforme a lo que se espera del sujeto. En el segundo nivel encontramos un estadio de orientación a ser buena persona, a comportarse a partir de una imagen estereotipada y es aprobado por los demás, y otro estadio basado en cumplir con el deber para así mantener un orden social.

En el tercer y último nivel (razonamiento posconvencional), basado en el valor moral compartido, se encuentran otros dos estadios: un primer estadio basado en el cumplimiento del deber por la existencia de un contrato social en vistas de la voluntad y bienestar de la mayoría y un segundo estadio con base en la *conciencia de las reglas* como un elemento consistente y universal que fomente el respeto y confianza mutuo entre los miembros de una sociedad.

Figura 1

Etapas del desarrollo moral según Kohlberg



Nota. Elaboración propia a partir de: Kohlberg (1992)

Las aportaciones de la teoría de Kohlberg a la educación moral se han centrado en cómo trabajar el desarrollo moral en el alumnado, teniendo en cuenta el planteamiento previo acerca de los estadios del desarrollo moral. Para Kohlberg, la educación en valores en las escuelas públicas debe centrarse en «desarrollar una conciencia de la justicia o de los derechos de los demás en nuestro sistema constitucional» (Kohlberg, 1975b, p. 674). Por este motivo, las dos principales aportaciones pedagógicas se centran en el trabajo con dilemas morales y en la creación de las comunidades justas de aprendizaje.

El trabajo con dilemas morales dentro del aula tomó protagonismo a raíz de un trabajo experimental llevado a cabo por un discípulo de Kohlberg, Moshe Blatt, y él mismo. En este trabajo, se observa que los dilemas morales se exponen de la siguiente manera: se presenta una situación de conflicto y se pide al alumnado que exponga cuáles serían las posibles formas de resolverlo. También se pide al alumnado que elabore las consecuencias que pueden tener esas decisiones para cada uno de los individuos involucrados en el problema. Además, se les pide que identifiquen cuál es la jerarquía de valores que existen en cada una de las soluciones que aportan. Durante todo el proceso, se introducen preguntas controvertidas, siempre dentro de un contexto en el que prime la libertad de expresión del alumnado y la diversidad de opiniones (Blatt y Kohlberg, 1975). Un ejemplo

de planteamiento de dilemas morales es el conocido como dilema de Heinz, en el que se plantea lo siguiente:

(...) Una mujer estaba a punto de morir de un caso raro de cáncer. Existía una medicina que los médicos pensaban que podría salvarla, una especie de radio que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. El farmacéutico cobraba 2.000 dólares, diez veces más de lo que le costaba fabricar la medicina. El marido de la enferma, Heinz, pidió dinero prestado a todos sus conocidos, pero sólo pudo reunir la mitad de lo que costaba. Le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que se la vendiera más barata o que le permitiera pagarle más tarde. Pero el farmacéutico le dijo que no. Heinz, desesperado, entró en la farmacia a robar la medicina para su mujer (Kohlberg, 1982, p. 42).

Trabajar el desarrollo moral a partir del planteamiento de este tipo de dilemas no significa que cada problema tenga una solución; por el contrario, se trata de que el alumnado intercambie información y que la heterogeneidad del grupo permita que aquellos sujetos que se encuentren en estadios de desarrollo moral inferiores avancen hacia estadios superiores.

El planteamiento de la secuenciación del desarrollo moral en estadios y trabajo realizado con los dilemas morales, no obstante, fue objeto de crítica (Berkowitz y Gibbs, 1983; Gilligan, 1993; Peters, 1978) y se consideró insuficiente. A pesar de que producía cambios en los estudiantes, estos cambios eran muy lentos, además de no reflejar las situaciones morales a las que deberían enfrentarse diariamente (Sanderse, 2012b) y tener un carácter esencialmente individualista (Caro et al., 2018). Pero lo más importante: no se tenía en cuenta la atmósfera moral del contexto social (Snarey y Samuelson, 2008).

El término de *atmósfera moral* es fundamental en el planteamiento propuesto por Kohlberg, ya que incluye uno o varios aspectos del entorno escolar. Concretamente, en un estudio realizado por Anderson (1982), se realizó una revisión sistemática, tratando de clarificar el término y encontrar rasgos comunes que acotaran su definición, dada la diversidad de climas que podían encontrarse en los contextos escolares. Concluyó que la atmósfera escolar estaba compuesta por diferentes elementos: la ecología, es decir, las características «físicas» de la escuela, su infraestructura; el medio, esto es, las características morales tanto del profesorado como del alumnado; el sistema social, es decir, el sistema organizacional del centro, la participación de la comunidad educativa y, por último, la cultura, quizá la más importante de todas, puesto que engloba aspectos como el compromiso, las normas o las metas. Debido a las aportaciones de este concepto

holístico, Kohlberg trabajó por una propuesta en la que se viera involucrada toda la comunidad educativa: la construcción de una comunidad justa.

El origen de la comunidad justa se basa en el modelo de los *kibbutz* israelíes, donde se seguía un modo de vida plenamente comunitario. Kohlberg sintió admiración por su forma de vida y por mostrar la importancia del sentimiento de pertenencia hacia un grupo en el desarrollo moral (Caro et al., 2018; Power y Higgins-D'Alessandro, 2008). Por este motivo, para lograr un correcto desarrollo moral siguiendo la propuesta de Kohlberg en un contexto educativo formal, es necesario que el profesorado muestre un fuerte compromiso y dedicación. El desarrollo del modelo de comunidad justa es una oportunidad para comprometerse para fomentar este modelo, cuyo principal objetivo es crear un lugar en el que el desarrollo moral del alumnado dependa del trabajo colaborativo con el fin de construir una sociedad justa desde los centros educativos (Bennett y Delattre, 1978).

La concepción de justicia que Kohlberg había propuesto hasta el momento había cambiado por la incorporación de la comunidad justa en su método pedagógico. La justicia para Kohlberg pasó de tener un carácter centrado únicamente en los derechos, para convertirse en un concepto en el que debe establecerse unos límites de comportamiento para con los miembros de la comunidad (un ejemplo de ello es que no se debe favorecer a una minoría por encima de la voluntad de la mayoría) (Oser et al., 2008; Power y Higgins-D'Alessandro, 2008). En consecuencia, todos los miembros aceptan el compromiso del cuidado mutuo y responsabilidad colectiva.

El modelo de comunidad justa propone que la resolución de problemas se lleve a cabo a partir de la construcción de una democracia participativa dentro del centro educativo. De esta manera, los conflictos se resuelven mediante la reunión de los miembros que forman parte de la comunidad, en condiciones equitativas y, mediante un proceso de discusión y razonamiento moral de los acontecimientos, se fomenta un correcto desarrollo moral cognitivo y comportamental (Kohlberg, 1975a). Los objetivos principales de la comunidad justa son dos: promover el desarrollo moral del alumnado y transformar la escuela en una comunidad moral en la que el alumnado participa en las decisiones que afectan a la comunidad. Con estos propósitos, se entra en una dinámica en la que se conocen los procesos democráticos y se desarrollan valores cívicos y de convivencia, además de trabajar algunas habilidades tan importantes como la cooperación y la escucha activa.

Las aportaciones de la teoría del desarrollo moral cognitivo han sido esenciales en la práctica de cuestiones morales en el aula. A pesar de plantear los dilemas morales desde una perspectiva alejada de la cotidianeidad del alumnado, las propuestas realizadas por la corriente supusieron un cambio sustancial en la forma de abordar la educación moral. Además, esta teoría incidió de manera significativa en la concepción de la justicia como objetivo educativo, algo que ha permanecido en el tiempo. Actualmente, la educación del carácter trabaja con el objetivo de desarrollar en el alumnado el afán por la justicia.

2.3. LA ÉTICA DEL CUIDADO

A pesar de la firmeza en las propuestas de Kohlberg sobre los estadios del razonamiento moral, el autor recibió numerosas críticas a su teoría. Algunas de ellas se centraron en su excesivo formalismo, obviando aspectos emocionales que forman parte del desarrollo moral, así como la falta de contenidos de la moral durante el proceso, dado que Kohlberg considera el contenido moral una *bolsa de virtudes* (Kohlberg, 1974; Peters, 1978).

La ética del cuidado surgió en la década de los ochenta como reacción a las propuestas de Kohlberg en relación con el desarrollo moral y su repercusión en la educación (Sanderse, 2012b). Desde esta perspectiva, se considera que las normas morales se basan en los sentimientos y las emociones humanas por encima de la razón (Held, 2004; Slote, 2010). Algunos de los autores más representativos de esta corriente son Carol Gilligan (ed. 1993), Nel Noddings (ed. 2013), Michael Slote (2007) o Virginia Held (2006).

Gilligan fue discípula de Kohlberg, así lo refleja algún trabajo que realizaron juntos sobre el desarrollo moral durante la adolescencia (Kohlberg y Gilligan, 1971); sin embargo, la autora difirió en algunos planteamientos propuestos por el psicólogo racionalista en lo que respecta a las diferencias de razonamiento moral entre hombres y mujeres. El periodo marcado por la Guerra de Vietnam (1955-1975) fue un punto de inflexión en el razonamiento moral de Gilligan, en el momento en que una alumna levantó la mano en el aula y le preguntó a Kohlberg qué decía su teoría sobre «qué se debería hacer moralmente cuando la gente se está muriendo de hambre» (Gilligan, 1998, p. 128). Gilligan percibió la preocupación del alumnado por cuestiones relacionadas con el cuidado y la protección, que la teoría de Kohlberg no reflejaba con precisión, pues basaba su teoría en la resolución de problemas de un modo eminentemente racional sin contemplar la influencia de otros factores como las emociones en la toma de decisiones.

De esta manera, la autora trató de dar respuesta a una de sus principales críticas hacia Kohlberg: se centró en cuestionar la secuenciación establecida de los diferentes estadios morales, ya que consideraba que había pasado por alto la *moralidad femenina*¹ del cuidado, una moralidad basada en las relaciones y la responsabilidad (Flanagan y Jackson, 1987; Power y Higgins-D'Alessandro, 2008). Desde el punto de vista metodológico, criticó que únicamente entrevistara a hombres para construir su teoría y que los dilemas eran abstractos y descontextualizados (Kohlmeier y Saye, 2012). El hecho de desarrollar el conocimiento de la ética, su percepción y la capacidad para reflexionar sobre conceptos y teorías éticas es necesario, pero no suficiente para el cuidado ético. Debe tenerse en cuenta la conducta y el carácter de la persona cuidadora y cómo esto influye en situaciones determinadas de atención (Gallagher, 2020). Por este motivo, trató de reconceptualizar la propuesta *kohlberiana* e incorporar elementos vinculados a la ética del cuidado.

Así, Gilligan, en su famosa obra *In a Different Voice* (ed. 1993), expone este planteamiento cuando observa que, tras proponer el famoso dilema moral de Heinz y el robo de los medicamentos, las niñas generalmente acudían a razonamientos basados en las relaciones y la responsabilidad del cuidado del otro; mientras que los niños generalmente «establecen el problema como una ecuación y buscan la solución» (Gilligan, 1993, p. 26) basándose en la lógica y la practicidad. Es decir, que las mujeres no ven el dilema de Kohlberg como una secuenciación lógica y, por tanto, la estructura interna no es válida para ambos sexos, ya que las mujeres construyen las respuestas a los dilemas desde otra perspectiva de cuidado que Kohlberg no percibe en su teoría (Gilligan, 1993). No trató de expresar que las mujeres fueran más cariñosas que los hombres o que no fueran capaces de comprender el significado de la justicia, sino que únicamente utilizan otro lenguaje para construir su razonamiento moral (Kohlmeier y Saye, 2012). Por tanto, reclama la consideración de las relaciones interpersonales y del cuidado en el estudio del desarrollo moral, acciones tradicionalmente asociadas al rol de la mujer.

A pesar de la aparente dicotomía entre las propuestas de Kohlberg y Gilligan, se procura que ambas perspectivas adquieran un carácter complementario, ya que la justicia puede interpretarse como una forma de cuidado y las personas *moralmente educadas* deberían

¹ Moralidad atribuida desde un punto de vista social, generalmente, al sexo femenino.

hacerlo tanto en el cuidado como en la justicia, sin hacer ningún tipo de distinción por sexo (Gozálvez y Jover, 2016; Sanderse, 2012).

De manera prácticamente contemporánea al trabajo de Gilligan, Noddings, en 1984, publicó su obra *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (ed. 2013). En este trabajo, la autora reconceptualiza los términos de moral y cuidado, asumiendo que la moral implica enseñar a las personas a ser buenas (Sanderse, 2012b), algo que requiere una capacidad bien desarrollada de razonamiento (Noddings, 2010) y por lo que rechaza el razonamiento moral regido por principios universales como los propuestos por Kohlberg. Además, profundiza, el cuidado es una relación que se establece entre dos personas: el cuidador y la persona cuidada. La matización de esta relación entre cuidador y persona a la que se cuida, le permitió a Noddings desechar la palabra *empatía* como emoción que protagoniza la relación de cuidado y sustituirla por *ensimismamiento* (*engrossment*). Para diferenciar ambos términos la autora apunta: «Naturalmente, cuando un bebé llora, reaccionamos con él y sentimos que algo anda mal (...) No comenzamos por formular o resolver un problema, sino por compartir un sentimiento» (Noddings, 2013, p. 31). La propuesta de Noddings se fundamenta en una forma natural de cuidado (Sanderse, 2012b) y parte de una relación de desigualdad (madre-hijo o profesorado-alumnado, según los ejemplos de la autora), donde debe prevalecer la relación afectiva por encima de la satisfacción inmediata de necesidades (Noddings, 2012). De esta manera ejemplifica que la relación de cuidado es un ensimismamiento o profunda conexión por el sentimiento de la persona cuidada, algo que implica mucho más que sentir empatía por lo que le ocurra.

Desde la propuesta de Noddings (2008), la ética del cuidado en los centros educativos se debe implementar fomentando algunos elementos que favorezcan la creación de un clima moral adecuado: 1) que el profesorado tenga un comportamiento modélico en lo que a acciones moralmente buenas se refiere; 2) que se favorezca el diálogo en el que se prime el entendimiento por ambas partes y 3) la confirmación como símbolo de confianza y compromiso por parte del cuidador con la realización de acciones moralmente buenas para la persona cuidada.

El planteamiento de Noddings basa la ética de la virtud en las relaciones interpersonales que surgen en un contexto personal; sin embargo, hay autores que van más allá y plantean una visión centrada en el desarrollo de virtudes y obligaciones morales, como es el caso de Slote. Desde esta perspectiva, la ética del cuidado ofrece una visión más política de la corriente (Slote, 2007), es decir, que el cuidado no surge únicamente con personas con las

que se comparten vínculos estrechos, sino que se da también en un entorno social y comunitario. No obstante, aunque Held (2004, 2006) se muestre a favor de que la ética del cuidado adquiriera una perspectiva política y que la emoción sea considerada como elemento fundamental en el desarrollo moral, entiende que existe una diferencia entre la ética de la virtud y la ética del cuidado, ya que esta última es mucho más que una virtud ética y considera que «cuidar no es solo una cuestión de motivo, actitud o virtud» (Held, 2006, p. 20), sino que adquiere una dimensión más amplia.

Slote (1998) propone que la ética del cuidado se extienda de forma natural a un contexto social en el que el cuidado se produzca, no sólo con personas con las que se mantiene una relación estrecha, sino con desconocidos, con el objetivo de que la ética del cuidado esté encaminada a la justicia social. En este sentido, se propone que la ética del cuidado está basada en una especie de ética de la virtud enfocada hacia la conexión entre personas, de manera que el cuidado, la empatía y la emoción sean la base de toda moralidad (Slote, 1999, 2007). De esta manera, entablar comportamientos virtuosos con personas ajenas a círculos cercanos intensificará el sentido del cuidado y del bien entendido como una obligación moral con el otro. La empatía será central y las relaciones interpersonales pasan a un segundo plano, pues no sería justificable negar un *buen* comportamiento a alguien únicamente por no mantener una relación previa.

La influencia del racionalismo y la ética del cuidado en la concepción de la educación del carácter es evidente, ya no sólo desde una perspectiva individual, sino también por su repercusión social. El modelo educativo de la educación del carácter manifiesta la importancia de la emoción en el desarrollo moral de la persona y trata de que el cuidado tome protagonismo junto con el razonamiento moral. El objetivo es que se dé un verdadero compromiso conceptual, ético y cívico en los actos moralmente buenos. El racionalismo aporta unos métodos esenciales en el desarrollo moral de los sujetos, como pueden ser los dilemas morales, pero no es suficiente. Las aportaciones de la ética del cuidado muestran que, evidentemente, también es fundamental que se desarrolle la dimensión afectiva de la persona para lograr un crecimiento equilibrado.

3. PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

La necesidad por parte de la psicología de estudiar empíricamente el constructo del carácter, así como establecer fortalezas del carácter y virtudes que configuren al ser humano, propició la aparición a finales de los años noventa de la corriente de la psicología

positiva. Esta corriente trató de estudiar al ser humano teniendo en cuenta su dimensión psicológica y su dimensión moral (Naval et al., 2017). Las aportaciones de la psicología positiva a la educación del carácter han aportado luz sobre la importancia de su carácter preventivo y la necesidad de atender a la dimensión afectiva durante el proceso educativo.

Desde la psicología no se utiliza preferentemente la terminología de *virtud*, ya que los psicólogos centran sus estudios en elementos más instrumentales, por lo que utilizaron *rasgo* como el concepto que más se aproximaba a su definición. No obstante, hay un pequeño matiz entre los dos conceptos pues, generalmente, el rasgo hace referencia a características inherentes en el ser humano (Kristjánsson, 2015), mientras que la virtud es algo que debe de ser adquirido y desarrollado durante todo nuestro proceso de desarrollo humano.

3.1. EL DESARROLLO POSITIVO DE LA JUVENTUD: INFLUENCIA DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

El auge de la psicología positiva se refuerza a finales de la década de los noventa tras algunas aportaciones, entre las que encontramos las realizadas por Gillham y Seligman (1999), Seligman y Csikszentmihalyi (2000) y Duckworth, Steen y Seligman (2005) donde reflexionan que, generalmente, hay multitud de estudios acerca de lo que se conoce como *psicología negativa*: la investigación de cuestiones esencialmente patológicas del ser humano. La explicación plausible ante este hecho son las consecuencias derivadas de la Segunda Guerra Mundial y la necesidad de *curación* por parte de la psicología. Tras la detección de este hecho, se introdujo el concepto de *psicología positiva* con el objetivo de preocuparse por el bienestar y la felicidad de la persona, evitando que la investigación terapéutica eclipsase las aportaciones que la psicología podía hacer sobre las capacidades y posibilidades del ser humano, algo próximo a la noción *eudaimónica* de Aristóteles (Duckworth et al., 2005).

Para Seligman (2002), la psicología positiva tiene tres pilares básicos: el estudio de las emociones positivas, el estudio de los rasgos positivos y las fortalezas del carácter y, por último, el estudio de las instituciones positivas como la familia o la democracia. La psicología positiva se convierte así en un instrumento mediante el que se desarrollan herramientas suficientes que contribuyan al desarrollo óptimo de las personas y sociedades, de manera que las emociones positivas favorezcan el crecimiento individual y la conexión social entre los miembros (Fredrickson, 2001). Solo así, según esta corriente,

se logrará potenciar determinados rasgos, hábitos y fortalezas del carácter, considerados elementos clave para lograr una buena vida basada en la virtud.

No obstante, la psicología positiva ha recibido críticas como la expuesta por Held (2004) donde destaca que, a consecuencia del auge de esta corriente, la cultura actual está sobresaturada con el mensaje de que las personas deben tener constantemente pensamientos positivos, algo que puede provocar que los sujetos lleguen a sentirse aún peor al no lograr los propósitos que predica la psicología positiva. Por ello, Held aboga por una defensa de la negatividad en tanto que es una conducta adaptativa en el ser humano y debe ser naturalizada. En este sentido, autores como Kristjánsson (2012) no consideran especialmente novedoso que la psicología positiva proponga la felicidad como objetivo educativo, además de criticar la excesiva atención que prestan a criterios subjetivos de felicidad, en lugar de indicadores objetivos de florecimiento o plenitud humana. Otros autores como Lazarus (2003) piensan que esta corriente no hace aportes conceptuales claros y metodológicamente no tiene peso, puesto que no existen investigaciones longitudinales al respecto y la medición de las emociones no se realiza de manera eficaz.

Uno de los planteamientos más destacados de la psicología positiva es el *Positive Youth Development* (desarrollo positivo de la juventud). Desde esta perspectiva, se identifica que los comportamientos *indeseados* llevados a cabo por la juventud se deben, fundamentalmente, a una falta de desarrollo positivo en sus pensamientos y comportamientos (Larson, 2000). El desarrollo positivo de la juventud facilita herramientas a las personas para lograr la felicidad, entendiendo ésta como algo más que bienestar e incorporando al concepto una perspectiva moral (Naval et al., 2017). Así, elaboran programas de intervención preventivos para evitar comportamientos juveniles poco deseados socialmente como, por ejemplo, el consumo de drogas. De este modo, vinculan el desarrollo del carácter con rasgos positivos vinculados a la comunidad (Damon, 2004), ya que consideran que centrarse en los aspectos positivos reduce la posibilidad de mostrar comportamientos negativos (Steen et al., 2003).

Uno de los programas de desarrollo positivo de la juventud es el conocido como modelo de desarrollo social, cuyo autor más representativo es Catalano (1996, 2008). La hipótesis que propone es que el alumnado aprende patrones de comportamiento de sus vínculos más cercanos, que pueden desencadenar en acciones *prosociales* o *antisociales* (Catalano et al., 2008), por lo que se deben controlar también los agentes que mantienen relaciones directas con la persona, como pueden ser las instituciones, familia, amigos o comunidad.

Así se evitará que el sujeto aprenda conductas antisociales: «si un individuo no percibe oportunidades para interactuar con usuarios de drogas y delincuentes, la interacción y la participación [con drogas] no son posibles» (Catalano et al., 1996, p. 434). Consideran, tras el análisis empírico del funcionamiento del modelo (Catalano et al., 1996), que para que un programa de desarrollo positivo del carácter sea eficaz, deben tenerse en cuenta la cantidad de variables que se trabajen en relación con el comportamiento social (por ejemplo, consumo de sustancias, recompensas por su participación en acciones sociales o antisociales), siendo un mínimo de cinco lo ideal; la importancia de tener una estructura del currículo clara o que el tiempo de implementación del programa sea de un mínimo de nueve meses (Catalano et al., 2008).

En este sentido, Larson (2000) considera tres requisitos fundamentales para un correcto desarrollo positivo de la juventud y para el fomento de la iniciativa en sus actividades cotidianas. El primero de ellos es la motivación intrínseca, es decir, tener la voluntad y mostrarse involucrado en la realización de las actividades; el segundo es estar comprometido con el ambiente, esto es, atender a la realidad teniendo en cuenta las normas, las dificultades y la complejidad que supone y, por último, tomar conciencia de que los dos requisitos anteriores se ven inmersos en un marco temporal en el que se ha de establecer un objetivo, considerando además que, durante el proceso, pueden surgir dificultades y, en ese caso, será necesario adaptar las estrategias originales.

Ante la presencia de estos tres elementos para que nazca la iniciativa propia, el alumnado debe saber manejarse en la incertidumbre y desarrollar una capacidad de resolución de problemas y de adaptación a los cambios. En este sentido, los programas del desarrollo positivo de la juventud deberán potenciar las llamadas *cinco C's*: competencia, confianza, carácter, conexión y cariño (Lerner et al., 2005). Solo sí se mejorarán las relaciones que mantiene el individuo con su entorno más próximo (familia, escuela, amigos, instituciones...) y se producirá una mejora en el comportamiento y la actitud.

3.2. EL PROYECTO *VALUES IN ACTION*

La psicología positiva vincula el buen carácter con la posesión de rasgos del carácter, por lo que se han realizado investigaciones específicas para valorar cuáles eran sus principales fortalezas. Uno de los proyectos más reconocidos es el *Values in Action (VIA)*. Se trata de un proyecto cuyos autores más representativos (Park, 2004; Park et al., 2006; Park y Peterson, 2006, 2009; Peterson y Seligman, 2002) buscaron definir explícitamente cuáles

son las fortalezas del carácter que contribuyen a un desarrollo humano óptimo. En este proyecto se observa una clara influencia aristotélica, ya que consideran que la virtud está relacionada directamente con la acción y la emoción, como se pueden ver en las fortalezas del carácter que toman en consideración para la construcción del proyecto (Kristjánsson, 2012).

La clasificación propuesta por el proyecto VIA se concreta en seis grandes virtudes, de las que se desprenden veinticuatro fortalezas del carácter (*vid.*Tabla 2). Las fortalezas del carácter marcarán los procesos psicológicos que definen las virtudes (Park, 2004). Hacen esta distinción, ya que consideran que el carácter es el conjunto de rasgos positivos, extraídos de distintas culturas, de la historia y de la literatura, para lograr una vida buena (Dahlsgaard et al., 2005); mientras que las virtudes son, desde su punto de vista, las características mejor valoradas por los filósofos y pensadores, estas son: sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia (Park y Peterson, 2006).

Tabla 2

Virtudes y fortalezas del carácter

Sabiduría	<ul style="list-style-type: none"> -Creatividad -Curiosidad -Amor por el aprendizaje -Mentalidad abierta -Persistencia 	Justicia	<ul style="list-style-type: none"> -Rectitud -Liderazgo -Trabajo en equipo
Coraje	<ul style="list-style-type: none"> -Autenticidad -Valentía -Persistencia -Ánimo 	Templanza	<ul style="list-style-type: none"> -Perdón -Prudencia -Modestia -Autorregulación
Humanidad	<ul style="list-style-type: none"> -Amabilidad -Amor -Empatía 	Trascendencia	<ul style="list-style-type: none"> -Belleza y excelencia -Gratitud -Esperanza -Humor -Religiosidad

Nota. Elaboración propia a partir de: Park y Peterson (2006)

Park y Peterson (2006) proponen diversos instrumentos adaptados a varias edades y uno de ellos es el VIA-Youth, con distintas versiones que se actualizan en el tiempo en distintos

idiomas. El VIA-Youth es, según los autores, un instrumento de evaluación de las fortalezas del carácter «de manera científica y fiable» (p. 893). Plantean que la clasificación descrita podría considerarse universal, ya que han tomado como referencia virtudes reconocidas por culturas centrales. Además, contemplan la evaluación del desarrollo moral de las personas considerando pensamientos, sentimientos y comportamientos (Steen et al., 2003), no únicamente el razonamiento moral.

El instrumento VIA-Youth se compone de ciento noventa y ocho ítems (entre siete y nueve para evaluar cada fortaleza del carácter) planteando las preguntas en formato tipo *Likert* siendo 1 «en absoluto parecido a mí» y 5 «muy parecido a mí». La validación del instrumento se realizó con una población amplia y variada, aunque únicamente en siete estados americanos y en un rango de edad concreto (10-17 años), algo que permite la generalización de los resultados en un contexto determinado, pero no de manera universal. Destacan la necesidad de realizar estudios longitudinales para valorar la estabilidad o variabilidad de las fortalezas del carácter en los comportamientos y cómo éstas se manifiestan en cada una etapa del desarrollo moral.

Los planteamientos propuestos por estos autores relacionan las fortalezas del carácter con una visión aristotélica donde *más* es siempre *mejor*; sin embargo, el planteamiento aristotélico sugiere que un exceso de virtud puede convertirse en vicio (Arthur et al., 2020). Por esto, se debe precisar cómo y en qué contexto estas fortalezas realmente favorecen al desarrollo positivo del ser humano, ya que hay autores que niegan la existencia de rasgos del carácter y apuestan por la consideración de factores situacionales vinculados a las acciones (Harman, 2000).

En este contexto nace la corriente situacionista. Desde esta perspectiva, niegan la existencia de comportamientos morales estables y se defiende que el comportamiento de una persona varía en cada situación particular, por lo que no se debe considerar que presenta rasgos del carácter positivos o no, ya que su acción depende de un contexto determinado (Harman, 2002). Por tanto, no podemos calificar a alguien como virtuoso, ya que su acción está condicionada por una situación y no se puede garantizar que, en una situación diferente, actúe del mismo modo, por lo que no se debería hablar de rasgos del carácter, ya que sería impreciso (Merrit, 2000). Al depender de situaciones particulares y del desarrollo personal de cada persona, la corriente situacionista procura *individualizar* los rasgos del carácter de dos maneras: mediante un proceso descriptivo o normativo

(Kristjánsson, 2011), con cambios en el lenguaje y el léxico para recuperar la importancia de determinados rasgos.

Desde la corriente situacionista se han realizado numerosas críticas a las implicaciones psicológicas que se adoptan desde la perspectiva aristotélica de la educación del carácter. La principal crítica es que para que una persona desarrolle un comportamiento virtuoso de acuerdo al planteamiento de la ética de la virtud, debe cumplir con los siguientes principios: 1) cumplir con *normatividad virtuosa* que se propone desde esta perspectiva y llevarla a la práctica, 2) aceptar una *psicología moral descriptiva* que, aparentemente, se aproxime a la verdad y 3) tener éxito en vivir como propone la ética de la virtud (Merrit, 2000, p. 375). Esto se considera inviable desde el situacionismo puesto que, generalmente, esta corriente entiende que las personas no pueden comprometerse con todas esas condiciones y se puede llegar a considerar *alienante*. De esta manera, se propone que la psicología situacionista se complemente con la ética de la virtud y se logre identificar qué factores hacen que las personas actúen de una determinada manera (Kamtekar, 2004). No obstante, Kristjánsson (2011), defensor de una perspectiva neoaristotélica, considera que no se pueden extraer conclusiones de las conductas virtuosas *provocadas* en un contexto, sino que la virtud implica mucho más, implica un estado de conexión entre la cognición, la emoción y el comportamiento.

En definitiva, la psicología de la situación tiene grandes implicaciones pedagógicas para la educación moral: se ha tratado de cuestionar la estabilidad y consistencia de los comportamientos virtuosos. Sin embargo, la formación del carácter supone interiorizar una forma de comprender la vida que supera cualquier situación hipotetizada. La educación del carácter implica que se reconozca una acción correcta, se muestre un compromiso por ella y, en el mejor de los casos, se lleve a cabo esa acción virtuosa por convencimiento, voluntad y posibilidad (o no) de acción. Integrar esta perspectiva en la cotidianeidad es algo complejo que debe de ser cultivado a lo largo de la vida.

La psicología, y más concretamente el proyecto *Values in Action*, aportaron una perspectiva innovadora tratando de complementar y aportar conocimiento sobre algunas de las carencias detectadas en la educación moral: describiendo unos rasgos del carácter particulares o creando instrumentos para medir las fortalezas del carácter. El hecho de que en el ámbito de la psicología se comenzara a incorporar el concepto de *virtud* fue crucial para garantizar la interdisciplinariedad sobre las cuestiones morales y la educación del carácter fuera tomando fuerza en el campo de la educación moral.

3.3. APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL: INFLUENCIA DE LA PSICOLOGÍA HUMANISTA

La psicología positiva realizó aportaciones interesantes a la educación moral. No obstante, es necesario destacar también la labor que realizó la psicología humanista en esta cuestión. Esta corriente propuso algunas cuestiones relacionadas con el aprendizaje socioemocional, la importancia de las relaciones sociales y cómo todo ello repercute en el desarrollo moral.

La *psicología humanista* se caracteriza por centrarse en el estudio de la plenitud humana, poniendo el foco en su naturaleza. La corriente humanista tiene como principal objetivo descubrir el mayor potencial de la persona de un modo integral (Rogers, 1963), ya que consideran que el estudio del ser humano desde corrientes como el conductismo o el psicoanálisis son una forma de reducir la concepción del ser humano y disminuir su potencial (Moss, 2001). En este aspecto, se planteó que la psicología humanista fuera el contrapunto de las posiciones conductistas y psicoanalíticas y se pusiera atención a las capacidades del individuo y sus posibilidades de desarrollo en sociedad (Jenkins, 2001). Con la intención de buscar el máximo desarrollo de la persona, la psicología humanista impulsó ideas como la autorrealización personal, lo que cuestionó el planteamiento tradicional de educar en unas virtudes o valores previamente definidos (Vargas y González-Torres, 2009).

Los principales autores de esta corriente son Carl Rogers con su obra *On Becoming a Person* (ed. 1995), en la que se describe cómo la psicoterapia centrada en el paciente facilita el desarrollo íntegro del ser humano y Abraham Maslow cuando introdujo el concepto de *autorrealización* en su obra más reconocida: *Motivación y Personalidad* (ed. 1991). Maslow plantea una teoría de la motivación en la que la satisfacción de las necesidades básicas, ya sean fisiológicas o cognitivas, favorecen a la construcción de una personalidad sólida y un carácter fortalecido con base en la autorrealización y la autonomía.

Tanto la psicología positiva como la psicología humanista comparten muchos de sus preceptos teóricos. En este sentido, la psicología positiva reconoce la labor de la psicología humanista y su reclamo sobre la importancia de la autorrealización y la autoeducación como elementos centrales de su propuesta, aunque consideran que desde la psicología humanista hay una falta de rigor científico (Kristjánsson, 2012; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Taylor, 2001). Pese a compartir muchas de las propuestas, ambas

corrientes discreparon entre sí y los psicólogos humanistas no se mostraron a favor de la propuesta positiva (Held, 2004; Shapiro, 2001). Entre los motivos por los que algunos psicólogos humanistas se opusieron a la psicología positiva fueron: la falta de referencias a la psicología humanista por parte de los precursores de la corriente positiva, el rechazo a la perspectiva hedonista propia de la corriente positiva y la necesidad de que la psicología positiva adopte fundamentos filosóficos para su construcción metodológica y epistemológica (Robbins, 2008).

A pesar de las críticas por parte de la psicología positiva sobre la falta de criterios científicos que sostengan los planteamientos propuestos por la psicología humanista, se pueden encontrar algunos estudios con los que tratan de aplicar técnicas metodológicas cuantitativas, como los estudios recogidos por Rogers (1961) o el propuesto por Shapiro (1985), siguiendo un criterio propio del método científico experimental para verificar el funcionamiento de la corriente. Este último trabajo es el que muestra un intento por profundizar y agrupar las variables propias de la perspectiva humanista.

Con el objetivo de definir criterios comunes de la psicología humanista en el ámbito educativo, Shapiro (1985) realizó un análisis empírico, apoyado en la técnica del análisis factorial, con el objetivo de observar el comportamiento de los quince principios esenciales propuestos por la psicología humanista² y en qué medida se ven reflejados en la práctica educativa y, más concretamente, en situaciones de aprendizaje. El objetivo del análisis factorial era observar cómo se agrupan las variables que se observan inicialmente en función de la saturación de sus varianzas para obtener un número reducido de dimensiones no observables. Las principales conclusiones que se extrajeron del estudio reflejaron que los quince principios se agrupaban en tres factores fundamentales. El primer factor es un aspecto general donde se agrupan las cuestiones relacionadas con el individuo, su singularidad y la necesidad por formar parte de un grupo; en éste primer factor saturan la mayoría de las variables. El segundo factor está orientado a la expresión individual y creativa dentro de un grupo. El tercer factor está orientado hacia un foco externo, es decir, más encaminado hacia la búsqueda de un cambio social, con base en la democracia y la

² Estas quince variables son: la orientación al cómo por encima del qué o el por qué, la autodeterminación, la conectividad entre personas, la disposición al aprendizaje, la integración de las emociones con la cognición, el contexto, la afectividad, la innovación, la participación democrática, la orientación al crecimiento personal, la orientación en la relación con otras personas, el individualismo, las afirmaciones de realidad, la evaluación y la variedad-creatividad.

preocupación por cuestiones económicas, políticas o sociológicas. Este estudio demuestra que, pese a la crítica hacia la psicología humanista sobre su falta de rigor científico, se trata de demostrar empíricamente y mediante técnicas cuantitativas, que sus preceptos son realizables, evaluables y, en consecuencia, mejorables dentro del contexto educativo.

Uno de los elementos principales de la propuesta de la psicología humanista es la terapia centrada en el paciente, donde se establezca una relación entre personas (Rogers, 1963) y se centre en las fortalezas y en la diversidad (Miller et al., 2014). De esta manera, a nivel metodológico, esta corriente apuesta por métodos cualitativos (Miller et al., 2014) y se basa en técnicas centradas en el diálogo constante entre paciente-terapeuta como principal técnica de intervención (Resnick et al., 2001). Esto ha llevado a que, en ocasiones, la influencia de la psicología humanista en la educación del carácter ha sido denominada, en ocasiones, como una perspectiva paternalista y relativista (Kristjánsson, 2002, 2013). No obstante, desde esta corriente se apuesta por el constante descubrimiento de uno mismo y la autorrealización (Rogers, 1963).

El planteamiento de la psicología humanista de mantener una relación de igualdad entre el terapeuta y el paciente se extrapoló al ámbito educativo tratando de simular una situación semejante en la que el profesorado se muestre dialogante y trabaje con el alumnado desde una perspectiva holística que busca la plenitud de la persona. La corriente de la psicología humanista tuvo repercusión en el sistema educativo al realizar aportaciones relacionadas con la importancia de la autoestima, el aprendizaje autónomo y la transformación personal (Resnick et al., 2001), ya que su principal postura es ocuparse de los modos de prosperar del ser humano (Robbins, 2008).

El ser humano, como ser social, no sólo ha de mostrar su autorrealización a nivel individual, a pesar de que es el primer marco de actuación en el que se deben producir cambios en la educación del carácter. La influencia del aprendizaje social toma una gran importancia en todo este proceso, puesto que la autorrealización personal debe acompañarse de una proyección a nivel social y comunitario.

En este sentido, se pueden encontrar aportaciones como la realizada por la corriente *Social Emotional Learning* (SEL). Esta corriente tiene especial relación con la aportación realizada por Daniel Goleman en su libro *Emotional Intelligence* (1995), haciendo referencia a la influencia de las emociones en los comportamientos humanos y Howard

Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples, expuesta en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (ed. 2011).

Desde la SEL alertan sobre la sobreestimulación a la que se exponen los jóvenes y la prioridad que éstos le dan a la gratificación inmediata (Elias, 2009), reduciendo el disfrute al sentido más hedonista del término. Este movimiento surge como respuesta preventiva ante el aumento de comportamientos indeseados por parte de los adolescentes y la necesidad de crear entornos equilibrados que les permitan desarrollar actitudes amables con ellos mismos y con los demás (Elias et al., 2008; Greenberg et al., 2003). Por este motivo, la propuesta realizada por el movimiento SEL se centra en desarrollar habilidades básicas que permitan al alumnado construir su carácter de acuerdo con una sociedad libre y democrática (Cohen, 2006). Algunas de las habilidades que buscan desarrollarse se centran en la responsabilidad ética, el control emocional, la gestión adecuada de los conflictos, la escucha activa, las habilidades comunicativas o la búsqueda y prestación de ayuda cuando se necesite (Cohen, 2006; Elias, 2009).

Durante los últimos años se han desarrollado diferentes organizaciones y programas educativos basados en un aprendizaje socioemocional. Entre ellos, se pueden encontrar el *Child Development Project* (CDP) o el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), siendo el propio Daniel Goleman uno de sus cofundadores. Estos programas también mantienen una estrecha relación con el movimiento del desarrollo positivo de la juventud: se mantiene la prevención como marco de actuación y el objetivo principal es centrarse en las posibilidades del alumnado por encima de sus limitaciones, teniendo siempre en cuenta la dimensión social y afectiva.

Según la organización *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) existen cinco competencias que deben ser implementadas en los programas de SEL para lograr un proyecto académico y vital más óptimo: la primera de ellas es tener autoconciencia de uno mismo, es decir, reconocer las propias emociones e identificar las fortalezas y limitaciones; la segunda es la autogestión, esto es, el control de impulsos y la persistencia para lograr los objetivos propuestos; la tercera competencia que se debe desarrollar es la conciencia social, con el objetivo de mostrar empatía y respeto por los demás; la cuarta competencia se basa en las habilidades de relación como la cooperación o buscar y ofrecer ayuda y, por último, la quinta capacidad a desarrollar es tomar decisiones de manera responsable y con base en criterios éticos (CASEL, 2003).

Por su parte, el *Child Development Project* tiene un marcado carácter preventivo en su intervención ante posibles comportamientos indeseados del alumnado, generalmente relacionados con el consumo de drogas. El aspecto diferenciador de este programa con otros como el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* es que aporta un enfoque integrador cuyo impacto se refleja en el día a día en el centro educativo, es decir, que su implementación va más allá del simple planteamiento en el plan de estudios (Battistich et al., 2000). Con el objetivo de definir el espíritu del proyecto, proponen cinco dimensiones que guían su actuación educativa: 1) construir relaciones estables entre los miembros de la comunidad educativa, 2) prestar atención de manera simultánea a las dimensiones social, intelectual y ética del aprendizaje, 3) enseñar para mantener la mente activa, es decir, la enseñanza debe favorecer la búsqueda de información, se ha de reforzar la curiosidad del alumnado, 4) la elaboración de un plan de estudios significativo, centrado en el alumno, y 5) buscar la motivación intrínseca durante el proceso de aprendizaje (Battistich et al., 1996). La evaluación del programa, tras el segundo año de intervención, muestra una disminución del consumo de drogas y de comportamientos delictivos en el alumnado (Battistich et al., 1996).

La influencia de las emociones en el proceso de aprendizaje se ha hecho evidente y el movimiento SEL ha incorporado, de manera intencional y explícita, la dimensión afectiva en el proceso educativo y el rendimiento académico (Elias, 2009; Greenberg et al., 2003). Por este motivo es fundamental la implicación del profesorado en cuestiones relativas a la gestión y a la regulación de las emociones, además de prestar especial atención al desarrollo de la responsabilidad social, pues tiene un gran impacto en la relación que mantiene el ser humano con el entorno (Berman, 1990).

La conceptualización del CDP está en consonancia con la propuesta de Dewey de la formación de las escuelas como comunidades democráticas. Se asume que esta es la mejor manera de que el alumnado desarrolle sus conocimientos y habilidades, puesto que tienen experiencias directas como miembros de las escuelas democráticas (Battistich, 2008). De este modo, a través de la toma de decisiones de manera conjunta para la mejora del bien común, se potenciará el desarrollo de las competencias básicas que son propuestas desde el programa.

La psicología humanista muestra una clara consonancia con la educación del carácter en cuanto a que ambos enfoques buscan el potencial del ser humano, es decir, no tanto lo que son, sino lo que pueden llegar a ser. En este sentido, la psicología humanista insiste

en la importancia de la autorrealización, el correcto desarrollo socioemocional y el establecimiento de relaciones sanas en entornos estructurados y equilibrados, algo que la educación del carácter trata de preservar y garantizar para lograr un desarrollo pleno del alumnado en todas sus dimensiones.

3.4. EL PRAGMATISMO DE JOHN DEWEY

La obra de John Dewey ha trascendido en el tiempo. Sus propuestas pedagógicas perduran en la actualidad y se continúa reflexionando sobre su trabajo en el ámbito educativo. Algunos ejemplos de ello son las celebraciones, en el año 2016, del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía sobre *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* y la conferencia *John Dewey's "Democracy and Education" 100 Years on: Past, Present, and Future Relevance*, en la Universidad de Cambridge, entre otros. La relevancia de sus aportaciones justifica la importancia de analizar una aproximación a su obra en esta investigación, ya que John Dewey es un autor de gran importancia en el ámbito educativo, que ha influido notablemente en la configuración de la educación del carácter como enfoque.

John Dewey fue uno de los representantes del pragmatismo con más repercusión durante la primera mitad del siglo XX, cuyas aportaciones siguen teniendo influencia en la actualidad. La importancia de la experiencia en el proceso educativo, así como su planteamiento de una escuela democrática y su vinculación con la educación moral, han trascendido en el método y la concepción de la educación como un proceso continuo.

El principio central de la propuesta educativa de Dewey es la experiencia. Tanto es así que define la educación de la siguiente manera: «Es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente» (Dewey, 1998, p. 74). En este sentido, la experiencia es capaz de modificar lo presente y adquirir una dimensión proyectiva (González-Monteagudo, 2001). La educación adquiere una condición de verbo, más que de sustantivo (Rodgers, 2002), dado su carácter regenerador y en constante proceso de cambio e interacción. Se entiende que la educación tiene así un carácter propedéutico e intencional.

Dewey contempla que la educación ha de ser un fin en sí misma y no debe ser utilizada como medio para otros fines. El autor entiende la educación como un continuo

crecimiento y reconstrucción de la experiencia, en la que no hay ninguna finalidad externa más allá que la experiencia en sí misma (Jover y Gozávez, 2012). Por este motivo no habla de los *finés de la educación*, ya que considera que la educación como concepto abstracto no puede prever los resultados, pero sí contempla que los educadores se propongan fines de carácter educativo. Cuando los educadores prevén el resultado de las acciones y sus consecuencias, se interviene de un modo inteligente, de manera que se puede «observar, seleccionar y ordenar los objetos y nuestras propias capacidades» (Dewey, 1998, p. 94). La destreza para actuar y modificar un resultado está íntimamente ligada con la deliberación, la reflexión y la capacidad analítica de cada situación. A pesar de la incertidumbre del resultado de un proceso educativo, éste presenta un valor en sí mismo y provoca que el ser humano tome un papel activo en su propia experiencia, siendo capaz de intervenir en ella y modificarla.

Dado el valor que adquiere la experiencia en la propuesta de Dewey, es necesario tener en cuenta que estas experiencias se producen en contacto con el medio ambiente y que, por tanto, tienen como consecuencia un desarrollo social (Dewey, 1998). Los seres humanos son concebidos como inacabados, de manera que su proceso de formación debe ser continuo, prestando atención al medio en el que vive y por el que se ven influidos, así como las relaciones interpersonales que mantienen (García Morán, 2009; Rodgers, 2002).

La dimensión social, según Dewey (1998), se compone de dos entornos: el individual y el social, de manera que el entorno individual será educativo en la medida en que participe del entorno social, del mismo modo que el entorno social nunca será esencialmente educativo si prescinde de la esfera individual (Ahedo, 2018b; Cadrecha, 1990; González-Montequado, 2001). Como seres sociales es necesario que nuestro desarrollo individual tenga repercusión a nivel social, al igual que la sociedad necesita de nuestra actividad para se produzca una verdadera retroalimentación y exista un diálogo entre las distintas dimensiones humanas.

Los problemas sociales y políticos son, en cierta medida, problemas morales (Ralston, 2010). Por este motivo, Dewey propuso que la deliberación moral era un modo de realizar acciones individuales, construir unos valores morales compartidos y resolver problemas comunes (Guichot, 2013; Ralston, 2010). Se quiso desvincular de la idea de que la moralidad era esencialmente una tarea individual, por lo que apostó por el desarrollo de un ser humano moral, extrovertido y social (Saenz, 2013). Siguiendo este planteamiento, no debe haber una separación entre las cuestiones morales y las intelectuales, ya que

ambas se encuentran interconectadas. La moral desde el tratamiento individual y como proyección social es esencial e inherente al proceso educativo.

El pensamiento nace y se consolida a partir de la experiencia. Dewey pone en valor el pensamiento reflexivo, ya que es el encargado de liberar acciones impulsivas y rutinarias, además de capacitar a la persona a actuar de manera deliberada e intencional para conseguir objetivos. El pensamiento reflexivo, para lograr este propósito, requiere mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad (Dewey, 1993). Pensar implica realizar un esfuerzo intencional por comprender las conexiones que existen entre los actos y las consecuencias, haciendo explícita en nuestra experiencia la propia inteligencia (Cadrecha, 1990; Dewey, 1998). La experiencia, por tanto, no es una barrera para el conocimiento, sino una condición para que ésta se dé (Gouinlock, 1978).

Dewey defendía el método científico como gestión reflexiva e inteligente del proceso educativo, basado en la resolución de problemas (Ahedo, 2018b; González-Montequado, 2001). Por ello, estableció un método secuenciado, fusionando la experiencia y el pensamiento crítico del alumnado. El método lo considera como «una organización de una materia que la hace más eficaz en su uso (...) no es más que un modo eficaz de emplear algunos materiales para algún fin» (Dewey, 1998, p. 146), por lo que entiende el método como un medio intencional para lograr un propósito fijado de antemano. Este método se desarrolla en cinco etapas: 1) sugerencia: la mente trata de buscar una posible solución ante una experiencia; 2) intelectualización: dada la dificultad encontrada en la experiencia y la identificación de un problema que hay que resolver, se propone una pregunta a la que hay que dar respuesta; 3) hipótesis: sucesión de sugerencias para iniciar y guiar la observación hacia la resolución del problema; 4) razonamiento: se desarrolla la elaboración mental de la idea, entendiendo que el razonamiento es una parte de la deducción, pero no su totalidad y 5) comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginada (Dewey, 1993). Este proceso evidencia la importancia que otorgó Dewey a la comprensión de la deliberación con carácter científico (Gouinlock, 1978) como base para el logro de una verdadera democracia (Guichot, 2013).

Con respecto a la educación moral, Dewey se aleja de la propuesta de la virtud como objetivo de la ética, propia de enfoques como el de la educación del carácter; no obstante, acepta la importancia de los hábitos para el logro de una mejora social (Ahedo, 2018b). En lo que respecta a las virtudes, aclaró: «Poseer la virtud no significa haber cultivado unos cuantos rasgos determinados exclusivos: significa ser plena y adecuadamente lo que es

capaz de llegar a ser mediante la asociación con los demás en todas las funciones de la vida» (Dewey, 1998, p. 298). No concibe las virtudes como un catálogo de comportamientos deseables para un cultivo propio y un cuidado personal, sino que mantiene que el desarrollo de la virtud en tanto cualidad moral ha de estar necesariamente conectada con las funciones sociales y su interacción con el medio ambiente. Mantiene que existe una conexión entre la experiencia, la adquisición de hábitos y el desarrollo moral (Ahedo, 2018b).

Dewey señala que hay una diferencia entre el hábito y el conocimiento. El hábito es una modificación específica que se produce a partir de una experiencia, que sirve para actuar más libremente en un futuro, mientras que el conocimiento es el conjunto de conexiones que el ser humano construye basado en experiencias previas para dar respuesta a situaciones futuras de la manera más adecuada (Cadrecha, 1990). Concretamente, Dewey define los hábitos como la «habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines» (Dewey, 1998, p. 50). La experiencia se convierte así en el método principal por el que se conforman hábitos de comportamiento adecuados y se alcanza el conocimiento. El hábito, por tanto, no es solo un acto determinado, sino una predisposición hacia diferentes formas de respuesta (Vanderstraeten, 2002).

Una de las mayores contribuciones realizadas por Dewey a la educación moral fue establecer una conexión entre las recomendaciones de comportamientos morales con los deseos y hábitos de las personas, de manera que trató de naturalizar el proceso de deliberación ética (Feinberg y Torres, 2014). Planteó que la deliberación ética estaba relacionada directamente con el juicio, la elección y las acciones morales (Ralston, 2010). Desde esta lógica se sigue el esquema: cognición, reflexión y acción. El objetivo de Dewey como filósofo moral fue que las personas tuvieran herramientas, individuales y colectivas, que les permitieran resolver problemas y lograr que su existencia fuera satisfactoria. Por este motivo, no propuso imperativos morales, sino que recomendó determinadas formas de comportamiento. Desde su perspectiva, tanto el absolutismo como el relativismo moral, eran esencialmente individualistas, mientras que sólo la democracia era verdaderamente social (Gouinlock, 1978). No sería oportuno tratar de enseñar unos principios morales estáticos, ni virtudes, ya que estos cambian del mismo modo en que lo hace la sociedad (Ahedo, 2018b; Noddings, 2002). En este sentido, Dewey apuntó:

Ethics is so much the theory of practice that it seems as if its main business were to aid in the direction of conduct. This being, premised,

the next step is to make out of ethics a collection of rules and precepts. A body of rigid rules is erected with the object of always having some precept which will tell just what to do. But, on the other side, it is seen to be impossible that anybody of rules should be sufficiently extensive to cover the whole range of action; it is seen that to make such a body results inevitably in a casuistry which is so demoralizing as to defeat the very end desired; and that, at the best, the effect is to destroy the grace and play of life by making conduct mechanic³ (Dewey, 1982, p. 593).

De este modo reflejó su desacuerdo con el establecimiento de imperativos morales que recogieran los comportamientos deseables ante situaciones particulares. Rechazó que la conducta moral se convirtiera en algo mecánico y abogó por la deliberación ética como el elemento necesario para la resolución de problemas y la toma de decisiones, siendo consciente de las posibles alternativas y sus consecuencias a nivel individual y comunitario.

Su compromiso con la democracia como forma de vida supuso hacer una crítica de la ruptura propia del liberalismo entre los fines y los medios, así que consideró que la democracia se había reinventado y que ahora constituía una cuestión moral (González-Monteaguado, 2001). Desde la perspectiva de Dewey, el desarrollo moral del ser humano está ligado con la mejora social, ya que toda educación que fomente la participación en la vida social, debe ser considerada educación moral (Cadrecha, 1990). Desde la visión de Dewey la educación es inherente a la democracia, puesto que no puede existir una democracia sin una cultura democrática (García Morán, 2009).

La escuela se convierte así en una institución para la reorganización social, puesto que los procesos educativos confluyen con los procesos sociales para conformar una comunidad democrática (González-Monteaguado, 2001). En esta línea apuntó: «El fin de la educación progresiva es participar en la corrección de los privilegios y de las privaciones injustos, no perpetuarlos» (Dewey, 1998, p. 108). Es entonces responsabilidad de la escuela evitar influencias negativas que impidan el desarrollo de hábitos positivos en el alumnado.

³ [La ética es tanto la teoría de la práctica que parece como si su principal actividad fuera ayuda en la dirección de la conducta. Siendo este, como premisa, el siguiente el paso consiste en hacer de la ética una colección de reglas y preceptos. Se erige un cuerpo de reglas rígidas con el objeto de tener siempre algún precepto que dirá exactamente qué hacer. Pero, por otro lado, se considera imposible que cualquier cuerpo de reglas deba ser suficientemente extenso para cubrir todo el rango de acción; es visto que hacer tal cuerpo resulta inevitablemente en una casuística que es tan desmoralizante que derrota el fin deseado; y que, en el mejor de los casos, el efecto es destruir la gracia y el juego de la vida haciendo que la conducta sea mecánica].

La creación de escuelas democráticas es una herramienta eficaz en el desarrollo socioemocional del alumnado. Es una herramienta con la que se puede reflejar un escenario social y democrático en el que poner en práctica comportamientos morales que favorezcan a la comunidad. Dewey plantea de manera explícita el vínculo entre las buenas acciones y el equilibrio emocional. El buen desarrollo de la dimensión afectiva, si se acompaña de un proceso deliberativo, favorece a que se actúe de manera correcta y moralmente buena. Así, en su obra *Mi credo pedagógico* (ed. 1954) expone: «Si podemos formar hábitos correctos de acción y pensamiento, con referencia a lo bueno, a lo verdadero y a lo bello, las emociones se cuidarán en su mayor parte de sí mismas» (p. 64). La relación constante del ser humano con el entorno y su necesidad de adaptación a determinados contextos obliga a las personas a ubicarse en circunstancias cambiantes a las que debe dar respuesta. En este sentido, se observa el pragmatismo de la propuesta de Dewey al vincular necesariamente el desarrollo moral con la mejora social, entendiéndolo como un proceso y no como un fin (Ahedo, 2018b).

En lo que respecta a la educación del carácter, Dewey escribió un breve ensayo en 1934, titulado *Character Training for Youth* y recogido en el libro editado por Simpson y Stack *Teachers, leaders and Schools* (2010), en el que reflexiona sobre el auge de este enfoque. El autor define el carácter como el conjunto de deseos, propósitos y hábitos que influyen en la conducta y acepta la interconexión que existe entre los hábitos y el carácter (Noddings, 2002). Dewey considera que educar el carácter es algo que se realiza de manera continuada y no se produce de forma accidental o puntual, puesto que las continuas experiencias que vive el alumnado definen su carácter. En este ensayo predijo dos posibles consecuencias para la educación del carácter: si únicamente se incorporaba un curso especial para la formación directa de buen comportamiento, no le auguraba buen futuro; sin embargo, si la educación del carácter conducía a cambios en los centros educativos para que sean capaces de desarrollar un carácter inteligente y sólido en el alumnado, «será el comienzo de un movimiento muy importante» (Dewey, 1934, ed. Simpson y Stack, 2010, p. 68).

Dewey no fue partidario de la defensa de las virtudes como referencia para el desarrollo de la educación moral en las escuelas. Sin embargo, su propuesta del aprendizaje experiencial a través de la práctica ha influido en metodologías propias del enfoque de la educación del carácter como es el Aprendizaje-Servicio (Fuentes y López-Gómez, 2018). El legado de Dewey permite comprender algunas aportaciones que perduran en la configuración actual

de la educación del carácter: desde la visión social y moral de la educación hasta la importancia de la experiencia, el pensamiento, la configuración de buenos hábitos y la acción en el proceso educativo.

CÓMO EDUCAR EL CARÁCTER: APROXIMACIONES CONCEPTUALES

Este segundo capítulo tiene como objetivo conocer qué es, en definitiva, la educación del carácter. En el capítulo anterior, se ha podido observar qué relación tiene este concepto con la educación moral y cuáles han sido las influencias que ha recibido por parte de corrientes como el racionalismo o la psicología. No obstante, a continuación, se detalla un análisis conceptual del enfoque de la educación del carácter, sus orígenes, sus debilidades o algunas de las aproximaciones teóricas actuales.

En primer lugar, se va a conceptualizar qué es la educación del carácter y qué significa educarlo. Entre otras cuestiones, debido a que se trata de un término *paraguas* (Bernal et al., 2015), se reflexionará sobre qué se entiende por carácter y qué implicaciones tiene desde una perspectiva pedagógica.

En segundo lugar, se analizará el origen de la educación del carácter. Para ello, se recurre al estudio de las aportaciones realizadas por Aristóteles, así como los conceptos que él consideró fundamentales para educar un carácter virtuoso. También se tendrán en cuenta las influencias platónicas en el pensamiento del Estagirita y cómo han influido posteriormente sus propuestas con el surgimiento del nearistotelismo.

En tercer lugar, se describirá cuál ha sido la evolución de la educación del carácter. En este sentido, se destacará en qué momento la educación del carácter sufrió un declive en su concepción y tratamiento y cuáles fueron los motivos que lo impulsaron; del mismo modo

que también se detallará cuáles fueron las causas que provocaron una revitalización del enfoque en los años noventa, fundamentalmente en el contexto anglosajón.

En cuarto lugar, se plantean cuáles son las principales dimensiones humanas que deben ser educadas. Para ello, se realizará un breve recorrido por las aportaciones que han realizado otros autores sobre esta cuestión y, posteriormente, se especificará cuáles son las dimensiones que se considerarán como pilares fundamentales para la educación del carácter durante la investigación.

En quinto lugar, se reflexionará acerca de las críticas que ha recibido el enfoque, así como las debilidades que se han detectado. Se aportarán varias consideraciones que han puesto en duda la eficacia de la implementación de la educación del carácter en los centros educativos y, en algunos casos, se ofrecen algunas respuestas a estas cuestiones.

Por último, se analizarán algunas de las aproximaciones conceptuales que se proponen desde la educación del carácter. Para ello, se estudiarán las aportaciones realizadas por autores del ámbito anglosajón para mostrar la variedad de planteamientos que existen en el enfoque, así como los aspectos comunes que comparten y las diferencias que existen entre sus propuestas.

I. QUÉ ES LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER Y QUÉ SIGNIFICA EDUCAR EL CARÁCTER

El concepto de *carácter* proviene del latín *character, -eris*, carácter de estilo, carácter distintivo, grabador (Corominas, 1987). Curiosamente su origen latino se vinculaba con el grabado impreso que aparecía en las monedas; posteriormente, el carácter pasó a significar algo distintivo de los demás (Pala, 2011). En definitiva, se trata de un constructo complejo comprendido por varios elementos que lo convierten en algo particular.

Aristóteles expone dos elementos esenciales en el proceso educativo: por un lado, la propia naturaleza del ser humano, el temperamento del que se educa y, por otro lado, las circunstancias externas y contextuales que influyen en él (Bernal, 1998). Se refleja así una visión cívica y social de la acción educativa. Es por este motivo por el que la educación del carácter se comprende desde una perspectiva holística, al tomar como referencia las variables individuales y contextuales para el crecimiento personal, transformándolo en el engranaje de un mismo proceso.

Es necesario hacer una distinción entre los términos carácter y personalidad con el fin de clarificar cuál es el objeto de la educación del carácter y por qué. El carácter puede considerarse el resultado de la educación y los factores culturales sobre nuestra forma natural de ser (Caro, 2020). Es decir, en la formación del carácter se tiene en cuenta la competencia sociomoral: el conjunto de características psicológicas que permiten a la persona actuar como agente moral (Berkowitz y Bier, 2004), mediante la influencia educativa y cultural. El carácter se ve influido en cualquier momento de la vida por elementos como las normas sociales, la clase social o las relaciones que se establezcan con familiares y amigos (Kupperman, 1990). En esta línea, Brogan (1924) describe el carácter de la siguiente manera: «Character (...) is a right attitude of mind, a constancy of will, and does not consist in a mere theory; it embodies an ethical idea a carries it out in thought, word and action; (...) applies it in all human conduct⁴» (p. 27). Por tanto, el carácter se configura por un conjunto de elementos sociales, culturales y educativos que tienen efecto en el desarrollo de las principales dimensiones que conforman al ser humano.

La personalidad, por su parte, es definida como un conjunto complejo de elementos, a saber: el intelecto, el carácter, el temperamento, la disposición (o actitud hacia algo) y el estado de ánimo (McDougall, 1932). De este modo, se puede considerar que el carácter es únicamente una parte de la personalidad y que en su desarrollo intervienen elementos externos a la persona, a los que se ve expuesta por su condición de ser social. El carácter presenta, además, cierta estabilidad en el tiempo y se centra en la conducta. La personalidad, por su parte, se ve influida tanto por factores externos como biológicos y es dinámica y cambiante. Por tanto, es necesario comprender que desde la educación del carácter se busca fomentar cambios positivos en el carácter del alumnado por dos motivos: 1) se busca que los comportamientos deseables sean estables en el tiempo y 2) es un elemento en el que la educación tiene posibilidad de acción y mejora, dado que en la personalidad intervienen factores biológicos e innatos que imposibilitan la intervención y modificación.

La educación del carácter ha sido calificada como una corriente educativa convencional en la que se produce una asimilación de valores mediante el proceso de socialización y a

⁴ [El carácter (...) es una recta actitud mental, una constancia de la voluntad y no consiste en una mera teoría; encarna una idea ética para llevarla a cabo en pensamiento, palabra y acción; (...) se aplica en toda conducta humana.]

través de un enfoque normativo (Caro et al., 2018). Es necesario definir qué se entiende por *normatividad* en el contexto educativo. La normatividad ha de comprenderse como una sistematización y transmisión intencional de los aprendizajes que se caracteriza por dos aspectos: 1) que la educación produzca necesariamente una reforma y mejora en la persona y 2) que se comprenda la transmisión cultural como un elemento inevitable e inherente al proceso educativo (Peters, 1978, ed. 2010).

Se pueden encontrar numerosas definiciones sobre educación del carácter. Según Curren, «un estado del carácter virtuoso es un atributo adquirido, estable, integrado y complejo de la persona (...)» (2017a, p. 12). Bennett (1986), por su parte, define el *carácter* como un conjunto de rasgos específicos como la individualidad, la amabilidad, la justicia y la autodisciplina, entre otros, con los que se guíe la conducta para actuar conforme a lo correcto, por encima de los intereses personales. En palabras de Berkowitz (2012), la educación del carácter puede definirse como el desarrollo planificado de la capacidad humana para el logro de una ciudadanía democrática con responsabilidad y respeto hacia la sociedad. Para Arthur (2016), la educación del carácter es un término general que incluye todas las actividades educativas que ayudan al alumnado a desarrollar rasgos positivos denominados virtudes. Kristjánsson (2015) apuesta por una perspectiva de la educación del carácter basada en las aportaciones aristotélicas y asume que es un término *paraguas* que hace referencia a cualquier enfoque de la educación moral que tenga como prioridad el cultivo del buen carácter, entendiendo éste como un subconjunto de la personalidad que proporciona a las personas valor moral y que puede ser evaluado. Carr (2007a) considera, en definitiva, que cualquier interés social por la educación del carácter debe enfocarse hacia un cultivo de éste hacia lo moralmente bueno.

Cada una de estas definiciones describen elementos clave en la configuración de la educación del carácter como enfoque educativo: por un lado, se menciona que se trata de un aprendizaje adquirido, con intención de que perdure en el tiempo y permanezca estable; por otro lado, se habla del desarrollo de rasgos específicos que guíen la conducta, algo que demuestra que la educación del carácter pone especial atención a las acciones y los comportamientos morales. Además, en esta selección de definiciones, se hace referencia a la importancia del logro de la ciudadanía, lo que pone en evidencia que la educación del carácter no se centra únicamente en el desarrollo individual de la persona, sino que se dirige también a la comunidad. Por último, se hace referencia a las virtudes como la realización y asimilación de los hábitos positivos como algo propio.

La educación del carácter, en consecuencia, surge como una forma de concretar la educación moral, tratando de reafirmar la dimensión ética de la educación tras haber sufrido un abandono con el auge de los planteamientos cognitivistas (Naval et al., 2019a). Tanto es así, que algunos autores han llegado a denominarla *Teoría de la Educación Moral del Carácter* (Escámez y Ortega, 2006). En este sentido, es importante la labor de los agentes sociales como la escuela, que complementa a las acciones que realizan los alumnos individualmente y sus familias, con el objetivo de favorecer la adquisición de comportamientos virtuosos en diferentes contextos y se convierta en algo que interioricen de forma permanente.

Para facilitar este proceso de perfeccionamiento de comportamientos moralmente deseables, el *Department for Education* del Reino Unido (2019b, p. 7. § 14) identifica cuatro elementos esenciales que, a su juicio, debe conformar la educación del carácter: la capacidad de mantenerse motivado con metas a largo plazo; el aprendizaje de actitudes morales positivas, identificadas como virtudes, como puede ser la honestidad o la humildad; la adquisición de confianza social, plantear argumentos constructivos y ser cortés con el otro; y, por último, la importancia de los compromisos a largo plazo que enmarcan el vida exitosa y plena. Estos factores reflejan un desarrollo del carácter íntegro y el compromiso de desarrollar hábitos virtuosos para la mejora de uno mismo y de la sociedad.

El propio *Department for Education* admite la complejidad que supone educar el carácter al estar compuesto por varias dimensiones. Sin embargo, apuesta por estos cuatro elementos porque los consideran necesarios para establecer un vínculo entre el presente y la recompensa a largo plazo (Department for Education, 2019b). El aprendizaje de virtudes, por su parte, lo asumen como parte de un largo proceso para convertirse en una persona íntegra con uno mismo y con los demás, comprometiéndose con la propia vida para interiorizar unos principios morales que perduren en el tiempo. Esto permitirá a la persona desenvolverse de manera satisfactoria en diferentes situaciones de su vida.

Con todo, la educación del carácter se considera una «intervención intencional para promover la formación de cualquiera o todos los aspectos del funcionamiento moral de los individuos» (Berkowitz, 1998, p. 3). Se trata de desarrollar una serie de actitudes que van más allá de evitar comportamientos indeseables, es necesario el desarrollo positivo de la persona (Battistich, 2005). Por ello, uno de los objetivos principales de la educación del carácter es «desarrollar el buen sentido, la sabiduría práctica y la capacidad de elegir de

manera inteligente entre diferentes alternativas» (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017, p. 2).

Con el fin de contextualizar qué dimensiones conforman la educación del carácter en la presente investigación, seguiremos la delimitación conceptual propuesta por el Jubilee Centre for Character and Virtues (2017), donde se diferencian las dimensiones humanas y las áreas de trabajo de la educación del carácter. El motivo de la elección de esta clasificación se debe a que nace en una de las instituciones referentes en educación del carácter en el Reino Unido, además de que revela una organización clara y una institucionalización de las dimensiones que deben ser trabajadas por toda persona a lo largo de su vida. Por un lado, se encuentran tres dimensiones personales desde el punto de vista neoaristotélico: cognitiva, conductual y afectiva; mientras que las áreas de trabajo se componen de cuatro elementos: intelectual, moral, cívica e instrumental (Fuentes y Sánchez-Pérez, 2020).

Las áreas de trabajo conforman la estructura del conocimiento de la educación del carácter, es decir, desde qué áreas se puede estudiar y trabajar la educación del carácter desde una perspectiva teórica y analítica; mientras que las dimensiones personales son esenciales e interdependientes para alcanzar la virtud y la plenitud humana. El afecto permite sentir, la cognición conocer y la conducta actuar; sin embargo, si alguna de estas dimensiones no acompaña al resto, dificulta el proceso de desarrollo personal y virtuoso. Para que estos elementos actúen de manera unificada hay que realizar un ejercicio de deliberación en el que se profundice, entre otras cosas, acerca de por qué elegimos actuar de un modo y no de otro, cuáles son las consecuencias y cómo se siente la persona al tomar partido. Por eso, la educación del carácter podría basarse en la premisa propuesta por Lickona (1991), quien explica que el buen carácter consiste en conocer el bien (dimensión cognitiva), desearlo (dimensión afectiva) y practicarlo (dimensión conductual).

2. ARISTÓTELES Y SU DEFENSA DE LAS VIRTUDES PARA UNA BUENA CIUDADANÍA

La teoría aristotélica plantea algunas cuestiones controvertidas, principalmente en lo relativo a su carácter esencialista y teológico. A pesar de que no está claro qué entendía Aristóteles por *educación del carácter*, la propuesta realizada desde este enfoque es mantener la esencia normativa de la ética de la virtud aristotélica tradicional, abandonando la idea de que la naturaleza humana siempre ha de tener un propósito desde

el punto de vista metafísico (Sanderse, 2012b). Así, las virtudes éticas determinan que una acción es correcta únicamente porque mejoran la adquisición de hábitos virtuosos y, en consecuencia, favorecen al florecimiento humano (Kristjánsson, 2015). El planteamiento aristotélico es considerado, en este sentido, el pensamiento moral premoderno con más consistencia desde el punto de vista filosófico (MacIntyre, 1984).

Por otra parte, Aristóteles expone sus planteamientos desde una visión eminentemente práctica de la vida moral (Carr, 2016b). La importancia de la experiencia en la configuración del ser humano como ser moral, cuenta con una base aristotélica por la que se acude a ella para configurar la educación del carácter como modelo educativo.

Por todo ello, a continuación, se expondrán algunas influencias que recibió Aristóteles para el desarrollo de su teoría aristotélica, además de analizar los principios que rigen su pensamiento y su aportación a la educación del carácter.

2.1. LA INFLUENCIA PLATÓNICA EN EL PENSAMIENTO DE ARISTÓTELES

El origen de la educación del carácter o, al menos, en lo que a virtudes se refiere, puede remontarse a las aportaciones realizadas por Aristóteles. Sin embargo, para conocer qué llevó al Estagirita a tratar determinadas cuestiones, es necesario remontarse a Platón, ya que su pensamiento influyó significativamente en las propuestas aristotélicas. Ambos autores, maestro y discípulo, fueron determinantes para reflexionar sobre cuestiones vinculadas a la sociedad y a la educación.

Platón dejó numerosos escritos en los que se puede conocer su posición sobre aspectos relacionados con el bien, la ciencia, la inmortalidad del alma, el amor o la política, como los *Diálogos* en los que, durante su desarrollo personal, escribió textos como el *Fedón*, el *Teeteto*, *Las Leyes*, *El Banquete* o *Mitos*. Sin embargo, no será hasta su madurez con *La República* donde refleje explícitamente su posición en cuestiones educativas.

En esta obra desarrolla como tema principal la vida en la *polis*, aunque la interconexión de distintos temas a lo largo de su estudio como la justicia, la defensa de la sociedad, la educación, la organización social, la legislación, las formas de gobierno o la inmortalidad, entre otros, hacen que la obra se presente de una manera integrada. La presentación del contenido mediante un diálogo constante hace evidente la influencia socrática en su pensamiento y, a pesar de que en *La República* se hace una clara defensa de la justicia, también lo hace de la educación.

El sentido general de la educación para Platón es facilitar el recuerdo del alma (Platón, Rep. § 318c), la *anamnesis* (gr. ἀνάμνησις). Desde su punto de vista, no se trata de inculcar ciencia (una de las virtudes intelectuales propuestas por Aristóteles) (Aristóteles, EN, § 1139b), sino facilitar que el alma recuerde aquello que le es propio, el bien, para lo que es fundamental su orientación hacia lo verdadero durante el proceso educativo (Platón, Rep. §§ 318d-519b), hacia la perfección y la armonía (Platón, Rep. §§ 430e-431a). Para ello, plantea un modelo idealista, recurriendo a mitos como el *Mito de la Caverna* para ilustrar su pensamiento. La enseñanza, por tanto, se debía realizar a partir de la independencia y su ejercicio (Platón, Rep. § 467e), a través de la observación y la práctica (Platón, Rep. § 467a), desde el respeto (Platón, Rep. § 425b), a través del juego (Platón, Rep. §§ 424e, 536d-e) y mediante la persuasión (Platón, Rep. § 548b).

La educación para Platón era entendida como una herramienta que se retroalimenta con el propio Estado: una está al servicio del otro y viceversa. Por tanto, el pensamiento platónico puede vincularse directamente a una filosofía política, la filosofía de la *polis* (Barreiro, 1987). El aspecto más destacable del planteamiento platónico sobre la educación reside en la importancia que el Estado va a jugar en ella. El Estado ejerce su monopolio permitiendo la máxima igualdad de los educandos de acuerdo con sus capacidades y suprimiendo los privilegios de origen (Platón, Rep. § 423d): alejándolos de la influencia negativa de los cuidados excesivos de sus progenitores y criándolos con los relatos y juegos adecuados para su servicio a la *polis*. En este sentido, la educación platónica puede entenderse como una de las primeras y más importantes formas de educación para la ciudadanía en el sentido más estricto del término, pues la persona debía estar al servicio de la sociedad en la que vive.

Platón entiende que la diversidad de los seres humanos hace que no todos estén dotados por naturaleza de las características necesarias para alcanzar la perfección. Por ello, es necesario que el proceso educativo permita distinguir las diferentes naturalezas (denominadas oro, plata, bronce y hierro) (*vid.* Tabla 3). Así, únicamente aquellos mejor dotados (los filósofos) alcanzarán el gobierno, los que estén dotados de cierto grado de perfección (los guardianes) ejercerán la defensa de la *polis* y, el resto (los comunes), desarrollarán las tareas necesarias en comunidad (Platón, Rep. §§ 371e, 415a-d). La educación, desde un punto de vista platónico, se convierte en el principio necesario para el funcionamiento social.

Tabla 3*Correspondencia entre las partes del alma y de la polis según Platón*

Parte del alma	Grupo	Virtud	Función
Racional	Filósofos	Sabiduría	Gobierno
Irascible	Guardianes	Valentía	Ejército
Apetitiva	Comunes	Moderación	Producción

Nota: elaboración propia a partir de Platón (ed. 2013)

La educación adquiere así un matiz determinista en el que todo individuo educado cumple con los valores y leyes que la polis ha establecido, ya que están *clasificados* conforme a su propia naturaleza (Platón, Rep. §§ 401d-e, 429c-d). La función de la educación, según Platón, es orientar y permitir que todos los individuos puedan desarrollar la perfección de acuerdo con la potencialidad de su alma y que aquellos que por naturaleza tengan una mayor capacidad la utilicen para el servicio a los demás (Platón, Rep. § 520b), para proteger la polis y ejercer el poder de acuerdo con la justicia, para ayudar a los demás prisioneros a salir de la oscuridad de la caverna (Platón, Rep. §§ 519e-520a). El planteamiento de la educación platónica busca, por tanto, alcanzar dos objetivos: el desarrollo de almas armoniosas y caracteres estables (mediante el impulso de virtudes morales), así como el desarrollo de las virtudes intelectuales (Kotsonis, 2019a). Desde este planteamiento, se propone que los individuos descubran su propia naturaleza, con el objetivo de conocer cuál es su papel en la sociedad y desempeñarlo conforme a las funciones que se exigen.

Platón fue consciente de la capacidad transformadora de la educación y su influencia en el buen funcionamiento de la polis, llegando a considerarla un acto político (González-García, 2012). En este sentido, planteó la justicia como una virtud fundamental (Platón, Rep. § 432a) asociada estrictamente al Estado. Para ello, organizó el Estado en diferentes estratos sociales y adaptó el proceso educativo a cada uno de los grupos. El fin de la educación platónica se centraba en la formación del ser moral dentro del propio Estado de acuerdo con sus capacidades (Mié, 2005), puesto que sólo el ser humano educado es capaz de representar la justicia. La educación, en el contexto platónico, no es considerada como una propiedad individual, sino que pertenece esencialmente a la comunidad (Jaeger, 1945),

único lugar donde el ser humano debe alcanzar la verdadera virtud (Laspalas, 1998). De esta manera, sólo a través de la justicia política se facilita una construcción racional de la vida en comunidad (Mié, 2005).

La influencia platónica en el pensamiento aristotélico es más que evidente como consecuencia de la presencia del Estagirita en la Academia desde los diecisiete hasta los treinta y siete años, por lo que, a pesar de las importantes diferencias entre ellos, podemos encontrar algunas similitudes en el planteamiento platónico y aristotélico. Por un lado, ambos entienden la educación como principio de perfección; por otro lado, coinciden en la existencia de un vínculo entre las partes del alma y determinadas virtudes y destacan la importancia del Estado en el control de la educación para el buen funcionamiento de la *polis*. Aristóteles también compartió las ideas platónicas defensoras de la importancia del papel del Estado en el control de la educación y las costumbres (Aristóteles, Pol., § 1337a; Aristóteles, EN, §§ 1179b-1180a).

Sin embargo, Aristóteles se fue dissociando de determinadas *ideas* platónicas y, como ejemplo de ello, reflexionó sobre el concepto de *bien*; entendiendo que hay bienes en sí mismos (la felicidad) (Aristóteles, EN, § 1176b) y bienes consecuencia de otros (Aristóteles, EN, §§ 1096b-1097a). Además, mientras Platón fue pionero en defender el desarrollo inicial de las virtudes morales para, posteriormente, potenciar las virtudes intelectuales; Aristóteles propuso un modelo contrario, pues concebía la necesidad de desarrollar inicialmente las virtudes intelectuales para finalizar y culminar con el desarrollo de las virtudes morales (Kotsonis, 2019b). La diferencia entre ambos es que Aristóteles apostó por priorizar el desarrollo de las virtudes intelectuales para después incidir en el comportamiento y la moralidad de las personas; mientras que Platón consideró que la posesión inicial de una moralidad buena era una condición necesaria y esencial para un correcto desarrollo de la virtud intelectual.

Aristóteles, alejándose de la propuesta platónica, plantea la inutilidad de la idea abstracta del bien al considerar que no guarda relación con la vida buena y sus acciones (Aristóteles, EE, § 1217b), por lo que centra su atención en la recuperación del sentido de la realidad, de la práctica y de la experiencia (Bernal, 1998). Entendía que el desarrollo moral implicaba no sólo la razón y el buen juicio, sino también la volición, el deseo, la emoción y la conducta de manera apropiada (Arthur y Carr, 2013). Por ello, se basó en un enfoque empirista y práctico para valorar las diferencias individuales mediante la observación de acciones, como: conocer, hablar, reflexionar y elegir (Bernal, 1998; Robinson et al., 2000).

Además, buscó en la gnoseología el fundamento de la moralidad, entendiendo que el *bien* es algo real. Así, se centró en el análisis de la naturaleza humana y su capacidad de desarrollar la virtud de un modo óptimo, puesto que no disponemos de capacidades innatas (Berkowitz, 1995). Su planteamiento práctico de la moral le llevó al concepto de *sabiduría práctica* con el que trata de buscar razones para actuar de un modo específico en contextos particulares, evitando que estos modos de actuación puedan ser codificados por reglas generales, tal y como propuso Platón (Carr, 2016b).

Otro de los aspectos en los que Aristóteles toma distancia es la idea de virtud. El Estagirita se aleja de la concepción de la virtud como la buena disposición del alma (Aristóteles, Pol. § 1260a), pero opta por defender estos planteamientos en la medida que considera la educación como principio de perfección, adaptando los aprendizajes a partir del desarrollo de actividades físicas para entrenar los hábitos antes que la razón (Aristóteles, Pol., § 138b), así como a la defensa de la enseñanza de la música para la adecuada formación del carácter y del alma (Aristóteles, Pol., § 1340a). Aristóteles, además, hizo una distinción entre la educación pública y la educación privada: la primera estaba destinada a la formación de ciudadanos útiles para la *polis*; la segunda tenía como finalidad el desarrollo íntegro del ser humano, desarrollando todas las facultades morales y físicas de la persona (Aristóteles, EN, § 1130b).

Por otra parte, Aristóteles no clasifica de forma explícita a los ciudadanos en función de sus capacidades, aunque defiende que la educación del gobernador no debe ser exactamente igual que la del gobernado (Aristóteles, Pol. § 132b). No obstante, sí distingue tres elementos distintivos del alma que guían al ser humano hacia la búsqueda del equilibrio para lograr el bien -la virtud- y esto puede vincularse, según él, con tres elementos del alma: intelecto, apetito y nutrición (Aristóteles, EN, §§ 1102a-1103a).

La nutrición, propia del alma vegetativa, es la encargada de los procesos biológicos, pero al ser instintiva e incontrolable no cuenta con demasiado interés de estudio educativo; por otro lado, el apetito y el intelecto, están centrados en las acciones de los seres humanos, algo que implica mucha mayor preocupación a nivel educativo (Naval, 2001). Decía Aristóteles que la equilibrada relación entre el apetito y el intelecto es lo que conocemos como el *bien*. Esto se encuentra muy relacionado con la *areté* (gr. ἀρετή), un concepto que se identifica con la virtud moral, con la excelencia y, en consecuencia, también con la belleza del cuerpo: su destreza, su fuerza, su proporción, su habilidad, su bondad, su justicia y su amor por las artes (Bernal, 1998), entendiendo al sujeto como un todo. El

ejercicio de la virtud moral se convierte así en un pilar esencial para que el ser humano sea capaz de elaborar un juicio correcto que le permita percibir y discernir sobre las acciones y situaciones moralmente buenas de las que no lo son (Fortenbaugh, 1964). Una función de la virtud moral podría definirse como el juicio perceptivo correcto para que un hombre moralmente bueno pueda percibir y discernir correctamente situaciones particulares.

2.2. VIRTUD, CIUDADANÍA Y FELICIDAD: LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER DESDE UNA PERSPECTIVA ARISTOTÉLICA

Los planteamientos platónicos que adopta Aristóteles en su pensamiento permiten comprender los conceptos de *virtud*, *ciudadanía* y *felicidad* como base de lo que actualmente se conoce como educación del carácter. El proceso educativo desde una visión aristotélica es concebido a través del cultivo de la inteligencia y del carácter, teniendo en cuenta que la educación se produce por la existencia de tres condiciones: la naturaleza, el hábito y la razón (Naval, 2001). La educación del carácter presenta diferentes etapas que el sujeto debe desarrollar de manera progresiva en función de su naturaleza y proceso madurativo (Aristóteles, EN, §B66b), por lo que se trabajan progresivamente las facultades físicas, volitivas e intelectuales (Bernal, 1998).

La tradición griega se centró en la cuestión de cómo educar a un sujeto para que esté moralmente *bien* educado. Para ello, concluyeron, era necesario basar la educación en el ejercicio de la virtud. No era suficiente con satisfacer las necesidades más básicas y buscar un bienestar, tal y como hacían los hedonistas, sino que había que ir un paso más allá y desplegar el razonamiento moral con el fin de formar buenos ciudadanos que desarrollen hábitos para educarlos en la virtud. Esto, sin duda debe ser la responsabilidad que tiene que tomar la educación en su transmisión de las virtudes morales (Curren, 2013a).

La virtud podría definirse como la disposición estable hacia la excelencia humana (Aristóteles, EN, § 1105b), lo que debe practicarse para alcanzar una vida buena (Vargas y González-Torres, 2009). La virtud conduce a la felicidad como fin último, en su acepción aristotélica (Anna, 1998), aunque siempre debe estar en consonancia con el resto de virtudes, no debe considerarse de forma aislada. El conjunto de las virtudes que conforman el carácter deben ser aprendidas a partir de la práctica de buenas acciones (Burbules, 2019; Robinson et al., 2000) y su prolongación en el tiempo hasta adquirir hábitos virtuosos. Los hábitos muestran una clara dimensión conductual, pero también están formados por una dimensión intelectual, evitando que sean concebidos erróneamente como una mera

repetición inconsciente de actos. Los hábitos nos aportan estabilidad en las acciones y favorecen a que nuestros actos se configuren a partir de inteligencia y voluntad, ya que solo a través de la razón los hábitos son interiorizados, comprendidos y convertidos en voluntad propia (Esteve, 1979).

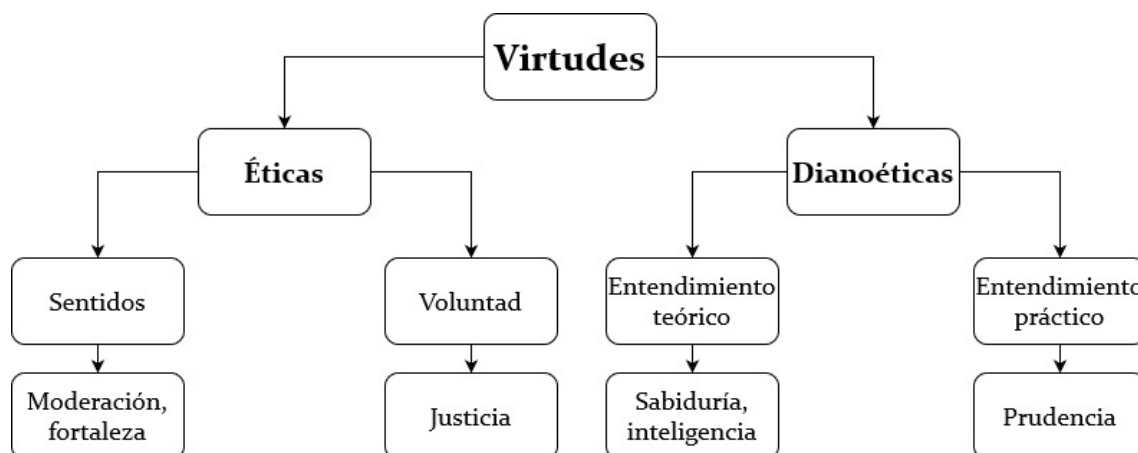
El hecho de que la conducta moral se aprenda a partir de buenas prácticas, implica que esos hábitos se interioricen y se produzca una conversión hacia la adquisición de virtudes (Berkowitz, 1995). Así, quien actúa moralmente bien es aquel que toma las virtudes que otros le han transmitido y las pone en práctica de forma prudencial y reflexiva, no mecánica (Fuentes, 2018), teniendo en cuenta cuáles son las circunstancias y cuáles serán las consecuencias de los actos. Para el correcto desarrollo de la virtud, la familia, los docentes y la comunidad han de ejercer un rol ejemplar, ya que deben favorecer un buen clima y, además, ofrecer buenas muestras de conducta y comportamiento (Carr, 2006b; Park et al., 2006; Vargas y González-Torres, 2009).

La educación del carácter implica proyectarse en los otros, dar a los demás lo adquirido a través de las virtudes, por lo que necesitamos mejorar dos habilidades: la empatía y la imaginación (Esteban et al., 2016), con el fin de lograr una mejora en nuestra relación con los otros mediante el diálogo, la asertividad y el desarrollo de la imaginación para la correcta resolución de problemas y una óptima toma de decisiones.

El hecho de que los sujetos reciban una formación intelectual es una condición necesaria (Esteban et al., 2016), pero no suficiente para el ejercicio de las virtudes. Siendo más específicos, las virtudes, según el planteamiento aristotélico, pueden ser de dos tipos: éticas y dianoéticas (Aristóteles, EN, § 1103a) (*vid.* Figura 2). Las primeras se basan en las pasiones y acciones, en la perfección tanto de los sentidos (la moderación o la fortaleza) como de la voluntad (la justicia); las segundas se centran en el ámbito más racional e intelectual del ser humano y, a su vez, se dividen en dos: las que buscan el perfeccionamiento del entendimiento teórico (sabiduría, inteligencia) y las que fomentan la perfección del entendimiento práctico (prudencia) (Aristóteles, EN, § 1102b; Naval, 2001).

Figura 2

Clasificación de las virtudes aristotélicas



Nota: elaboración propia a partir de Aristóteles (ed. 2019)

La naturaleza nos hace aptos para adquirir la virtud, pero ésta debe desarrollarse mediante el hábito y la costumbre (Aristóteles, EN, § 1103a; Aristóteles, EE, § 1216b). Esto no quiere decir que el virtuosismo sea innato en el ser humano, sino que posee las condiciones necesarias para que pueda ser adquirido. Por este motivo, hay quienes tratan de desarrollar una vida virtuosa, pero no son capaces de alcanzarla, ya que conocen qué es el bien, pero no son capaces de practicarlo debido a cuestiones relacionadas con la falta de autocontrol o la regulación de emociones (Fuentes, 2018). En este sentido, es necesario destacar lo que Aristóteles reconoce como la buena suerte moral. El Estagirita plantea que, en ocasiones, ser virtuoso y lograr la felicidad no depende de uno mismo, sino de las condiciones de vida que le ha tocado vivir (Aristóteles, EN, § 1099b). Para ello, expone que la fortuna es algo irracional y la suerte «una causa imprevisible para el razonamiento humano» (Aristóteles, EE, § 1247b). Por tanto, según Aristóteles, la única respuesta posible ante la buena suerte moral, entendida como algo natural, se encuentra únicamente en Dios (Aristóteles, EE, § 1248a).

El logro de la plenitud, a partir del desarrollo de hábitos virtuosos, exige realizar acciones con una intencionalidad clara, con un *telos*: No se trata tanto de conocer qué es el bien, sino también de actuar moralmente bien (Bernal et al., 2015). El carácter no es innato y se configura mediante los hábitos adquiridos. El desarrollo de las acciones que conforman los hábitos y el distinto grado de desarrollo de éstos en las diferentes virtudes dan lugar a una pluralidad de caracteres. Los actos nacen de la naturaleza y las costumbres, del *ethos* (carácter) y el hábito; que incluye aspectos cognitivos y emocionales (Bernal, 1998). En

consecuencia, la bondad y el placer no son conceptos ajenos a la virtud (Espinosa, 2017; Naval, 2001), por el contrario, coexisten de manera equilibrada para que ésta se produzca.

En relación con el desarrollo de una ciudadanía virtuosa Aristóteles confiaba en la configuración de la *polis* como estructura de referencia, que potenciara una ciudadanía donde las personas se asociaran de manera positiva y se facilitara una armonía social. Para Aristóteles, el papel que debía desempeñar el Estado quedaba reducido a dos aspectos: por un lado, la prohibición de comportamientos inaceptables y, por otro lado, garantizar la libertad del individuo (Arthur, 2016). En este aspecto, se observa una gran diferencia con el planteamiento platónico en la educación del carácter en general y de la educación del carácter en particular: mientras que Platón entendía la educación esencialmente como educación para la ciudadanía, es decir, como un fin, Aristóteles entiende que el Estado es únicamente un facilitador para el desarrollo del carácter, es decir, lo entiende como un medio para lograr el fin, que será el desarrollo íntegro del ser humano.

Desde un punto de vista liberal, corrientes como el utilitarismo coinciden con este planteamiento aristotélico y determinan que los valores deben ser elegidos como resultado del ejercicio de la libertad del propio individuo (Long, 1992; Tarrant y Tarrant, 2004a), priorizando su bienestar y su deseabilidad algo que es posible, según esta corriente, gracias a la educación igualitaria y universal de los individuos. Otro de los conceptos ligados al utilitarismo y centrado en la maximización del bien en el ámbito público (Gozálvez y Jover, 2016) es el ideal de justicia platónico, entendido como una disposición voluntaria que los sujetos desarrollan con el objetivo de fomentar el bien común (Arthur, 2016). La justicia platónica, en el contexto aristotélico, está vinculada a la prudencia, en la medida en que es considerada como la virtud más perfecta (Bernal, 1998), pues es justo aquello que «produce o preserva la felicidad para la comunidad política» (Aristóteles, EN, § 1129b). Todos los ciudadanos están involucrados en el ideal de justicia, lo que lo convierte en un constructo pragmático compartido (Fowers, 2012).

La construcción de una buena ciudadanía supone compartir una regla común y ésta sólo funciona en el momento en el que existe una igualdad social y económica para que sientan una unión equilibrada de virtudes e intereses compartidos (Curren, 2013a). Esto nos lleva a plantear la necesidad de que el Estado defina unos criterios morales para la sociedad en general, es decir, si esto se encuentra dentro de sus competencias o no. Para ello, Aristóteles trató de fortalecer el vínculo entre la política y la educación, de manera que esta vinculación permitiera justificar que es el Estado al que debe pertenecer la educación

moral de los ciudadanos de la *polis* (Bernal, 1998), ya que el ser humano, por naturaleza, es un ser social (Aristóteles, EN, § 1097a).

La percepción de Aristóteles sobre la educación pública se centraba en el fomento de ésta para el desarrollo íntegro del individuo, entendiendo que la educación centrada en determinadas virtudes morales, posteriormente, servirá para configurar *buenos* ciudadanos que sirvan a la *polis*. Por tanto, Aristóteles establece una relación entre ser buen hombre y ser buen ciudadano (Bernal, 1998), pues argumentaba que «ningún ciudadano se pertenece a sí mismo, sino todos a la ciudad» (Aristóteles, Pol., § 1337a).

En lo que respecta a la felicidad o el florecimiento (*flourishing*), la noción de Aristóteles se relaciona más con el concepto de *eudaimonía* (gr. εὐδαιμονία) (Aristóteles, EE, §§ 1218b-1220a; Aristóteles, EN, § 1095a). El florecimiento es una actividad en constante desarrollo, que constituye el perfeccionamiento de las excelencias humanas, esas que podemos denominar virtudes (Kristjánsson, 2015). Se trata de un constructo que relaciona la satisfacción con la vida y la realización personal como parte de la actividad virtuosa, pero en ningún caso se trata de una consecuencia necesaria. La *eudaimonía* representa una de las mayores virtudes morales del ser humano (Kristjánsson, 2006). Por tanto, se considera que actuar bien ha de ser el fin último para lograr la bondad, el virtuosismo.

La *eudaimonía* no se concibe como una emoción efímera, sino más bien como una actividad permanente dirigida a elegir conforme a la virtud, para lo que se necesita lograr la plenitud de las capacidades humanas (Fowers, 2012; Kristjánsson, 2015). Se podría entender como: «El estado de estar bien y hacer bien estando bien» (MacIntyre, 1984). Se trata del bien más perfecto que se pretende alcanzar y por lo que merece la pena vivir (Bernal, 1998). Esto ha sugerido la posibilidad de que exista una relación directa y positiva entre el desarrollo del carácter y la satisfacción con la vida; es decir, que si educamos el carácter correctamente, ello redundará en una mayor satisfacción con la vida (Park, 2004). En definitiva, la *eudaimonía* aristotélica supone alcanzar la felicidad mediante el uso activo, reflexivo y constante de la razón en armonía con el resto de las dimensiones que configuran al ser humano como tal.

Aristóteles identifica tres bienes susceptibles de conducir a la felicidad humana: la virtud, la prudencia y el placer; que corresponden, a su vez, con tres formas de vida: la vida política, la vida filosófica y la vida de placer, respectivamente. La visión aristotélica vincula la vida filosófica a la prudencia y la contemplación de la verdad; la política al desarrollo de

las acciones más nobles derivadas de la virtud ligadas a la vida en sociedad y; la vida del placer, a la búsqueda de los placeres corporales (Aristóteles, EE, §§ 1215a-1215b).

La prudencia, también denominada *razón práctica* o *frónesis* (gr. Φρόνησις), es entendida como la capacidad de razonar correcta e intencionalmente teniendo en cuenta las circunstancias particulares, pues se considera que, a pesar de que en sí mismo no se tratara de un rasgo moral, sino más bien intelectual, es el rasgo del carácter que posibilita el desarrollo de las virtudes (Berkowitz, 1995). Permite identificar qué grado de desarrollo debe tener cada virtud según el contexto particular, es decir, qué comportamiento debe considerarse virtuoso en cada momento. Esto no significa un planteamiento relativista, en el que es imposible determinar que está bien o mal, sino analizar las circunstancias concretas para saber qué es lo adecuado en ese momento y lugar. Por ejemplo, una acción valiente puede ser concebida como temerosa y, por tanto, no virtuosa, si es desarrollada por alguien que no tiene la capacidad necesaria para desarrollarla adecuadamente, que pone en riesgo su propia vida e incluso la de terceras personas por salvar una obra de arte.

En el extremo encontramos el vicio; por lo que el logro de un término medio será considerado lo realmente virtuoso. El vicio puede definirse como un estado consciente de la persona en el que quiere y hace el mal, aunque generalmente justifican sus actos argumentando que los realizan por una defensa de sus propios intereses (Kristjánsson, 2015). Por tanto, el virtuoso ha de encontrar el término medio, es decir, la búsqueda del equilibrio entre el exceso y el defecto. De esta manera, «el que huye de todo y tiene miedo y no resiste nada se vuelve cobarde; el que no teme absolutamente a nada y se lanza a todos los peligros, temerario» (Aristóteles, EN, §1104a). El exceso de *virtud* y de vicio pueden llegar a ser destructivos, por lo que Aristóteles aboga por lograr una vida virtuosa a través de las acciones que se encuentren en el término medio, puesto que es lo realmente virtuoso y permitirá el logro de la felicidad.

La frónesis va más allá del conocimiento e implica razonar, ya no solo el cómo, sino también el porqué de nuestros actos (Aristóteles, EN, § 112b). Se trata entonces de una buena acción deliberada que requiere tanto virtud moral como razón práctica (Fortenbaugh, 1964). La razón práctica supone poner en marcha un proceso de deliberación previo a la propia elección, partiendo de premisas y obteniendo conclusiones verdaderas. Esto es lo que distingue la verdadera prudencia de la simple habilidad para la acción: la elección de los medios necesarios conforme a un objetivo, mostrando deseabilidad hacia ese fin y a sus medios (Bernal, 1998).

Cada uno es responsable de su propio carácter, aunque no en su totalidad, puesto que hay una serie de cuestiones dadas y que compartimos todos los seres humanos, no obstante, «(...) los modos de ser naturales existen también en los niños y en los animales, pero sin la razón son evidentemente dañinos» (Aristóteles, EN, §1144b). El ser humano virtuoso se convierte entonces en alguien que tiene sentimientos determinados en cada ocasión, por las razones correctas, hacia las personas correctas, con la fuerza necesaria y de la manera más equilibrada (Steutel y Spiecker, 2004). Tras este argumento podemos encontrar lo que un individuo es y lo que puede llegar a ser, teniendo en cuenta su condición natural y la posibilidad de desarrollar hábitos e interiorizar virtudes. Este proceso es el que se puede interpretar como la educación del carácter desde la visión aristotélica.

En esta misma línea, se encuentra la propuesta de autores como Nussbaum (1997, 2007) o Sen (2005) sobre las capacidades humanas, un planteamiento que considera insuficiente la propuesta aristotélica al percibir una falta teórica de derechos humanos básicos, especialmente por la interferencia del Estado en determinadas elecciones personales y considerando, en consecuencia, una falta de libre elección por parte del individuo.

Sen (2005) entiende la capacidad como la oportunidad de combinar las funciones humanas, dando lugar a lo que la persona puede llegar a hacer o a ser. El enfoque centrado en las capacidades está vinculado con los derechos humanos y hace referencia a que dos personas pueden obtener resultados diferentes, aunque cuenten con los mismos medios. Estas diferencias pueden darse por diferentes razones: cuestiones físicas o mentales; la variedad entre los recursos no personales como la asistencia sanitaria pública; la diversidad ambiental o climática y, por último, las diferentes posiciones con respecto a otras personas, es decir, que los recursos que una persona utilice se ven determinados por lo que usen otras personas normalmente en situaciones similares. En este sentido, la configuración del carácter de las personas se ven determinadas por cuestiones ajenas e independientes a ellas, de manera que deben tenerse en cuenta las circunstancias externas en el desarrollo moral.

Nussbaum (2012), por su parte, define el enfoque de las capacidades como «una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica» (p. 38). El objetivo del enfoque de las capacidades humanas consiste en garantizar «un conjunto decente de oportunidades para la educación, la atención médica, la integridad corporal, la participación política, la elección y la razón práctica» (Nussbaum, 2007, p. 22), vinculando las capacidades con los derechos humanos, de

manera que garantizar derechos implique mucho más que «plasmarlo en un papel» (Nussbaum, 1997, p. 293). Así, se debe posibilitar a los sujetos actuar mediante la educación, facilitando las condiciones para su desarrollo en plenitud.

La influencia del pensamiento aristotélico en la configuración de la educación del carácter es evidente. Es posible que la propuesta aristotélica resulte anacrónica por su tratamiento hacia los bárbaros o las mujeres, entre otras cuestiones. No obstante, es necesario profundizar en el contenido de las aportaciones más que en la forma. Así, autores contemporáneos han tratado de adaptar los postulados aristotélicos a la realidad educativa actual, dando lugar a la corriente neoaristotélica. Los autores neoaristotélicos han recuperado ideas expuestas por el Estagirita: la incorporación del concepto de virtud en el debate educativo actual, la importancia a las emociones y a la deliberación, la necesidad de que el proceso educativo esté enfocado a la acción, la repercusión de los comportamientos en la comunidad o la importancia de adaptar la intervención educativa al contexto.

2.3. EL NEOARISTOTELISMO Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

El neoaristotelismo es un término que se acuñó como una nueva forma de ver el aristotelismo, es decir, no se trata de reinterpretar los postulados propuestos por el Estagirita, sino recuperar los conocimientos que ya sabemos y aplicarlos a la realidad educativa actual (Kristjánsson, 2015).

Al recuperar los conocimientos aportados por las propuestas aristotélicas, la corriente neoaristotélica sienta sus bases en la tradición griega. El antecedente más importante en lo que respecta a la recuperación de estos preceptos educativos fue la publicación realizada por Anscombe, titulada *Modern Moral Philosophy* (1958). En este trabajo, la autora realizó una crítica al estado de la filosofía moral moderna y, más concretamente, a la terminología utilizada por corrientes kantianas y utilitaristas, procurando poner en valor de nuevo la ética de la virtud.

Actualmente, encontramos autores representativos de esta corriente, como son David Carr (1991, 2006, 2008, 2016), Randall Curren (2010, 2013, 2017) o Kristján Kristjánsson (2006, 2013, 2015, 2017, 2020), entre otros. También encontramos autores como Baehr (2013, 2016b, 2016a), quien concibe las virtudes como rasgos que favorecen la excelencia

humana. Este planteamiento que considera la virtud como un rasgo digno de admiración también es compartido por Alfano, Higgins y Levernier (2017) quienes han explorado una clasificación de los valores y virtudes que son similares o diferentes entre los seres humanos en función de la comunidad.

Desde la visión neoaristotélica de la educación del carácter, según Arthur y Carr (2013), deben potenciarse tres aspectos: valorar la condición natural que nos permite desarrollar las virtudes y entrenarlas desde una edad temprana; la importancia del papel de las familias y los docentes, pues al realizar acciones moralmente virtuosas provocan un efecto positivo en el alumnado y fomentan el aprendizaje por imitación y, por último, favorecer las oportunidades y experiencias educativas que posibiliten la reflexión, la deliberación y el juicio de la frónesis.

En esta misma línea, Kristjánsson (2015, p. 21) apunta que todos los expertos comparten una serie de preceptos sobre la educación del carácter: 1) es educable, 2) es importante por su contribución al florecimiento individual y social, 3) se adquiere, en gran medida, debido al ejemplo y a las emociones, 4) mejora el comportamiento y la empleabilidad, 5) mejora los resultados académicos, 6) todo el mundo tiene derecho al desarrollo del carácter, 7) empodera a los estudiantes y es liberadora y, 8) promueve una ciudadanía democrática.

Estos elementos muestran la voluntad por trabajar las cuatro áreas de trabajo de la educación del carácter (intelectual, afectiva, moral, cívica e instrumental), aunque tradicionalmente se ha mostrado especial importancia a dos de estas áreas: la intelectual y la moral. Por este motivo, surgieron algunas disciplinas centradas en el estudio de estas áreas con el objetivo de esclarecer cuál era su esencia y de qué manera podrían desarrollarse de la manera más adecuada.

Disciplinas como la epistemología de la virtud han tomado protagonismo durante los últimos años (Axtell, 1997; Battaly, 2008; Macallister, 2012; Pritchard, 2013) y las virtudes intelectuales que de su estudio se derivan, como la curiosidad, la mentalidad abierta, la atención, el cuidado intelectual, el coraje intelectual, el rigor y la honestidad (Baehr, 2013). Estas virtudes intelectuales pueden considerarse superpuestas a las virtudes morales, sin embargo, se diferencian de éstas en que su objetivo se fundamenta en lo que conocemos como «bienes epistémicos»: compromiso con la verdad, conocimiento y comprensión del mundo (Baehr, 2016b; Montmarquet, 1987). No sólo es importante potenciar los bienes

epistémicos, sino también tener la motivación suficiente para desarrollarlos (Battaly, 2016).

Siguiendo el estudio realizado por Alfano (2012), la virtud epistemológica puede ser clasificada en tres grandes enfoques: el de la fiabilidad, el de la responsabilidad y el mixto. El enfoque de la fiabilidad que concibe las virtudes intelectuales como capacidades no motivacionales que no necesitan ser adquiridas y que fomentan que las personas alcancen un equilibrio en sus creencias. El de la responsabilidad (Montmarquet, 1992) entiende que las virtudes intelectuales están interrelacionadas con las virtudes morales neoristotélicas, asumiendo que el conjunto relacional que conforman ambos grupos crean disposiciones motivadoras para actuar conforme a las mismas (Battaly, 2016), siendo además estables (King, 2014) y controladas, en cierto modo, por la persona que las posee. Esto es lo que se conoce como la teoría basada en la motivación, es decir, que la motivación es un componente éticamente esencial y la virtud se conforma a partir de la buena motivación y predisposición de la persona para alcanzar el conocimiento (Fairweather, 2001; Zagzebski, 1996). Por último, existe el grupo mixto, una perspectiva que combina las dos formas anteriores, donde se argumenta que el desarrollo de la virtud responsable lleva consigo necesariamente un desarrollo fiable, es decir, que la persona siente motivación por actuar moralmente bien, pero, además, es consciente de por qué está motivada con ese comportamiento moral (Zagzebski, 1996).

Las virtudes intelectuales, según Baehr (2016b), se conforman por cuatro dimensiones: una dimensión motivacional en la que se prima el amor y el compromiso con la verdad; una dimensión afectiva donde se valora la predisposición de sentimientos positivos durante la búsqueda del conocimiento; una dimensión competencial de la persona con respecto a la adquisición de la virtud y, por último, una dimensión de juicio semejante a la frónesis aristotélica en la que se debe realizar un proceso de deliberación y reflexión sobre la propia virtud.

En lo que respecta a las virtudes intelectuales, los educadores deben cuestionarse una serie de preguntas: primero, si se trata de virtudes «innatas» o adquiridas; segundo, si poseer la virtud implica que el sujeto tenga motivaciones virtuosas intelectuales previamente adquiridas para realizar acciones conforme a la virtud intelectual; tercero, si las virtudes son distintas a las habilidades; cuarto, si las virtudes son fiables; quinto, qué hace que las virtudes sean tan valiosas para el ser humano (Battaly, 2008) y, por último, si la virtud es

medible, es decir, si se puede categorizar por «cantidad de virtud intelectual» que posee una persona (Baehr, 2016a).

Si las virtudes son innatas o adquiridas, depende de la corriente de epistemología de la virtud con la que se simpatice. Un ejemplo de ello es que, los que defienden la corriente de la fiabilidad, apuestan por reforzar las cualidades genéticas y, por tanto, innatas, que guían las creencias y los actos; mientras que la corriente de la responsabilidad apuesta por el esfuerzo personal que hacen los seres humanos para alcanzar la verdad (Axtell, 1997) mediante el desarrollo de habilidades que permiten alcanzar una virtud intelectual plena. Los defensores de la perspectiva de la responsabilidad piensan que sólo los seres humanos capaces de sentir son capaces de alcanzar la virtud, justificando que los rasgos del carácter son claramente adquiridos a partir de la acción, la motivación y el control de determinados hábitos (Battaly, 2008).

Las virtudes intelectuales muestran un matiz distintivo con las habilidades intelectuales. Las primeras deben ser ejercitadas, mientras que las segundas no tienen que ejercitarse para ser consideradas como tal, del mismo modo que las virtudes intelectuales generalmente necesitan de una motivación para ejercer la virtud, mientras que las habilidades no requieren motivaciones concretas (Watson, 2018). Un ejemplo de ello es la habilidad para montar en bicicleta: se trata de un acto que no requiere una motivación específica y no se pierde esa habilidad, aunque se deje de practicar; sin embargo, si una persona deja de decir la verdad, no puede ser considerada una persona sincera.

Educar para las virtudes intelectuales supone un compromiso con ideas, valores y acciones que permitan cultivar cualidades como la deliberación, propias del florecimiento humano (Baehr, 2013), ya que este tipo de habilidades complejas se convierten en la *innus condition*⁵ del desarrollo y plenitud de las virtudes intelectuales del ser humano.

Una buena educación de la virtud intelectual ha de ser rigurosa, es decir, exigente con el pensamiento del alumnado, y personal, respetando el desarrollo individual e íntegro de cada sujeto durante el proceso (Baehr, 2013). Por tanto, la fiabilidad de la educación de las

⁵ Se trata de una condición necesaria, pero no suficiente para que se desencadene una circunstancia o hecho, lo que acaba convirtiendo a esa condición en algo necesario, pero no suficiente para justificar lo ocurrido. En definitiva, es una causa insuficiente por ella misma, cuya efectividad requiere de la integración de otras muchas condiciones.

virtudes intelectuales se entiende como requisito fundamental para su desarrollo y adaptación a determinados contextos.

La posesión de las virtudes intelectuales implica una transformación en el ser humano, siendo un proceso humanizador y gratificante, lo que lo convierte en un objetivo educativo realista (Baehr, 2016a). Esto supone que convertirse en un ser intelectualmente virtuoso adquiera un valor en sí mismo. Según Baehr (2016a), la cantidad de virtud intelectual que posee una persona puede definirse en función de tres criterios: el alcance de su acción en contextos relevantes, la frecuencia y la motivación. La inclusión de estos elementos en el desarrollo de acciones virtuosas determinará si la persona posee una virtud plena o una virtud moderada.

Existen estudios como el realizado por Watson (2018) que analiza de qué manera la habilidad intelectual del «buen cuestionamiento» facilita el desarrollo de virtudes intelectuales como la atención, la autonomía intelectual, la humildad intelectual, el coraje intelectual y la curiosidad. En esta línea, se valora de manera positiva la incorporación de las virtudes intelectuales en las aulas desde el punto de vista neoristotélico.

Generalmente se ha mostrado especial interés por la aplicación de la *frónesis* en los centros educativos como una forma de establecer un puente entre el área intelectual y el área moral del ser humano, puesto que se trata de una actividad aprendida y de aprendizaje (Burbules, 2019). En una publicación reciente, Kristjánsson (2020) resume las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el término *frónesis* y aporta un enfoque esclarecedor sobre el concepto. El autor define la *frónesis* aristotélica como la «capacidad de conocer y poner en práctica el curso correcto de la acción moral a través de un proceso de deliberación entre valores, emociones y competencias alternativas» (p. 2). Interpreta la *frónesis* como: una virtud del pensamiento crítico autónomo, propia de la acción humana, que pone en evidencia su influencia tanto en la inteligencia instrumental como en lo relativo a virtudes naturales y que adquiere un gran protagonismo durante el proceso de deliberación práctica. La *frónesis* trata de aplicar unos principios morales a circunstancias variables (Millán-Puelles, 1996) y su objetivo principal es el orden virtuoso de los deseos y emociones *admisibles*, con posibilidad de que sean cultivados y no eliminados (Arthur y Carr, 2013).

A pesar de que la *frónesis* es considerada una de las virtudes intelectuales por excelencia al situarse en la parte racional del alma, necesita de *virtudes naturales*. Esto supone una

adaptación de elementos del alma no racional (las emociones, entre otras) hacia lo correcto, tomando decisiones que pueden variar en función del contexto y la experiencia personal (*prohairesis*). De esta manera, el objetivo de la acción que emana de la sabiduría práctica es la propia acción moral, no las ideas ni las creencias (Arthur et al., 2020; Darnell et al., 2019; Macallister, 2012). No obstante, hay autores que consideran la frónesis como una virtud moral (Birmingham, 2004; Noel, 1999), argumentando que es un proceso complejo de pensamiento en el que influyen muchos elementos en su desarrollo y no se trata de un proceso estructurado y normativo, tal y como consideran la *techné*.

El planteamiento neoaristotélico, por tanto, no concibe la frónesis sin la defensa de buenos hábitos y valores entendiéndolos como fines en sí mismos (tendencia a ser amable, honesto o reflexivo, entre otras cosas). La habituación de dichos valores a la cotidianeidad implica cierta tendencia a la concreción de las emociones en objetos y fines específicos (Darnell et al., 2019). Por tanto, la frónesis no sólo permite actuar cuando dos virtudes diferentes entren en conflicto, sino que facilita la respuesta de una misma virtud en situaciones diversas (Arthur et al., 2020). Este es el mayor ejemplo de ejercicio de virtud natural y, en consecuencia, se entiende que esta virtud es un requisito previo al desarrollo de la frónesis en plenitud.

En lo que respecta al concepto de florecimiento humano (*flourishing*), autores como VanderWeele (2017) han realizado grandes aportaciones al campo al profundizar sobre el término en la actualidad y cómo se relaciona con los principales agentes contemporáneos. Para ello, este autor define cinco elementos fundamentales que conforman el florecimiento, considerándolo más que un estado mental: la felicidad o satisfacción con la vida, la salud, el significado, las relaciones sociales cercanas y el carácter y la virtud. En este sentido, expone de qué manera estos cinco aspectos son concebidos como fines en sí mismos, teniendo en cuenta que son aspectos que son, por lo general, universalmente aceptados. Concluye que estos elementos que configuran el florecimiento humano se concentran, principalmente, en cuatro dimensiones sociales: la familia, el trabajo, la educación y la comunidad. No obstante, y precisamente por esta supuesta consideración universal «se debe liberalizar la concepción de Aristóteles de vivir bien (...) para que no sea irremediablemente elitista y restrictiva, pero siga siendo reconocible y útilmente *eudaimonista*» (Curren, 2013c, p. 249). Desde el ámbito educativo se debe lograr que el florecimiento aristotélico esté al alcance de todo el alumnado independientemente del contexto social, económico y cultural en el que se encuentre.

Las virtudes morales, por su parte, se fundamentan en objetivos relacionados con la justicia, el placer o el alivio del sufrimiento (Baehr, 2016b). Por este motivo, en las escuelas debe llevarse a cabo una *alfabetización moral* (Bennett, 1986) para que los alumnos conozcan, desde una perspectiva conceptual, cuáles son los rasgos del carácter que se consideran virtuosos. Este proceso consistirá en la enseñanza directa o indirecta de valores que podrían ser compartidos la comunidad para favorecer la convivencia y prevenir acciones perjudiciales para sus miembros. La importancia de la enseñanza de estos valores, desde el punto de vista neorristotélico, es la consideración de éstos como fines en sí mismos.

En lo que respecta al estudio de las virtudes morales, Morgan, Gulliford y Kristjánsson (2017) publicaron una investigación empírica en la que proponen un instrumento de medición de una virtud moral, concretamente de la gratitud (Multi-Component Gratitude Measure, MCGM). Para ello, partiendo de los instrumentos conocidos hasta el momento para medir el mismo constructo (GRAT, Escala de Apreciación y GQ6), plantean un modelo de medición en el que se tienen en cuenta múltiples dimensiones. Así, realizan dos estudios diferenciados: el primero de ellos, mediante un cuestionario tipo Likert y un análisis factorial exploratorio, definen qué factores e ítems se clasifican en las dimensiones de actitud, emoción y comportamiento, tal y como ellos conciben el constructo a analizar en su propuesta de medición. El segundo estudio consiste en la elaboración de correlaciones para confirmar la hipótesis de una tendencia directa y positiva entre el concepto de bienestar subjetivo y los componentes del MCGM (actitud, emoción y comportamiento).

Con todo, concluyen que existen cinco categorías de personas catalogadas -aunque no atribuyen un nombre a ninguna categoría- en función de su percepción subjetiva de bienestar, esto es, teniendo en cuenta un nivel determinado de satisfacción con la vida, de felicidad subjetiva y de afecto positivo. Los autores no establecen una denominación para cada tipo de persona, únicamente hacen una valoración en función de los componentes que presenten tras la aplicación de los instrumentos.

Otra de las conclusiones más representativas de este estudio es que sí es posible medir con validez y fiabilidad una virtud moral, aunque esto cuenta con ciertas limitaciones. A fin de cuentas, al tratarse de una virtud moral y no ser considerada un conocimiento universal e inmutable, únicamente se puede evaluar su consecución desde un formato *autoperceptivo*. Esto puede tener consecuencias negativas, puesto que se pueden dar situaciones en las que

los sujetos respondan presionados por la *deseabilidad social*, obteniendo así resultados sesgados. En este sentido, podemos obtener información sobre cuál es la percepción general de las virtudes *moralmente buenas* en las personas, pero en ningún caso establecer un axioma general en el que se detallen cuáles son los principios que debe tener una persona para ser *moralmente virtuosa*.

En definitiva, según autores como Macallister (2012) o García Amilburu (2015), la principal diferencia entre las virtudes intelectuales y las virtudes morales radica en que las primeras se enseñan, mientras que las segundas se adquieren mediante el hábito o la acción. No obstante, también es importante destacar que el aprendizaje de las virtudes morales no se reduce únicamente a la creación de hábitos, sino también al ejemplo que aportan las figuras de autoridad con comportamientos moralmente buenos. Además, la creación de hábitos no es propio únicamente de las virtudes morales, pues se extienden por todas las virtudes que conforman al ser humano. Por tanto, las virtudes intelectuales, también requieren de hábitos, como puede ser el hábito del análisis sistemático de la información, propio de la investigación científica.

El objetivo de medir las virtudes es evaluar si las personas, además de conocer si tienen buenas ideas sobre cómo actuar correctamente, muestran una buena disposición para ello. Por ello, la medición de la virtud debe considerarse «multifacética» tratando de aportar información científica y empírica al campo de estudio (Curren y Kotzee, 2014a), aunque con el fin de preservar su esencia conceptual, tan poliédrica como plural.

La realidad del comportamiento de las virtudes es que las virtudes instrumentales, consideradas como elemento clave para la movilidad social, no conforman el carácter en su totalidad, si están alejadas de las virtudes intelectuales. Por ello, las virtudes instrumentales pueden ser fundamentales para lograr un objetivo, pero no suficientes para que los seres humanos tomen decisiones correctas (Curren, 2017b).

Todo ello nos hace comprender la interdependencia entre las diferentes dimensiones humanas y, en consecuencia, la importancia de trabajar todas ellas en el aula con el fin de lograr un desarrollo armónico del alumnado. La propuesta de un modelo educativo basado en una educación del carácter neoaristotélica permite al alumnado ser protagonista de sus actos y tomar conciencia de sus consecuencias y, por ello, se adoptará la resolución de problemas como fuente de aprendizaje. La afectividad y la deliberación serán elementos

decisivos para la toma de decisiones en una educación basada en la acción y en la realización de actos moralmente buenos.

3. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER: DECLIVE Y RESURGIMIENTO

La irrupción del racionalismo y la psicología en cuestiones morales produjo un declive en la consideración del *carácter* como término de referencia en la educación moral. Además, parte de su declive se debió a la consideración del carácter y la moral como un asunto privado (Williams, 2000), incluso se llegó a temer porque la enseñanza de la moral se igualara a la enseñanza religiosa (Skaggs y Bodenhorn, 2006). Sin embargo, tras Aristóteles, la preocupación y el estudio de la educación moral y el cultivo de las virtudes se mantuvo en el tiempo en diversas corrientes de pensamiento. A lo largo de la historia de la filosofía se encuentran numerosos autores cuyas aportaciones guardan estrecha relación con la educación del carácter, a pesar de que no mencionen el enfoque de manera específica.

En el siglo XIII, durante la época medieval, se encuentran referencias a la ética de la virtud que Santo Tomás de Aquino hace en su obra *Suma Teológica*. En ella, el autor escribe tratados relacionados con los actos humanos (*Suma Teológica*, II, q. 6-21), las pasiones (q. 22-48), los hábitos (q. 49-54) o los vicios (q. 71-89); así como la distinción entre las virtudes teologales (fe, esperanza y caridad) y las virtudes cardinales (prudencia, justicia, fortaleza y templanza). A partir de estos tratados y mediante la utilización de un método de objeciones y soluciones, Santo Tomás trató de esclarecer estos conceptos.

Durante el siglo XVIII, con la Ilustración, Rousseau en su obra *Emilio o De la educación* (ed. 2011) admite que la razón es la facultad más compleja y la que más tarda en desarrollarse. Al inicio de la adolescencia, el niño comienza a tener ideas, aunque insiste: «La primera idea falsa que entra en su cabeza es, en él, germen del error y del vicio» (Rousseau, *Emilio o De la educación*, II, p. 130). No será hasta la adultez cuando se haga frente a la educación moral, para lo que expone algunas ideas sobre la naturaleza y las finalidades de las pasiones. A principios del XIX, Pestalozzi, influido por algunas ideas *roussonianas*, expone en su obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1898) que la figura materna es la que, con su actitud, hace que germinen en los niños emociones como amor, verdad y gratitud. De este modo, considera que la primera manifestación de la virtud en el niño es de forma pasiva y surgen por la necesidad de apego.

A principios de siglo XIX se encuentran referencias al desarrollo moral en propuestas como la realizada por Durkheim (1975) en su obra *Educación y Sociología*, donde vincula la educación moral con la socialización. Considera la socialización un proceso mediante el que la persona es capaz de conocer cuáles son las normas sociales y la propia cultura. Todo ello, apunta el autor, se aprende a partir de la instrucción directa, la actuación de figuras de autoridad que sean modelos que seguir y también por la vinculación de la persona con grupos de referencia. Estas características son propias de la educación del carácter debido al carácter normativo de las reglas morales y la relevancia de las figuras de autoridad en el desarrollo moral de la persona (Snarey y Samuelson, 2008).

Tras todas estas influencias previas, en los siglos XIX y principios del XX surgieron y se consolidaron teorías experimentales vinculadas a la Psicología que trataban de aportar una explicación científica al comportamiento humano, alejándose de la perspectiva tradicional aristotélica. Se centraron en el estudio de variables comportamentales medibles y decidieron apartar el término «carácter» al considerar que era un término muy general basado en juicios de valor sin consistencia (Vargas y González-Torres, 2009). Este fue uno de los motivos por los que la educación del carácter tradicional sufrió un descenso de popularidad, aunque no el único: el cuestionamiento de la condición estable o adaptativa del carácter en función de la situación (Hartshorne y May, 1930; Leming, 1997) también supuso un declive del estudio del constructo en el ámbito filosófico-educativo.

El término de *educación del carácter* se omitió en los años cincuenta y sesenta por la influencia de la psicología cognitiva en el ámbito social y político. En palabras de Bloom (1987):

El país, la religión, la familia (...) todas las fuerzas sentimentales e históricas que se interpusieron entre el infinito cósmico y el individuo, proporcionando alguna noción de un lugar dentro del todo, se han racionalizado y han perdido su fuerza imperativa (p. 85).

La sociedad se volvió más plural y las metodologías de aprendizaje se centraron en focalizar el protagonismo en el alumnado, por lo que se perdió esa influencia del docente en el desarrollo moral de los estudiantes. En la década de los setenta se introdujo el enfoque de la clarificación de valores, que se ha analizado en el epígrafe 2.1 del primer capítulo, abriendo un amplio debate sobre el relativismo moral.

En los años ochenta y noventa se produjo una revitalización de la educación del carácter en la política inglesa (Arthur, 2005) que fue creciendo progresivamente durante las últimas décadas del siglo XX.

A finales del siglo XX, durante los años ochenta y noventa, resurge la educación del carácter en el contexto educativo y psicológico con carácter paliativo. Este renacimiento se vio determinado por dos factores socio-históricos: por un lado, las terribles consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y, por otro lado, el impulso de sociedades multiculturales, que trajo consigo la aceptación de verdades diversas donde no existen criterios específicos para determinar qué *verdades* son más favorables para el crecimiento humano (Naval et al., 2017). Al entender que existían diversas posiciones sobre los asuntos morales, se percibió una falta de calidad en el tratamiento de este tipo de cuestiones en los centros públicos (Lickona, 1991). Estos hechos llevaron al escepticismo y al compromiso con «verdades absolutas», pues habían demostrado, no solo que dificultaban una convivencia pacífica, sino que se llegaba a fomentar el odio, el conflicto y la persecución. Al detectar las consecuencias negativas provocadas por los cambios sociales, se consideró necesaria la incorporación la educación del carácter como medio para paliar el escepticismo y percibir las sociedades multiculturales como una oportunidad de enriquecimiento moral.

En la actualidad, la educación del carácter se encuentra en expansión. Se ha producido un aumento de trabajos vinculados a la noción neoaristotélica de la educación del carácter con los que se pretende dar respuesta a las demandas actuales (Kristjánsson, 2015). Así, se han creado diferentes grupos y proyectos de investigación con el objetivo de profundizar en el estudio de conceptos neoaristotélicos vinculados a la educación del carácter y su promoción, como el *The Human Flourishing Program* (2023), de la Universidad de Harvard; el *Oxford Character Project* (2023), de la Universidad de Oxford; el grupo Educación, Ciudadanía y Carácter (2023), de la Universidad de Navarra o el grupo Telémaco, de la Universidad Internacional de La Rioja. Además, se ha percibido un llamativo incremento de publicaciones científicas sobre esta cuestión (Curren, 2017b; Fuentes, 2018; McGrath et al., 2021; Naval et al., 2019a) durante las últimas décadas y en diferentes contextos educativos.

4. CUÁLES SON LAS DIMENSIONES HUMANAS QUE DEBEN SER EDUCADAS

Como se ha explicado con anterioridad, la educación del carácter es considerada una concreción de la educación moral. Es un enfoque centrado en la acción y, por este motivo, es necesario precisar qué dimensiones deben ser educadas para que se produzca una educación integral que genere acciones transformadoras a nivel personal y comunitario.

El preámbulo de la LOMLOE (2020) especifica que la educación debe integrar las dimensiones cognoscitiva, afectiva y axiológica, de manera que la enseñanza básica presenta dos objetivos: el desarrollo personal y el desarrollo social, de modo que las dimensiones citadas anteriormente se presenten en el alumnado de manera equilibrada (art. 4.4). Estas tres dimensiones constituyen a un ser corpóreo con capacidades cognoscitivas orientadas a la contemplación teórica, pero también a la acción; además de experimentar una serie de necesidades de tipo material, biológica, cognitiva, afectiva, estética y trascendente que debe satisfacer (García Amilburu, 2003).

No obstante, desde la antropología pedagógica hay múltiples interpretaciones de cuáles son las dimensiones que conforman al ser humano y que, por tanto, deben ser educadas. Algunos autores apuestan por considerar la dimensión espiritual como una de ellas (Barrio, 2007; García Amilburu et al., 2018), entendiéndola como «la más radical y propia» (Bernal, 2008, p. 132). Otros consideran que el ser humano presenta una dimensión natural y otra racional, siendo la cultura la encargada de dar sentido a la razón y que esta, a su vez, dé significado a la naturaleza (Bernal, 2008). Otra posible clasificación de las dimensiones humanas es: intelectual, con el objetivo de desarrollar la capacidad para juzgar y diferenciar cuestiones con base en criterios racionalmente fundamentados; moral, pues toda tarea educativa es moral en sí misma y busca la mejora de la persona; cívica o social, estético-afectiva y religiosa (Barrio, 2007). Otros investigadores concretan las dimensiones humanas educables en: cognitiva, física, socioemocional, creativa y espiritual (Tyas et al., 2020). También hay autores que consideran que la educación debe intervenir en unas dimensiones generales, tales como la intelectual, la afectiva y la moral, que engloban aspectos como la inteligencia, la voluntad, la afectividad, el carácter y la personalidad, con el fin de fomentar hábitos de desarrollo (Tourrián, 2013). Otros autores apuestan por la consideración de una dimensión biológica, que comprende funciones vegetativas o locomotoras; una dimensión sensible, que implica el aprendizaje de la sensibilidad externa (como puede ser aprender a mirar un paisaje); la dimensión afectiva, con el fin de controlar las emociones; la dimensión intelectual que busca el conocimiento

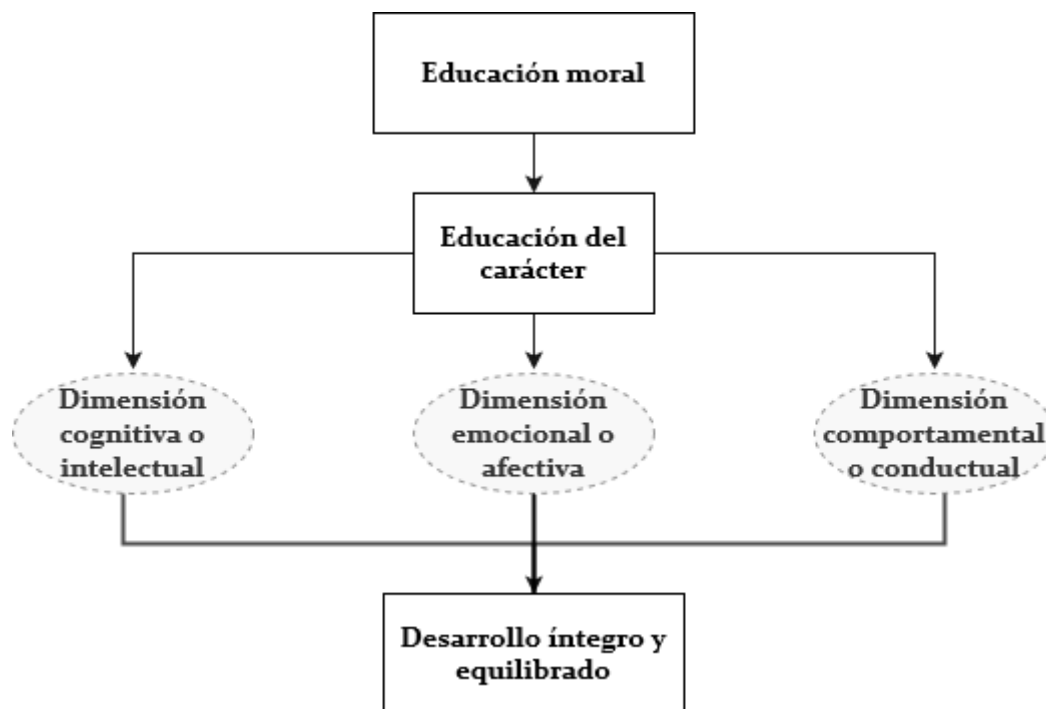
de la verdad y la dimensión volitiva, que tiende al bien y es libre para actuar (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012). Generalmente, todos los autores coinciden en unas dimensiones generales, a pesar de que existan matices entre ellos.

Desde el *Jubilee Centre for Character and Virtues* establecen una clasificación diferenciada. En ella, distinguen cuatro áreas del trabajo en la educación del carácter. Todas ellas conforman la totalidad del ser humano e incluyen los elementos que pueden y deben ser educados para lograr una vida satisfactoria. Las áreas de trabajo propuestas por el *Jubilee Centre* son la intelectual, cuyo objetivo es la búsqueda y comprensión de la verdad (autonomía, pensamiento crítico o curiosidad); la moral, que nos permite actuar correctamente dando una respuesta ética (honestidad, justicia o respeto); la cívica, para fomentar una ciudadanía comprometida con el bien común (conciencia comunitaria, ciudadanía o voluntariado) y, por último, la instrumental, que posibilita a las tres áreas anteriores (*Jubilee Centre for Character and Virtues*, 2017) para actuar de forma deliberada y prudente (motivación, perseverancia o resiliencia).

Para configurar una descripción de qué dimensiones deben ser educadas, se va a partir del planteamiento propuesto por autores como Lickona (1991) o Williams (2000), quienes definen la educación del carácter como el conocimiento del bien, su deseo y su práctica. En este planteamiento, los autores reflejan tres dimensiones generales que engloban todo lo demás: una dimensión cognitiva o intelectual (conocer el bien), una dimensión afectiva o emocional (deseo del bien) y, por último, una dimensión conductual o comportamental (práctica del bien) (*vid.* Figura 3). Estas tres dimensiones, conforman un conjunto primario e interdependiente del que pueden emanar otros aspectos como el civismo, la moral o la espiritualidad, entre otras. Por este motivo, se plantean estas tres dimensiones como un marco de referencia de las dimensiones educables del ser humano, pero debe atenderse de igual modo las áreas del trabajo propuestas por el *Jubilee Centre for Character and Virtues*: intelectual, moral, cívica e instrumental. Estas cuatro áreas del trabajo permitirán parcelar los aprendizajes, pero, al trabajar todos ellos de un modo integrado, tendrán como resultado el desarrollo de las dimensiones generales.

Figura 3

Dimensiones humanas que deben ser educadas



Nota: elaboración propia

La dimensión cognitiva o intelectual está basada en el conocimiento, la búsqueda y comprensión de la verdad. Entre las acciones que puede hacer el profesorado para fomentar el espíritu crítico y, por tanto, el desarrollo de la dimensión cognitiva, se pueden encontrar: transmitir, facilitar y fundamentar los conocimientos, entendiéndolos como una habilidad intelectual; mostrar una actitud positiva hacia la verdad, reconociendo sus limitaciones; fomentar una escucha activa y reflexiva; enseñar al alumnado a decodificar los significados de los mensajes y a utilizar el lenguaje correctamente y, por último, transmitir la importancia de la libertad intelectual y moral con el fin de favorecer el desarrollo del sentido crítico (Barrio, 2007). No obstante, fomentar el sentido crítico en el alumnado implica que logren construir la sabiduría no solo a través de la razón empírica o la lógica, sino mediante una visión ampliada que considere también sus propias experiencias éticas y personales (Ibáñez-Martín, 2021). Partiendo de este planteamiento, podría afirmarse que el aprendizaje experiencial impulsado por Dewey y el vínculo entre la razón y la experiencia propuesto por Kant, influyen directamente en la configuración de la dimensión cognitiva de la educación del carácter.

Baehr (2016b), por su parte, estableció cuatro subdimensiones propias de la dimensión cognitiva o intelectual para el correcto desarrollo de la virtud intelectual. La primera de ellas es una subdimensión motivacional, ya que es esencial manifestar un deseo sincero por el conocimiento de la verdad. La segunda, es una subdimensión afectiva, esto es, la importancia del disfrute y las sensaciones positivas ante el proceso de aprendizaje. La tercera, la subdimensión del conocimiento, desempeño o habilidad ante una determinada virtud, por ejemplo, en el caso de la curiosidad, ser capaz de generar preguntas constantes. Esta subdimensión hace referencia a la concreción de un rasgo virtuoso en la acción. Por último, se encuentra la subdimensión del juicio, es decir, la capacidad de discernir cuándo una actividad es apropiada para un contexto determinado.

La dimensión afectiva o emocional es otra pieza fundamental en el desarrollo del alumnado. La importancia de educar la afectividad se refleja en su influencia en los procesos de aprendizaje, entendido este como una construcción personal del conocimiento y en el desarrollo personal del alumnado (Aznar, 1995). La educación del carácter necesita del desarrollo de determinados rasgos psicológicos que permitan a las personas identificarse y comprometerse con los valores (Etzioni, 1998) y, por tanto, la educación emocional pasa a jugar un papel importante en la toma de decisiones (Richardson et al., 2009).

Un correcto desarrollo emocional es vital para evitar que nuestros pensamientos y comportamientos se vean arrastrados por los sentimientos y emociones. En esta línea, Olveria, Rodríguez-Martínez y Touriñán (2006) señalan: «(...) (la afectividad) Constituye un aspecto fundamental de la vida psíquica del individuo que junto a la inteligencia racional, se identifican con las funciones más importantes del comportamiento» (p. 5). Los sentimientos son un estado de la persona que se ve afectada por la realidad en la que vive y que le produce un impulso de aproximación a lo que interpreta como bueno y rechazo hacia lo que considera perjudicial (Escámez y Ortega, 2006). Las emociones (estado afectivo intenso y breve) y los sentimientos (estado afectivo de menor intensidad y mayor duración) pueden modificarse y cambiar, por lo que pueden ser educables, de hecho, la afectividad en su conjunto sólo se construye en el contexto de una interacción mediada (Aznar, 1995). Para esto, es necesario que se dé un proceso de deliberación, reflexión y análisis de situaciones particulares, y sus valores pueden ser determinantes en la transformación de los sentimientos (Escámez y Ortega, 2006).

Considerar la dimensión emocional como un elemento esencial para el desarrollo del carácter ha permitido equilibrar la balanza con respecto a la *normatividad* de las emociones, tratando de ahondar en sus implicaciones positivas y negativas, pero también en su significado conceptual y contenido moral. El resurgimiento de la ética de la virtud, de origen aristotélico, ha favorecido una mayor interdisciplinariedad entre la psicología y la filosofía, algo que ha permitido afirmar que algunas emociones, como el asombro, se asocian a una mayor toma de decisiones ética, un incremento de la generosidad y la aceptación de valores prosociales (Kristjánsson, 2016a, 2017a).

La dimensión conductual o comportamental es el resultado final de la interacción del resto de dimensiones. La educación del carácter está enfocada principalmente a la acción. Educar el carácter en su dimensión conductual implica una transformación y una mejora del individuo y su modo de ser y estar en la comunidad. Dicho de otro modo, la conducta moral es la principal finalidad que persigue la educación moral, conducta que ha de aprenderse e interiorizarse hasta conformar el carácter (Escámez, 2003). En este sentido, autores como Watson (1984) apuestan por la educación de las virtudes en unidad, es decir, que se produzca el desarrollo de todas las virtudes de manera equilibrada y, en ningún caso, se fomente en exceso una de ellas en detrimento de las demás. De esta manera se favorecerá a la comprensión y sensibilidad por los problemas y se actuará de acuerdo con la disposición moral de cada situación.

Kohlberg (1975b, 1982) consideró que un correcto comportamiento moral necesita previamente de un adecuado desarrollo del razonamiento moral. A raíz de los planteamientos propuestos por Kohlberg, los autores Malinowski y Smith (1985) llevaron a cabo un estudio empírico en el que observaron qué validez tenían las afirmaciones realizadas por Kohlberg y su clasificación de los estadios del desarrollo moral. Para ello, realizaron un experimento en el que analizaron la tendencia de las personas a hacer trampas en un contexto en el que se realiza una prueba y se busca necesidad de aprobación, ansiedad ante la prueba y sentimiento de culpa. Los resultados revelaron que las personas que tuvieron una mayor madurez moral tendían a realizar menos trampas durante la prueba; la ansiedad intensificó el número de trampas y la culpa no mostraba relación con el grado de juicio moral. Sin embargo, este estudio fue criticado ya que carecía de validez externa y no se podía generalizar, puesto que la muestra utilizada no era aleatoria y estaba compuesta únicamente por hombres (Wright, 1995). En definitiva, el

juicio y el comportamiento moral están relacionados, aunque el conocimiento de las buenas acciones no garantiza necesariamente un buen comportamiento.

El hecho de educar la dimensión comportamental o conductual del ser humano supone la consideración del ser humano como ser íntegro, esto es, que su comportamiento se manifiesta de acuerdo con su pensamiento y valores, de manera que se muestra una coherencia interna (hay consistencia en su pensamiento) y externa (hay solidez entre lo que piensa y posteriormente hace), manteniéndola en situaciones favorables y desfavorables, algo que determina profundamente el carácter y la identidad (Musscheaga, 2001).

Uno de los términos vinculados directamente con la dimensión comportamental de la educación del carácter es el hábito en clave aristotélica. La ética de la virtud entiende que es el hábito el encargado de desencadenar la adquisición de la virtud (Kerr, 2011), por lo que es necesario crear espacios en los que el alumnado sea capaz de tomar decisiones éticas y desarrolle hábitos que le permitan interiorizar los valores considerados positivos hasta convertirlos en virtudes, mostrando un compromiso estable y firme con sus acciones y emociones (Sanderse, 2020). Aristóteles consideró que la excelencia del carácter se logra mediante la toma de decisiones que impliquen un equilibrio entre razón y deseo:

(...) Está claro que la parte de la naturaleza no está en nuestras manos
(...) El razonamiento y la enseñanza no tienen, quizá, fuerza en todos los casos, sino que el alma del discípulo, como tierra que ha de nutrir la semilla, debe primero ser cultivada por los hábitos para deleitarse u odiar las cosas propiamente, pues el que vive según sus pasiones no escuchará la razón que intente disuadirlo (...) (Aristóteles, EN, § 1179b).

El Estagirita entiende las virtudes como elementos educables, buscando en ellas una predisposición comportamental estable en el tiempo. Sitúa así a la sabiduría práctica en el centro de la cuestión: no se trata únicamente de que el hábito permita al ser humano repetir determinados comportamientos, sino que sea capaz de tomar decisiones adecuadas tras reflexionar y deliberar sus propias emociones, las circunstancias y sus consecuencias.

Las dimensiones humanas educables son partes interrelacionadas de un mismo proceso. Por ello, es necesario que el desarrollo se produzca de manera equilibrada, sin mostrar prioridad sobre alguna de ellas; de lo contrario, se estaría formando a un alumnado cínico, emotivista o impulsivo. La complejidad de educar estas tres dimensiones con estricta

precisión simultáneamente es un reto para el profesorado que requiere formación, tiempo y comprensión de cada caso particular para adaptarse a las necesidades del alumnado.

5. CRÍTICAS Y DEBILIDADES SOBRE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

La educación del carácter ha recibido numerosas críticas, destacando además algunas de sus debilidades. Muchas de ellas supusieron su declive en la segunda mitad del siglo XX, por lo que es necesario realizar un análisis detenido de las más importantes a las que trataremos de dar respuesta durante la investigación.

5.1. LA EDUCACIÓN COMO «BOLSA DE VIRTUDES»

Al hablar de educación moral surgen, generalmente, dos preguntas: la primera, ¿qué valores debemos enseñar? Y, la segunda, ¿cómo los enseñamos? Estas cuestiones han sido objeto de debate entre múltiples corrientes como el racionalismo, la ética de la virtud o la psicología a lo largo de los años. Existen, principalmente, dos modos de educar en valores: el primero, desde una perspectiva directa, transmitiendo de manera específica cuáles son los valores deseables; el segundo, desde una perspectiva indirecta, a través de comportamientos moralmente buenos, entre otros ejemplos. No obstante, la crítica hacia la educación moral como un conjunto «aleatorio» de virtudes, desencadenó como consecuencia un método complementario de transmisión de valores añadido a los ya conocidos de transmisión directa e indirecta. Surgió lo que se ha descrito en el primer capítulo como el movimiento de clarificación de valores (Ahedo y Millán, 2020), con base en el relativismo moral: ¿por qué deben ser transmitidos unos valores determinados y no otros?

El trabajo realizado por Hartshorne y May (1930) fue clave en el cuestionamiento de la educación del carácter y su enfoque de educación en las virtudes. En este trabajo, los autores califican la educación del carácter como una acumulación de virtudes que no trascendía en el comportamiento del alumnado de manera independiente. Por ello, trataron de medir diferentes dimensiones de comportamiento en el alumnado a través de *test* y conocer cómo variaban dimensiones como el conocimiento y la conducta moral en situaciones particulares. Finalmente, alegaron que la educación del carácter no era eficaz, dado que el alumnado únicamente mostraba comportamientos virtuosos en presencia de figuras adultas que supervisaban sus actuaciones.

Esta crítica le permitió a Kohlberg justificar su consideración de la educación del carácter como una bolsa de virtudes. Interpretó que las escuelas basaban su transmisión de la educación moral en la enseñanza de valores particulares propios de una cultura determinada no neutral, «por naturaleza relativistas y no necesariamente más adecuados que otro conjunto de valores» (Kohlberg y Hersh, 1977, p. 54). La llamada *bolsa de virtudes* era considerada un conjunto de características específicas de una situación y no rasgos del carácter que podrían considerarse duraderos (Peters, 1978). Kohlberg consideró que enseñar contenidos morales de esta manera tendría como consecuencia el adoctrinamiento, ya que la selección de los valores que debían ser transmitidos, partían del profesorado, sin contar con el pensamiento del alumnado (Ahedo y Millán, 2020). Además, el autor negaba la posibilidad de universalizar una serie de valores dignos de ser transmitidos y apostaba por una educación moral centrada en la autonomía y la justicia (Kohlberg y Hersh, 1977), alejada de la transmisión de virtudes particulares. Kohlberg llegó a afirmar que las virtudes, entendidas como disposiciones estables que surgen mediante hábitos, no existían (Sanderse, 2012). Por este motivo, se llegó a realizar una distinción entre la ética de la virtud, centrada en unos principios morales determinados, y una ética de la disposición, identificando ésta con el desarrollo cognitivo *kohlberiano* (Carr, 2007).

Siguiendo la crítica propuesta por Kohlberg, Noddings también consideró que el enfoque de la educación del carácter puede ser cuestionado porque se puede caer en el adoctrinamiento y se plantea si las virtudes pueden ser enseñadas directamente. Sin embargo, también considera que las familias enseñan virtudes de manera directa al transmitir mensajes como no debes pegar a tu hermano, por lo que se debería reflexionar si, utilizando este argumento en detrimento de la educación del carácter, las familias también estarían educando de manera inadecuada (Noddings, 2002).

La crítica hacia la educación del carácter entendiéndola como una bolsa de virtudes ha tenido una gran repercusión, ya que toma en consideración varios aspectos: por un lado, el cuestionamiento del concepto de virtud como un aspecto educable universalmente en la persona, por otro lado, el modo de transmisión de valores, así como el contenido de los mismos y, por último, la eficacia del enfoque de la educación del carácter tras su implementación y la posible interiorización de comportamientos moralmente buenos.

5.2. LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER COMO SOLUCIÓN A LOS CONFLICTOS SOCIALES

A pesar de que las raíces de la educación del carácter se asientan en la tradición clásica, la incorporación de estos valores a los sistemas educativos surgió a partir de la detección de problemas sociales que, algunos autores alegaban, suponían una crisis de valores. Como ejemplo de ello, autores como Thomas Lickona o Kristjan Kristjánsson enumeran una serie de conductas que, a su entender, evidencian la falta de compromiso cívico: aumento de la violencia juvenil, faltas de respeto hacia figuras de autoridad, abuso de sustancias, aumento de las depresiones juveniles, individualismo, conductas sexuales de riesgo, suicidio e incluso la crisis económica del año 2008 (Kristjánsson, 2015; Lickona, 1991, 1996).

Sin embargo, justificar que los comportamientos indeseados se deben a una falta de compromiso cívico, generalmente por parte de los jóvenes, es un argumento insuficiente. En esta línea debemos plantearnos desde qué perspectiva se debería implementar la educación del carácter: desde un punto de vista paliativo o preventivo. Quizá el problema va más allá y la educación del carácter no debe centrarse en la intervención para frenar determinados comportamientos, sino detectar cuál es el origen de esas actuaciones y que ésta funcione como un modelo de apoyo a las carencias (emocionales, cognitivas, instrumentales o conductuales) que puedan desencadenar tales respuestas. Por ello, es importante incidir en el carácter preventivo de la educación, ya que la prevención incluye, de forma inherente, un desarrollo sano del carácter (Berkowitz, 2000). Hay dos elementos clave en esta cuestión: por un lado, los jóvenes pueden sentir que apenas cuentan con participación activa en las decisiones que toman, no se sienten escuchados y, en consecuencia, viven por y para los demás (Esteve, 2010). Por otro lado, actualmente nos encontramos en un mundo competitivo que somete a las personas a una presión social constante, lo que hace que consideren que sus ritmos de aprendizaje no estén siendo respetados al cambiar de una actividad a otra sin que les haya dado tiempo a interiorizar las cuestiones trabajadas en el aula (Simons y Masschelein, 2014).

Richard Sennett en *La Corrosión del Carácter* (2000) evidencia determinados comportamientos relacionados con este hecho en la sociedad actual: la falta de concepción del compromiso como una virtud, la desorientación a causa de una falta de directrices claras o la inmersión en un tiempo que corrompe nuestro propio carácter, dado su

frenetismo. En la obra, el autor expone: «No hay comunidad hasta que no se reconozcan las diferencias latentes en su seno (...) Los vínculos fuertes entre la gente implican un compromiso con sus diferencias por encima del tiempo» (Sennett, 2000, pp. 150-151). De este modo se refuerza la idea de comunidad, la importancia del compromiso con la diversidad, de centrar la atención en lo que une por encima de lo que separa, puesto que solo así se fortalecerán las relaciones, se mejorará la convivencia y se disminuirán los comportamientos indeseados que nacen de la confrontación y la desesperanza.

A pesar de estas circunstancias, se han puesto en marcha algunos proyectos basados en el desarrollo moral y del carácter con el objetivo de prevenir este tipo de comportamientos (Berkowitz, 2000). Un ejemplo de ello es el proyecto *Child Development Project* (CDP, en adelante), en el que se ha destacado su importante labor en cuanto al estudio y tratamiento del abuso de sustancias en adolescentes (Battistich et al., 1996, 2000). Este proyecto fomenta un enfoque ecológico en el que se incluyan todos los elementos que influyen en la escuela, desde el plan de estudios, hasta la gestión y el clima escolar. En el momento en que el CDP se implementa en el centro educativo la escolarización será la propia intervención preventiva. Además, este proyecto no se centra únicamente en el carácter preventivo de su intervención, sino que también fomenta el desarrollo positivo de los jóvenes. En definitiva, el proyecto trata de «ayudar a las escuelas a convertirse en comunidades solidarias de estudiantes» (Battistich et al., 1996, p. 77).

No obstante, no es el único proyecto que se ha puesto en marcha con carácter preventivo, sino que también podemos encontrar otros como el programa EQUIP, propuesto por Gibbs, Potter, y Goldstein (1995), donde se fomentan las relaciones interpersonales entre iguales para evitar conductas antisociales. Este programa tiene como objetivo disminuir las distorsiones cognitivas de las personas con conductas antisociales (como pueden ser pensamientos egoístas) y mejorar sus habilidades y su desarrollo moral (Brugman y Bink, 2011). Se ha demostrado, además, que la implementación de este programa reduce notablemente la posibilidad de reincidencia (Leeman et al., 1993).

Otro de los programas implementados con el fin de evitar comportamientos indeseados y fomentar el desarrollo óptimo de la juventud fue el *Social and Emocional Aspects of Learning* (SEAL). Este programa, desarrollado en 2003 e impulsado por el partido laboralista del Reino Unido, tiene como objetivos principales: mejorar el rendimiento académico, reducir su nivel de absentismo, así como mejorar el comportamiento y la salud mental del alumnado (Bernal et al., 2015; Hallam, 2009). Sin embargo, algunos estudios

que realizaron una evaluación posterior, concluyeron que este programa no obtuvo los resultados esperados y no reflejaban un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales (Humphrey et al., 2010), aunque sí reconocen que la implementación de este tipo de programas fomentan actitudes positivas hacia la escuela (Hallam, 2009).

Este tipo de programas tienen especial relación con la educación del carácter puesto que resaltan la condición preventiva de las intervenciones y, además, se centran en el desarrollo moral de las personas que participan. En estos proyectos fomentan la interacción y las relaciones interpersonales que surgen en contextos escolares, vecinales y familiares. Por tanto, no provocan únicamente beneficios personales para tratar de paliar comportamientos disruptivos, sino que también se favorece su desarrollo positivo y la adquisición de habilidades a nivel individual y comunitario.

A pesar de que en la actualidad no haya un consenso acerca de los hábitos del carácter deseables, existe cierto acuerdo sobre cuáles deberían ser algunas de las virtudes deseables, como pueden ser la justicia, la honestidad, la bondad o el respeto (Williams, 2000), entendidas como cualidades morales que derivan en otros rasgos (Benninga y Wynne, 1998). Enfocar las intervenciones educativas hacia el desarrollo de estas virtudes, favorecería la reducción de pensamientos y comportamientos indeseados que dificultan la convivencia y el bienestar. Así, existen una serie de rasgos potenciales de tipo intelectual, social e instrumental, cuyas virtudes se centran en el conocimiento de la verdad, la comprensión o el buen juicio, elementos que constituyen la buena vida (Curren, 2013a) y, en consecuencia, la interiorización de la virtud y el desarrollo de la plenitud humana. Sin embargo, esto es una cuestión controvertida, puesto que la falta de consenso acerca de los hábitos deseables para favorecer la convivencia cívica implica cuestionarse: ¿cuáles son las virtudes que deben fomentarse en sociedades multiculturales?

La educación del carácter debe convertirse en una herramienta que fomente el desarrollo del carácter a largo plazo e interiorizarlo con el objetivo de nutrir las relaciones interpersonales que surgen en comunidad (Murray et al., 2019), solo así se podrá desarrollar su autonomía en un contexto democrático.

5.3. SER BUENA PERSONA, SER BUEN CIUDADANO

Desarrollar determinados valores en un contexto democrático refleja la importancia de reflexionar sobre la educación del carácter desde un punto de vista individual y comunitario. Algunas perspectivas entienden que la educación del carácter se aleja de la consideración del ser humano como ser político (Suissa, 2015). Sin embargo, a continuación, se desarrollan algunas ideas que, no solo no comprenden la educación del carácter sin una vinculación al desarrollo cívico y político de la persona, sino que, además, se refuerza y justifica la necesidad de este planteamiento en el contexto educativo.

La ciudadanía y la vertiente política del ser humano son aspectos que deben favorecerse para que la persona progrese hasta convertirse en un sujeto activo, autónomo, comprometido y pleno. Por tanto, es inconcebible comprender al ser humano sin esta vinculación con la ciudadanía debida, entre otras cosas, a su condición de ser social. Como definen García del Dujo y Mínguez (2011, p. 268): «Ser ciudadano hoy es, ante todo, vivir y convivir con el entorno, donde resulta inevitable e imprescindible la presencia del otro y de lo otro». Se debe asumir la responsabilidad individual de ejercer una ciudadanía activa y democrática, pero necesitamos de la interacción con los otros para que esto sea efectivo y real. Por tanto, es irreal intentar desvincular a la persona de su condición de ciudadano, ya que toda persona se relaciona, de un modo más o menos acertado, con su entorno más cercano.

Suissa (2015) hace una crítica a la educación del carácter al interpretarlo como un modelo conservador alejado de la concepción política del ser humano. En esta línea, se considera que la educación del carácter refleja una ética individual más que una ética pública (Davies et al., 2017; Merrit, 2000). Este enfoque plantea dos problemas: por un lado, considerarlo un planteamiento débil para darle sentido al mundo y, por otro lado, responsabiliza exclusivamente a los sujetos de su papel en la sociedad, algo peligroso, ya que no debe responsabilizarse únicamente a los sujetos de los problemas sociales (Kisby, 2017). En relación con este último problema, existe una metodología característica de la educación del carácter, el Aprendizaje Servicio, que se ha implementado durante los últimos años en diferentes niveles y contextos educativos (Tapia, 2010). Se ha llegado a señalar que esta metodología, al trabajar cuestiones educativas a partir de problemáticas comunitarias, asume problemas sociales que no serían incorporados de otra manera a nivel curricular (Puig et al., 2011). Sin embargo, podría afirmarse que la educación del carácter, al trabajar este tipo de cuestiones, incorpora una perspectiva política y social al proceso educativo

(Fuentes y López-Gómez, 2018), promoviendo el compromiso y la responsabilidad hacia los problemas comunitarios.

Suissa reclama la importancia de incorporar la política dentro del discurso de la educación del carácter, ya no sólo como un modo de participación política en un contexto previamente definido, sino como incentivo para que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico y significativo hacia ese sistema, reflexione sobre cómo debería ser y por qué puede ser valioso para el ser humano participar en él. En definitiva, se cree que existe una falta de implicación por parte de los programas de educación del carácter donde el alumnado integre la política como un compromiso personal para una mejor convivencia social.

En este sentido, Cortina (1995) apunta que el ser humano se relaciona con determinados grupos en las primeras etapas de su desarrollo biológico, como pueden ser la familia o la comunidad religiosa; sin embargo, es importante que también sean conscientes de la existencia de la comunidad política donde se desenvuelve y se espera que participe de forma activa, tanto a nivel cognitivo como comportamental. La educación moral debe guiar al alumnado, según Cortina, en el desarrollo de las señas de identidad que lo conforman como ciudadano de una comunidad. Así, su crecimiento como ciudadano, basado en la participación en la ciudadanía activa, le permite desarrollar su madurez moral y favorece su desarrollo de la virtud política, es decir, la capacidad de relegar a un segundo plano los conflictos que surgen a partir de la diversidad propia de una sociedad democrática. Para ello, es necesario que educar el carácter favorezca, entre otras cosas, al desarrollo de la autonomía personal, la toma de conciencia de derechos que deben ser respetados, el sentimiento cívico y conciudadano o la participación política responsable.

Ante este escenario, se debe reflexionar acerca del paralelismo entre las ideas de Hobbes y las de Rousseau en relación con el establecimiento de un contrato social y la comprensión e interiorización de los valores cívicos que deben ser respetados. Hobbes, en el *Leviatán* (ed. 2017), considera que antes de la existencia del Estado y cualquier sociedad el ser humano se encuentra en un estado de naturaleza, esto es, que el ser humano cuenta con una serie de intuiciones que se reflejan de manera natural en la conducta, independientemente de la influencia social o cultural. Generalmente, se trata de inclinaciones naturales en las que se busca adquirir sensaciones agradables, sin embargo, puede surgir un conflicto cuando esas sensaciones deben ser compartidas con los demás, con la comunidad. Pueden surgir conflictos entre los miembros de una comunidad debido

a la competencia, la desconfianza y la gloria, atacándose con el objetivo de conseguir beneficio, seguridad y reputación (*Leviatán*, XIII, p. 117). El estado natural, según Hobbes (ed. 2017), y la inclinación hacia las acciones agradables se corrompen en el momento en que el ser humano forma parte de la sociedad.

Por su parte, Rousseau, en *El contrato social* (ed. 2014), entiende que no puede haber justicia hasta que no exista un contrato social, por lo que niega la existencia del derecho natural. El único estado natural del ser humano es la familia, pero cuando se desliga de ella y alcanza la autonomía, se desarrolla en un estado de libertad, lo que le iguala al resto de la ciudadanía. No comprende que la fuerza sea motivo para la posesión del poder, de manera que establece una distinción entre la libertad natural, vinculada a la fuerza natural de la persona y una libertad civil, vinculada a la voluntad general. Rousseau plantea: «(...) La adquisición del estado civil de la libertad moral (...) hace al hombre auténticamente dueño de sí; pues el impulso sólo del apetito es esclavitud, y la obediencia a la ley que se ha prescrito es la libertad» (*El contrato social*, I, VIII, p. 24).

Siguiendo con el ejemplo de la justicia, se entiende que, por un lado, hay una concepción natural de la justicia y, por otro lado, una concreción de ésta a partir de la configuración de las sociedades y culturas. Las concreciones legislativas deberían coincidir con las inclinaciones naturales y morales de todo ser humano. Así, la última razón por la que se *obedece* a la ley es por el hecho de que se considera que la legalidad es un reflejo del derecho natural y se ajusta a nuestras convicciones morales, es decir, adquieren un valor prescriptivo (Millán-Puelles, 1996). Sin embargo, es posible que ese ajuste no se produzca. En este punto entran en conflicto los conceptos de *legalidad* y *legitimidad* (D'Entrèves, 2018).

En el momento en que la ley, del tipo que sea, no muestre un reflejo de los valores morales individuales, es posible que se llegue a la desobediencia. Por esto, Hart (1961) justifica la existencia de un contenido mínimo de derechos y obligaciones morales en cualquier grupo social con el objetivo de lograr una *igualdad moral*, es decir, que todos se guíen por los mismos valores morales, independientemente de su condición. Esta *igualdad moral* es considerada por él mismo como una construcción artificial «para contrarrestar las desigualdades de la naturaleza» (p. 205). La trasposición debe ser lo más precisa posible con el objetivo de que la ley no haga que el ser humano sea obediente, sino que trate de ayudarlo a que se convierta en una persona virtuosa (D'Entrèves, 1970). En este sentido, es

importante recuperar las palabras de Millán-Puelles (1996) sobre la construcción ética del ser humano y la ley natural:

La ética tiene un valor normativo, sobre una base, eso sí, que ella no construye, sino que simplemente acepta, que es la experiencia moral (...)
La experiencia moral la tiene todo ser humano, más o menos corrompida, más o menos obnubilada, más o menos cuidada, perfeccionada. Pero en un grado o en otro, (...) la hay en todo hombre y la hay porque hay eso que se llama ley natural (p. 402).

Entonces, teniendo en cuenta que existen unas inclinaciones moralmente naturales en el ser humano que, con la configuración de las sociedades, suelen concretarse en leyes, ¿hasta qué punto la normatividad se ve influida por la cultura del ser humano? ¿Lo más valioso para un sistema educativo y moral es la primacía de la voluntad general o individual?

Sin duda, la vida en sociedad debe entenderse como un deber moral en sí mismo, ya que la concreción de los valores morales surge necesariamente en un contexto social (D'Entrèves, 1970). Por este motivo, se entiende que la cultura, entendida como una segunda naturaleza (García-Amilburu, 2009), influye en la interpretación de los valores del ser humano. Sin embargo, es posible que exista una inclinación natural a actuar correctamente, a comportarse de manera justa u honesta, independientemente de la cultura que guíe la conducta. Por esto, no es comprensible la educación del carácter sin una vinculación con la política y la ciudadanía, pues todo modelo educativo incide en la importancia del desarrollo del ser humano con los distintos grupos sociales y, el comunitario, es un grupo distintivo que facilita el desarrollo de la identidad personal (Esteban, 2018) y del sentimiento de pertenencia hacia una comunidad. De no incorporar la dimensión social del ser humano al proceso educativo y, con ella, su dimensión política, no estaríamos considerando a la persona en su totalidad.

No obstante, la educación no pretende desvincularse de la realidad social, pero tampoco someterse a ella (Naval et al., 2017). Conservar una cultura intacta permanentemente, sin considerar el dinamismo social y las circunstancias políticas o socioeconómicas que la modifican, pone en peligro su propia existencia, pues se necesita una cultura, no una integridad cultural (Waldron, 1991). Esto no se contradice con el desarrollo de la identidad individual dentro de una sociedad, pues de lo que se trata es de que los sujetos sean los responsables de catalogarse a sí mismos como seres que conviven en comunidad y no se les construya externamente una identidad que otros han creado para ellos.

Desde esta perspectiva, por cuestiones pragmáticas, se plantea trabajar inicialmente la esfera individual (Kristjánsson, 2013) para aportar algo beneficioso para uno mismo y para la comunidad. Si no existe un bienestar personal, un conocimiento y compromiso profundo de los valores morales que consideramos valiosos, no tendrá lugar una participación en la vida política y comunitaria. Trabajar inicialmente desde el individualismo, no es caer en el egoísmo, ya que en ningún caso se pierde de vista esa visión teleológica de convivencia social y comunitaria propia de la educación.

Desde la educación del carácter se fomenta el conocimiento de las virtudes para que el alumnado reconozca cuáles son aquellas que favorecen la convivencia y se cuestione hasta qué punto las virtudes morales, intelectuales, afectivas e instrumentales se encuentran reflejadas en cualquier código normativo. Esto, sin duda, impulsa a la reflexión sobre uno mismo, a la reflexión sobre los valores recibidos y al cuestionamiento sobre la voluntad de cumplirlos, desestimarlos o modificarlos. Continuar o no compartiendo unos valores que no se ven reflejados en su concepción moral, a pesar de haberlos recibido, es una clara implicación de la educación del carácter en la vida política.

5.4. LAS RAÍCES TEOLÓGICAS QUE HAN INFLUIDO EN LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

La teología y la educación del carácter muestran cierta conexión en cuestiones relacionadas con el ser humano y su búsqueda de la excelencia mediante la realización de acciones basadas en la bondad y el desarrollo de hábitos buenos y virtuosos. En ambos contextos se plantean cuestiones como: para qué ser bueno, cuál es el sentido último de obrar o por qué hay que adquirir hábitos para alcanzar la plenitud humana. La educación del carácter comparte con la religión una función pedagógica entendida como transmisión y aprendizaje de determinados valores y conductas conforme a una creencia u objetivo.

Algunos autores profundizan en la existencia de una dimensión espiritual en el ser humano (García Amilburu et al., 2018); aunque otros llegan a considerar la religiosidad únicamente como una fortaleza del carácter, que forma parte de la virtud trascendental de la persona (Park y Peterson, 2009; Peterson y Seligman, 2002). La comprensión de la religiosidad como un rasgo del carácter implica traspasar una barrera cognitiva hacia el plano conductual, por lo que necesita de un desarrollo de hábitos que justifican su vinculación con la educación del carácter. Sin embargo, no todo el mundo muestra vínculos con la religiosidad, por lo que al entenderse ésta como un rasgo del carácter y no

una virtud, el hecho de que una persona no sea religiosa, no significa que no sea virtuosa, sino que su virtud se manifiesta de otro modo.

En el contexto estadounidense hay opiniones diversas acerca del protagonismo que debe tomar la religión en la enseñanza de la ética y la educación del carácter. Lickona (1999), uno de los autores más representativos de la perspectiva tradicional de la educación del carácter, propone que la religión forme parte del desarrollo del buen carácter argumentando que el alumnado que mantiene contacto con la fe religiosa disminuye los comportamientos que considera *indeseables*, como puede ser el consumo de drogas o la delincuencia. Según Lickona (1999), esto es posible porque el ser humano logra una conexión con su propia intimidad. No obstante, existen estudios que no comparten esta posición, como los realizados por autores como Nucci (1982, 2003; Nucci y Turiel, 1993) en las últimas décadas o Kohlberg (1974).

En este aspecto, Nucci (2003; 1982; 1993) realizó diversos estudios con niños y niñas de religión cristiana y judía (así como con creencias derivadas de éstas como los judíos conservadores, los judíos ortodoxos, los católicos, los menonitas o los calvinistas) a quienes planteó dilemas morales con el objetivo de conocer si diferenciaban las leyes propias de su religión y los problemas morales que existen de forma común, con independencia de que se trataran de personas religiosas o no. Con el fin de obtener respuestas realizaron entrevistas donde se les preguntó, entre otras cosas, sobre el dilema moral de robar. Generalmente, ellos consideraban que era una acción indeseada puesto que así lo mandaba Dios. Sin embargo, eran capaces de comprender que, independientemente de la existencia o no de ese mandato en las escrituras, el hecho de robar era perjudicial para todas las personas porque tenía consecuencias negativas. El alumnado, en estas circunstancias, es capaz de comprender que no todas las normas religiosas son generalizables y que existen diferentes autoridades religiosas en función de la fe de cada persona. Con esto, el autor trata de plasmar la importancia de la enseñanza y la trasmisión de valores dentro del aula, ya que el alumnado forja su concepción de la moralidad, no solo a través de sus creencias religiosas, sino también a partir de experiencias que les permiten discernir entre las acciones moralmente buenas de las que no lo son.

En España, tradicionalmente ha estado presente la influencia del catolicismo en el contexto social y cultural, aunque esto cambió progresivamente a partir de la Constitución de 1978. Tomando como referencia esta perspectiva tradicional es interesante reflexionar

sobre cómo las virtudes teologales pueden extrapolarse hacia un plano más plural. La fe, la esperanza y la caridad muestran un matiz religioso muy definido, pero de ellas se pueden extraer aprendizajes que van más allá de su principal interpretación. Un ejemplo de ello se encuentra en la carta de Pablo a los Corintios: «(...) Nunc autem manet fides, spes, caritas, tria haec; maior autem ex his est caritas⁶» (1 Co, 13,13). No deja de ser llamativo que la traducción al castellano de *caritas* (caridad) sea amor. Amor entendido como *ágape*, como cuidado, como amor por los demás. Esa concepción de la caridad no puede ni debe limitarse únicamente a la tradición católica, pues es un valor que debe ser manifestado independientemente de la fe del ser humano. El debate puede surgir en relación con la terminología utilizada para referirse a él, pero en ningún caso debería existir debate con respecto al sentimiento y su valor universal. Es posible definir algunas conductas virtuosas independientemente de las convenciones sociales y culturales. Una persona honesta es alguien que dice la verdad. En esta afirmación queda ajena cualquier creencia cultural o religiosa (Arthur y Carr, 2013). Desde esta perspectiva, hay determinadas virtudes que pueden considerarse de forma universal.

La educación del carácter, en consecuencia, ha sido cuestionada por su influencia religiosa y conservadora en algunas cuestiones. No obstante, a pesar de que la educación del carácter muestre ciertas similitudes con el cristianismo, es preciso puntualizar que no posee raíces cristianas porque su origen se fundamenta en Aristóteles, un autor precristiano. El hecho de que las bases de la educación del carácter se asienten en la tradición teológica y aristotélica ha supuesto que, en muchas ocasiones⁷, se vincule este enfoque con una visión tradicional y dogmática. Un ejemplo de ello es la crítica realizada por Kohlberg, explicada anteriormente, sobre la ética de la virtud como «bolsa de virtudes» (Kohlberg y Hersh, 1977). Desde una visión conservadora de la educación del carácter se exponen dos principios que recuperan de los preceptos aristotélicos: por un lado, no conciben que los centros educativos sean lugares *libres de valores* y, por otro lado, hacen una clara distinción entre valores buenos y malos (Doyle, 1997).

Desde el punto de vista religioso, la educación del carácter refleja su importancia, ya no sólo desde la corriente cristiana (Lickona, 1991), sino también desde otras religiones como

⁶ [En una palabra, ahora existen tres cosas: la fe, la esperanza y el amor, pero la más grande de todas es el amor.]

⁷ Algunos ejemplos a favor serían: Lickona (1991) o Park (2004) y, en contra: Davis (2003), Kristjánsson (2013) o Suissa (2015).

el islamismo (Al Hamdani, 2016; Algera y Sink, 2002) o el judaísmo (Efron, 1996). Por ello, algunos autores extraen de la Biblia o El Corán algunos de los valores que, según ellos, se deben transmitir para el buen desarrollo del carácter: el amor, el perdón, la caridad o la gratitud, entre otros (Naqvi, 2017). Las religiones que conciben el modelo de educación del carácter hacen propuestas metodológicas dentro de sus escuelas, adaptadas a lo que ellos consideran esencial para el alumnado y su forma de ser y estar en el mundo.

La influencia del cristianismo en la educación moral supuso un cambio en la concepción de la propia virtud. Ésta ya no estaba centrada en un sentimiento intrínseco por el que actuamos de una manera justa, sino por la obediencia de Dios, quien determinaba qué conductas eran virtuosas (Peterson y Seligman, 2002). Autores como Pike (2010) o Wilhelm y Firmin (2008) consideran que la educación cristiana es necesaria para aportar una educación moral integral al alumnado, por lo que concluyen que cuestiones como la fe y la ciudadanía son centrales en las democracias liberales occidentales y, según estos autores, la forma más adecuada de educar el carácter es a través de los valores cristianos.

La propuesta realizada desde el cristianismo ha impulsado investigaciones acerca de cómo los planes de estudios se adaptan al desarrollo del carácter basado en las creencias cristianas (Cox Jr y Haney, 2002), pero concluyeron que no se perfila una clara definición del desarrollo del carácter cristiano en los planes de estudios. Frente a este hecho, algunos autores abogan por una propuesta de la enseñanza de la educación del carácter arraigada a la tradición cristiana (Lantos, 2002; Metcalfe y Moulin-Stožek, 2020) para el buen desarrollo de la virtud, pues no conciben la enseñanza del buen carácter ajena a la propuesta teológica, ya que de lo contrario «los docentes se estarían alejando del mundo real» (Lantos, 2002, p. 10). De esta manera, según estos autores, se trabajan valores como el compromiso con la comunidad religiosa y el fortalecimiento del espíritu, así como la entrega y el amor al prójimo. Para ello, en un estudio realizado por Metcalfe y Moulin-Stožek (2020), se destacó la importancia del uso de una terminología moral en los centros educativos religiosos, haciendo evidente la prioridad que se otorga en las escuelas cristianas al desarrollo de las virtudes morales, el espíritu y la fe.

En relación con la fe, Kohlberg (1974) consideró que tanto el desarrollo de la fe como de las diferentes etapas morales se producían prácticamente de manera simultánea. Estimó que la fe no puede ser el origen de los valores morales universales porque no todos los seres humanos comparten la misma fe. Sin embargo, el autor explicó que, para vivir de acuerdo con unos valores particulares, es necesaria la fe. Teniendo en cuenta las

aportaciones de Kohlberg, puede deducirse que el fomento de la fe en las escuelas cristianas es evidente por dos motivos: 1) se transmiten unos valores particulares basados en la creencia cristiana y 2) se produce de manera simultánea al desarrollo moral del ser humano.

Desde la religión islámica se ha implementado tradicionalmente la «educación *akhlaq*», que centra su práctica en el desarrollo de la virtud, entendiendo ésta como un comportamiento moral que nace de la bondad, la obediencia a Dios, la purificación espiritual o la paz. Sin embargo, desde el Islam, algunos autores reconocen la presencia de la imparable globalización, por lo que abogan por la implementación de un modelo de educación del carácter que respete los valores tradicionales y se adapte a la sociedad actual con el objetivo de que el alumnado haga efectiva una apertura al mundo (Sutomo, 2014). Para ello, se proponen algunas estrategias para la adaptación del concepto tradicional a la visión actual de educación del carácter, como son: llevar a cabo una educación directa, dando consejos y advertencias; promover una educación moral indirecta, a través de la lectura con contenido moral; dando ejemplo al alumnado mediante la realización de buenas conductas, tanto en el contexto familiar, como en el escolar (Jamaluddin, 2013; Sukardi, 2016).

El judaísmo asume la religión y la educación moral como elementos interrelacionados, de manera que comprenden la educación del carácter como el estudio de la herencia moral y su desarrollo a nivel individual (Efron, 1996). Para ello, existen estudios que justifican la enseñanza integral de la educación del carácter en las escuelas judías a partir de su fundamentación en la religión, la tradición y la cultura escolar (Roso, 2013). Las instituciones educativas basadas en la fe judía potenciarán en su alumnado valores que ellos consideran esenciales para el buen desarrollo del carácter, como son: el conocimiento del judaísmo y el sentimiento de orgullo hacia su comunidad, las habilidades de razonamiento y la actitud ética, así como la contribución, con sus acciones y actitudes, a la comunidad judía (Friedman, 1996).

Con todo, se puede concluir que puede existir una educación ética compatible con la doctrina religiosa y, sin embargo, independiente de ella (Nucci, 2003). Es innegable que la perspectiva religiosa está presente en su configuración dada su tradición, al igual que en múltiples cuestiones sociales y culturales, pero no es definitoria en ningún caso. El elemento común entre la educación del carácter y la propuesta teológica es el matiz humanista que emana de ambas perspectivas. Por ello, se considera necesario trabajar la

educación del carácter desde esa posición humanista, centrándonos en un paradigma de desarrollo integral del alumnado y alejado de la actual visión mercantilista de la educación, con el objetivo de que el modelo rompa con la estigmatización y se comprenda como un modelo plural, no universal, en el que tienen cabida multitud de variantes, aunque con elementos compartidos. De esta manera, la educación del carácter se convierte en un modelo flexible en constante transformación con el fin de adaptarse a las exigencias sociales y multiculturales.

5.5. FALTA DE EVIDENCIA EMPÍRICA SOBRE LA EFICACIA DEL ENFOQUE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN *BUEN CARÁCTER*

La noción de *carácter* tiene intrínseca una dificultad para ser evaluada. Esto se debe a que las decisiones morales son por naturaleza decisiones libres y, en consecuencia, la libertad se encuentra de manera particular en el interior de cada persona. Por este motivo, resulta difícil evaluar si una acción se ha realizado por verdadera convicción de que es lo correcto, por presiones externas de figuras de autoridad como los docentes o la familia, o incluso por intereses ocultos de dudosa consideración moral.

Se debe partir de la cuestión de qué debe evaluarse en los programas de intervención de educación del carácter y cuándo puede considerarse eficaz. Generalmente, se entiende por eficacia a la capacidad del proceso y los medios para lograr un objetivo predeterminado (Pring, 2001), pero, específicamente en el contexto educativo, podríamos cuestionarnos qué se entiende por eficacia: ¿se trata de fijar un criterio de calidad o cantidad de actos buenos realizados? En ambos casos, definir un criterio estandarizado posiblemente no sea viable. En esta misma línea, apunta Ordine: «(...) la vital importancia de aquellos valores que no se pueden pesar y medir con instrumentos ajustados para evaluar la *quantitas* y no la *qualitas*» (Ordine, 2013, p. 15). La necesidad actual de cuantificar las acciones educativas para evaluar sus consecuencias a medio plazo se aleja de la necesidad de valorar el papel de la educación en la vida de las personas a largo plazo. Esto no implica un argumento en detrimento de la evaluación como instrumento de mejora, sino su consideración como un fin en sí mismo y no como un medio para detectar necesidades y modificar las intervenciones.

Por este motivo, hay una falta de investigaciones sobre las evidencias empíricas de la *eficacia* de los programas de educación del carácter (Algera y Sink, 2002; Berkowitz, 2011; Davis, 2003; Ryan, 2013) además de la falta de rigurosidad en las evaluaciones a causa de

la imprecisión terminológica y metodológica del modelo (McGrath et al., 2021; Was et al., 2006).

Con el fin de definir con mayor concreción terminológica del enfoque, se encuentran estudios que apuestan por analizar metodológicamente cuáles son los conceptos que conforman la red nomológica de la educación del carácter. En estas investigaciones se descubre que no es común el término de «educación del carácter» (Bernal et al., 2018) en el contexto iberoamericano y español, reafirmando que se trata de un término en construcción que debe ser discutido (Al Hamdani, 2016; Card, 2016).

Puesto que la educación del carácter se considera un término *paraguas* (Bernal et al., 2015) algunos autores han apostado por la defensa de determinados valores que, a su juicio, definan las bases de la enseñanza de la educación del carácter. En este sentido, encontramos la investigación realizada por Park, Peterson y Seligman (2004), quienes validaron empíricamente determinadas virtudes que, a su vez, se conforman por fortalezas del carácter.

En el proyecto denominado *Values in Action (VIA)* comprendieron desde virtudes cognitivas, hasta virtudes trascendentales. El impacto del modelo *Values in Action* tuvo tal repercusión que se realizaron estudios posteriores en contextos culturales diferentes para observar en qué medida la propuesta realizada por Park, Peterson y Seligman era generalizable (van Eeden et al., 2008). El resultado ponía en duda la validez general de las seis virtudes propuestas por estos autores. En posteriores investigaciones, Park, Peterson y Seligman defendieron su visión acerca de las fortalezas del carácter argumentando que éstas deben existir para el desarrollo de una educación del carácter integral y basada en la virtud, potenciando fortalezas como: el conocimiento, la justicia o la humanidad (2006). No obstante, este estudio fue ampliado por una investigación posterior realizada por McGrath (2014), quien concluyó que existía un alto nivel de convergencia entre más de cincuenta países a la hora de definir como principales fortalezas del carácter: la honestidad, la justicia, la amabilidad, la curiosidad y el pensamiento crítico. Además, existen estudios que tratan la misma temática centrada en determinadas culturas (Biswas-Diener, 2006), donde se encontraron algunos desacuerdos por motivos de género o sobre la importancia de algunas fortalezas como la modestia.

A raíz de este intento por acotar terminológicamente qué es la educación del carácter y cuáles son las fortalezas que la conforman, surgen investigaciones que analizan los

elementos didácticos que deben estar presentes en la intervención: que las instituciones muestren su prioridad en el desarrollo del carácter; un mayor desarrollo profesional; la puesta en marcha de estrategias de interacción por pares, como puede ser el aprendizaje cooperativo; la promoción de relaciones sanas; el fomento de la motivación intrínseca; el empoderamiento; la implicación de las familias; un currículo centrado en la ética, la moral y la virtud; la oportunidad de ayudar a los demás y la inclusión (Berkowitz y Hoppe, 2009).

No obstante, algunas investigaciones van más allá y se pueden encontrar estudios en los que se miden variables relacionadas con la dimensión social y cívica del ser humano, tales como la madurez psicosocial de los sujetos (Schultz et al., 2003), la percepción sobre el concepto de ciudadanía (Revell, 2002) o aspectos relacionales interpersonales e intergrupales (Schultz et al., 2001). Este tipo de estudios inciden en la introducción de comportamientos sociales y morales en el aula (respeto, cooperación o amabilidad en la vida diaria) a través de la interacción de los diferentes miembros del grupo (Mak, 2014; Retnawati et al., 2018). Si bien las conclusiones de estos estudios son positivas en la medida en que favorecen a la adquisición de valores sociales, las evidencias empíricas son limitadas al utilizar metodologías cualitativas «sin objetivos» o centradas en teorías del desarrollo que únicamente identifican variables transformadoras en la práctica de la educación del carácter, como son: la interacción con los demás, tomar conciencia de la pluralidad de ideas a la hora de relacionarse con otras personas desde el respeto a las diferencias (Schultz et al., 2001).

Otro grupo de estudios están centrados en la evaluación de aspectos relacionados con la dimensión intelectual o cognitiva del ser humano. Estas investigaciones se centran en el análisis y resolución de problemas (Duer et al., 2002). Además, se pueden encontrar estudios en los que se analiza el impacto de la literatura como técnica de enseñanza de la educación del carácter (Leming, 2000). Los estudios suelen mostrar unos resultados positivos a nivel cognitivo e incluso emocional y conductual.

Algunas investigaciones evalúan la evolución de determinadas actuaciones tras la aplicación de un programa de educación del carácter, por lo que podríamos considerar su evaluación de la dimensión instrumental o conductual del ser humano (Harrington et al., 2001; Parker et al., 2010; White y Warfa, 2011). Estos estudios valoran la influencia de los programas de educación del carácter en el comportamiento del alumnado e inciden en la importancia de la formación del profesorado a la hora de implementar este tipo de programas. Además, se valora el carácter preventivo de las intervenciones a partir del

modelo de educación del carácter con el fin de favorecer aspectos como la autogestión y la cooperación y evitar comportamientos *indeseados*.

Existe también algunos estudios centrados en la valoración de las virtudes morales del ser humano (Brabeck et al., 1994; Hogan, 1996; Schlaefli et al., 1985) como la responsabilidad, la empatía o el propio razonamiento moral. De este modo, el alumnado desarrolla de manera transversal el aprendizaje cooperativo o la resolución de problemas, aspectos esencialmente sociocognitivos, lo que evidencia la importancia de desarrollar de forma equilibrada todas las dimensiones del ser humano al implementar un modelo de educación del carácter.

Entre las investigaciones acerca de la educación del carácter y su eficacia, también existen estudios relacionados con la percepción del profesorado en esta cuestión (Davidson y Stokes, 2001; Ledford, 2011; Mathison, 1999; Milson, 2000; Milson y Mehlig, 2002), la visión de los miembros de la administración educativa (Hershberg et al., 2016; Wood y Roach, 2000) o la formación docente en educación del carácter (Jones et al., 1999). En estos estudios, se toma como referencia las variables como el tipo de centro en el que imparten docencia o la formación que han recibido en educación del carácter. Generalmente, los educadores y administradores apoyan la pertinencia del modelo de educación del carácter en el currículum escolar, ya que consideran que el alumnado es capaz de extrapolar los aprendizajes en el aula a la vida cotidiana y, de esta manera, se hace posible una mejora de la convivencia social. Sin embargo, esto no deja de ser una valoración subjetiva que fluctúa en función del contexto social del centro educativo, el nivel educativo en el que los docentes imparten docencia, la cantidad de años dedicados a la profesión o la titularidad del centro en el que se realicen estas investigaciones.

El hecho de que los estudios realizados hasta el momento no tengan la suficiente solidez empírica, permite plantearse cuáles son las dificultades que pueden encontrarse actualmente a la hora de realizar una evaluación: necesidad de refuerzo formativo del profesorado, ampliar la investigación en cuestiones relacionadas con los modelos de evaluación de educación del carácter, entre otras cuestiones (Retnawati et al., 2018).

García Gutiérrez, Fuentes y del Pozo (2019) concretan cinco problemas presentes al evaluar comportamientos éticos: la dificultad para evaluar el carácter genérico de cuestiones éticas; la imposibilidad de diferenciar si la decisión tomada se debe a una elección libre o es una respuesta que nace de la deseabilidad social; la complejidad para

valorar la bondad o maldad de las acciones, ya que se deben tener en cuenta variables contextuales y temporales que influyen en los comportamientos; el carácter multidimensional de las acciones morales, que incluyen elementos cognitivos, afectivos y comportamentales y, por último, la diversidad metodológica que existe para realizar las evaluaciones de comportamientos éticos, como pueden ser cuadernos de campo, rúbricas o cuestionarios. Por estos motivos resulta fundamental que el profesorado utilice una metodología mixta para valorar estos comportamientos, pues contar con un único instrumento estandarizado de evaluación y cuantificación, no sería realista ni preciso.

Quizá la mayor dificultad a la que se enfrentan los educadores es la incapacidad de conocer la efectividad del proceso de educar el carácter a largo plazo. La educación es una disciplina incierta y no es posible conocer con certeza qué repercusión tendrá la educación del carácter para una persona o grupo, pues es complejo realizar estudios longitudinales fiables que controlen de manera absoluta las variables que interfieren en el proceso y que permiten determinar qué es eficaz y qué no en la promoción de ciertos rasgos del carácter en los estudiantes.

6. APROXIMACIONES ACTUALES A LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER: LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO FUENTE DE ENRIQUECIMIENTO

El análisis realizado hasta el momento sobre la educación del carácter ha permitido afirmar la influencia que tiene el enfoque a nivel educativo, así como su resurgimiento y expansión en diferentes contextos educativos. En este sentido, muchos han sido los autores que han realizado aportaciones a este enfoque. Gracias a las aportaciones de sus diferentes perspectivas y líneas de trabajo se puede entender cómo se ha configurado la educación del carácter en la actualidad. Por este motivo, a continuación, se analizan algunas de las ideas propuestas por los profesionales más representativos en el contexto anglosajón, como referencia fundamental de esta tesis doctoral. La selección de estos autores para el desarrollo de este análisis tiene una justificación metodológica, puesto que se estudian teóricos tanto americanos como ingleses, contextos en los que ha tenido una mayor repercusión la educación del carácter a nivel institucional en sus respectivos sistemas educativos; además de ser autores que pertenecen a diferentes disciplinas: filosofía, psicología o educación. Algunos de estos autores, incluso, presiden o forman parte de las entidades más representativas de la educación del carácter a nivel internacional como son *Center for Character and Citizenship*, de la Universidad de

Missouri-St. Louis, o el *Jubilee Centre for Character and Virtues*, de la Universidad de Birmingham. Sus aproximaciones permiten, ya no solo clarificar cuáles son las consideraciones actuales sobre la educación del carácter, sino también dónde ponen el foco y cuáles son sus prioridades en la intervención y evaluación de los programas que se implementan en los centros educativos.

6.1. THOMAS LICKONA: EL VÍNCULO ENTRE LA COGNICIÓN, LA EMOCIÓN Y EL COMPORTAMIENTO

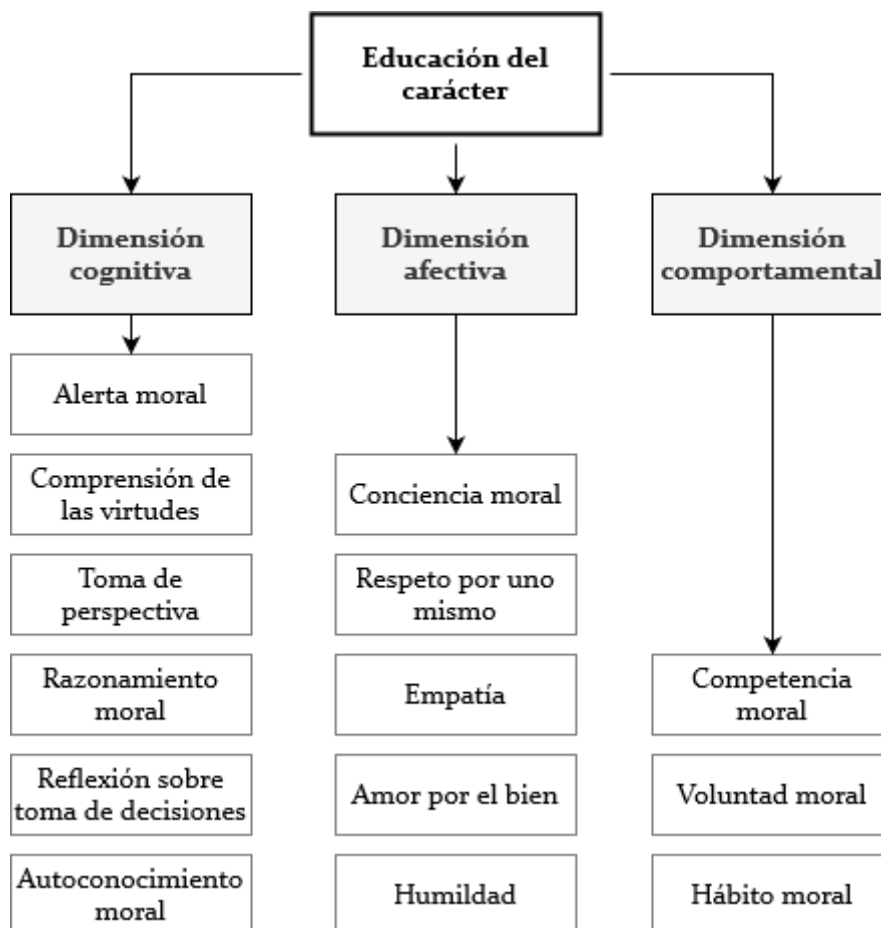
Thomas Lickona es uno de los autores más representativos en la educación del carácter contemporánea. Psicólogo del desarrollo, profesor en la Universidad Estatal de Nueva York en Cortland y director fundador del *Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*. El autor apuesta por enfocar la educación del carácter desde una perspectiva conservadora y la tradición religiosa, más concretamente el catolicismo (Lickona, 1997a), ya que considera que el objetivo principal es «el cuidado de las almas» (Lickona, 2001a, p. 1). Plantea que existe un problema relacionado con la falta de disciplina y esto, a su vez, surge como consecuencia de una grave crisis de la juventud. Entiende que estos problemas son el resultado de profundos cambios sociales y morales (Lickona, 1997b, 2016). Por este motivo, reclama con urgencia el desarrollo de la educación moral para paliar los problemas de comportamiento de la juventud actual y la ausencia de un *buen carácter* (Lickona, 1978, 2000).

Lickona define la educación del carácter como «el esfuerzo deliberado por cultivar la virtud», entendiéndolo como un enfoque integral que debe abarcar el conocimiento moral, el sentimiento moral y la acción moral (Lickona, 1999, p. 78): la dimensión cognitiva incluye un estado de alerta moral, es decir, considerar si una situación particular requiere de un juicio moral, la comprensión de las virtudes, la toma de perspectiva, el razonamiento moral, la reflexión ante la toma de decisiones y el autoconocimiento moral; la dimensión afectiva o emocional considera que es el puente entre el juicio moral y la acción moral, donde toma protagonismo la conciencia (sentir la obligación de realizar aquello que se percibe como correcto), el respeto por uno mismo, la empatía, el amor por lograr el bien y la humildad (identificar y corregir nuestros errores morales); por último, la dimensión comportamental o de acción toma en consideración la competencia moral (como puede ser la resolución de conflictos, la cooperación o la comunicación), la voluntad moral (encargada de movilizar el propio juicio y base del autocontrol) y el hábito

moral (disposición para responder ante situaciones particulares de manera moralmente buena) (vid. Figura 4).

Figura 4

Enfoque integral de la educación del carácter propuesto por Lickona



Nota: elaboración propia a partir de Lickona (1999)

Estas tres dimensiones no funcionan de manera independiente, sino que se complementan de múltiples formas, así la educación del carácter es el enfoque que trata de educar estas tres dimensiones de manera equilibrada (Lickona, 2001b). Según Lickona, las virtudes representan los estándares morales objetivos que trascienden en el tiempo, la cultura y la elección personal (Lickona, 1997c) y son las cualidades necesarias de un buen carácter (Lickona, 1997b). Educar el carácter y, por tanto, las virtudes, implica desarrollar la capacidad de amar y de trabajar, dos señales que muestran el logro de la madurez, según Lickona (2000).

Lickona habla de la necesidad de trabajar correctamente la educación del carácter en las aulas. Para ello propone que la educación del carácter sea intencional y proactiva (Lickona, 1997b); esto se logra con una gran fortaleza moral, un liderazgo intelectual por parte del profesorado y una actitud participativa por parte del alumnado (Lickona, 2001a). El autor justifica la introducción de la educación del carácter en las aulas por varios motivos: por un lado, porque es necesario desarrollar un buen carácter para lograr convertirse en seres humanos plenos; por otro lado, porque la escuela es el lugar idóneo para la enseñanza de las virtudes, puesto que se crea un clima de enseñanza y práctica continua de valores, como la honestidad o el respeto y, por último, porque la educación del carácter es la herramienta idónea para la construcción de una sociedad moral (Lickona, 1997b).

A nivel cognitivo, Lickona apuesta por los planteamientos realizados por Piaget o Kohlberg con sus teorías del desarrollo moral cognitivo, como puede verse en alguna de sus publicaciones (Lickona, 1976). Así lo demuestra con la intervención fundamentada en esta corriente para trabajar sobre cuestiones morales en el aula durante la formación del profesorado (Lickona, 1978). Para Lickona, el razonamiento moral no sólo incluye una reflexión acerca de qué es ser moral, sino que también implica reflexionar sobre por qué debemos ser personas morales; así, el autor entiende que el razonamiento moral permite establecer un conjunto de *principios morales* que ayuden a las personas a saber cómo actuar cuando se encuentran ante un conflicto de valores (Lickona, 2001b).

A nivel emocional, plantea que su labor es un elemento fundamental, puesto que conocer el bien no implica necesariamente hacer el bien. Es la dimensión afectiva la que establece un puente entre el conocimiento y el comportamiento. Tal es así que el autor plantea que es fundamental educar el corazón del mismo modo que se educa la mente (Lickona, 2001b). Lickona apuesta porque la educación del carácter se desarrolle en la escuela como una comunidad solidaria, ya que al desarrollar un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad, se obtienen mayores beneficios afectivos al alumnado (Lickona, 2001a). Además, los docentes tienen un rol importante en el desarrollo emocional de los estudiantes, puesto que se ha demostrado que establecer una relación cálida entre el docente y el alumnado, tiene un gran impacto hasta el punto de convertirse en un modelo de referencia tanto moral como socializadora (Lickona, 1991). Por este motivo es necesario que se configuren espacios de democracia escolar participativa con el objetivo de que el alumnado tome un papel activo en el proceso de crear una cultura moral positiva (Lickona, 2001a).

A nivel comportamental, la acción moral es el componente del carácter que hace madurar el conocimiento y el sentimiento (Lickona, 2001b). Lickona hace referencia al carácter preventivo de este enfoque, es decir, que la educación del carácter enseña lo correcto antes de que ocurra algo equivocado o se tome una decisión *incorrecta* (Lickona, 2001a). La dimensión comportamental es un aspecto fundamental de la dimensión cognitiva, es decir, del razonamiento moral, puesto que es la dimensión comportamental la que produce la acción, una de las enseñanzas más importantes que se proponen desde la educación del carácter (Lickona, 2001b).

Además de realizar esta clasificación, Lickona habla sobre la virtud moral. Expone que al hablar de virtudes se asume que existe una verdad moral objetiva (Lickona, 1999). La educación tiene la responsabilidad, según Lickona (1999), de educar al alumnado en la virtud moral. Para ello, desde el punto de vista del autor, es imprescindible que la escuela fomente las conocidas por la tradición cristiana como virtudes cardinales: la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza o autodominio (Lickona, 1997a, 2001a). En este sentido, apunta que para que los estudiantes adquieran un correcto desarrollo moral, se tiene que poner en práctica un procedimiento sistemático: en primer lugar, construir una autoestima positiva en ellos y un sentimiento de pertenencia a la comunidad en la que se encuentran; en segundo lugar, aprender a cooperar y a ayudar a los demás; en tercer lugar, realizar reflexiones morales y, por último, participar en la toma de decisiones, de manera que se logre pasar del juicio a la acción (Lickona, 1988). En este sentido, el autor considera que el desarrollo de la virtud moral y el comportamiento están fuertemente vinculados.

Según Lickona (1999), las virtudes que deben ser enseñadas en las escuelas están marcadas profundamente por el contexto. Como ejemplo de ello, explica que, en una sociedad democrática, y concretamente en los centros públicos, la educación del carácter estaría enfocada a la enseñanza de *virtudes democráticas* tales como el respeto por los derechos individuales o la preocupación por el bien común. Sin embargo, el autor también advierte que en un contexto religioso se ve modificada, en cierta medida, la concepción de la vida virtuosa, ya que esta se encuentra marcada por la enseñanza de virtudes relacionadas con la obediencia a la voluntad de Dios.

Lickona apuesta porque el desarrollo del carácter promueva el desarrollo de relaciones cooperativas; la capacidad de pensar, sentir y actuar moralmente; crecer en un entorno que desarrolle una comunidad moral basada en valores como la equidad, el cuidado y la participación, convirtiéndose en un fin moral en sí misma. Con todo esto, se trata de que

el alumnado desarrolle algunas características específicas, como el respeto mutuo, tomar una perspectiva social a través de la cual las personas se pregunten cómo piensan y sienten otros; un razonamiento moral para comprender cuál es el comportamiento más *correcto*; adquirir determinados valores como la amabilidad, la cortesía o la responsabilidad; habilidades sociales y hábitos de cooperación y, por último, la apertura hacia la influencia positiva de los adultos (Lickona, 1988).

Lickona forma parte del *Center for 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*, un centro que ofrece un modelo comprensivo de educación del carácter basado en doce componentes que contemplan la vida moral de la escuela como institución educativa (Lickona, 1997b): nueve de ellos centrados en el aula y tres en la escuela como institución. Considera que la educación moral se debe basar en dos valores morales universales: el respeto y la responsabilidad (Lickona, 1989). A partir de este planteamiento, el autor propone algunas cuestiones que el profesorado debe de tener en cuenta a la hora de implementar el enfoque de educación del carácter en el contexto educativo (Lickona, 1997b, 1997c):

1. Este modelo plantea que *el docente sea una figura cuidadora*, además de convertirse en un referente y mentor moral. El autor considera que la calidad de la relación entre docentes y discentes es fundamental para el buen desarrollo del carácter.
2. Es necesario *crear una comunidad basada en el cuidado y la solidaridad*. En este sentido, es necesario que el docente desempeñe un papel en el que fomente una cultura positiva y, a partir de las experiencias positivas con el alumnado, se fortalezcan hábitos moralmente buenos hasta lograr el desarrollo de la virtud.
3. Es fundamental que *el profesorado mantenga una disciplina moral*, es decir, una disciplina basada en el desarrollo del razonamiento moral, el autocontrol y el respeto a los demás. Desde esta perspectiva, no se recompensa con refuerzo positivo o se castiga ante un mal comportamiento, sino que se busca el cumplimiento de las reglas por parte del alumnado procurando que comprenda la importancia de seguir las reglas porque es lo correcto, porque es una forma de respetar el derecho y las necesidades de los demás.
4. Los docentes también tendrán la responsabilidad de *configurar un entorno democrático*, esto es, involucrando al alumnado en la toma de decisiones e incrementando su responsabilidad con el objetivo de que construyan ellos mismos un buen lugar en el que estar y aprender.

5. Es imprescindible *la enseñanza de valores a través del currículo*. El profesorado debe utilizar las materias como vehículo para la enseñanza de la virtud. Se pueden tratar cuestiones como la justicia social, los dilemas éticos o la importancia de la veracidad de los datos.
6. Destacar *la importancia del aprendizaje cooperativo*. El uso de esta estrategia permite desarrollar competencias sociales y morales, como puede ser la capacidad para tomar perspectiva sobre un asunto particular o trabajar en equipo.
7. *La toma de conciencia del oficio y sus implicaciones*. El trabajo es un elemento fundamental para desarrollar autodisciplina, además de contribuir al desarrollo de la sociedad. Es necesario tomar conciencia de la importancia del trabajo bien hecho y las consecuencias que éste tiene a nivel personal y comunitario.
8. *La necesidad de la reflexión ética*. Es necesario desarrollar algunas cualidades de la dimensión cognitiva del ser humano y que el alumnado sea capaz de reconocer cuáles son las virtudes, de qué manera la práctica habitual de las virtudes en situaciones determinadas son el camino hacia una vida plena, así como la importancia de que los seres humanos asuman la del desarrollo de su propio carácter.
9. *La enseñanza de la resolución de conflictos*. La importancia de este aspecto queda justificada por dos razones: por un lado, los conflictos que no se resuelven de manera justa pueden provocar tensiones dentro de la comunidad moral que se construya dentro del aula y, por otro lado, si no se adquieren habilidades de resolución de conflictos, el alumnado puede desarrollar problemas en sus relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del centro educativo.
10. La importancia de *crear una cultura moral positiva en el centro educativo*. Es fundamental que la escuela adquiera una identidad propia a partir de sus valores operativos, reflejados en las prácticas y los comportamientos que se den en el centro. La creación de esta cultura moral es necesaria porque determina el comportamiento moral, por tanto, es necesario que los valores que defiende la escuela se definan, se comuniquen, se configuren, se enseñen y se defiendan.
11. *El cuidado más allá del aula*. De esta manera se ayuda al alumnado a desarrollar el deseo de ayudar a los demás y se involucren en el cuidado de los otros.
12. *Incorporar a las familias y a la comunidad educativa* en el proceso del desarrollo del carácter. Este aspecto es relevante por tres motivos principales: por un lado, porque las familias son los referentes morales más importantes; por otro lado, porque las familias deben apoyar a la escuela en su esfuerzo por educar el carácter

del alumnado y, por último, porque la fusión de las familias y la escuela tiene un gran impacto de mejora en la comunidad.

Thomas Lickona propone un planteamiento integral de la educación moral y no sólo trata de cuestionarse qué es el bien, sino también reflexionar acerca de por qué debemos hacer el bien, desarrollar virtudes y convertirnos en personas moralmente buenas. Todas estas reflexiones las acompaña de una propuesta centrada en la educación adaptada a cada contexto y al fomento de la educación moral desde un enfoque holístico e interconectado de las instituciones educativas.

6.2. DAVID CARR: LA ÉTICA DEL PROFESORADO Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

David Carr es filósofo de la educación y profesor emérito de la Universidad de Edimburgo. En sus estudios se muestra comprometido con una corriente basada en la ética de la virtud de corte aristotélica. Como él mismo justifica: «(...) A virtue ethics in the broad tradition of Aristotle holds out the best prospect for an account of moral association, character and education that does appropriate justice to the moral interplay of principle and affect, or of reason and emotion⁸» (Carr, 2005a, p. 140). Solo desde esta perspectiva se puede justificar de la mejor manera, según el autor, la interacción entre las principales dimensiones humanas, aunque no necesariamente se le otorga la misma relevancia a cada una de ellas.

Sus aportaciones teóricas y prácticas sobre la ética de la virtud y su aplicabilidad en el contexto educativo han sido diversas, por lo que se describirán sus principales aportaciones vinculadas a: la definición del concepto de virtud por parte del autor; la diferenciación entre la ética de la virtud naturalista y la ética de la virtud teleológica; la vinculación de la ética de la virtud con la afectividad y las emociones; la importancia del desarrollo de la dimensión ética en la formación del profesorado y, por último, el uso del arte y la literatura como herramientas para la adquisición del conocimiento moral.

Carr define las virtudes como rasgos del carácter relacionados con la elección moral (Carr, 2006b). Apuesta por una perspectiva de la educación del carácter basada en la ética de la

⁸ [(...) Una ética de la virtud basada en la amplia tradición de Aristóteles ofrece la mejor perspectiva para una explicación de la asociación moral, el carácter y la educación que haga justicia apropiada a la interacción moral de principio y afecto, o de razón y emoción.]

virtud aristotélica, fundamentada en una interacción moral entre razón, emoción y carácter (Carr, 2007c). Desde este planteamiento, Carr entiende que no se nace con un carácter virtuoso, sino que se adquiere a partir de experiencias sociales, del esfuerzo voluntario y de la actuación sobre la realidad (Carr, 2003a), una postura que recuerda a la propuesta por Dewey y su aprendizaje experiencial. El autor considera que, desde la propuesta aristotélica, la formación moral es un elemento imprescindible para el desarrollo de una educación moral plena, y esta formación ha de ser necesariamente de carácter social (Carr, 2008). De este modo, entiende que las virtudes no tienen por qué vincularse directamente a sistemas normativos particulares y, por tanto, no se exige que la conducta virtuosa deba tener coherencia con valores estipulados previamente por un contexto determinado. En este sentido, según el autor, las cualidades del carácter pueden desarrollarse en múltiples contextos, pero es necesario resaltar que existen contextos normativos en los que las virtudes no podrían nutrirse debido a la falta de conciencia del significado de virtudes como la honestidad, la justicia o la templanza, como puede ser el caso de una persona que apoye el nazismo; desde la ética de la virtud no puede haber ningún valor que busque fines injustos o perversos (Carr, 2006b).

Una aportación importante que hace Carr sobre las virtudes es que éstas no sólo sirven para excluir a los vicios, sino que es posible que también inhiban la adquisición íntegra de otras virtudes. Un ejemplo de ello es la virtud de la justicia: su adquisición limita la posibilidad de ser un criminal, pero también puede impedir la plena posesión de otras virtudes como puede ser la generosidad, puesto que los agentes virtuosos pueden serlo en unos aspectos, pero no necesariamente en todos. Todo depende, dice el autor, de cada moral particular, lo que trae como consecuencia la aparición de dilemas éticos (Carr, 2003a).

Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de virtudes desde la ética de la virtud, Carr puntualizó una clara diferenciación entre la ética de la virtud naturalista y la ética de la virtud teleológica. La ética naturalista apuesta porque aspectos morales como la honestidad o la maldad son características propias del mundo natural y, en consecuencia, biológicas. Por su parte, la ética de la virtud teleológica se muestra más relacionada con los fines o las consecuencias de las acciones éticas. El autor considera que los verdaderos agentes virtuosos son aquellos que, en lugar de establecer unos principios generales para cualquier circunstancia, deliberan sobre lo que es más adecuado para cada situación particular sopesando los costes y beneficios de cada acción. Desde la ética de la virtud la

decisión tomada es causa y consecuencia del carácter moral de la persona (Carr, 2003a). Por tanto, para la construcción de un juicio virtuoso, es necesario reflexionar sobre las particularidades de cada asociación moral, de manera que se descarta la aplicación estática y mecánica de principios generales (Carr, 2006b) y apuesta por el uso de la sabiduría práctica y la deliberación. En esta línea, Carr (2021) ha criticado el concepto de *flourishing* desde una posición naturalista propuesta por autores como Kristján Kristjánsson, puesto que, atendiendo a la perspectiva aristotélica, el autor considera que carece de sentido plantear una visión del florecimiento *común y general* cuando las vidas particulares son cambiantes y, con ellas, sus objetivos y perspectivas. Ante esto, el autor propone la interpretación del *flourishing* desde la ética teleológica aristotélica, que tiene como objetivo la construcción del ser humano como ser racional, con capacidad para determinar sus objetivos de acuerdo con sus ideas y circunstancias.

La reflexión exigida para construir un juicio virtuoso adecuado implica la incorporación de factores emocionales para el desarrollo moral. En este sentido, según Carr, desde la ética de la virtud, la afectividad está directamente relacionada con la voluntad moral y en la valoración de la conducta moral; no obstante, a diferencia del emotivismo, la ética de la virtud considera que la dimensión afectiva de la conducta moral requiere necesariamente de la sabiduría práctica: no puede lograrse la virtud moral sin la *phronesis* (Carr, 2007a, 2014). David Carr considera que la ciudadanía también necesita del cultivo de las virtudes, los valores y los apegos significativos para un desarrollo íntegro, puesto que son las virtudes debidamente consideradas las que configuran una perspectiva moral sustancial y no al revés (Carr, 2006b). Así, desarrollar la capacidad de la deliberación práctica permite a la persona discernir y expresar los valores humanos, aunque, según Carr, es complejo entender la naturaleza de la relación entre nuestra comprensión de cómo es el mundo y nuestros proyectos como agentes morales (Carr, 1995).

El autor considera que actualmente se descuida la emoción y la afectividad en lo relativo a la ética y la moral. Critica que existan teorías relacionadas con la ética, como pueden ser las corrientes consecuencialistas como el utilitarismo, que prioriza el desarrollo cognitivo sobre las emociones (Carr, 2005a). Desde su punto de vista, el sentimiento y la emoción son dos elementos fundamentales para el cultivo de la virtud (Carr, 2014), un planteamiento también defendido por Lickona (2001b). No obstante, sin relegar las emociones a un segundo plano, el autor considera que las emociones en la ética de la virtud

necesitan de un ordenamiento racional (Carr, 2005a), por tanto, las emociones necesitan de una reflexión y estar *controladas* mediante principios cognitivos.

Durante la década de los noventa y principios de los dos mil, Carr realizó numerosos estudios relacionados con la labor del profesorado en la educación moral (Carr, 1995, 1997, 2003c, 2003b, 2005b, 2007a) basada en la reflexión y alejada del empirismo y el pragmatismo constante (Carr, 2001), puesto que «no existe una práctica educativa libre de teoría» (Carr, 1995, p. 313). En cuanto a la enseñanza de los valores dentro del aula, Carr hace referencia a la gran importancia del papel del profesorado en esta cuestión, ya que generalmente recordamos mejor a nuestros profesores por cómo fueron que por lo que enseñaron (Carr, 2007a). En otras profesiones es común que se valore fundamentalmente la profesionalidad en el buen hacer o el ingenio, como en la labor de un mecánico a la hora de resolver una avería (Carr, 2006a). Sin embargo, la responsabilidad del profesorado implica mucho más y no se valora únicamente el hecho de que el *servicio* esté adaptado al *cliente*: el docente debe tener una influencia real en la vida, actitudes y conducta de su alumnado, por tanto, la percepción del profesionalismo en el contexto educativo cambia y se presenta una clara diferenciación entre la labor educativa del profesorado, con una evidente carga ética, y la función formativa del profesorado (Carr, 1993), eminentemente transmisiva.

Debido a la gran influencia del profesorado en el alumnado, el autor entiende que es necesario que la formación del profesorado para educar el carácter se nutra de una variedad de factores humanos, históricos, sociales y políticos para adquirir un compromiso real con las propuestas educativas planteadas por las autoridades (Carr, 2001). Reclama que la formación docente incluya conocimiento vinculado a la dimensión ética de la educación y no tanto a la gestión o a la didáctica (Carr, 1993). Otorgar valor a la educación moral en el aula implica asumir que la mayoría de las decisiones que deben tomarse en la práctica educativa son de carácter moral más que técnico y que la educación no consiste únicamente en favorecer en el alumnado la adquisición de virtudes morales e intelectuales, sino también en realizar deliberaciones morales de carácter evaluativo con el fin de profundizar sobre cuestiones relacionadas con la naturaleza humana y la sociedad (Carr, 1995, 2005b). Esto permitirá al profesorado adquirir un conocimiento moral más amplio sobre el mundo y le permitirá optimizar su labor docente.

El autor afirma que poseer una virtud moral implica necesariamente tener conocimiento sobre ella. En este sentido, argumenta que las acciones correctas pueden llevarse a cabo

de manera accidental, es decir, que en algunos casos se puede actuar correctamente por azar sin necesidad de tener conocimientos sobre lo que es la virtud, pero la adquisición e integración plena de la virtud moral va más allá y requiere también, aunque no solo, de su conocimiento (Carr, 2016b). Para Carr, por ejemplo, una persona puede adquirir la virtud de la templanza gracias a la repetición de conductas de autocontrol sin conocer las razones que llevan a esa conducta a considerarla como tal. No obstante, lo deseable sería que la conducta esté acompañada de una serie de conocimientos que la arraiguen e integren plenamente en el carácter de la persona, a pesar de que el conocimiento de la templanza no sea suficiente por sí mismo para adquirir dicha virtud (Carr, 2006b).

Carr apunta dos elementos esenciales para adquirir el conocimiento moral: por un lado, la necesidad de percibir la experiencia moralmente relevante de manera precisa y, por otro lado, interpretar de forma normativa, coherente e inteligible los hechos derivados de la propia experiencia moral (Carr, 2016b). Por eso, la educación moral está implicada en cuestiones normativas por diferentes razones: por un lado, la educación, como toda actividad de carácter intencional, puede (y debe) ser evaluada; por otro lado, la docencia está basada en un discurso ético de derechos y deberes; y, por último, la educación debe asumir su responsabilidad en la formación moral del alumnado (Carr, 2003b, 2006a).

Una de las aportaciones más importantes que realiza David Carr a la educación del carácter es la utilización de técnicas basadas en las artes o la literatura para desarrollar el buen carácter del alumnado con el fin de lograr, entre otras cosas, la enseñanza de estándares de la conducta moral tanto personal como pública o el reconocimiento del papel de los sentimientos y la emociones en el desarrollo del buen carácter (Carr, 2005a, 2014), ya que considera que la poesía o la ficción pueden ser importantes fuentes de educación moral, superando incluso que la historia o la filosofía al mostrar situaciones cotidianas para el lector. No obstante, advierte que no se debe sustituir completamente este tipo de relatos por los estudios teóricos y profesionales, porque al tratar temas de educación moral únicamente con textos demasiados familiares, puede provocar que se caiga en un debate *pseudocientífico* y la práctica de la enseñanza, dice Carr, es eminentemente científica (Carr, 1997).

En la medida en que la teoría de la virtud enfocada en el desarrollo del carácter moral cuenta con unos rasgos del carácter basados en el afecto y en la dimensión proactiva, se aporta una motivación ausente en teorías en las que se prioriza la dimensión cognitiva como puede ser el planteamiento propuesto por Kohlberg. Desde esta perspectiva, los

rasgos del carácter no solo implican la comprensión de comportamientos deseables y basados en el razonamiento moral, sino que también suponen la disposición a actuar de acuerdo con las razones morales (Carr, 2016a). Aquí se puede observar la importancia de que las tres principales dimensiones humanas se desarrollen de manera equilibrada: la dimensión cognitiva es esencial para comprender el porqué del comportamiento, pero la emoción es el motor que provoca que el conocimiento se convierta en acción.

David Carr ha realizado aportaciones muy interesantes a nivel teórico y metodológico, poniendo en valor la utilización de técnicas artísticas o literarias para profundizar y reforzar el conocimiento sobre cuestiones morales. Además, apuesta porque la formación del profesorado se base en profundizar sobre la dimensión ética y se favorezca la vivencia de experiencias de carácter social que le permitan ampliar el conocimiento de la realidad. Su defensa de la reflexión y la deliberación en la formación del profesorado la considera clave para la transformación de la práctica educativa.

6.3. MARVIN W. BERKOWITZ: LA IMPORTANCIA DE LA ANATOMÍA MORAL EN EL DESARROLLO DEL BUEN CARÁCTER

Marvin W. Berkowitz es psicólogo, profesor de educación del carácter de Sanford N. McDonnell y codirector del *Center for Character and Citizenship* de la Universidad de Missouri-St. Louis. Ha realizado numerosos estudios sobre la educación del carácter y su aplicación práctica en las aulas.

Partiendo de sus aportaciones, en la presente investigación se trata de estudiar: qué entiende Berkowitz por *carácter*; cuál es su propuesta desde un planteamiento psicológico para educar el carácter; cómo se pueden desarrollar conductas morales a partir de la percepción positiva de la escuela o el activismo basado en la justicia social; así como el planteamiento de una serie de prácticas educativas a implementar por parte de los programas de educación del carácter.

Berkowitz define el carácter como: «(...) El conjunto de características que motivan y capacitan al individuo para funcionar como un agente moral competente, es decir, para hacer *el bien* en el mundo» (Berkowitz, 2011, p. 2) o, en otras palabras, el carácter es el conjunto de características psicológicas que permite a la persona actuar como agente moral (Berkowitz y Bier, 2004, 2007). La educación del carácter, por tanto, «es el desarrollo deliberado, en escuelas, de tendencia y capacidad juvenil para una democracia

responsable, prosocial y respetuosa ciudadanía en nuestra sociedad» (Berkowitz, 2012, p. 1). En esta línea, educar el carácter consistirá en la implementación de las prácticas educativas pertinentes que favorezcan su desarrollo. El autor aboga por una visión integrada de la persona moral, es decir, un conjunto de emociones morales, estructuras de razonamiento, valores y rasgos de personalidad, entre otros factores (Berkowitz, 2000).

En esta línea, Berkowitz cuestiona, en cierta medida, la propuesta de Lickona, puesto que considera que le falta precisión en términos psicológicos: ¿cómo se mide el deseo del bien? (Berkowitz, 1998) ¿por qué la conciencia moral es más afectiva que cognitiva? Para tratar de solventar estas cuestiones, el autor propone una perspectiva psicológica de esta cuestión. Berkowitz, a la triada definida previamente como las principales dimensiones humanas (cognición, afecto y comportamiento), incluye una nueva variable: la personalidad (Berkowitz, 1998). Así, define siete aspectos esenciales para el buen funcionamiento moral y, por tanto, los elementos psicológicos que conforman a una persona moral completa, lo que el autor denomina *anatomía moral* (Berkowitz, 2002): acción moral, valores morales, carácter moral, emoción moral, razonamiento moral, identidad moral y características metamorales (orientación social, autocontrol, sumisión, autoestima) (Berkowitz, 1998; Berkowitz y Fekula, 1999). Estas características metamorales podrían considerarse semejantes a las virtudes instrumentales propuestas por el *Jubilee Centre*: rasgos del carácter que tienen un valor instrumental para posibilitar las virtudes intelectuales, morales y cívicas (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017). Así, las características metamorales son esenciales para el funcionamiento moral, pero no necesariamente tienen que ser morales por naturaleza. Como ejemplo de ello el autor plantea el autocontrol: es necesario para el desarrollo moral eficaz, pero también puede encauzarse hacia un comportamiento criminal (Berkowitz y Grych, 1998). Esta breve taxonomía permite explicar que, cuando una persona deja de *funcionar moralmente*, puede deberse a alguna de estas características (Berkowitz, 2002; Berkowitz y Bier, 2004). A partir de este planteamiento, se pretende definir una forma concreta y estable en el tiempo en lo que respecta a las acciones morales.

Para garantizar estas disposiciones conductuales de forma estable, el autor entiende que la educación del carácter debe tratar de inculcar ciertas conductas mediante un conjunto limitado de procesos educativos, como pueden ser el estudio de modelos a seguir o la elaboración de proyectos que fomenten ciertos valores. No obstante, actualmente se intentan alcanzar objetivos más variados de desarrollo como, por ejemplo, la percepción

positiva de la escuela o el activismo por la justicia social, algo que difumina la idea de educar el carácter y lo convierte en un término de difícil conceptualización (Berkowitz, 1998). A pesar de la dificultad del planteamiento, Berkowitz apuesta porque la educación del carácter implique la aparición de cambios significativos en las formas de relacionarse dentro del centro educativo, por lo que no debería centrarse tanto en el plan de estudios, al menos entendiendo la educación del carácter como un elemento que debe añadirse explícitamente en los planes de estudio (Berkowitz, 1998). Por tanto, no se trata de incorporar la educación del carácter a los planes de estudio como un elemento añadido, sino que debe integrarse en los planteamientos ya vigentes de los propios planes de estudio.

En relación con la incorporación de la educación del carácter a los planes de estudio y a la formación del profesorado, el autor identifica seis componentes por los que existe una dificultad para implementar la formación del profesorado en educación del carácter: desacuerdo sobre qué es el carácter; qué lo constituye; ausencia en los planes de estudio para la formación del profesorado en educación del carácter; falta de datos científicos que determinen qué elementos son necesarios y para qué objetivos; falta de experiencia y recursos; ambivalencia sobre qué es lo más adecuado para educar el carácter (Berkowitz, 1998). A pesar de esto, para Berkowitz existen una serie de prácticas educativas que favorecen que los programas de educación del carácter sean eficaces: elaborar un enfoque integral y multifacético; proponer un objetivo que promueva la vinculación directa del alumnado con el centro educativo; desarrollar un liderazgo escolar comprometido e informado; integrar el carácter y la educación académica; vincular la educación del carácter desde un punto de vista preventivo; desarrollar el buen carácter del profesorado de un modo amplio y apropiado; integrar la educación del carácter en el currículo académico básico; la enseñanza directa de valores, habilidades sociales y personales; entablar relaciones sociales nutritivas y positivas; apostar por una pedagogía del empoderamiento y adoptar altas expectativas a nivel académico y comportamental; la participación de las familias; la reflexión de los estudiantes sobre asuntos morales; el fomento de la motivación intrínseca del alumnado en cuestiones morales y, por último, el desarrollo del buen carácter a través del modelo a seguir de los adultos (Berkowitz, 2012; Berkowitz y Bier, 2004).

Para que todo ello se lleve a cabo, se proponen cinco elementos clave que deben fomentarse para educar el carácter integral del alumnado (Berkowitz y Fekula, 1999):

- a) Enseñar el carácter, a través de la moralidad, la ética o los valores que se proponen desde la institución como deseables, entre otras cosas. También es posible que la enseñanza del carácter se lleve a cabo a través de métodos más *tradicionales* como pueden ser una conferencia o un coloquio.
- b) Visualizar el carácter en el otro, esto es, que el profesorado actúe como un modelo a seguir y ponga en práctica las políticas y comportamientos institucionales. Es esencial que interioricen valores tan fundamentales como puede ser la ética profesional.
- c) Ser exigentes con el carácter y cumplir tanto con los estándares académicos como con los estándares de comportamiento.
- d) El aprendizaje y práctica del carácter a través de la gobernanza democrática, el servicio a la comunidad o el aprendizaje experimental, que fomenten el carácter a nivel personal y comunitario.
- e) Reflexionar sobre el carácter a través de experiencias como el aprendizaje servicio o la guía que les pueden facilitar sus mentores o docentes. Estas herramientas permiten al alumnado pensar en el impacto que tienen las actividades y el efecto que provocan en su crecimiento personal.

Con el objetivo de lograr desarrollar estas cuestiones, Berkowitz trabaja en el *Center for Character and Citizenship*⁹ como codirector. El objetivo de esta plataforma es dedicar espacio a la educación del carácter, entendiéndola como un modo de lograr un comportamiento cívico y democrático. El *Center for Character and Citizenship* surge en la Universidad de Missouri-St-Louis y tiene como principal objetivo generar y difundir conocimiento sobre la educación del carácter. Por ello, se dedican a la investigación, la educación y el fomento del desarrollo del carácter, la ciudadanía democrática y la sociedad civil. Algo especialmente característico de este centro es que favorecen el desarrollo del profesorado en esta cuestión, poniendo a su disposición multitud de recursos, con el objetivo de que mejoren su desempeño en las aulas (Center for Character and Citizenship, 2021).

Marvin Berkowitz, desde una perspectiva psicológica, trata de aportar conocimiento a una de las carencias más sustanciales de la educación del carácter: el soporte de una teoría

⁹ Para más información sobre el *Center for Character and Citizenship*: <https://characterandcitizenship.org>

psicológica que fundamente el enfoque. En este sentido, el autor plantea la necesidad de medir determinadas variables que configuran el carácter para comprender con mayor profundidad el enfoque educativo y, además, incorpora algunos conceptos psicológicos a la noción del carácter como puede ser la emoción moral o la personalidad.

6.4. DARCIA NARVAEZ: HACIA UNA EDUCACIÓN ÉTICA INTEGRATIVA

Darcia Narvaez es psicóloga, profesora emérita de la Universidad de Notre Dame que ha dedicado gran parte de su carrera investigadora a estudiar cuestiones relacionadas con la educación del carácter y el desarrollo moral, siendo editora del *Journal of Moral Education*.

Sus aportaciones a esta rama de conocimiento surgen en la década de los noventa y continúan hasta la actualidad, trabajando diferentes aspectos de la educación moral: desde la importancia del razonamiento moral consciente e inconsciente (Narvaez, 1993; Narvaez y Bock, 2002), pasando por la repercusión de la educación del carácter en las escuelas (Narvaez, 2001b), hasta desentrañar las aportaciones de la neurobiología y la neurociencia al desarrollo ético y moral (Narvaez, 2011b, 2013; Narvaez y Vaydich, 2008).

Narvaez criticó que lo que se consideraba educación del carácter podría catalogarse más como ética de requisitos (en el conocido caso del dilema de Heinz, si debe robar la medicación o no) o una ética de consecuencias (por ejemplo, valorar si se beneficiarán más personas de una acción u otra) en lugar de una verdadera ética de la virtud (Reilly y Narvaez, 2018). Además, la autora consideró que los modelos filosóficos propuestos desde el modelo de la educación del carácter no promovían una ética de la virtud, sino que no estaba basada en una teoría particular y, además, parecían mostrar fines utilitaristas (Lapsley y Narvaez, 2011; Reilly y Narvaez, 2018). Por este motivo, realizó algunas investigaciones (Narvaez, 2001a, 2002; Narvaez et al., 1999, 2010; Narvaez y Rest, 1995) en las que estudió el nivel de desarrollo del juicio moral y la sabiduría práctica del alumnado a partir de utilización de textos literarios como recurso principal, un planteamiento compartido por autores como Carr (2005a). La autora considera que los estudiantes necesitan escuchar historias con contenido moral para desarrollar su *alfabetización moral* (concepto propuesto por Bennet en 1986) y su carácter (Narvaez, 2002). En estas investigaciones, Narvaez concluyó que la acción moral necesita de: sensibilidad moral, es decir, tomar conciencia de la relación causa-efecto de las acciones; juicio moral, esto es, elegir la acción que es más adecuada moralmente; la motivación moral para reflexionar sobre los valores que se deben priorizar ante una acción moral

determinada y, por último, la acción moral en sí misma, llevando a cabo la implementación de la elección moral. Estos elementos sentarán las bases de lo que, años más tarde, propondrá como aspectos esenciales de las habilidades éticas que conforman una de sus principales aportaciones a la educación moral: la educación ética integrativa.

La utilización de textos históricos y morales facilita la comprensión de los temas morales y, en consecuencia, permiten que el alumnado se aproxime al desarrollo de la acción moral. Por este motivo, la autora propone que los docentes utilicen una metodología basada en la utilización de recursos literarios para trabajar las cuestiones morales en el aula. A través de esta perspectiva, el profesorado deberá hacer que el alumnado tome conciencia de que la propia historia puede mostrar algún tipo de conflicto, ya sea personal o social (¿hay diferencias entre lo que los personajes de la historia piensan, sienten o dicen?); desarrollar la sensibilidad moral (¿qué personajes podrían verse afectados por la situación que propone el texto?); razonar sobre posibles acciones dependiendo de cada situación particular (¿qué consecuencias puede haber y cómo reaccionaría cada personaje?); reflexionar sobre su identidad moral (¿qué ideales o valores impulsaban el comportamiento de los personajes?); ser conscientes del posible sacrificio de un beneficio personal en favor de la comunidad y cuál es su valor moral (¿cómo afecta la elección de la acción moral al personaje y a la comunidad?); analizar cómo los personajes actúan en función de la circunstancia en la que se encuentran (¿qué hizo el personaje cuando hubo dificultades?); que sean capaces de interpretar las consecuencias morales de cada acción (¿cómo terminó la historia para cada personaje?); que reflexionen sobre posibles comportamientos alternativos para la misma historia (¿podría haberse resuelto de otra manera?) (Narvaez, 2001a, 2002).

A nivel afectivo, la autora considera que la experiencia social es clave para un correcto desarrollo emocional, fomentando así la utilización de las emociones para la resolución de problemas, mostrando un nivel superior de habilidades sociales, razonamiento moral e inteligencia (Narvaez, 2010a). La emoción es considerada la base de la cognición y la guía principal del comportamiento (Narvaez, 2010b), algo que también defendieron autores como Lickona, que definió la emoción como el puente entre la cognición y la conducta (2001b). De esta manera, justifica la autora que un comportamiento positivo depende, en gran medida, de lo bien que se haya desarrollado la persona a nivel emocional en su primera infancia (Narvaez, 2011b). En este sentido, es necesario resaltar que, a través de la experiencia y el contacto con la realidad, no sólo se desarrolla la inteligencia y la

competencia social, sino que también se ve potenciado el funcionamiento moral (Narvaez, 2008).

Una de las aportaciones más originales realizadas por Narvaez es la consideración de las propuestas realizadas desde la neurociencia con el objetivo de explicar la vinculación que tiene con el funcionamiento moral a nivel personal y comunitario (Narvaez, 2007, 2021). La principal propuesta en este sentido es la *teoría de la ética trina* (Narvaez, 2010b, 2011a), una teoría integral del desarrollo moral (Narvaez, 2008) que vincula la experiencia de la vida temprana con el desarrollo de emociones y el posterior comportamiento moral (Narvaez, 2011b). Desde esta perspectiva, la autora propone tres tipos de orientaciones morales con base en la afectividad e influenciada por la atención temprana, la experiencia neonatal y de la primera infancia, así como por los entornos sociales (Narvaez y Lapsley, 2014, 2009): la ética de la seguridad, la ética del compromiso y la ética de la imaginación (Narvaez, 2007, 2008, 2010b, 2011b; Narvaez y Bock, 2014).

La *ética de la seguridad* (sistema nervioso de acción extrapiramidal) (Narvaez, 2013) se basa en un cerebro evolutivo con estructuras envejecidas y se activa cuando la persona se siente amenazada y emanan sentimientos como la ira, la rabia, el miedo o la angustia. La ética de la seguridad mantiene la supervivencia física a través de la protección, la exploración y la autonomía, además de estar relacionada con el florecimiento físico y el mantenimiento de la lealtad y la pureza de un grupo (Narvaez, 2007, 2008, 2013; Narvaez y Lapsley, 2009) debido, principalmente, a una atención temprana deficiente y teniendo como consecuencia una necesidad de autoprotección excesiva (Narvaez, 2011b). De este modo, la ética de la seguridad entra en acción cuando los seres humanos se encuentran en situaciones emocionales desfavorables, y centrarán sus comportamientos en la toma de decisiones basadas en lo que es bueno para sí mismos y para los demás, evitando estructuras más profundas y avanzadas de razonamiento moral.

La *ética del compromiso* (sistema nervioso visceral-emocional en el eje hipotalámico-límbico) (Narvaez, 2013), por su parte, hace referencia a la vinculación emocional que establecemos con los demás y, por tanto, está directamente relacionada con las acciones que estén vinculadas con relaciones afectivas interpersonales, potenciando así el desarrollo de valores como la empatía, la compasión o el sacrificio por los demás. Cuando se desarrolla la empatía profundamente, pero el sistema de autorregulación es débil, se produce lo que la autora denomina *angustia por compromiso* (Narvaez, 2011b), esto es, una lucha interna que sufre la persona por el cuidado o el apego extremo hacia otra.

La *ética de la imaginación* (corteza prefrontal) (Narvaez, 2013) hace referencia a la utilización del razonamiento más complejo para adaptarse a las relaciones sociales y afrontar preocupaciones futuras. No se desarrolla completamente hasta pasados los veinte años, generalmente, y es el eje central del razonamiento deliberativo. Lo distintivo de la ética de la imaginación es que permite a la persona realizar planes y visualizar alternativas ante la realidad más inmediata.

La teoría de la ética trina subraya la importancia de que los seres humanos establezcan estructuras e interconexiones cerebrales a edades tempranas, mediante la vivencia de experiencias significativas fundamentalmente, con el fin de que se desarrolle un compromiso relacional y se fomenten las capacidades intelectuales necesarias para el correcto razonamiento y la toma de perspectiva de las acciones morales. La teoría de la ética trina considera que los seres humanos son más morales cuanto más desarrollan la ética del compromiso y de la imaginación en un nivel más completo, manteniendo la ética de la seguridad en un nivel más *relajado* (Narvaez y Vaydich, 2008). Además, es importante subrayar que esta teoría aporta un modo de considerar las variaciones en los comportamientos morales, así como la motivación y el funcionamiento moral del ser humano en función de los cambios en el entorno o las relaciones interpersonales que se establezcan (Narvaez, 2013).

Otra de las aportaciones realizada por Narvaez es el enfoque de la *educación ética integrativa* (*Integrative Ethical Education*) con el objetivo de conciliar entre la propuesta de la educación del carácter tradicional y la educación del carácter basada en el razonamiento moral. Esta propuesta está formada por tres ideas fundamentales: la experiencia moral, la educación moral como transformación y la naturaleza humana como elemento de cooperación y de autorrealización (Narvaez, 2006). En este sentido, con experiencia moral se refiere a una comprensión profunda de la acción, no tanto al desarrollo de una competencia técnica ni a una capacidad intelectual de manera aislada. La autora presenta la experiencia como un elemento en el que confluyen todas las capacidades y habilidades del individuo para «expresar la virtud en acción» (Narvaez, 2006, p. 716) y considera que la verdadera experiencia ética necesita de la puesta en práctica de los procesos, conocimientos y habilidades para que éstos interactúen con el entorno (Narvaez y Lapsley, 2005). Entre las habilidades éticas que conforman la educación ética integradora podemos encontrar: la sensibilidad ética, el juicio ético y el enfoque y acción éticos (*vid.* Tabla 4). Sensibilidad ética para reconocer una situación

determinada, juicio ético para resolver problemas complejos, enfoque ético para mantener su habilidad ética hacia el ideal ético y la acción ética centrada en seguir los pasos necesarios para llevar a cabo un comportamiento ético, entre los que podemos encontrar aspectos como la planificación, la previsión, la selección de una acción moral, así como su iniciación y su detención (Narvaez, 2001b, 2008, 2021; Narvaez y Lapsley, 2014; Narvaez y Vaydich, 2008).

Tabla 4

Habilidades éticas desde el enfoque de la educación ética integradora

Sensibilidad ética	Comprender las expresiones emocionales, ponerse en el lugar del otro, conectar con los demás siendo amable, dar respuesta a la diversidad, controlar el sesgo social fomentando la tolerancia, interpretar diferentes situaciones y comunicarse de manera efectiva.
Juicio ético	Comprender los problemas éticos recopilando información y prediciendo consecuencias, utilizar códigos e identificar criterios de juicio determinando cuál es el más apropiado para cada situación, razonamiento general, razonamiento ético, comprensión de las consecuencias, reflexión sobre el proceso y el resultado y afrontamiento a la situación y resiliencia.
Motivación o Enfoque ético	Respetar a los demás, cultivar la conciencia, actuar de manera responsable, ayudar a los demás, encontrar el sentido de la vida, valorar las tradiciones y las instituciones practicando valores democráticos y desarrollar la dignidad e integridad éticas cultivando el compromiso.
Acción ética	Resolver conflictos, reafirmarse de manera respetuosa respondiendo de forma creativa, tomar la iniciativa como líder atendiendo y orientando a quien lo necesite, llevar a cabo las decisiones tomadas, cultivar el coraje, perseverar y trabajar duro.

Nota: elaboración propia a partir de Narvaez (2006, 2021)

Esta perspectiva integradora contempla las tres dimensiones principales que conforman al ser humano: cognitiva, afectiva y comportamental. Desde el punto de vista cognitivo, la autora hace referencia al razonamiento moral desde el punto de vista del juicio ético. Considera que sin deliberación moral no se garantiza la conducta moral (Narvaez y Lapsley, 2005). Un apunte importante que ha de realizarse en este sentido es que Narvaez

considera que las decisiones morales se toman por el sistema de razonamiento consciente, pero también se ve influido por el pensamiento inconsciente y todo ello, en su conjunto, contribuye a las acciones morales (Narvaez, 2007). De esta manera, apunta Narvaez, es uno de los caminos para el desarrollo de la virtud, puesto que considera que las virtudes no se cultivan con la obediencia ciega a una norma, sino a partir de la reflexión (Narvaez, 2006). No obstante, también se refiere a la dimensión afectiva, al plantear la habilidad de la sensibilidad ética, así como el enfoque ético en el que se integra al ser humano como ser social y sus necesidades y obligaciones morales con respecto a la comunidad. Por último, se encuentra entre las habilidades éticas de este enfoque a la acción ética, elemento clave en el desarrollo moral. La autora demuestra con este planteamiento la importancia de trabajar no solo el comportamiento, sino también la percepción de la situación y los deseos para cultivar la virtud.

El segundo elemento esencial en la educación ética integradora es la idea de la educación moral como transformación. La experiencia permite construir nuevos esquemas, algo que se va cambiando y transformando conforme se experimentan nuevas situaciones y vivencias. Además, según la autora, el alumnado se ve motivado por el entorno, por esta razón es necesario que el profesorado configure espacios propicios a la estimulación a partir de la experiencia. En este sentido, propone que desde este enfoque el profesorado se centre en trabajar cuatro elementos (Narvaez, 2006; Narvaez y Lapsley, 2005): 1) conocimiento e identificación de un problema, 2) desarrollo de un conocimiento inicial propio sobre dicho problema planteado, 3) aplicación de conocimientos procedimentales sobre el problema en cuestión y, por último, 4) desarrollar el conocimiento necesario para su ejecución. La transformación de nuevos esquemas necesita de un procedimiento de asimilación y acomodación de la nueva experiencia a los esquemas previos que guían la percepción, la atención, la toma de decisiones, los hábitos y los comportamientos (Narvaez y Bock, 2002).

El tercer y último elemento que contempla la educación ética integradora es la consideración de la naturaleza humana como un aspecto cooperativo y de autorrealización. La autora hace referencia a la característica natural del comportamiento cooperativo del ser humano dentro de una comunidad, ya que vivir sin el otro es vivir una vida incompleta (Narvaez, 2016). Para Narvaez, virtud, razonamiento y comunidad son conceptos inseparables (Narvaez, 2006). Por este motivo, para la autora es fundamental que desde los centros educativos se fomente la construcción de una comunidad tanto

dentro como fuera del ámbito educativo con el objetivo de prosperar y construir un lugar de referencia para desarrollar un comportamiento moral, la autorregulación y el empoderamiento del alumnado hacia una educación ética y democrática.

Desde la educación ética integrativa, Narvaez determina cuáles son las cinco claves que necesita seguir el profesorado en el aula para potenciar el desarrollo moral del alumnado: 1) establecer una relación afectiva y sana con el alumnado, con el fin de que se sientan seguros en el aula y comprometidos con el aprendizaje moral, esto permite establecer una influencia mutua para lograr un beneficio mutuo; 2) establecer un clima solidario y comprensivo puesto que esto influye en cómo las personas se tratan entre sí, cómo trabajan y toman decisiones de manera conjunta, así como los sentimientos y las expectativas que se generan; 3) enseñar habilidades éticas dentro del plan de estudios y a nivel extracurricular para fomentar la inteligencia emocional o la ciudadanía activa, basándose en las habilidades éticas propuestas en la educación ética integrativa (sensibilidad ética, juicio ético, enfoque ético y acción ética) (Narvaez y Lapsley, 2009); 4) basar el aprendizaje moral en un modelo de pedagogía de principiante a experto, es decir, desde la proporción de modelos morales para reconocer determinados patrones, enfocar el aprendizaje hacia determinados conceptos básicos para, posteriormente, configurar conceptos más elaborados, poner en práctica determinados procedimientos y conocer la mejor manera para resolver problemas concretos, integrar y aplicar gradualmente las habilidades aprendidas en situaciones diversas; 5) fomentar la autorregulación del alumnado, puesto que la responsabilidad última del desarrollo del carácter es de cada persona (Narvaez, 2007, 2008, 2011a; Narvaez y Bock, 2014).

Darcia Narvaez ha realizado aportaciones realmente novedosas a la educación del carácter. Inicialmente, mostró cierta disconformidad con el planteamiento de la ética de la virtud. Por este motivo, trató de reformular algunas cuestiones como la valoración del juicio moral o la sabiduría práctica e incorporar métodos de intervención educativos adecuados, como la utilización de textos morales, con el objetivo de valorar un correcto desarrollo de la ética de la virtud. Además, realizó una aportación especialmente valiosa y hasta el momento nunca propuesta relacionada con la vinculación de las dimensiones humanas y la moralidad desde una perspectiva neurocientífica.

6.5. RANDALL CURREN: LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER COMO GARANTÍA DE JUSTICIA SOCIAL

Randall Curren es profesor en el departamento de Filosofía de la Universidad de Rochester. Ha realizado numerosas aportaciones a la filosofía de la educación, en general, y a la educación del carácter, en particular, al haber realizado estudios sobre conceptos tan relevantes en este ámbito como el bienestar humano, la motivación, los objetivos de la educación o los derechos educativos. Un ejemplo de ello ha sido su participación como autor en el número especial del *Impact* (2017b) dedicado a educación del carácter.

Debido a que sus aportaciones son relevantes en el estudio del enfoque, se presentan sus planteamientos con respecto a: la posibilidad de medir la virtud; su posición con respecto a la responsabilidad institucional en el desarrollo de la virtud; las dificultades que el autor entiende que pueden surgir al implementar programas para promover la educación moral; la importancia del desarrollo de hábitos para el correcto desarrollo del razonamiento moral; así como su apuesta por la teoría de la autodeterminación para explicar la estructura y adquisición de determinadas virtudes.

Una de las cuestiones sobre las que ha reflexionado Curren es si la virtud realmente puede medirse. El autor plantea la tesis de que el desarrollo de la virtud, desde el punto de vista de la educación del carácter, es el objetivo principal de la educación moral y esto implica la puesta en práctica de un conjunto de disposiciones como el deseo, la emoción, la percepción, la creencia, el juicio razonado y la acción. De este modo, los educadores morales necesitan medidas de virtud más allá de medidas del buen juicio moral, como la medición de la sensibilidad moral o la motivación moral. El objetivo de medir la virtud, concretamente la virtud moral, no es solo conocer si las personas tienen buenas ideas sobre qué hacer en una situación particular, sino que se trata de valorar si poseen las disposiciones necesarias para actuar bien (Curren y Kotzee, 2014b) y lograr una vida satisfactoria.

Las instituciones educativas son responsables de garantizar el desarrollo de esas características que posibilitan el logro de una vida satisfactoria y el florecimiento humano, ya que el autor entiende que la educación ha de ser una experiencia transformadora (Curren, 2020b). En el momento en que las instituciones permitan a los estudiantes vivir en un espacio en el que se garantice la cooperación social, las escuelas podrán cultivar la moral y las virtudes cívicas. Incluso las personas que cuenten con menos capacidad para

desarrollar actitudes morales, pueden lograr una vida suficientemente feliz gracias a la satisfacción de las necesidades sociales básicas (Curren, 2013b).

Desarrollar determinadas actitudes éticas no implica no adoptar, abandonar o revisar otras consideraciones del bien dentro de la pluralidad razonable de este concepto. Para ello, Curren pone en valor de la escuela pública en todo este proceso para promocionar el florecimiento humano, además de profundizar en el alumnado en la comprensión de lo que es valioso, así como relacionarse con elementos valiosos que dan sentido a sus vidas (Curren, 2013b). Según Curren, la democracia necesita de una ciudadanía crítica y ésta no puede lograrse sin educación (Curren, 1996). El Estado tiene la responsabilidad de incentivar la naturaleza de la educación moral, entendiendo que la ciudadanía está conformada por personas racionales o potencialmente racionales que deben desarrollar virtudes y fortalezas para asegurar el cumplimiento de las leyes de manera voluntaria, siempre a través de la instrucción y persuasión razonada y nunca mediante la fuerza ni la violencia (Curren, 2002, 2006, 2020a). Este planteamiento es similar a la interpretación de Lickona (1997b) de la educación del carácter como una herramienta que favorezca la construcción de una sociedad moral. La educación del carácter en las escuelas públicas de sociedades democráticas pluralistas, dice Curren, no pueden basarse en la idea de que exista una mejor vida común para todo el mundo, pero debería basarse en que las escuelas sean comunidades de desarrollo en las que se permita al alumnado progresar en la vida (Curren, 2016). Curren defiende el planteamiento aristotélico de la naturaleza de vivir en sociedad y considera que esto aporta un triple beneficio: las personas se muestran más sociables, necesitan vivir juntos para vivir bien y utilizan un lenguaje determinado que les permite cooperar para convivir (Curren, 2013b).

La búsqueda por el progreso vital y la convivencia social justifican que el autor apueste por la igualdad global para alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades a nivel educativo y laboral. A partir del logro de la igualdad global, las personas podrían comprender qué es lo bueno y, como consecuencia, participar activamente en los asuntos cívicos y públicos (Curren, 2010, 2013b). Inicialmente, a este planteamiento Curren lo denominó *umbral de inclusión social* (1995), aunque posteriormente pasó a definirlo como *formas de igualdad educativa* (Curren, 2000).

La igualdad de oportunidades y la consecuente participación en los asuntos públicos se pueden relacionar con dos conceptos que el autor analiza en sus trabajos: la felicidad y el éxito. Curren considera que existen una serie de necesidades conformadas por cualidades

que deben tener tanto las propias personas como las circunstancias en las que viven. Por tanto, el éxito implica que una persona posea todas las dimensiones enfocadas a la acción ética (acción entendida como resultado de creencias, estados del carácter y razonamiento) y disposiciones para vivir bien, además de necesitar de circunstancias que faciliten la adquisición de una vida satisfactoria. En definitiva, las formas de desarrollo para vivir bien hacen referencia a la comprensión, las capacidades y las virtudes del carácter (Curren, 2013b). El autor, además, entiende que tener un buen juicio mejora las posibilidades de éxito. El hecho de hacer autocrítica y autoevaluarse es esencial para el éxito, de manera que el buen juicio completa a la educación y la persona desarrolla la capacidad de conocer cuáles son sus propósitos, construyendo el camino sobre sus fortalezas y superando sus limitaciones (Curren, 2014a).

La responsabilidad institucional en el desarrollo de determinadas acciones socioeducativas y comportamientos éticos tiene ciertas ventajas, pero también cuenta con algunas dificultades. Curren describe algunos inconvenientes que pueden surgir al implementar programas en los que se trata de promover la educación moral y la habituación de comportamientos moralmente buenos: el problema del *adoctrinamiento*, por miedo a que se transmitan creencias inciertas; el problema de las *opiniones excluidas* al considerar que la habituación puede restringir el conocimiento de diferentes concepciones del bien; el problema de percibir que la habituación implica necesariamente de *fuerza* sobre las creencias del alumnado; el problema del *escepticismo* y la posibilidad de que el alumnado caiga en el cinismo; el problema de la *variación local* en cuestiones morales, a pesar de que exista el planteamiento de una moral general; y, por último, el problema del *oportunismo*, es decir, que la habituación y la educación moral pueden provocar en los niños comportamientos egoístas que les lleven a aprovecharse de la moral pública (Curren, 1998). El autor considera que las personas que se desarrollan sin una habituación moral adecuada es probable que actúen mal, aun sabiendo que los demás lo desaprobaban, pero creyendo firmemente que sus acciones están justificadas (Curren, 2002). Por estas razones, Curren considera necesario implementar programas de educación del carácter para desarrollar hábitos bondadosos, además de cultivar la reflexión el juicio y la autogestión.

El autor identifica tres variantes acerca de cómo la puesta en práctica de los hábitos prepara el camino para el desarrollo de un buen razonamiento moral en el alumnado: por un lado, la idea de que la habituación debe considerarse un precedente de la capacidad de

razonamiento del alumnado, puesto que involucrar a los estudiantes en el razonamiento puede y debe ser parte de la habituación; por otro lado, las implicaciones motivacionales, la integración social de la habituación moral y su importancia en el logro del pensamiento crítico y las posibilidades del progreso moral; y, por último, de qué manera el aprendizaje moral, que comienza con la habituación, puede ser el primer paso para el logro de la autonomía moral, facilitando contextos de aprendizaje (Curren, 2014b).

El razonamiento moral y la habituación permiten el desarrollo del buen juicio. El cultivo del buen juicio debe ser, según Curren, objetivo prioritario de la educación por dos motivos principales: en primer lugar, porque la educación debe guiar al alumnado en la comprensión, desarrollo de capacidades y virtudes para vivir bien y, en segundo lugar, porque el buen juicio es una virtud intelectual que puede ser educada y que es fundamental para poder vivir bien, algo que justifica su relación con la autodeterminación, la autonomía, el desarrollo de su potencial o la plenitud de la educación (Curren, 2014a). El autor apunta que el desarrollo del buen juicio solo se logra si se percibe el mundo en todas sus dimensiones éticas y lo ponemos en práctica de forma que se pongan en marcha las disposiciones que conforman una virtud moral: lo que deseamos, nos agrada y percibimos como algo bueno y éticamente significativo (Curren, 2014a, 2014b).

Junto con el desarrollo del buen juicio, Curren considera que la educación del carácter debe estar basada en una teoría psicológica que explique la estructura y adquisición de virtudes individuales. Por este motivo, considera que la teoría de la autodeterminación (SDT), basada en que las personas son propensas a establecer interconexiones entre aspectos de su propia psique, esto es, consigo mismos, así como con otros individuos y grupos en sus contextos sociales (Deci y Ryan, 2002). Es una de las teorías más apropiadas para dar sustento a la educación del carácter, puesto que reconoce la motivación, la personalidad y el bienestar como un componente central para la integración de la virtud y los estados del carácter (Curren, 2016; Curren y Ryan, 2020). La teoría de la autodeterminación se preocupa por las condiciones sociales que facilitan u obstaculizan el florecimiento humano (Krettenauer y Curren, 2020). La motivación moral es definida como «una valoración apropiada que responde a la razón en todo lo que tiene valor moral» (Curren y Ryan, 2020, p. 309), lo que equivale a convertirse en una persona con autodeterminación y con capacidad para afrontar las dificultades que entorpezcan la consecución del florecimiento humano.

El autor expone que el razonamiento requiere deliberación, por tanto, la capacidad de tomar decisiones se convierte en algo propio de las personas fuentes de acción, no sólo de movimiento. Este desarrollo de la capacidad de elección necesita del desarrollo de la capacidad de razonamiento y un sólido estado del carácter, puesto que éste proporciona a la razón una estructura conceptualizada de fines. Esta estructura permite a la persona comprometerse de manera que tome una decisión encaminada a un fin práctico, algo que requiere la asunción de responsabilidades (Curren, 1987). El estado del carácter es «una estructura compleja de motivación, emoción, percepción, creencia y capacidad de respuesta al razonamiento y la evidencia» (Curren, 2016, p. 522).

A pesar de reconocer la influencia positiva de algunos aspectos de la ética de la virtud aristotélica en los programas de educación del carácter, el autor teme que la actual concepción de la ética de la virtud haya podido alejar a los educadores morales de ideas importantes propuestas por Aristóteles como pueden ser la inmersión en las comunidades justas (Curren, 2020a), las sociedades reguladas por leyes y normas o la buena voluntad humana. Curren critica la visión de la ética de la virtud propuesta por autores como Kristjánsson, que interpretan que toda acción ética debe favorecer al florecimiento humano. Curren advierte que la propuesta aristotélica no afirma esta rectitud y, además, la perspectiva propuesta por Aristóteles no rechaza en ningún caso el concepto de *deber moral* (Curren, 2016).

Randall Curren apuesta porque las instituciones públicas asuman la responsabilidad que les corresponde en la promoción y educación en cuestiones morales. Es un gran defensor de una perspectiva democrática y de respeto a los derechos humanos en el contexto educativo actual. El autor defiende la perspectiva aristotélica de vivir en sociedad, puesto que entiende que solo en comunidad las personas son capaces de cubrir sus necesidades y vivir bien. El objetivo es que se construya una ciudadanía con virtudes compartidas, algo que se logra mediante la igualdad social y económica. En este sentido, también se apoya en la teoría de la autodeterminación, en la que se defiende la interconexión que hacen las personas con su propio pensamiento y con la comunidad para lograr un verdadero florecimiento humano, teniendo en cuenta aspectos como la motivación, la personalidad y el propio bienestar.

6.6. KRISTJÁN KRISTJÁNSSON: LA UNIÓN DE LA FILOSOFÍA Y LA PSICOLOGÍA A TRAVÉS DEL FLORECIMIENTO HUMANO Y LA *PHRÓNESIS*

Kristjánsson es profesor en la Universidad de Birmingham y miembro del *Jubilee Centre for Character and Virtues*, uno de los centros más relevantes en materia de educación del carácter. El autor defiende una educación del carácter neoaristotélica con base en la ética de la virtud, una ética relacionada con el florecimiento del ser humano como ser natural (Kristjánsson, 2002). Para Kristjánsson, la educación del carácter basada en la ética de la virtud se basa en reconocer, sentir y poner en práctica una acción correcta porque ensalza la virtud como carácter moral y favorece a la consecución de una vida floreciente (Kristjánsson, 2013). El autor ha realizado numerosas investigaciones sobre la educación del carácter, la educación para la ciudadanía o la educación en valores, entre otras cuestiones.

En la presente investigación, se tratan de analizar las aportaciones del autor en lo relativo a cuestiones como: su definición del término *virtud*; la diferenciación entre la educación del carácter expansiva y no expansiva; las características de la perspectiva neoaristotélica de la educación del carácter; la importancia de las emociones; así como su aportación sobre términos como el florecimiento humano o la aspiración educativa a los ideales de verdad, belleza y bondad.

Kristjánsson define la virtud como un rasgo complejo del carácter que permite que la persona se disponga a sentir y actuar de manera moralmente correcta y de la forma más adecuada en circunstancias particulares (Kristjánsson, 2006b; Walker et al., 2015). Para el autor, las virtudes y los vicios se consideran estados del carácter establecidos, estables y consistentes, relacionados con la conducta moralmente digna de alabanza o reproche (Kristjánsson, 2013). Además, Kristjánsson aporta un matiz distintivo a los conceptos de virtud y habilidad, puesto que las virtudes no necesariamente deben ser entendidas como instrumentos para lograr un fin. Las virtudes se diferencian de las habilidades fundamentalmente en tres aspectos: la *irremplazabilidad*, es decir, que una persona que renuncia a las virtudes morales no puede sustituirlas por otra cosa para lograr el bienestar, puesto que las virtudes forman parte de la persona y no pueden reemplazarse; la *profundidad*, esto es, que los cambios en las virtudes producen, generalmente, transformaciones significativas, mientras que las habilidades no necesariamente tienen

que generar este tipo de evolución; y, por último, el *alcance* y la *ubicuidad*, puesto que las virtudes van más allá de la función local o específica de las habilidades y nos permiten relacionarnos con los demás, además de desarrollarnos como seres humanos (Kristjánsson, 2013).

Partiendo de esta primera aproximación a la ética de la virtud, Kristjánsson toma como referencia las aportaciones realizadas por McLaughlin y Halstead (1999), quienes hacen una distinción entre la educación del carácter no expansiva y la educación del carácter expansiva. Según los autores, la educación del carácter no expansiva hace referencia a un aspecto más limitado y superficial, basada en las virtudes y valores básicos, además de poner énfasis en los hábitos morales; mientras que la educación del carácter expansiva tiene un sentido más elaborado y amplio, hace referencia a cualidades del carácter más complejas y se pone el foco en desarrollo del razonamiento moral. En este sentido, Kristjánsson (2002, 2004) profundiza en las aportaciones realizadas por estos autores. Considera que hay dos elementos que determinan la configuración de una educación del carácter no expansiva, la que él considera más apropiada: el *cosmopolitismo moral*, esto es, que los valores morales son esencialmente transculturales y que, por tanto, trascienden el tiempo y el espacio (honestidad, veracidad, respeto por uno mismo...); y el *sustantivismo metodológico*, es decir, que el contenido moral que se enseña a través de la educación del carácter es más importante que el método elegido para su enseñanza. Esta visión sobre la educación del carácter es compatible con la aportación de Lickona (1997c) sobre las virtudes, considerándolas estándares morales objetivos que trascienden el tiempo, la cultura y la elección propia.

Por su parte, apunta Kristjánsson, la educación del carácter expansiva se caracteriza igualmente por el *sustantivismo metodológico*, pero acompañado del *perspectivismo*. Desde este planteamiento, se rechaza la existencia de unos valores transculturales o les resta importancia, por lo que difieren mucho de qué tipo de virtudes deben incluirse en el currículo. Desde esta línea, se hace referencia a que, desde una perspectiva de la educación del carácter basada en la religión, por ejemplo, es necesario que los valores morales y religiosos que se profesan sean, según el autor, adoptados por toda la humanidad; no obstante, las virtudes que se enseñen deben estar sujetas al credo que profese cada religión particular.

El autor considera que la educación para la ciudadanía, por ejemplo, es una modalidad expansiva de la educación del carácter, puesto que «aboga por el cultivo de perspectivas

sensibles (es decir, específicamente democráticas) en lugar de valores transculturales» (Kristjánsson, 2004, p. 4). Así, desde una perspectiva basada en una educación del carácter no expansiva, se defienden los derechos y los valores democráticos, pero consideran al ser humano más allá de su concepción política: lo consideran además un ser físico, emocional y moral. No obstante, esto puede generar dudas, ya que puede considerarse que los valores democráticos son los que idealmente deben ser compartidos por toda la humanidad. El autor trata de justificar que, desde la educación del carácter no expansiva se considera que la educación para la ciudadanía no tiene unos objetivos lo suficientemente amplios y ambiciosos para provocar mejoras en el alumnado, por tanto, únicamente debe considerarse como un complemento y no como un reemplazo de los fundamentos morales.

Con todo, Kristjánsson (2020c) trata de recoger las características propias de la visión neoaristotélica de la educación del carácter: 1) no instrumentalista, puesto que trata de conocer el valor intrínseco de la virtud como bien en sí mismo y no como medio para otra cosa; 2) no hedonista, ya que defiende una teoría de bienestar objetivo; 3) no conductista, dado que se le otorgan valor a aquellas acciones que han sido realizadas por las acciones *correctas* tras un proceso de deliberación previo; 4) no subjetivista, al comprender los valores morales como descripciones de un mundo objetivo; y 5) no individualista, puesto que no se puede aspirar a la felicidad personal sin contemplar el impacto sobre la transformación social. Estas características deben reflejarse en las acciones éticas y, por tanto, pueden ser observables y evaluables. No obstante, según el editor de la *Journal of Moral Education*, el fin de la evaluación moral no es únicamente el comportamiento observable, sino las emociones que experimenta la persona al realizar dicha acción, su motivación y el modo en que se ha llevado a cabo (Kristjánsson, 2013). En este sentido, y siguiendo la estela de Carr (1993), Lickona (1991) o Berkowitz (2012), resalta la especial importancia que adquieren los *modelos a seguir* en el buen desarrollo del carácter, principalmente el papel del profesor, puesto que, directa o indirectamente, se encuentra de forma constante enviando mensajes de contenido moral a su alumnado a través de su conducta y actitud; pero deben valorar la virtud que transmiten y no tanto la persona en la que observan esas virtudes (Kristjánsson, 2006b).

Una de las aportaciones más relevantes de Kristjánsson a la educación del carácter neoaristotélica es el concepto de *floreCIMIENTO humano* como objetivo educativo (Kristjánsson, 2015), entendido como un aspecto «intrínsecamente deseable y fin último

de los seres humanos» (Kristjánsson, 2017b). Kristjánsson entiende el florecimiento como un objetivo más amplio que el que propone la educación del carácter (Kristjánsson, 2016b), tratando de lograr la plenitud a través del desarrollo de la virtud (Walker et al., 2015). Según el autor, el florecimiento debe tener dos condiciones previas: las necesidades externas y un sentido de significado y propósito. Las necesidades externas pueden ser impulsoras del florecimiento, pero también pueden bloquearlo al no satisfacer las necesidades externas más esenciales, es decir, que muchas veces el florecimiento depende de la *buena suerte moral*; por su parte, el significado y propósito del florecimiento hace referencia a unas condiciones necesarias, pero no suficientes para lograr el florecimiento, ya que son ideales menos exigentes que éste. Pueden considerarse condiciones previas al florecimiento, puesto que el significado y el propósito pueden llegar a ser amoraes o inmorales (Kristjánsson, 2017b) y, en consecuencia, no aspirar a ser un fin intrínsecamente deseable.

Al igual que su aportación con respecto al florecimiento humano, Kristjánsson considera que deben existir referencias a los ideales de belleza, bondad y verdad (Kristjánsson, 2016b). Para eso relaciona la importancia del asombro durante el proceso de aprendizaje y refleja la necesidad de crear experiencias en el aula que permitan desarrollar la capacidad de asombro (Kristjánsson, 2016b) como herramienta para el acceso a la belleza, la bondad y la verdad. Además, destaca la importancia de la amistad en el desarrollo socioafectivo de la persona, considerándola una virtud, tal y como proponía Aristóteles, además de una fuente principal de la educación del carácter (Kristjánsson, 2020b). La afectividad se muestra estrechamente vinculada a la moral y, de un modo más concreto, en su *aplicabilidad* a la ética. En este sentido, según el autor, la emoción se debe considerar un elemento racional, en tanto que se tenga un sentimiento apropiado para un objetivo particular y, además, moralmente adecuada en cada circunstancia (Kristjánsson, 2003). Solo así la emoción tiene una dimensión cognitiva en la que la persona «siente pensamientos y piensa los propios sentimientos» (Kristjánsson, 2006b, p. 46).

Kristján Kristjánsson ha realizado grandes aportes a la educación del carácter desde una perspectiva neoaristotélica. Entre otras cuestiones, ha revitalizado el concepto del florecimiento humano en la educación, además de profundizar en conceptos clásicos como la *phónesis* y la importancia de su implementación en los contextos educativos. Kristjánsson ha permitido situar la función del neoaristotelismo frente a la propuesta

aristotélica clásica: el neoaristotelismo trata de adaptar los planteamientos propuestos por Aristóteles a la realidad educativa actual, pero en ningún caso se propone reinterpretarlos.

Tras el análisis de las aportaciones realizadas por algunos de los autores contemporáneos más importantes sobre educación del carácter se puede deducir que, por un lado, existen planteamientos comunes que muestran cuál es el hilo conductor del enfoque y su aplicación en contextos educativos diversos y, por otro lado, se observan otro tipo de aportaciones que, quizá no comparten en *forma*, pero sí en *fondo*. Un ejemplo de esto pueden ser las propuestas de Lickona y Curren acerca de la importancia de trabajar la educación del carácter en espacios democráticos para crear una cultura escolar positiva: Lickona defiende su postura desde un punto de vista conservador y tradicional, mientras que Curren lo hace a partir de una posición defensora de la transformación social y la participación del alumnado en asuntos públicos.

A pesar de estos matices entre los autores, se han encontrado algunos elementos que comparten todos ellos. Los más evidentes son dos: primero, la importancia del aprendizaje experiencial para el desarrollo moral del alumnado y, segundo, la necesidad de que el profesorado actúe como referente moral, ya que entienden que su influencia en el comportamiento del alumnado es altamente significativa.

Cada uno de los autores analizados también aportan propuestas muy particulares que permiten comprender la interdisciplinariedad de la educación del carácter y el pensamiento característico de cada uno de los autores. Lickona plantea inicialmente la educación del carácter desde un punto de vista paliativo tras detectar una falta de disciplina por parte del alumnado; Carr habla ética de la virtud de carácter naturalista y teleológica y la necesidad de comprender las virtudes de acuerdo con estas dos perspectivas; Berkowitz aporta una visión psicológica al incorporar el concepto de personalidad dentro de las dimensiones que conforman el carácter; Narvaez propone planteamientos desde la neurociencia para comprender que los comportamientos morales tienen un origen esencialmente biológico; Curren trata de aportar una visión que incorpore la responsabilidad institucional del Estado en la configuración de espacios que favorezcan el desarrollo del carácter y, por último, Kristjánsson, aboga por una perspectiva de la educación del carácter no expansiva, donde se comprendan los valores desde un punto de vista transcultural.

LA CONFIGURACIÓN Y POSTERIOR CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER EN INGLATERRA

El recorrido por las diferentes aproximaciones de la educación del carácter aporta una perspectiva general del enfoque y de los diferentes aspectos y dimensiones que se priorizan actualmente en su desarrollo teórico y su implementación. A continuación, se realiza una revisión de la literatura que nos permita conocer el proceso progresivo que se llevó a cabo para institucionalizar la educación del carácter en Inglaterra. Para ello, se describe un contexto histórico que permite comprender los orígenes históricos que explican la configuración de la sociedad británica y de su sistema educativo actual y, además, se realiza la descripción de un contexto socioeducativo con el fin de estudiar el tratamiento que se ha hecho a lo largo de los años de la educación moral y del carácter en Inglaterra.

I. CONTEXTO HISTÓRICO: LA INFLUENCIA DEL LIBERALISMO EN LA SOCIEDAD INGLESA Y SU SISTEMA EDUCATIVO

La pedagogía, dentro y fuera del ámbito educativo, se convierte en una fuerza poderosa capaz de crear espacios para reproducir el (neo)liberalismo (Giroux, 2004). Algunos ejemplos de aspectos que se encuentran sujetos a las normas propias del mercado en un contexto neoliberal son: la atención médica, la educación o el transporte. En este sentido, el Estado desempeña un papel fundamental en la provisión y gestión de recursos

educativos, sometiendo generalmente a la educación a las normas planteadas a nivel estatal.

Levinson (1999) señala tres elementos que forman parte de la teoría liberal: la aceptación del pluralismo social, la preocupación de que exista un proceso de legitimación pública para la constitución del Estado y, por último, que esa legitimación suponga establecer una democracia constitucional acompañada de libertades individuales y deberes gubernamentales. Así, la autora entiende que el objetivo de la educación en una sociedad liberal es lograr la autonomía del alumnado, por lo que «se requiere la intrusión del Estado» en la educación. En contraposición a esta idea, Shkalar (1989), desde otra perspectiva liberal, rechaza esa propuesta: «Ninguna teoría que otorgue a las autoridades públicas el derecho incondicional de imponer creencias (...) que consideren adecuadas a la ciudadanía puede describirse como (...) liberal» (p. 24). Desde esta perspectiva, algunos partidarios del liberalismo muestran una negación a la «intromisión» del Estado en determinadas cuestiones, lo que se ha denominado «liberalismo del miedo» (Levinson, 1999). Esta postura de rechazo a la intromisión del Estado en aspectos como la educación ha tenido como resultado la propuesta del control familiar en las aulas¹⁰. Este hecho ha provocado que se reabra el debate acerca de si las familias deben tener derecho -y control- sobre la educación de sus hijos o únicamente deben tener el compromiso y la responsabilidad de garantizarles su derecho a la educación.

Este debate no es nuevo. Surgió en la década de los años ochenta con el auge de las políticas neoliberales. En España, se materializa con la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) propuesta por el Partido Socialista, al incorporar la ley de conciertos: un contrato individual entre el centro y el Estado. De este modo, los centros privados concertados reciben una financiación estatal que se revisa anualmente en los presupuestos generales del Estado, que suele cubrir el 75% del coste de un alumno en un centro estatal; a cambio, el centro debe cumplir con la gratuidad de la enseñanza en

¹⁰ Artículos de prensa relacionados con esta cuestión en el contexto educativo español:

Sanmartín, O. R. (2020). Qué es el pin parental, la herramienta para que los padres puedan vetar contenidos en las aulas. *El Mundo*. Consultado el 14 de diciembre de 2021. Extraído de: <https://www.elmundo.es/espana/2020/01/20/5e257c8ffc6c83085c8b458a.html>

González, M. y Torres, A. (2021). Murcia será la primera autonomía en regular el veto educativo parental. *El País*. Consultado el 14 de diciembre de 2021. Extraído de: <https://elpais.com/espana/2021-03-20/murcia-sera-la-primer-a-autonomia-en-regular-el-veto-educativo-parental.html>

los niveles concertados, a pesar de que pueden proponer el pago de cuotas voluntarias a las familias. Además, deben cumplir el mismo currículum que los centros estatales (aunque pueden añadir horas), tienen órganos colegiados regulados por el Estado (su composición es distinta a los estatales) y se aplican los mismos criterios de admisión que los centros estatales, esto es renta, número de hermanos en el centro y proximidad. De este modo, se pretendía favorecer a la libertad de elección de centro por parte de las familias; sin embargo, suelen ser los centros privados y privados concertados los que verdaderamente realizan un proceso de elección del alumnado, lo que puede ocasionar el fomento de la segregación y un aumento de la desigualdad social.

En Inglaterra, por su parte, el debate sobre esta cuestión se desarrolló de manera paralela durante los años ochenta, ya que tuvo su apogeo con la llegada de la llamada Nueva Derecha (Puelles-Benítez, 2006; Pulido-Montes y Lázaro Lorente, 2021) de Margaret Thatcher y la entrada en vigor de la *Education Act* (1980). En esta reforma, las familias podían establecer sus preferencias por los centros educativos (*Education Act* 1980, 1980, c. 20, 6.1), de la misma manera en que los padres y madres adquirirían un mayor protagonismo en los órganos de gobierno del centro (*Education Act* 1980, 1980, c. 20, 2.5 y 2.6). En relación con las políticas económicas de corte liberal que surgen a raíz de esta ley, el gobierno facilitó a las familias el pago de subvenciones y tasas para la inscripción del alumnado en las *Independent Schools* (*Education Act* 1980, 1980, c. 20, 17.1-17.10), favoreciendo así a la educación de carácter privado por encima de las *academies* o las escuelas estatales.

Tomando como referencia estas consideraciones sobre el protagonismo que toma el Estado en cuestiones educativas, se debe reflexionar acerca de su desarrollo en sociedades liberales. Así, el Estado es capaz de facilitar el desarrollo de una educación privada, siempre que se respete el predominio de la educación pública. No obstante, en los últimos años, esta predisposición por apostar de forma prioritaria por la escuela pública se ha cuestionado debido a la crisis del estado del bienestar y la puesta en práctica de políticas neoliberales (Bellei y Orellana, 2015), que presumen mayor eficiencia y calidad de lo privado sobre lo público y, en consecuencia, debilitan el carácter y función del sector público (Villamor y Prieto, 2016).

La *colaboración* entre el sector público-privado está profundamente estudiada por los autores Ball y Youdel (2007). Así, definen dos modelos propios de contextos educativos

liberales, como puede ser el caso de Inglaterra: la privatización endógena y la privatización exógena.

El modelo de privatización endógena es aquel en el que se realizan actividades vinculadas al sector privado, que implican un proceso de privatización en la educación. Desde esta perspectiva, el sector público actúa como el privado, utilizando métodos del sector privado para que el público se convierta en un elemento de mercado. De este modo surgen los *cuasimercados* educativos como instrumentos de gestión, cuyo objetivo es lograr mediante la *competencia* mayores niveles de eficacia y eficiencia en respuesta a las necesidades demandadas por la ciudadanía. No obstante, el concepto *cuasimercado* deja implícita la imposibilidad del desarrollo de la educación como un mercado que esté regulado por una competencia perfecta, es más, el Estado es el encargado de mediar en las regulaciones para evitar desencadenar problemas de falta de equidad educativa (Verger y Bonal, 2012).

Los llamados *cuasimercados* educativos serían un modo de privatización endógena cuyas actuaciones más características serían: el desarrollo de la libertad de elección de centro, la creación de *rankings* escolares, la introducción de los vales escolares (*vouchers*) que, generalmente, están pensados con el objetivo de provocar un aumento en las matrículas de los centros privados o la flexibilización de la normativa sobre la matriculación del alumnado. El *cuasimercado* generalmente propone dos alternativas: bien el cierre de los centros considerados de mala calidad, bien la mejora de sus resultados. Por tanto, el Estado únicamente se encarga de fijar los objetivos y las referencias del sistema educativo con el fin de establecer y otorgar los contratos de prestación de servicios¹¹. Estas actuaciones implican la presencia de comportamientos propios del sector privado en la escuela pública, lo que da lugar a cierta comercialización de la educación.

La privatización exógena, por su parte, supone la apertura de los servicios de la educación pública a proveedores de diversas instituciones, generalmente de carácter privado (ONG's, instituciones religiosas...). Se trata así de obtener un beneficio económico y se realizan prácticas de externalización de servicios como el transporte escolar o el servicio de limpieza, llegando a subcontratarlos los propios centros, sugiriendo que el sector privado tiene mayor competencia a la hora de ofrecer una mayor calidad. Un ejemplo de ello puede

¹¹ Esto supone que los centros deseen alcanzar los mejores resultados, ya no sólo para evitar el cierre de la institución, sino para lograr poseer una acreditación de calidad educativa y una compensación económica por ello.

ser la contratación de servicios externos que permitan llevar a cabo la evaluación del alumnado, así como la gestión de los datos extraídos a partir de la elaboración de dichas evaluaciones y elaboraciones de planes de estudios.

Este tipo de prácticas en las que confluyen la educación privada y la educación pública tienen su origen en la corriente liberal, configuradas a partir de las propuestas realizadas por autores como John Stuart Mill (fundador de la corriente utilitarista junto a Jeremy Bentham) o John Rawls. El liberalismo y las aportaciones de estos autores han tenido una gran influencia en la configuración del sistema educativo del Reino Unido que se analizan a continuación.

I.1. JOHN STUART MILL: UTILITARISMO Y LIBERALISMO

John Stuart Mill es uno de los autores más representativos de la cultura europea moderna y que en mayor medida ha transformado la sociedad británica. En algunos de sus trabajos como *El Utilitarismo* (ed. 2014) o *Sobre la libertad* (ed. 1997) expuso sus planteamientos acerca de conceptos como el liberalismo y la defensa de la individualidad, así como del utilitarismo y su vinculación con la felicidad para el mayor número de personas. Estas cuestiones han tenido gran repercusión en la sociedad y cultura inglesas, reflejando su influencia en la constitución de su sistema educativo.

La corriente teórica por excelencia que toma el concepto de utilidad y lo transforma es el utilitarismo, cuyos padres fundadores son Jeremy Bentham y John Stuart Mill durante el siglo XVIII. Ambos autores comparten las líneas generales del utilitarismo, aunque con ciertos matices: coinciden en la necesidad de promover la mayor felicidad al mayor número de personas como único bien, de manera que las acciones deseables son las que promueven felicidad y las indeseables, las que disminuyen la misma.

Bentham define el *utilitarismo* de la siguiente manera:

Se alude al principio que aprueba o desaprueba cualquier acción de que se trate, según parezca que tiende a aumentar o disminuir la felicidad de la parte cuyo interés está en juego; o, en otras palabras, según parezca promover u oponerse a dicha felicidad. Digo cualquier acción, y por tanto no sólo las acciones de los individuos particulares, sino también las medidas del gobierno (Bentham, 2015, p. 17).

El utilitarismo *benthamista* justifica moralmente las acciones que el individuo realiza para buscar su propia identidad, pero no se olvida de la responsabilidad del Estado con respecto

a las acciones morales y al impacto que éstas tienen en el aumento o disminución de felicidad general. En este sentido, describe que por utilidad se refiere a «aquella propiedad en cualquier objeto por la que tiende a producir un beneficio, ventaja, placer, bien o felicidad (...), o bien impedir que produzca un daño, dolor, mal o infelicidad (...)» (Bentham, 2015, p. 17). De este modo, el placer no tiene conexiones cognitivas, simplemente se basa en experimentar sensaciones (Tarrant, 1991) y es que, para Bentham, las únicas variaciones entre placeres se deben a cuestiones puramente cuantitativas; esto es, diferencias, principalmente, en cuanto a intensidad, duración, certeza o incerteza y su proximidad o distancia (Bentham, 2015; Gibbs, 1986; Kreider, 2010; Nussbaum, 2004). En ningún caso considera que existan unos placeres intrínsecamente mejores que otros, por tanto, al no haber placeres superiores o inferiores, todos los valores se pueden medir y comparar en una sola escala: la felicidad (Sandel, 2011).

En definitiva, el planteamiento utilitarista de Bentham puede entenderse a partir de dos premisas fundamentales: la primera de ellas es que todos los valores se reducen a su contribución a la felicidad y, la segunda, que todo debate moral se limita al cálculo de la felicidad (Bentham, 2015). Teniendo en cuenta este planteamiento, Tarrant (1991) identifica los dos caminos que podrían tomar las sociedades democráticas en lo que respecta a la educación desde un planteamiento utilitarista: el primero, utilizar la escuela como un elemento socializador, capacitador para el empleo en el que se decida qué debe ser la felicidad para otras personas, manteniéndolas así en una *infancia moral* permanente y, el segundo, que la educación aporte una visión de la utilidad con múltiples significados, de manera que no se acepte un *totalitarismo moral* en el que se reduzcan todos los valores únicamente a la felicidad. La cuestión, en este último caso, no radica en que la utilidad defina lo que es el bien, sino que se trata de mostrar una tendencia a promoverlo en sociedades democráticas y, para ello, lo predominante es que la utilidad no se vincule exclusivamente con el bien, sino con un orden de preferencias (Broome, 1991).

Las aportaciones de Bentham influyeron en el pensamiento de John Stuart Mill, aunque éste plantea el placer como el único bien intrínseco, entendiéndolo como un compendio de satisfacciones, no esencialmente físicas, sino también emocionales, intelectuales o estéticas, lo que refleja cierto rasgo hedonista en su concepción del placer (Nussbaum, 2004). Sin embargo, considerar a Mill como un hedonista por el simple hecho de relacionar el placer con el único bien intrínseco, sería caer en una visión reduccionista de su planteamiento ético, puesto que en ningún caso realiza una defensa de la búsqueda del

placer en sí mismo. Para hacer una lectura de Mill, desde un punto de vista hedonista, es necesario realizar una acotación más específica: la eudaimonía, según Kreider (2010), es el concepto que mejor define la interpretación de Mill.

La *eudaimonía* (gr. εὐδαιμονία) es un término de origen aristotélico que ya se ha definido previamente en esta tesis doctoral. Es un concepto que considera que la felicidad es posible alcanzarla mediante el uso activo de la razón, incluyendo actividades valiosas de tipo ético, intelectual o político vinculadas a una virtud perfecta (Gibbs, 1986), además de actividades relacionadas con el amor y la amistad (Nussbaum, 2004). Tomando como referencia la interpretación aristotélica sobre la felicidad, Aristóteles, en su obra *Ética a Nicómaco*, especifica que la felicidad ha de tener un valor intrínseco, debe ser autosuficiente y que nada le haga aumentar su valor. Ésta también ha de ser activa con el fin de vivir y hacer el bien, debe estar disponible para todas aquellas personas que actúen para alcanzarla (puesto que la felicidad no puede verse limitada al disfrute de unos pocos) y, por último, debe ser relativamente estable y que no se esfume cuando ocurra algo desafortunado (Nussbaum, 2004; West, 1982). De esta manera, la fusión del término aristotélico de *eudaimonía*, considerando los elementos esenciales para el desarrollo de una vida virtuosa, junto con la importancia de las emociones en todo el proceso, reflejan con mayor exactitud el planteamiento de John Stuart Mill.

En cuestiones educativas, la aportación de Mill se centra en considerar el proceso educativo como medio para el desarrollo intelectual y emocional del sujeto, siempre y cuando esté enfocado hacia el cumplimiento del *Principio de Utilidad*: mayor felicidad para el mayor número de personas. Por este motivo, entiende que es necesaria la defensa de la individualidad desde un punto de vista liberal para lograr un correcto desarrollo del carácter:

(...) Una persona tiene carácter cuando sus deseos e impulsos son suyos propios, es decir, son la expresión de su propia naturaleza, desarrollada y modificada por su propia cultura. El que carece de deseos e impulsos propios no tiene más carácter que una máquina de vapor (Mill, 1997, p. 171).

El autor defiende que, a pesar de la influencia cultural, las personas no deben rendir cuentas a la sociedad por sus comportamientos, siempre y cuando estos hagan referencia a ellos mismos y no afecten a otras personas. Esto les permitirá fortalecer su individualidad y su carácter.

John Stuart Mill estuvo influenciado por su padre James Mill durante toda su educación y, por tanto, esto tuvo una repercusión en su concepción educativa (Mill, 2009). La educación emocional era una limitación para él, ya que su padre le había transmitido la necesidad de destacar a nivel intelectual por encima de todo y, además le trasladó un sentimiento de vergüenza ante algunos sentimientos y emociones (Fuentes Jiménez, 2010; Nussbaum, 2004). Sin embargo, parece desvincularse de esas influencias a partir de 1828 con su discurso *Perfectibility* (1828). En él se observa de qué manera pasó a considerar la educación desde una perspectiva global, incorporando a la dimensión intelectual, la importancia de tener en cuenta la dimensión emocional para lograr un proceso educativo óptimo, equilibrado y pleno. El autor interpreta que «las pasiones son *la primavera*, el principio moral es solo el regulador de la vida humana» (Mill, 1828). Con esta afirmación, se refuerza la importancia de la dimensión emocional en el desarrollo moral del alumnado y la justificación de su incorporación como una dimensión esencial en la educación del carácter.

Un sujeto educado, defendía Mill, era capaz de definir, perseguir y formular sus propios intereses (Mill, 1997). Desarrollar una capacidad de razonamiento ante nuestras preferencias y potenciar nuestro pensamiento crítico es posible gracias a la acción educativa y tiene como principal consecuencia la construcción de una ciudadanía activa y democrática (McPherson, 1982; Tarrant y Tarrant, 2004b). La visión educativa de Mill, por tanto, se centra en el proceso educativo como un elemento necesario para realizar acciones educativas con inteligencia, algo que implica buscar la propia felicidad, deseando la de los demás (Mill, 2014). El elemento capaz de calcular o razonar la felicidad de la comunidad y convertirla en una realidad, era la educación (Gibbs, 1986; Tarrant, 1991), planteando así una visión optimista en la que da por hecho que los individuos prefieren la educación a la ignorancia (Tarrant y Tarrant, 2004b).

Este interés por el desarrollo cognitivo a nivel individual es una forma de defender la libertad. Mill aboga por la defensa de la libertad, concretamente, reafirmando la individualidad en cuestiones que no conciernen directamente a los demás, y es que, a su juicio, la individualidad es uno de los principios esenciales del bienestar y de un correcto desarrollo (Mill, 1997):

(...) La libertad del individuo debe ser así limitada; no debe convertirse en un perjuicio para los demás. Pero si se abstiene de molestar a los demás en lo que les afecta y obra, meramente, según su propia inclinación y juicio en cosas que a él sólo se refieren, las mismas razones

que demuestran que la opinión debe ser libre, prueban también que debe serle permitido poner en práctica sus opiniones por su cuenta y riesgo (...) En una palabra, es deseable que en las cosas que no conciernen primariamente a los demás sea afirmada la individualidad (Mill, 1997, pp. 164-165).

Evidentemente, el planteamiento liberal de Mill está estrechamente vinculado al Principio de Utilidad. Por tanto, según el autor, siempre y cuando la libertad de pensamiento y comportamiento de una persona no interfiera en el bienestar de otra, no hay motivo por el que ponerle límites.

La educación garantiza a la ciudadanía el desarrollo de sentimientos naturales y de conciencia (la máxima sanción moral posible), de manera que se garantice *hacer lo correcto* en términos utilitarios. En este sentido, Mill apuntó: «(...) La educación pone al pueblo bajo influencias comunes y le da acceso al caudal general de hechos y sentimientos» (Mill, 1997, p. 191). El deseo de hacer lo correcto es en sí mismo una consecuencia del deseo natural de la unidad social (Riley, 2017).

No obstante, es posible que algunos comportamientos violen el Principio de Utilidad y, lo que inicialmente era un comportamiento libre, termina afectando a los otros. Por este motivo, Mill defiende la educación como medio para evitar, entre otras cosas, las malas consecuencias de los actos, puesto que disminuyen la felicidad:

(...) Las malas consecuencias de sus actos no reaccionan sobre él mismo, sino sobre los demás, y la sociedad, como protectora de todos sus miembros, debe resarcirse con él, infligiéndole una pena con deliberado propósito de castigo y cuidando de que sea suficientemente severa (Mill, 1997, p. 203).

De esto, se deduce que Mill apuesta por la educación del ser humano de manera integral, algo que podemos extrapolar a la educación del carácter, ya que se ocupa de educar la dimensión cognitiva (reflexión sobre preferencias y opiniones), afectiva (aporta felicidad) y comportamental (actuaciones conforme a la deliberación previa que afecta a nivel personal y comunitario).

El eje central de la concepción educativa de Mill se basa en el estudio de las condiciones y posibilidades de la educación, así como las clases como instrumento de mejora de la humanidad y un perfeccionamiento de la naturaleza de los individuos (Finlay, 2017). Siguiendo esta interpretación, se puede considerar el utilitarismo de Mill una herramienta

que justifica la acción educativa como respuesta a las necesidades de los sujetos respetando la libertad individual, pilar fundamental del pensamiento de Mill.

A pesar de su deseo de universalización de la enseñanza con el objetivo de mejora del individuo, la corriente utilitarista difundió conocimientos *útiles* para la gente, ya no sólo para mejorar su nivel de vida, sino para despertar su interés por asuntos políticos y sociales (Francis y Roellinger, 1952; Fuentes Jiménez, 2010; Mill, 2014). No obstante, Mill defendió la no intervención del Estado en la regulación de cuestiones educativas:

(...) Me opondré tanto como el que más a que toda o gran parte de la educación del pueblo se ponga en manos del Estado. Todo cuanto se ha dicho sobre la importancia de la individualidad de carácter y la diversidad de opiniones y conductas, implica una diversidad de educación de la misma indecible importancia. Una educación general del Estado es una mera invención para moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales (...) (Mill, 1997, pp. 224-245).

Entiende que el desarrollo de la individualidad debe prevalecer por encima de todo, siempre que no se corrompa el Principio de Utilidad. Esta premisa se puede observar actualmente reflejada en la pluralidad de centros educativos que existen en Inglaterra y que estudiaremos en apartados posteriores.

Como alternativa a esto, apostó porque el Estado adoptara una posición neutral de seguimiento y proporcionara financiación a las familias con menos recursos. Así, otorgó importancia al hecho de que las familias tuvieran facilidad para elegir el tipo de educación que consideraran para sus hijos. En este sentido, expuso:

(...) Si el Gobierno se decidiera a exigir una buena educación para todos los niños, se evitaría la preocupación de proporcionársela por sí. Puede dejar que los padres obtengan la educación para sus hijos dónde y cómo prefieran, contentándose con auxiliar a pagar los gastos escolares de los niños de clases pobres, o pagarlos íntegramente a aquellos que carezcan en absoluto de los medios para hacerlo (Mill, 1997, p. 244).

Tras la lectura de las principales obras de John Stuart Mill (1997, 2014) y la interpretación posterior de algunos autores (Finlay, 2017; Fuentes Jiménez, 2010; McPherson, 1982; Xiem, 2018), las propuestas educativas del autor se podrían resumir en:

1. *Educación universal para todos*. Esto permitiría, según Mill, acabar con «las dificultades sobre lo que el Estado debe enseñar y la manera de enseñarlo» (Mill, 1997, p. 244). El

- autor considera que, si existiera una educación universal se podría llegar a un acuerdo común sobre cuestiones educativas y no se perdería tiempo discutiendo sobre ellas.
2. Fomento de una *educación liberal para mejorar la humanidad*. El autor consideró la educación como un elemento esencial para la democracia y para la construcción de gobiernos representativos.
 3. *Defensa de la «educación vocacional»*, ya que destacaba la importancia de que la formación fuera más amplia para que el alumnado fuera mejor en cuanto a comportamiento ciudadano y desempeño laboral.
 4. Apuesta por las *escuelas seculares*.
 5. *Importancia de las familias en la elección del tipo de educación* que desean para sus hijos.
 6. *Resistencia a que el Estado financiara la educación*, ya que lo consideraba una herramienta de control. Apostó por otorgar protagonismo a la individualidad desde un punto de vista liberal.
 7. Defensa de la intervención estatal en la *obligatoriedad de las familias a facilitar la educación de sus hijos*. El objetivo es que se les otorgue una educación para que cumplan con las obligaciones con respecto a sí mismos y a los demás.
 8. *Prescindir del profesorado que no cumpliera con los resultados académicos esperados*.
 9. *Propuesta de sistemas de inspección* que comprobaran la calidad de las escuelas.

Los puntos clave del pensamiento educativo de John Stuart Mill pueden dar lugar a interpretaciones muy diversas. Sin embargo, se percibe con total claridad que el autor pone el foco en tres elementos clave: el Estado, la familia y los docentes¹².

La concepción educativa de Mill presenta muchas similitudes con la educación del carácter. Por una parte, la superación de la influencia paterna en lo que a emociones se refiere, tratando de darle la importancia que merece la afectividad en el desarrollo moral de un sujeto. En este sentido, la educación del carácter presenta la dimensión emocional como un pilar fundamental, además de haber recibido influencias de la psicología

¹² Rechazaba la financiación estatal de la educación, pues consideró que el Estado controlaría el currículum escolar y la libertad individual (Mill, 1997) Sin embargo, defendió la intervención del Estado para obligar a los padres a escolarizar a sus hijos. En caso de que se nieguen a escolarizarlos, podrían ser sancionados legalmente por incumplimiento del deber moral (Mill, 1997). El hecho de que el sueldo de los docentes se viera influido por los resultados obtenidos en las pruebas externas, invita a pensar que el profesorado enfocaba sus enseñanzas en la superación del examen (Finlay, 2017). Se llegó a plantear realizar exámenes voluntarios sobre temas variados que, una vez superados, obtuvieran un certificado (Mill, 1997), algo que puede relacionarse con la defensa de la meritocracia.

humanista y positiva (Bernal et al., 2015) para la configuración teórica del modelo. Por otra parte, Mill concibe la educación como un proceso en el que se trata de construir un pensamiento propio que no esté basado únicamente en la satisfacción de necesidades básicas, sino que es algo más complejo. Esta percepción es similar a la educación del carácter en cuanto a que ésta es concebida desde la percepción de *ser en potencia* y *ser en acto*; es decir, no sólo en lo que el sujeto ya es, sino en lo que puede llegar a ser gracias a la educación. Esto nos lleva a una última apreciación que es que, tanto el autor como el enfoque de educación del carácter, coinciden en el carácter transformador de la educación, tratando de concebirla como una oportunidad para construir una ciudadanía activa, democrática e inteligente, que busque la felicidad propia y ajena.

La influencia de las propuestas de Mill en el sistema educativo inglés continúa teniendo vigencia. Algunas cuestiones que pueden percibirse son: la defensa de libertad de elección de centros y el tipo de educación que las familias desean; la necesidad de la formación del alumnado para que reporte un mayor beneficio a la comunidad; la importancia de la educación emocional; la creación de los *rankings* escolares; la libre contratación y despido del profesorado que no cumpla con los objetivos o la amplia oferta de centros educativos plurales, basándose en la idea de universalizar la enseñanza atendiendo a la diversidad.

1.2. JOHN RAWLS Y EL SENTIDO DE LA JUSTICIA COMO EQUIDAD EN SOCIEDADES LIBERALES

El auge de las sociedades plurales ha reabierto el debate sobre la concepción de la justicia en una sociedad diversa y multicultural. Como consecuencia, la educación adquiere un rol esencial para facilitar la convivencia social. En este sentido, es interesante reflexionar acerca de la concepción de la naturaleza de la justicia y cómo se adapta a una sociedad sometida constantemente al cambio y la transformación.

La obra *Teoría de la justicia* de John Rawls (1971, ed. 1997) es, probablemente, la aportación más significativa sobre la naturaleza de la justicia y sus características en sociedades liberales. El autor, en esta obra y otras posteriores como *El liberalismo político* (1993, ed. 1996) o *La justicia como equidad. Una reformulación* (2002), defiende la vinculación del principio de igualdad y el de libertad junto a la idea de la justicia como equidad.

Rawls explica que, desde su perspectiva, los principios de la justicia en una sociedad deben ser objeto de un acuerdo original. Esto implica que el acuerdo se lleve a cabo en una

situación de igualdad, en una *situación original*, es decir, desde una posición en la que nadie que participe en la construcción del contrato social sepa cuál es su *status* social, su género, su inteligencia, sus habilidades naturales, su religión o su raza. Esta condición es la que el autor denomina el *velo de la ignorancia* (Rawls, 1997). El velo de la ignorancia es la garantía, según Rawls, de que el contrato social se establezca de acuerdo con un sentido de justicia, partiendo de la idea de que las personas son racionales y tomarán las decisiones de manera desinteresada. Ninguna de las personas conoce su situación particular y, por tanto, se favorecerá la configuración de un contrato social justo en el que no se favorezcan o perjudiquen circunstancias específicas.

Rawls entiende la concepción política de la justicia en relación con la equidad. El autor explica: «(...) La justicia como equidad sale de las entrañas de una tradición política determinada y adopta como su idea fundamental la de la sociedad como un sistema equitativo de cooperación a lo largo del tiempo, de una generación a la siguiente (...)» (Rawls, 1996, p. 44). Considera la justicia como el ideal al que toda sociedad debe aspirar, con un sistema equitativo y cooperativo perdurable en el tiempo y digno de ser transmitido entre generaciones. Por tanto, se entiende que la justicia como equidad implica recuperar la idea del contrato social, es decir, que lo que es entendido por *equitativo* es algo que debe acordarse entre las personas que están comprometidas en esa relación, vínculo o contrato. Teniendo en cuenta estas consideraciones, Rawls se aleja de la concepción utilitarista, pues «la justicia como equidad rechaza la idea de comparar y maximizar el bienestar global en asuntos de justicia política» (Rawls, 1996, p. 221). En ese caso, ¿qué sistema social es el adecuado para garantizar la justicia como equidad?

La garantía de la justicia como equidad presenta algunas limitaciones, como la consecución de una *justicia distributiva* (Rawls, 2002). Rawls entiende que la justicia distributiva es aquella en la que las personas con cierta desventaja social puedan lograr una situación más positiva que la que obtendrían en una circunstancia en la que se produzca, por ejemplo, una distribución de la renta. El autor considera que este reparto es moralmente arbitrario y, por tanto, injusto (Levinson, 1999; Rawls, 1997). Desde la justicia distributiva se busca que, independientemente de las desigualdades de renta y de la disposición de las personas a trabajar para lograr una mejor parte del *producto*, las desigualdades deben beneficiar siempre de las personas con cierta desventaja social (Rawls, 2002). El autor expone: «Todos los bienes sociales primarios (...) han de ser distribuidos de un modo igual, a menos que una distribución desigual de uno o de todos

estos bienes redunde un beneficio de los menos aventajados» (Rawls, 1997, p. 281). De este modo, se podría solventar, de algún modo, la arbitrariedad propia del reparto de la renta o la riqueza.

(...) Aun si funcionase [la libertad natural] a la perfección eliminando la influencia de las contingencias sociales, de todas maneras, permitiría que la distribución de la riqueza y del ingreso fuesen determinadas por la distribución natural de capacidades y talentos. (...) Las porciones distribuidas se deciden conforme al resultado de una lotería natural; y desde una perspectiva moral este resultado es arbitrario. No hay mejor razón para permitir que la distribución del ingreso y la riqueza sea resuelta en función de las capacidades naturales, a que lo sea en favor de las contingencias sociales e históricas. (...) El principio de la igualdad de oportunidades sólo puede realizarse imperfectamente, al menos mientras exista (...) la institución de la familia. (...) Incluso la buena disposición para hacer un esfuerzo, para intentarlo, y por tanto ser merecedor del éxito en el sentido ordinario, depende de la felicidad en la familia y de las circunstancias sociales. En la práctica es imposible asegurar a los igualmente dotados iguales probabilidades culturales y de superación, y por tanto podríamos desear adoptar un principio que reconociera este hecho y mitigara también los efectos arbitrarios de la lotería natural (Rawls, 1997, p. 79).

Rawls (2002) entiende que la concepción de la justicia no depende exclusivamente de la constitución de la persona, sino que ésta debe mostrarse y hacerse efectiva en las instituciones. Por ello, propone un sistema igualitario como alternativa y como un modo de solventar la falta de equidad en cuestiones sociales y económicas (Rawls, 1996, 2002). Esto implica que exista una institución basada en la igualdad que garantice las libertades básicas¹³ a la ciudadanía, «un sistema de reglas públicas que definen derechos y deberes» (Rawls, 1997, p. 193).

Según el planteamiento propuesto por Rawls, en el que se aspira a lograr instituciones estructuralmente justas (basadas en la igualdad y la libertad), se permite aspirar a una sociedad equitativa, cooperativa, basada en la integración y la socialización (Papastephanou, 2005). Esto, aparentemente, facilitará la convivencia en sociedades plurales y multiculturales. En este sentido, Rawls afirma que, si la estructura social es realmente equitativa y se acepta un compromiso moral hacia ella, es posible lograr una

¹³ Rawls plantea: “La descripción general de la libertad tiene, entonces, la siguiente forma: esta o aquella persona (o personas) está libre (o no está libre) de esta o aquella restricción (o conjunto de restricciones) para hacer (o no hacer) tal y cual cosa” (Rawls, 1997, p. 193).

convivencia basada en reglas comunes sin necesidad de establecer un código moral específico (Rawls, 2002).

Puesto que partimos de la tradición del pensamiento democrático, no podemos menos de concebir a las personas como libres e iguales. La idea básica es que en virtud de sus dos facultades morales (una capacidad para un sentido de la justicia y para una concepción del bien) y de las facultades de la razón (de juicio, pensamiento y las inferencias vinculadas con estas facultades), las personas son libres. El poseer esas facultades en el grado mínimo requerido para ser miembros plenamente cooperantes de la sociedad hace a las personas iguales (Rawls, 1996, p. 49).

La percepción de Rawls en cuestiones educativas no contempla la educación como un bien primario¹⁴, aunque sí lo entiende como un derecho social y un elemento importante en la formación integral del ser humano (Briceño, 2011). Así, Rawls (1997) comprende que la educación moral es una educación para la autonomía, esto es, que con el paso del tiempo y la madurez, toda persona adquirirá la capacidad para comprender por qué se han de adoptar los principios de justicia. No obstante, esto se ha demostrado no ser exactamente así con la aportación de algunas teorías como la Teoría del Desarrollo Moral Cognitivo de Kohlberg: el desarrollo madurativo no garantiza el conocimiento (cognitivo) del bien, del mismo modo en que tampoco el conocimiento del bien garantiza su práctica.

Las aportaciones de John Rawls y su concepción de la justicia han tenido una gran repercusión en la enseñanza de la ciudadanía y la educación política en sociedades liberales (Papastephanou, 2005). La comprensión de la naturaleza de la justicia en sociedades plurales, la percepción de la convivencia democrática sin necesidad de establecer un código moral específico, así como la aspiración a la libertad y la igualdad de la ciudadanía como base de una justicia equitativa, son algunos de los aspectos que pueden percibirse en la sociedad liberal inglesa y la configuración de su sistema educativo actual.

¹⁴ Rawls define los bienes primarios como «cosas que necesitan y requieren las personas vistas desde la óptica de la concepción política de las personas, esto es, como ciudadanos que son miembros plenamente cooperativos de la sociedad y no meramente como seres humanos al margen de cualquier concepción normativa» (Rawls, 2002, p. 90). Considera que los bienes primarios son: derechos y libertades básicos (principalmente libertad de pensamiento y de conciencia); libertad de movimiento y libre elección de empleo; los poderes y las prerrogativas que acompañan a cargos y posiciones de autoridad y responsabilidad; ingresos y riqueza y las bases sociales del autorrespeto (Rawls, 2002).

2. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: EL SISTEMA EDUCATIVO EN INGLATERRA

Durante las últimas décadas, el sistema educativo en Inglaterra ha sufrido cambios constantes, principalmente con el objetivo de incrementar los resultados de sus estándares y mejorar en la rendición de cuentas, algo que ha provocado modificaciones significativas en la distribución de poder entre las autoridades educativas (Meredith, 2012).

En la Education Act de 1944 se estableció una distribución equilibrada del poder entre las instituciones educativas: el ministerio de educación del gobierno central, las autoridades locales (LEA, *Local Education Authorities*), los órganos de gobierno educativos y los directores de los centros (Education Act 1944, c. 31). La ratificación de la ley educativa el año 1944 evidencia una clara descentralización de la gestión en cuestiones educativas.

El ministerio de educación, actualmente denominado *Department for Education*, era el encargado de dirigir la política educativa, administrar los gastos en educación o aprobar, modificar o rechazar las propuestas realizadas por las autoridades locales para variar la estructura y organización de los centros educativos a nivel local. Las autoridades locales se encargaban de la organización y distribución de los fondos a los centros, la elaboración y propuesta de políticas curriculares, así como la gestión del transporte escolar y los servicios que fomentaran el bienestar educativo, entre otros aspectos. El director del centro educativo, por su parte, era la persona encargada de la entrega del plan de estudios, el control de la disciplina y el buen funcionamiento del centro, siempre asesorado y apoyado por los órganos de gobierno educativos (Meredith, 2012).

A partir de las décadas de los sesenta y los setenta, se comenzó a cuestionar este aparente reparto equitativo de poder promulgado por la *Education Act* de 1944, hasta el punto de denominar este periodo como «la primera revolución» (McCloy, 2018, p. 7). Las autoridades locales se resistieron a la intención del partido laborista de modificar la educación secundaria, pero no fue hasta la llegada del gobierno conservador al poder en el año 1979 cuando se consideró que hubo una verdadera intromisión al rol, la autoridad y la autonomía de las autoridades locales. Desde el año 1979 y el constante intercambio de gobiernos entre el partido conservador y el laborista, ha provocado importantes cambios estructurales en el sistema educativo inglés, ya que se ha producido un aumento de la centralización del poder por parte del gobierno central, disminuyendo la influencia de las autoridades locales, además de un aumento de la prescripción, inspección y control del sistema educativo por parte del gobierno (Meredith, 2012).

Durante las cuatro legislaturas del gobierno conservador (1979-1997) se redujo la importancia del papel de las autoridades locales, fundamentalmente en la planificación estratégica de la admisión de alumnos, por ejemplo, y se apostó por una centralización del poder en el Estado y la devolución de poder a los órganos de gobierno escolares (McCloy, 2018). No obstante, a pesar de que el partido laboralista aceptara algunas propuestas del partido conservador como, por ejemplo, la necesidad de la inspección educativa, los laboristas realizaron, de nuevo, cambios estructurales y organizativos que afectan a las autoridades locales, delegando en ellas determinadas obligaciones, aunque mantuvieron la retirada de poder en cuestiones relacionadas con la planificación estratégica fundamentalmente por dos motivos: la eliminación de la *Funding Agency* y de los centros educativos subvencionados (*grant-maintained schools*) (Meredith, 2012).

La función de las autoridades locales se puso en cuestión. El hecho de evitar que volvieran a tomar el control sobre la planificación educativa se debió a la tendencia de la implicación del sector privado en la educación pública, concretamente, en la provisión de recursos que facilitaban las autoridades locales. Tradicionalmente, las propias autoridades locales y los directores de los centros educativos utilizaban servicios del sector privado en la educación pública, como el servicio de transporte o el comedor escolar. Sin embargo, la crítica se centra en que el sector privado adquirió mucho más protagonismo y se llegó a subcontratar a empresas privadas para proporcionar los servicios que debían prestar las autoridades locales. Esto ha resultado controvertido y ha llegado a cuestionar el funcionamiento de las autoridades locales, ya que en la publicación de un informe elaborado por el *Ofsted*¹⁵, se observaron irregularidades en algunas de las subcontrataciones llevadas a cabo por las autoridades locales, lo que provocó la intervención del secretario de estado de educación (Meredith, 2012). Concretamente, en el informe del *Ofsted* del curso 1997-1998, exponen:

Las autoridades locales deben tener una idea clara de las necesidades de las escuelas (...), así como una evaluación rigurosa y poco sentimental de la capacidad de prestación de sus servicios. Esta información no siempre estuvo disponible, y la mayoría de las autoridades locales no tenían claro qué podían conseguir. (...) Cuando la provisión estaba peor gestionada (...) hubo evidencia de incoherencia en la prestación de

¹⁵ El *Ofsted* es el organismo responsable en el Reino Unido de la inspección de los servicios para niños, escuelas, colegios, formación inicial del profesorado, trabajo juvenil, aprendizaje basado en el trabajo y educación de adultos, así como de la inspección y regulación de la atención social infantil. Se desarrollará esta cuestión en apartados posteriores.

servicios (...) lo que indica la necesidad de una mejor dirección y coordinación (Standards and Quality in Education, 1999, p. 71).

Estos hechos evidencian claramente la influencia del liberalismo en la configuración del sistema educativo inglés, que se concreta también en un incremento de la oferta de diferentes tipos de centro. Según el *Department for Education* (2021), se establece una clasificación general de los tipos de centro (vid. Tabla 5) que existen en el sistema educativo inglés.

Tabla 5

Tipos de centro en Inglaterra según el Department for Education

Tipo de centro	Características principales
<i>Community schools</i> o <i>Authority Maintained schools</i> (escuelas comunitarias o mantenidas por autoridades locales)	Se rigen por el plan de estudios nacional. No están influenciadas por grupos empresariales o religiosos.
<i>Foundation schools</i> o <i>Voluntary schools</i> (escuelas de Fundación o escuelas voluntarias)	Financiadas por las autoridades locales, con cierta libertad para modificar el funcionamiento del centro. En ocasiones, cuentan con el apoyo de grupos religiosos.
<i>Grammar schools</i> (escuelas de gramática)	Pueden ser administradas por autoridades locales, un organismo de fundación o un fideicomiso de la academia (empresa sin fines de lucro). Seleccionan a los alumnos por capacidad académica y hay prueba de ingreso.
<i>Special schools</i> (escuelas especiales)	Escuelas para alumnado con necesidad educativa especial. Carácter público o privado.
<i>Faith Schools</i> (escuelas religiosas)	Deben seguir el plan de estudios nacional, aunque pueden elegir qué enseñan sobre religión. Pueden tener diferentes criterios de admisión. Un subtipo: <i>Faith Academies</i> : No tienen que seguir el plan de estudios nacional y tienen criterios de admisión propios.

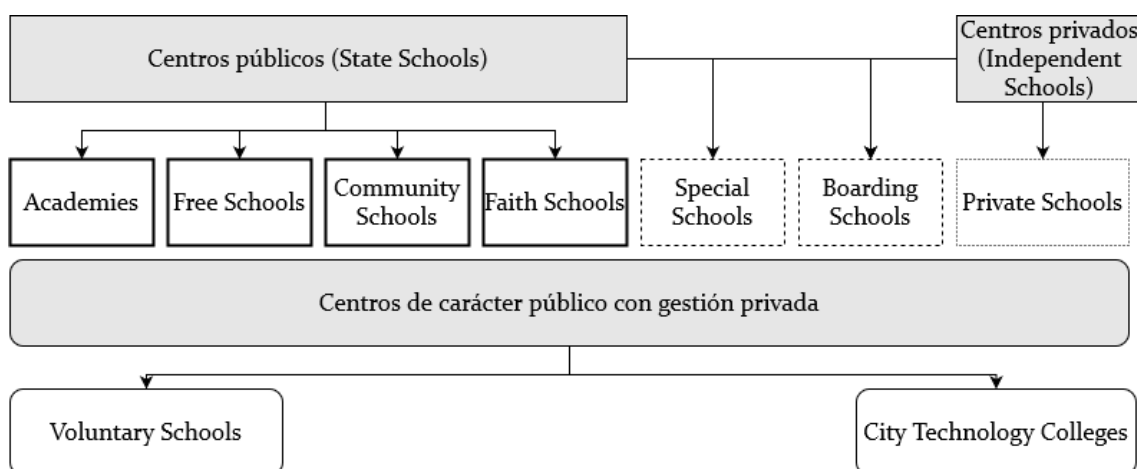
<i>Free schools (escuelas gratuitas)</i>	Financiadas por el gobierno, no administradas por autoridades locales. Mayor control sobre la gestión y organización del centro. No utilizan criterios de selección académica. No tienen que seguir el plan de estudios nacional. Pueden ser creadas por grupos sin fines de lucro (padres, profesores, negocios, grupos religiosos, etc.). Dos tipos: <i>University technical colleges</i> (colegios técnicos universitarios), especializados en ingeniería o construcción. <i>Studio Schools</i> (escuelas de estudio), escuelas pequeñas (alrededor de 300 alumnos) que utilizan el aprendizaje basado en proyectos.
<i>Academies¹⁶ (academias)</i>	Financiadas por el gobierno y administradas por un fideicomiso. No cobran tasas. Inspeccionadas por el Ofsted. Mismas reglas de admisión, NEE y exclusión que las escuelas estatales. No es necesario que sigan el plan de estudios nacional.
<i>City Technology Colleges (colegios de tecnología de la ciudad)</i>	Escuelas independientes en áreas urbanas de acceso gratuito. Financiadas por el gobierno, aunque pueden contribuir empresas. Enseñanza centrada en ciencia y tecnología.
<i>State Boarding Schools (internados estatales)</i>	Educación gratuita, pero cobro de tasas por internado. Algunos son academias, otros <i>free schools</i> y otros a cargo de las autoridades locales.
<i>Private/Independent Schools (escuelas privadas e independientes)</i>	Cobran cuotas y no son financiadas por el gobierno. No tienen que seguir el plan de estudios nacional. Se inspeccionan con regularidad (generalmente por Ofsted).

Nota: elaboración propia a partir de Department for Education (2021)

¹⁶ Si el Ofsted considera que una escuela financiada por las autoridades locales es *inadecuada* se convierte en academia.

Figura 5

Organización de los tipos de centro en Inglaterra



Nota: elaboración propia

Es importante señalar que los centros públicos también son denominados *maintained schools*, donde se incluyen los centros de carácter público con gestión privada. Generalmente, las *state schools* dependen de las autoridades locales, aunque hay excepciones: las *academies* y las *free schools* que dependen directamente del *Department for Education* y cuentan con una autonomía especial para decidir cuestiones vinculadas al currículo, horario, calendario y condiciones laborales del profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

No obstante, a pesar de esta descripción general propuesta por el *Department for Education*, la clasificación de los diferentes tipos de centros educativos en Inglaterra es muy compleja debido a su constante cambio. El motivo por el que los centros educativos en Inglaterra está constantemente modificándose se debe a la creencia de que, cuanto más diversa sea la oferta de los centros, mayor será la posibilidad de conseguir los estándares educativos de manera óptima (Courtney, 2015). Tanto es así, que hay diferentes autores que han desglosado con más detalle otras clasificaciones que mostramos a continuación.

Según Ball (2018), en Inglaterra también se pueden encontrar los siguientes tipos de escuelas, que varían en función del lugar en el que el alumnado viva, fundamentalmente: las academias (*academies*), las escuelas gratuitas (*free schools*), las escuelas modernas de gramática y secundaria (*grammar and secondary modern schools*), las escuelas comprensivas (*comprehensive schools*), las escuelas comunitarias (*community schools*), las escuelas de confianza (*trust schools*), las escuelas especiales (*special schools*), las escuelas

eclesiásticas (*church schools*), las escuelas de estudio (*studio schools*) y los colegios universitarios técnicos (*university technical colleges, UTCs*). En este sentido, Ball (2018) afirma que Inglaterra «nunca ha tenido un sistema de educación estatal digno (...), sino más bien un conjunto de subsistemas competentes que se empujan, se rozan y se superponen» (p. 209). Y es que, muchas escuelas han pasado a ser academias, configurándose como la categoría mayoritaria de las escuelas inglesas (Simkins, 2015), entre otros motivos, porque las academias tienen una *autonomía operativa* concedida por el gobierno que las escuelas estatales no pueden tener (Eyles et al., 2017).

Por su parte, Courtney (2015) se apoya en una metodología determinada con el fin de detallar los tipos de escuela que existen en Inglaterra, basándose en criterios de categorización más que en una denominación particular. Para ello, analiza los tipos de escuela en función de criterios específicos, como son: 1) según el estatus legal o jurídico (entendiendo como tal el currículo, el gobierno, la política de empleo, la selección del alumnado, el salario y condiciones laborales de los empleados del centro, teniendo esto consecuencias organizativas y educativas); 2) según su especialidad curricular (ofertándose un currículo distintivo como consecuencia de la percepción de necesidades específicas de la economía global, como puede ser el caso de los *City Technology Colleges*); y 3) según el proceso y los criterios de selección del alumnado (por edad, por sexo, por fe, por habilidad, por aptitud, por poder adquisitivo). No obstante, aunque esto aporte una perspectiva general de los criterios de clasificación de los centros educativos en Inglaterra, el autor propone dos cuestiones añadidas a tener en cuenta: las tipologías que surgen de las propias academias (*Sponsored Academy, Stand-alone Academy, Free Schools, UTC, Studio School, Alternative-provision Academy*) y las categorizaciones de los centros en función de los proveedores, fideicomisos, agrupaciones o entidades jurídicas que financian y colaboran con los centros educativos.

El autor considera que los tipos de escuela pueden clasificarse según estos criterios debido a que se trata de una «categorización cultural, ideológica, histórica, organizativa o legalmente significativa» (Courtney, 2015, p. 801). En definitiva, entiende que la denominación semántica no es tan reveladora como la categorización significativa en función de los criterios propuestos porque, entiende, la esencia se mantiene, independientemente de la denominación de los centros, que varía constantemente.

La política educativa inglesa se encuentra en constante cambio y transformación. Por este motivo, es complejo establecer una clasificación detallada de los tipos de centros

educativos que existen y la titularidad que poseen. Además, existen otras muchas cuestiones que afectan al funcionamiento del sistema educativo de Inglaterra como puede ser la financiación, la selección del alumnado, la contratación del profesorado y su formación, o la autonomía de los centros. La concesión de una mayor autonomía a los centros educativos ha propiciado que el gobierno propusiera que todas las escuelas se convirtieran en academias a finales del 2022 (Eyles et al., 2017); aunque esta propuesta ha provocado grandes controversias en el debate educativo inglés.

La enorme diversidad de centros educativos es una muestra de la implementación de las políticas neoliberales en la cultura británica, pero también es una oportunidad para valorar la diversidad de enfoques desde los que se puede intervenir. Los diferentes tipos de centro y su combinación son un reflejo de la pluralidad de modelos que pueden proponerse con respecto a la educación moral y, concretamente, sobre educación del carácter. Cada centro muestra un ideario educativo propio, con objetivos educativos dispares, recursos y necesidades diferentes, lo que requiere que la educación del carácter se adapte y otorgue al alumnado de esos centros respuestas a las demandas sociales que surjan en cada contexto.

Este contexto neoliberal de la educación inglesa también nos permite comprender algunas cuestiones relacionadas con la formación y contratación del profesorado en Inglaterra. Actualmente, el *control* del profesorado se lleva a cabo a través de la *Teacher Regulation Agency*. Según el Department for Education (2021a), la *Teacher Regulation Agency* se encarga de: por un lado, realizar un registro de los maestros, tanto consolidados como en formación, con el objetivo de aportar a los empleadores y a las escuelas información previa a la contratación; por otro lado, son los encargados de emitir un número de referencia de maestro (*teacher reference number, TRN*) a todo el profesorado que esté realizando su formación inicial (*inicial teacher training, ITT*) o su formación inicial en los primeros años de docencia (*early years initial teacher training, EYITT*). Tras finalizar con éxito la formación inicial, la *Teacher Regulation Agency* se encargará de otorgar al profesorado el *Qualified Teacher Status (QTS)*, un documento que acredita su capacidad docente y, por tanto, la posibilidad de ejercer su labor en un centro educativo. Por último, este organismo podrá tener detalles sobre el profesorado al que se le ha vetado la enseñanza por sanción, investigar casos de mala conducta o tomar decisiones sobre la suspensión provisional del ejercicio profesional si están siendo investigados. Estas cuestiones se analizarán con mayor profundidad en el capítulo cinco.

Además, tras la modificación de la ley educativa de 1986, se estableció de manera obligatoria la evaluación del rendimiento del profesorado. No fue hasta 1992 cuando se estableció la obligatoriedad de someterse a una evaluación periódica por su labor, con el objetivo de tener en cuenta sus resultados para posibles promociones y ascensos de los docentes por parte de los equipos directivos de los centros educativos. Con este objetivo, se creó la *School Teacher's Pay and Conditions Act* (1991) (ley del salario y las condiciones del profesorado) donde, en 1991, se definió de manera explícita cuáles eran las obligaciones del profesorado en cuestiones relacionadas con el tiempo y la dedicación, además de introducir un sistema de negociación salarial que debilitó la labor de los sindicatos y las asociaciones del profesorado (Egido, 1997).

Este método de registro y seguimiento continuo del profesorado refleja el funcionamiento del neoliberalismo en el sistema educativo inglés: se otorga información sobre la formación y la trayectoria del profesorado con el fin de aportar a las escuelas y a los empleadores información para su contratación. Este sistema parece ser similar a la creación de los *rankings* de los centros educativos, donde sólo los *mejores* tienen cabida y reciben los mejores recursos como reconocimiento al mérito. Generalmente, la técnica más utilizada para la retención y contratación de los docentes está relacionado con las retribuciones externas (bonificaciones de contratación o salarios más altos). Sin embargo, aunque inicialmente esta medida pueda parecer atractiva, no es una medida eficaz de retención del profesorado a largo plazo, ya que no es una garantía de contratación de profesorado de calidad (Klassen et al., 2021) y deben tenerse en cuenta otras cuestiones como el ambiente de trabajo o su formación continua para satisfacer las demandas de la escuela.

Tras realizar este breve repaso por la organización de los tipos de centros en la educación no universitaria del sistema educativo inglés, a continuación, se plantea una aproximación al contexto socioeducativo en lo que a educación del carácter se refiere. Por un lado, se analizarán las leyes educativas inglesas que se han aproximado a elementos vinculados a la educación moral y, por otro lado, se analizarán los documentos oficiales y circunstancias socioeducativas que propiciaron la consolidación de la educación del carácter en Inglaterra. El objetivo será analizar de qué manera se ha tratado la cuestión de la educación moral en la política educativa de Inglaterra a lo largo de los años y cómo ha llegado a institucionalizarse, concretamente, la educación del carácter en el Reino Unido.

2.1. LEGISLACIÓN EDUCATIVA INGLESA Y SU ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN MORAL

La legislación educativa del Reino Unido ha sufrido numerosos cambios durante las últimas décadas como consecuencia de las sucesivas vigencias y derogaciones de las leyes educativas. En este sentido, se va a realizar un recorrido por las diferentes leyes educativas del Reino Unido con el objetivo de valorar su evolución y, concretamente, qué se especifica en cada ley con respecto a cuestiones sobre la educación moral, la educación en valores, la educación cívica y ciudadana o la educación del carácter. La observación de estos cambios nos permitirá obtener una visión general de las propuestas que se realizaron con respecto a estas cuestiones, qué terminología se utilizaba y qué priorizaban más en cada *Education Act*.

Además, se va a describir cómo está compuesto el *Department for Education* actualmente, qué organismos lo conforman y cuál es la naturaleza y labor de cada uno de ellos en la distribución de competencias del sistema educativo británico.

No fue hasta el año 1988 cuando el partido conservador determinó específicamente en su *Education Act* un control estatal de la enseñanza de la educación moral acerca de qué deben saber y cómo deben aprenderlo y cómo debe ser evaluado ese aprendizaje (Arthur, 2005). Posiblemente, la regulación de la educación del carácter en las últimas décadas en el Reino Unido se remonte a la reforma aportada por esta ley (Kisby, 2017). Concretamente, en su texto original, la *Education Act* de 1988 determina que es un deber de las escuelas promover la «dimensión espiritual, moral, cultural, mental y física del alumnado en la escuela y en la sociedad» (Education Reform Act 1988, c. 40, 2ª), además de preparar al alumnado para las «oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta» (Education Reform Act, 1988, c. 40, 2b). No obstante, estos principios quedaron sustituidos con la reforma educativa del año 1996.

En el año 1993, la versión original de la *Education Act*, hace referencia a la importancia de la inspección educativa, concretamente en escuelas de carácter religioso. El objetivo es aportar información de calidad sobre el contenido que aporta la escuela y cómo influye en el desarrollo espiritual, moral, social y cultural del alumnado (Education Act 1993, c. 35, 259, 7b). Sin embargo, no hacen ninguna otra referencia al desarrollo moral del alumnado. La totalidad de esta ley quedó derogada con la reforma del año 1996.

Ya en el año 1994, se propuso la creación de una entidad corporativa denominada *Teacher Training Agency* con algunos objetivos como proporcionar información y asesoramiento sobre la docencia, contribuir a elevar los estándares de enseñanza, mejorar la calidad y eficiencia de todas las vías de acceso a la profesión docente, así como asegurar la participación de las escuelas en todos los cursos y programas para la formación inicial de los docentes (Education Act 1994, c. 30, 2a, 2b, 2c, 2d). El profesorado deberá estar capacitado para promover el desarrollo espiritual, moral, social, cultural, mental y físico de los alumnos y prepararlos para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta (Education Act 1994, c. 30, 2d), algo similar a las propuestas legislativas de años anteriores, pero reflejando la importancia de la función docente en esta cuestión. Como en el caso de las propuestas de ley anteriores, las secciones I-II de la *Education Act* del año 1994, quedaron derogadas con la entrada en vigor de la reforma de 2005 y la modificación de la denominación de esta entidad.

La *Education Act* del año 1996 fue especialmente relevante, ya que derogó la mayoría de las reformas realizadas con anterioridad. En el documento se especifica que la educación tiene la responsabilidad de que las autoridades educativas locales (1996, c. 56, 13.1) contribuyan, en la medida de lo posible, al desarrollo «espiritual, moral, mental y físico de la comunidad asegurando que la educación primaria, secundaria y la educación superior eficientes estén disponibles para satisfacer las necesidades de la población» (Education Act 1996, c. 56, 13). No obstante, con las modificaciones realizadas posteriormente en el texto original, se suprimió la referencia a las autoridades educativas locales de acuerdo con lo dispuesto en *The Local Education Authorities and Children's Services Authorities (Integration of Functions) Order*, del año 2010, donde simplemente se hace referencia a «autoridades locales».

Además, no sólo se hace mención del deber de la educación en el desarrollo moral, sino que se especifica la importancia del currículum en esta cuestión. Así, a pesar de que estos principios fueran sustituidos por la entrada en vigor de la *Education Act* del 2002, el documento original de 1996 describe:

El plan de estudios de una escuela satisface los requisitos de esta sección si es un plan de estudios equilibrado y de base amplia que promueve el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos en la escuela y en la sociedad, y prepara a los alumnos de la escuela para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta (Education Act 1996, c. 56, 35I, 1a, 1b).

Otro de los aspectos que merece ser destacado de esta ley es la consideración de la educación sexual en las escuelas. En este sentido, destacan la importancia de garantizar que la educación sexual permita al alumnado «tener en cuenta debidamente una perspectiva moral, además de considerar y poner en valor la vida familiar» (Education Act 1996, c. 56, 403, 1, 2).

En la *Education Act* del año 1997 se amplían algunas cuestiones planteadas en su predecesora. En este documento, se hace referencia a la figura del director en relación con el fomento del buen comportamiento y el respeto de los demás por parte del alumnado. Esta figura tiene el deber de asegurar que el estándar de comportamiento del alumnado sea aceptable y, de no ser así, «regular la conducta de otro modo». Sin embargo, esto se suprimió con la publicación del *School Standards and Framework Act* (1998, c. 31). Por otra parte, se habla de manera específica sobre la importancia de la vinculación entre la familia y la escuela. Así, se propone utilizar un documento de asociación en el que se determinen los objetivos y valores de la escuela, además de la responsabilidad de cada uno, tanto familia como centro educativo, en lo que respecta al proceso educativo del alumnado (Education Act 1997, c. 44, 13, 2).

En el año 2002, se publicó una nueva *Education Act*. En este documento se hace referencia a que, para que un plan de estudios se considere equilibrado, debe promover el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico del alumnado en la escuela y en la sociedad (2002, c. 32, 99, 1a), además de preparar al alumnado de la escuela para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida posterior (2002, c. 32, 99, 1b). Un planteamiento generalmente compartido en las leyes educativas previas. Sin embargo, la aportación más significativa de la *Education Act* del 2002 es la incorporación de manera obligatoria al currículum de la asignatura de educación para la ciudadanía. Así queda reflejado en los requisitos del plan de estudios de la educación secundaria (Key Stage 3-4) (Education Act 2002, c. 32, 84).

En la *Education Act* del año 2005 encontramos cambios en lo que respecta a la entidad conocida en 1994 como *Teacher Training Agency*, ya que pasó a denominarse *Training and Development Agency for Schools* (Education Act 2005, c. 18, 74). No obstante, a pesar del cambio en la denominación de la agencia, los objetivos son similares a los propuestos en 1994.

Por otra parte, en el documento original de la *Education Act* del año 2005, se hace referencia a la figura del inspector jefe para aportar información acerca de las siguientes cuestiones (2005, 2): la calidad educativa (2005, 2, 1a), la satisfacción de las necesidades del alumnado (2005, 2, 1b), los estándares educativos alcanzados (2005, 2, 1c), la calidad de liderazgo y gestión de los centros educativos (2005, 2, 1d), el desarrollo moral, social y cultural del alumnado (2005, 2, 1e), la contribución del centro al bienestar del alumnado (2005, 2, 1f), los tipos de procedimientos de autoevaluación que se están llevando a cabo en las escuelas (2005, 2, 1g), así como el comportamiento y la asistencia de los alumnos al centro (2005, 2, 1h). Estas funciones del inspector jefe quedaron matizadas con la entrada en vigor de la *Education and Inspections Act* (2006, c. 40), pues incorporaron que la escuela contribuía a la cohesión comunitaria (2006, c. 40, 154).

Algunos años más tarde, la *Education Act* del año 2011 hace una ampliación de la *Education Act* del 2005 en lo que respecta a las funciones del inspector jefe. En este sentido, determina que el inspector jefe debe cubrir especialmente: el rendimiento del alumnado, la calidad de la enseñanza, la calidad del liderazgo y la gestión del centro, así como el comportamiento y la seguridad del alumnado en la escuela. Esta figura, además, al informar sobre estas cuestiones, debe considerar el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos de la escuela, así como la medida en que la educación impartida en la escuela satisface las necesidades de la gama de alumnos de la escuela y, en particular, las necesidades de alumnos con necesidades educativas especiales (*Education Act* 2011, c. 21, 41, 1). Por tanto, con esto se deroga también la propuesta realizada en la *Education and Inspections Act* (2006, c. 40).

Desde el *Department for Education* se maximiza la libertad del alumnado y se puede observar un intento por desarrollar el carácter y su vínculo con habilidades como resiliencia y coraje, debido a la influencia de corrientes psicológicas (Arthur, 2016). Además, se puede observar que las leyes muestran un consenso en lo que respecta a la importancia del desarrollo espiritual, moral, social y cultural del alumnado. En este sentido, no solo se refleja la importancia de su abordaje en el plan de estudios, sino que destacan el protagonismo que adquieren figuras como la inspección, los equipos directivos, el profesorado y las familias en todo este proceso.

A pesar de que el gobierno británico se ha mostrado partidario de intervenir en cuestiones relacionadas con la educación moral y reflejarlas en las diferentes *Education Act*, se ha llegado a considerar que la interpretación particular de la educación del carácter es

limitada e instrumental, ya que vinculan directamente el éxito personal con el profesional (Kisby, 2017). De este modo queda reflejada la intencionalidad del gobierno, ya que priorizan el éxito en el mercado laboral, en lugar de focalizar en la importancia de su papel como ciudadanos en una sociedad democrática o el propio florecimiento humano.

La legislación educativa en el Reino Unido se organiza de manera particular, aunque se asemeja a la organización del estado español en algunos aspectos. Se trata de una democracia parlamentaria compuesta por: una figura de la monarquía como jefatura del Estado, la asamblea legislativa, la ejecutiva y el poder judicial. La competencia educativa se encuentra dentro del poder ejecutivo, compuesto por: el primer ministro; el gabinete, compuesto por veinte ministros generalmente y elegido por el primer ministro y los llamados departamentos gubernamentales, entre los que se encuentra el *Department for Education* (DfE).

El *Department for Education* del Reino Unido está compuesto por dieciocho agencias y organismos públicos (*vid.* Tabla 6) que regulan su funcionamiento:

Tabla 6

Clasificación de los tipos de agencias y organismos públicos del Department for Education en el Reino Unido

TIPO DE ADMINISTRACIÓN	DENOMINACIÓN DEL ORGANISMO
Departamentos no ministeriales <i>Non-ministerial department</i>	- <u>Ofqual</u> - <u>Ofsted</u>
Agencia ejecutiva <i>Executive agency</i>	- Education and Skills Funding Agency - Standards and Testing Agency - <u>Teaching Regulation Agency</u>
Organismos públicos ejecutivos no departamentales <i>Executive non-departmental public body</i>	- Construction Industry Training Board - Engineering Construction Industry Training Board - Institute for Apprenticeships and Technical Education - LocatED - Office for Students - Office of the Children's Commissioner - Social Work England

	- Student Loans Company
Organismos públicos consultivos no departamentales <i>Advisory non-departmental public body</i>	- <u>School Teachers' Review Body</u> - Social Mobility Commission
Otros <i>Other</i>	- Child Safeguarding Practice Review Panel - Independent Review Mechanism - Office of the Schools Adjudicator
<i>Nota: elaboración propia a partir de Department for Education (2020)</i>	

A continuación, se describen las funciones de los organismos que se tendrán en cuenta para el desarrollo del estudio y la consecución de los objetivos de investigación propuestos. Según la información recogida en EURYDICE (2019), los departamentos no ministeriales no están dirigidos por ministros, aunque sí por funcionarios públicos con labores reguladoras y de inspección. El *Ofqual* es órgano un regulador independiente de calificaciones, exámenes y evaluaciones en Inglaterra; mientras que el *Ofsted* es responsable de la inspección de los servicios para niños, escuelas, colegios, formación inicial del profesorado, trabajo juvenil, aprendizaje basado en el trabajo y educación de adultos, así como de la inspección y regulación de la atención social infantil.

El *Ofsted* fue impulsado por el gobierno en el año 1992. En el último documento publicado, llamado *School inspection handbook* (Ofsted, 2019), el *Ofsted* detalla el compromiso que debe tener el sistema educativo con el desarrollo personal y, específicamente, con la educación del carácter de su alumnado. De esta manera, considera que el desarrollo del carácter es un conjunto de rasgos, disposiciones y virtudes que conforman su motivación y orientan su conducta hacia la reflexión, para aprender con entusiasmo y para que se comporten de manera íntegra y cooperativa con los demás (Ofsted, 2019, p. 58, § 218). La definición que proporciona es llamativa, ya que incorpora de manera explícita el concepto de virtudes, dejando entrever la influencia del neoristolismo en su configuración metodológica. Además, mantiene la prioridad de «garantizar el bienestar del alumnado, la seguridad y la disciplina en los centros educativos» (Ofsted, 2019, p. 9, § 26; 2019, p. 24 § 87).

Con respecto al desarrollo del carácter desde una perspectiva social y ciudadana, el *Ofsted* determina que el sistema educativo debe garantizar el desarrollo de «ciudadanos responsables, respetuosos y activos que sean capaces de (...) participar en la vida pública

como adultos» (Ofsted, 2019, p. 58, § 218). Para ello, entienden que es fundamental que el alumnado aprenda a discutir y debatir diferentes cuestiones e ideas de manera razonable y respetuosa (Ofsted, 2019, p. 63, § 228). De este modo queda reflejado el compromiso de educar al alumnado para que adquiera un rol protagonista y significativo en la política y la ciudadanía.

Por su parte, las agencias ejecutivas se encargan de facilitar la implementación de la política y, en este caso, destacaremos la función del *Teaching Regulation Agency*, responsable de regular la función docente. Esta agencia otorga la cualificación del docente en su formación, el *Qualified Teacher Status* (QTS), y determina cuáles son consideradas conductas graves dentro del cuerpo docente, así como de su reconocimiento.

El *Department for Education* lanzó en el año 2019 una guía no estatutaria, es decir, que no cuenta con una regulación oficial, sobre la educación del carácter y su desarrollo en el alumnado, basada en las recomendaciones del grupo asesor sobre el carácter configurado ese mismo año con el objetivo de recopilar opiniones de profesores y equipos directivos de los centros educativos sobre actividades de educación del carácter (Department for Education, 2019a). En este documento se destaca la obligación legal de las escuelas de promover el desarrollo espiritual, moral, social y cultural y señalan el deber de la educación del carácter en este proceso (Department for Education, 2019, p. 4, § 6). Además, se incide en la importancia del centro educativo en el desarrollo del bienestar mental del alumnado, de manera que vinculan la educación del carácter con un correcto y equilibrado crecimiento del alumnado en su preparación para la vida adulta (Department for Education, 2019, p. 4, § 8).

Con todo, se procede a continuación a analizar de qué manera la configuración de la educación del carácter se ha consolidado en el sistema educativo inglés. En este sentido, se estudiarán los acontecimientos que dieron origen a la institucionalización de la educación del carácter y en qué contexto se desarrolla.

2.2. LA EDUCACIÓN MORAL Y DEL CARÁCTER EN INGLATERRA

De forma similar a otros países, la educación del carácter en el Reino Unido experimentó un declive durante el siglo XX a raíz de los intentos fallidos por implementar este modelo en los centros educativos durante el siglo XIX. Como alternativa, se trató de incorporar el

concepto de educación en valores (Arthur, 2005) como el método más adecuado para la enseñanza de la educación moral en las aulas.

No fue hasta el año 1996 cuando el gobierno conservador presidido por John Major configuró un foro de discusión denominado *National Forum for Values in Education and the Community*. El principal objetivo era ampliar el debate junto con las SCAA¹⁷ (*School Curriculum and Assessment Authority*) sobre si realmente existían unos comportamientos moralmente buenos y unos valores comunes en la sociedad británica. Finalmente, concluyeron que sí existían valores comunes que pudieran compartirse en una sociedad plural, entre los que pudieron destacar: amistad, justicia, verdad, respeto por uno mismo, libertad y respeto por el medio ambiente (Arthur, 2005). A raíz de ese foro de discusión, se publicó un informe llamado *Education for adult life: the spiritual and moral development of young people* (1996). En él se detallaban algunas cuestiones vinculadas a tres aspectos fundamentales: el desarrollo espiritual, el desarrollo moral y el desarrollo sociocultural del alumnado. Destacan la incapacidad de definir determinados valores como universales, ya que no pueden definirse como absolutos y eso dificulta su enseñanza en los centros educativos. Además, subrayan dos aspectos clave que se seguirán debatiendo en años posteriores: la importancia de que el profesorado reciba formación específica en estas áreas y en la responsabilidad de toda la comunidad educativa para crear una sociedad adecuada para vivir y trabajar (School Curriculum and Assessment Authority, 1996).

Otro acontecimiento que nos permite contextualizar el auge de la educación moral en este país fue la realización del *The Report of the Stephen Lawrence Inquiry* (MacPherson, 1999), realizado tras el asesinato de un adolescente negro en la ciudad de Londres. El desarrollo de este tipo de informes sirve para identificar las debilidades en cuestiones vinculadas al desarrollo moral del alumnado y, en este caso, determinó que existía un racismo institucional entre la población británica. De esta manera, se propuso erradicar el racismo y la exclusión social con un compromiso de intervención por parte de las instituciones.

No obstante, la educación para la ciudadanía tomó protagonismo realmente a raíz de la elaboración del conocido como *Crick Report* (Qualifications and Curriculum Authority, 1998). En este documento se justifica la incorporación de la asignatura de *Educación para*

¹⁷ Se formó tras la ley educativa de 1993 para unir las funciones del currículo y la evaluación en una misma autoridad. Posteriormente, en 1997, derivó en el *Qualifications and Curriculum Authority*. Finalmente, este organismo quedó sustituido por el actual *Ofqual*.

la ciudadanía por primera vez en el currículum británico. Coordinado por el profesor Bernard Crick, fue elaborado tras la propuesta del partido laborista, debido a la percepción de una falta de valores morales y cívicos entre la juventud británica (Osler, 2000). La comisión encargada de realizar el informe tenía dos objetivos: por un lado, definir el concepto de *educación para la ciudadanía* y, por otro lado, establecer recomendaciones acerca de cómo podría trabajarse en los centros educativos (D. Kerr, 2003). De esta manera, con la elaboración del informe, se ponía en valor una acción educativa que fomentara los comportamientos comunes y ciudadanos entre el alumnado.

El *Crick Report*, además, plantea tres elementos esenciales para que se produzca una educación para la ciudadanía eficaz: en primer lugar, la responsabilidad social y moral del alumnado; en segundo lugar, la participación comunitaria y, por último, la alfabetización política (Kerr, 2003; Osler y Starkey, 2006; Qualifications and Curriculum Authority, 1998, § 2.12). El *Crick Report* habla abiertamente de virtudes políticas y morales, ya que implican: el cuidado de los demás; el cálculo sobre el efecto consecuencias que pueden tener las acciones en los demás; y comprensión y atención a las consecuencias (Qualifications and Curriculum Authority, 1998, § 2.12).

La virtud política hace referencia al conocimiento y aplicación de los procedimientos democráticos necesarios para hacer efectiva la realidad democrática, esto es, un marcado carácter instrumental alejado de la idea de valores compartidos; mientras que la virtud moral se refiere a los compromisos con los valores morales. La alfabetización política, uno de los objetivos del *Crick Report*, se muestra en relación con un país o una sociedad determinada, por tanto, en muchas ocasiones, la incorporación de la educación para la ciudadanía en el currículum nacional se debe a la voluntad de preservar la identidad nacional (Naval et al., 2017). No obstante, a pesar de incidir en el fomento de actitudes democráticas, se identificó una falta de tratamiento a cuestiones como la interculturalidad, el racismo o el género, siendo el único reclamo la *tolerancia* de las minorías (Osler, 2000).

Con esto, se puede reconocer la diferenciación que existe entre la educación para la ciudadanía, enfocada a una realidad concreta, y la educación del carácter, con una perspectiva más universal, aunque guardan un estrecho vínculo y no deben de concebirse como aspectos completamente independientes en el proceso educativo. En el *Crick Report* no se hace referencia explícita a la educación del carácter, aunque sí se habla de virtudes.

Sin embargo, no fue hasta el año 2002 cuando la educación para la ciudadanía se hizo obligatoria en el currículo educativo del Reino Unido, concretamente en la etapa de educación secundaria (Key Stage 3-4) (Osler, 2009). Tras la aplicación de su obligatoriedad en las aulas, se realizaron algunos estudios como el propuesto por Kerr, Cleaver, Ireland y Blenkinsop (2003). Estos autores realizaron un estudio transversal con los primeros resultados observados y concluyeron, entre otras cosas, que: el profesorado consideraba que ya existía generalmente una aproximación a la educación a la ciudadanía a través de actividades externas al centro educativo o a través de la asignatura PSHE (*Personal, Social, Health, and Economic Education*), aunque no existía un plan sistematizado específicamente sobre la educación para la ciudadanía (D. Kerr, 2003); los profesores y los equipos directivos de los centros apenas estaban familiarizados con los documentos que ofrecen las instituciones con la educación para la ciudadanía, además de no recibir formación específica en esta cuestión; el alumnado no sabía con seguridad qué significaba la educación para la ciudadanía; el conocimiento fue variable, ya que mostraron conocimiento sobre cuestiones como la igualdad de oportunidades, sin embargo, no mostraron tanto conocimiento sobre contenidos como el funcionamiento de las instituciones democráticas (D. Kerr et al., 2003, pp. 7-10).

Relacionado con esta cuestión, también se encuentran otros informes significativos como el *Green Paper: Schools Building on Success* y el *White Paper: Schools Achieving Success*, en los que se hace referencia a la educación del carácter de manera específica. El primer Libro Blanco del gobierno laboralista *White Paper: Excellence in schools* (1997) hacía referencia a que, tanto las familias como las escuelas, tenían el deber de mostrar y ayudar a comprender el código moral de la sociedad a los jóvenes, además de tener la obligación de desarrollar las fortalezas del carácter necesarias para vivir y trabajar (White Paper, 1997, §5). No obstante, la obligatoriedad de la asignatura de educación para la ciudadanía dio lugar a otros dos documentos (Arthur, 2005): por un lado, un *Green Paper* (2001) centrado en lograr el éxito en las escuelas y, por otro lado, un *White Paper* (2001), en el que se habla específicamente del concepto de *educación del carácter* y su vinculación con las necesidades de la economía.

En el *Green Paper* del año 2001 se observa una referencia directa a la educación del carácter, vinculándolo con la labor transformadora de la escuela y la importancia de esta institución como lugar de referencia para educar el carácter. En este sentido, el documento especifica: «(...) Character building is a key part of an overall approach to education which

values scholarship, endeavour and the idea of a citizen of the future who is self-reliant and simultaneously able to contribute to the wider community» (Green Paper, 2001, p. 16). De esta manera, se enfatiza en la importancia de educar el carácter con una intención de mejora del ser humano a nivel individual y social, vinculando así la ética personal y los comportamientos ético-cívicos.

Es importante destacar que el documento insiste en educar el carácter, no sólo para obtener mayor autonomía y control sobre la propia vida, sino también distinguir qué está bien y qué está mal, contribuir a la comunidad y tener éxito en cuestiones laborales y económicas (Green Paper, 2001, p. 61, § 4. 76). Este documento hace una aportación importante con respecto a la concepción actual de la educación del carácter, ya que considera que educar el carácter es una combinación de habilidades, actitudes y hábitos; además de entender que la educación del carácter tiene especial relación con el *ethos* escolar, pues es la garantía de su desarrollo (Green Paper, 2001, § 4. 77). No obstante, resulta curioso observar que, a pesar de hablar específicamente de educación del carácter, incluso de un concepto tan esencial como son los hábitos dentro de este enfoque, no exista ninguna referencia a las virtudes.

Pocos meses después de la publicación del *Green Paper*, aparece el *White Paper*, en el que se pueden encontrar semejanzas en cuestiones relacionadas con la educación del carácter en consonancia con la propuesta anterior. En este documento se hace especial énfasis en el *ethos* escolar y en la identidad del centro como elementos clave en la educación del carácter (White Paper, 1997, § 5.3).

En el año 2005, James Arthur puntualizó la presencia de rasgos de la educación del carácter en la política educativa del Reino Unido (Arthur, 2005), confirmando la reincorporación del concepto de *educación del carácter* al ámbito educativo británico. En este sentido, plantea que el término *carácter* hace referencia a cuestiones enfocadas a la acción y al comportamiento, pero no se acompaña de ninguna fundamentación teórica ni metodológica aparente que justifique que ese comportamiento es el adecuado y no otro. En definitiva, según este autor, la educación del carácter se encuentra directamente asociada en la legislación inglesa a la educación para la ciudadanía y vuelve a ser objeto de la política educativa británica.

En el año 2007, se publicó el *Ajegbo Report*, un informe en el que se realizó una puntualización con respecto al *Crick Report*. En él, se trató de establecer un vínculo más

estrecho entre el estudio de la historia y el desarrollo de la ciudadanía plural y multicultural, de manera que plantearon que la identidad y la diversidad se abordaran de forma específica (Department for Education and Skills, 2007). De este modo, se toma conciencia de la pluralidad social y la importancia del diálogo democrático y la cohesión social (Osler, 2009).

Sin embargo, en el año 2010, con la llegada del gobierno de coalición entre laboristas y conservadores, se realizó una reforma del *National Curriculum* y se trató de establecer una línea común en lo que a la educación del carácter se refiere. Como consecuencia, objetaron que el comportamiento moral sin una base teórica, «aboca a un activismo o conductismo utilitarista regido por las leyes del mercado que resulta profundamente deshumanizador» (Naval et al., 2017, p. 21). Por tanto, desde el gobierno de coalición, se apuesta por una educación del carácter en la que exista una fundamentación teórica y un desarrollo conceptual, previo a la acción y al comportamiento, que facilite la deliberación en la toma de decisiones y, como consecuencia, se facilite el desarrollo del pensamiento crítico.

La importancia del desarrollo del carácter en la política británica aumentó significativamente a partir del año 2010, como consecuencia de los disturbios y saqueos que tuvieron lugar en el año 2011. No obstante, no fue hasta la intervención de Nicky Morgan, secretaria de Educación de Theresa May, cuando el gobierno británico se involucró por completo en la educación del carácter como medio para mejorar la movilidad social (Kisby, 2017). En este contexto, a pesar de los intentos por precisar cada vez más la función de la educación cívica y la educación del carácter en el contexto educativo, en el año 2014 se publicó un manifiesto conocido como *Character and Resilience Manifesto* (Paterson et al., 2014). Este documento contó con el apoyo de todos los partidos políticos sobre movilidad social y en él trataban de hacer una petición común para precisar la definición y desarrollo de la educación del carácter en las escuelas a los organismos correspondientes.

De esta manera, este documento considera que tanto el carácter como la resiliencia son factores esenciales en cuestiones relacionadas con la movilidad social, sin embargo, en ocasiones no se les da la importancia que merecen y se priorizan cuestiones más tangibles o más fáciles de medir (Paterson et al., 2014). Como medidas concretas, en lo que respecta a la etapa escolar, solicitan al gobierno que exija al *Ofsted*: esclarecer de qué manera se podría fortalecer el carácter y la resiliencia en actividades extracurriculares de una manera más específica, que la participación en este tipo de actividades extracurriculares forme

parte del contrato laboral del profesorado, así como incorporar el carácter y la resiliencia en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente (Paterson et al., 2014).

Este manifiesto permite observar la constante demanda por parte de los agentes sociales para adaptar la educación del carácter al dinamismo social. Es necesario que el carácter se evalúe y se renueve constantemente con el objetivo de ser cada vez más preciso en sus intervenciones y metodologías, con el fin de lograr que el alumnado alcance una plenitud humana y una vida virtuosa.

La importancia del desarrollo del carácter y su relación con la política y la ciudadanía ha desempeñado un papel protagonista durante los últimos años en el contexto británico. El debate sobre el Brexit y la salida del Reino Unido de la Unión Europea trajo consigo una discusión sobre la pertinencia de esta salida y sus consecuencias a nivel político, económico y social. El principal motivo que provocó esta salida fue el aumento del sentimiento nacionalista entre la población inglesa, caracterizado por un elemento emocional, cuyo objetivo es lograr una diferenciación, la percepción de haber sufrido daños y tener la necesidad de repararlos, una defensa del control de la inmigración ya que, desde esta perspectiva, pueden llegar a dividir la sociedad y, por último, un fuerte sentimiento de identidad de la sociedad inglesa en el que se defiende la idea de sujeto más que la de ciudadano, debido al pensamiento liberal propio de la cultura inglesa (Naval, et al., 2017). La educación del carácter en Reino Unido surge con anterioridad al Brexit y trató de identificarse como un elemento distintivo, vinculado con la identidad británica. Esto supuso el declive de la educación para la ciudadanía, puesto que se alejaba de lo que consideraban que debía reflejar la cultura británica (Davies y Chong, 2016) y la identificaban como próxima a Europa.

Algunos ciudadanos británicos se ampararon en la premisa del *no somos como ellos*, en referencia a los europeos, y consideraron que la decisión de abandonar la Unión Europea fue consecuencia del derecho de la sociedad británica a expresar su voluntad (Conroy, 2017). La necesidad de reparar la división social derivada del rechazo a la diversidad hizo que los métodos basados en el carácter adquirieran protagonismo en la sociedad británica. La educación del carácter tuvo así como objetivo trabajar la multiculturalidad como un punto de unión y, al mismo tiempo, evitar caer en el escepticismo y el rechazo a otras comunidades, algo que ya ocurrió tras la Segunda Guerra Mundial.

La educación para la ciudadanía y la educación cívica han tenido gran relevancia en el Reino Unido desde las últimas décadas. Autores como Osler y Starkey (2006) identificaron factores que explican el crecimiento del interés por la educación para la ciudadanía durante estos últimos años: la injusticia y la desigualdad global; la globalización y la migración; las preocupaciones por el compromiso cívico y político; el déficit en la juventud de la conciencia ciudadana; el fin de la guerra fría y, por último, los movimientos antidemocráticos y racistas. La incorporación del término de educación para la ciudadanía al *National Curriculum* ha generado controversia por las ambigüedades y conflictos que han tenido lugar incluso en las sociedades occidentales, debido a tradiciones culturales o compromisos sociales (McLaughlin, 1992).

No obstante, se procuró que la educación para la ciudadanía supusiera un elemento clave en la formación del alumnado, por lo que su inclusión en la educación se llevó a cabo con base en unos criterios específicos. Según McLaughlin (1992), la educación para la ciudadanía debe contemplar cuatro componentes que pueden interpretarse desde un nivel de máximos y de mínimos: la identidad, las virtudes, la participación política y los prerrequisitos sociales.

La identidad, desde un punto de vista *de mínimos*, hace referencia a la comprensión de la legalidad y los derechos que le interpelan, mientras que, desde un punto de vista *de máximos*, el ciudadano ha de tomar conciencia de sí mismo y de su pertenencia a una comunidad viva y con una cultura democrática. Por su parte, las virtudes, desde el punto de vista de mínimos hacen referencia a la responsabilidad ciudadana, el respeto y la ayuda a los demás como actividad voluntaria, mientras que, desde el punto de vista *de máximos*, implican el cuestionamiento de lo que se les plantea y ampliar sus actuaciones hacia espacios más universales, luchando por nociones más generales como la justicia y a la mejora de las condiciones de vida. Así mismo, la participación política, desde un nivel *de mínimos* implica que el ciudadano sea el encargado de votar a los representantes políticos, mientras que, desde el punto de vista *de máximos*, el ciudadano tiene un papel más participativo en la democracia. Por último, los prerrequisitos sociales, desde el punto de vista *de mínimos*, hacen referencia a la consideración del individuo como ciudadano, mientras que el punto de vista *de máximos* se refiere a que, a pesar del planteamiento igualitario de todos los ciudadanos en un contexto democrático, existen desigualdades reales a las que hay que atender y paliar con el fin de dar un sentido real y significativo al sistema democrático.

Esta interpretación dual entre las concepciones máximas y mínimas ha generado conflicto. La educación para la ciudadanía en su concepción mínima trata de aportar instrumentos legales que le permitan ampararse en un marco democrático, además de buscar un marco de desarrollo educativo que fomente el desarrollo de virtudes. Esta concepción de la ciudadanía en términos mínimos se contrapone con la propuesta de ciudadanía en términos máximos, más ampliamente comprendida a nivel curricular en el Reino Unido, donde se defiende que la educación para la ciudadanía se enfoque hacia el desarrollo de disposiciones y virtudes centradas a la educación política y pública, tales como la deliberación racional o la autonomía, dentro de un contexto liberal (McLaughlin, 1992).

Existe una vinculación entre la educación para la ciudadanía y la educación del carácter, aunque con ciertos matices. La educación para una ciudadanía democrática necesita de un cultivo de la virtud cívica y la implicación de la persona en la participación política y social (Annette, 2005). Sin embargo, existe una diferencia fundamental entre ellas y es que, mientras la educación para la ciudadanía promueve acciones adecuadas dentro de una sociedad democrática, la educación del carácter tiene como principal eje conductor el concepto de virtud (Fuentes y Albertos, 2017). Sólo a través del cultivo del buen carácter del ciudadano activo es posible contribuir al desarrollo de la educación para la ciudadanía, pues gracias a ésta, no sólo se enfatiza en los valores o actitudes que pueden ser particulares, sino en el desarrollo del conocimiento y las habilidades necesarias para vivir en sociedad (Kisby, 2017).

El dinamismo social ha requerido la redefinición de la educación para la ciudadanía, centrándose especialmente en: los derechos y las responsabilidades, el acceso, la pertenencia y otras identidades, con el objetivo de comprender cómo estas cuestiones deben responder a los desafíos de la sociedad actual como pueden ser: la diversidad, la ubicación de la ciudadanía en un estado o país determinado, los derechos sociales o la participación democrática a nivel local, nacional e internacional (Kerr, 2003). Debido a la detección de estas demandas comunitarias, la sociedad británica ha mostrado inquietud por la necesidad de potenciar el carácter del alumnado y así lo ha reflejado a nivel institucional. Algunos acontecimientos determinaron la urgencia por potenciar el desarrollo moral del alumnado en las aulas, otorgándole relevancia al enfoque de la educación del carácter en los últimos años.

EL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

En este capítulo se estudian algunos de los retos del profesorado en relación con la educación del carácter. Se consideran algunas cuestiones relacionadas con la comprensión por parte del profesorado de la educación del carácter como un concepto integral; la necesidad de mejorar su formación en esta cuestión; la importancia de una correcta implementación del enfoque en las aulas para educar el carácter de una manera óptima o la necesidad de contar con el apoyo de las instituciones, las familias o la comunidad para que la educación del carácter se convierta en algo efectivo, real y pleno.

Generalmente, siempre ha existido cierta reticencia con respecto a la enseñanza de la educación moral y ética en los centros educativos, alegando que se trataba de una labor que correspondía exclusivamente al ámbito familiar (Merino, 2007). Esto ha tenido como consecuencia una pérdida de consideración social de la docencia (Ibáñez-Martín, 2013), algo que puede deberse, entre otras cosas en nuestro contexto más cercano, a la ausencia de referencias a la dimensión moral de la educación en el sistema educativo español (Fuentes, 2018), incrementando la semejanza entre educación e instrucción.

Desde el punto de vista aristotélico, la transformación de la naturaleza del ser humano se ve influida directamente por factores externos. Es por esto por lo que la intervención de los docentes supone comprender la labor educativa como uno de los factores externos más

relevantes que fomentan el aprendizaje (Bernal, 1998). Esto justifica que la presente investigación se centre en la intervención con el profesorado, pues ellos son los agentes externos por excelencia, junto a las familias, que pueden y deben potenciar la educación del carácter del alumnado.

Entre las razones que podemos encontrar para justificar esta investigación vinculada a la formación del profesorado es que no se encuentran con facilidad asignaturas en los planes de estudio de los grados de Magisterio o del Máster de Formación del Profesorado relacionadas con la educación del carácter; además de que son los propios docentes en ejercicio los que, generalmente, reclaman formación en este tipo de cuestiones al no saber, entre otras cosas, cómo abordar adecuadamente los problemas éticos que surgen en el aula (Kristjánsson, 2015; Walker et al., 2015). De hecho, la existencia de carencias en la formación del profesorado en cuestiones relativas a la educación moral no es algo actual. A finales de los años ochenta, ya existían algunos reclamos por la falta de planificación curricular de las cuestiones morales en el sistema educativo español (García López, 1989). No obstante, a pesar de ser un elemento fundamental en el fomento de la educación del carácter en las aulas, no les exime de enfrentarse a determinados retos que introducimos a continuación, algunos de los cuales han sido considerados anteriormente (Fuentes y Sánchez-Pérez, 2020).

A continuación, se presentan cinco retos acerca de los desafíos a los que se enfrenta el profesorado en lo que a educación del carácter se refiere y otros seis retos vinculados con la formación del profesorado en esta cuestión.

I. LOS DESAFÍOS DE LA LABOR DOCENTE Y LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

El *primer* desafío al que los docentes deben enfrentarse es a la comprensión y al tratamiento de la educación del carácter desde una perspectiva integral. Deberán enmarcar las tres principales dimensiones humanas: cognitiva, afectiva y comportamental, entendiendo que se trata de una orientación ética (Bernal, 2017) cuyo objetivo es alcanzar la autoposesión. La búsqueda de la autoposesión implica que el docente facilite al alumnado el dominio de su propia vida, esto es, asumir la responsabilidad de todo aquello que les pasa (Esteve, 2010) y ser capaz de gestionar con eficacia la resolución de problemas. El alumnado aspira a lograr un desarrollo personal óptimo a partir de la formación del carácter (Curren, 2017a); por tanto, es necesario que la educación del carácter desarrolle

las dimensiones de manera interdependiente ya que, de lo contrario, no se podría considerar como tal.

Independientemente del contenido de la asignatura impartida por el docente, debe ser consciente de que cuenta con un papel protagonista en el desarrollo moral de su alumnado (Sanger y Osguthorpe, 2011), pues la educación en sí misma es una práctica moral (Pring, 2001). Por tanto, el docente debe comprometerse con unos principios básicos que orienten al alumnado a su desarrollo íntegro y pleno. Esta visión holística del proceso educativo y del desarrollo moral del alumnado, permitirá al docente implementar la educación del carácter a través de las diferentes áreas de trabajo (intelectual, moral, cívica e instrumental), de manera que se facilite un desarrollo a nivel personal y social.

A pesar de aceptar la necesidad e importancia de asignaturas vinculadas a valores, ética o moral, el profesorado no muestra un conocimiento real de qué es la educación del carácter. Esta afirmación la demuestran autores como Demirel et al. (2016) con un estudio que realizaron con un grupo de sesenta profesores. En él, realizaron doce preguntas abiertas sobre qué entienden por educación del carácter, cuáles son los factores que intervienen en este tipo de educación, cuál es el papel de la escuela y el profesorado en esta cuestión o cuál debería ser la estructura del plan de estudios. Entre los resultados más relevantes, destacaron que casi la mitad de los profesores entendían la educación del carácter como el comportamiento que adquiere un individuo durante el desarrollo de su personalidad, aunque también hubo algunos profesores que lo definieron como los valores morales que una persona tiene que adquirir. Otros grupos de profesores definieron la educación del carácter como: un proceso que proporciona la adaptación de una persona a la sociedad; un proceso desarrollado por las familias, la escuela y el entorno; un proceso que ayuda a un individuo a reconocerse a sí mismo; un proceso educativo que se desarrolla según la personalidad de un individuo y un proceso que permite realizar cambios de comportamiento.

Como puede observarse, la percepción del profesorado no es errónea, pero sí incompleta. La mayoría del grupo vincula la educación del carácter con una dimensión comportamental del ser humano, sin embargo, es preciso que tomen conciencia de este enfoque va más allá e implica elementos vinculados al conocimiento o las emociones para que su desarrollo sea completo y equilibrado. Ciertamente, mencionan conceptos como la personalidad, el reconocimiento de uno mismo o la sociedad y todos ellos tienen una

repercusión cuando se interviene a partir de un enfoque como éste, pero debe entenderse como un conjunto de elementos que interrelacionados entre sí y no independientes.

El *segundo* desafío al que se enfrenta el profesorado es la necesidad de favorecer experiencias y acontecimientos que posibiliten la adquisición de la virtud. Los docentes deben mostrar una clara predisposición a «convertir la educación en una experiencia vital, en un acto humanizador» (Esteban, 2018, p. 10). En esta línea, es preciso recuperar las aportaciones de Dewey, quien definía la educación como una «reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente» (Dewey, 1998, p. 74). En definitiva, la experiencia nos permite establecer conexiones con los pensamientos y los conocimientos, de manera que establecemos conexiones que provocan el aprendizaje.

No obstante, es importante puntualizar la diferencia entre la experiencia y el acontecimiento. Bermejo (2019) define el *acontecimiento* como «un hecho que, por su carácter, significa sustancialmente algo para la persona que lo experimenta, que lo vive» (p. 10). Por tanto, experiencia y acontecimiento son dos conceptos que se encuentran íntimamente ligados en educación. El acontecimiento es, en definitiva, la posibilidad de un nuevo comienzo que aflora sentimientos y favorece una transformación en los sujetos (Bárcena, 2004), teniendo en cuenta que el verdadero aprendizaje se produce cuando la persona se ve removida por la experiencia (Antunes, 2016). Promover acontecimientos en el aula permite fomentar una educación verdaderamente significativa basada en la virtud, ya que el acontecimiento supone una agitación de la persona y, la experiencia, no necesariamente ha de tener un significado revelador, pero sí determinante para establecer un contacto con la realidad. La construcción de uno mismo, a fin de cuentas, es el resultado de una narrativa creada a partir de la experiencia donde se asume un equilibrio entre autonomía y compromiso y cuidado con la alteridad (Balduzzi, 2017; Ruiz-Corbella et al., 2012). La vivencia de experiencias y acontecimientos permitirá configurar un carácter distintivo, algo que denota la naturaleza transformadora del acontecimiento y la experiencia en la configuración de la personalidad y del buen carácter.

Para ilustrar este segundo reto, es pertinente mostrar los resultados de la investigación realizada por Seroczynski et al. (2011), quienes crearon un espacio para trabajar las virtudes con alumnado disruptivo a través de las novelas de *Harry Potter*. Durante el desarrollo del estudio, los investigadores trataron de identificar diferentes virtudes en las novelas como el autocontrol, sabiduría, templanza, amistad o la justicia. Tras esta primera aproximación

a las virtudes, los investigadores incorporaron otros recursos didácticos como los periódicos locales para que el alumnado identificara otras virtudes en contextos reales y próximos. Además, la conexión con las novelas permitió a los investigadores profundizar con el alumnado sobre sus relaciones de amistad o las relaciones conflictivas con figuras de autoridad. De igual modo, gracias a la creación de este espacio, muchos de ellos llevaron material artístico hecho por ellos mismos a las actividades grupales o aprendieron a jugar al ajedrez, puesto que uno de los protagonistas de las novelas es experto en este juego. Para validar los resultados de su investigación utilizaron un método mixto en el que se usaron instrumentos como el *Virtues Scale* o el *Sociomoral Reflection Measure*, además del análisis del discurso durante las sesiones que se llevaron a cabo.

Crear espacios para trabajar virtudes muestra un impacto positivo en el desarrollo del carácter. Como se ha observado en la investigación llevada a cabo por Seroczynski et al. (2011), el alumnado es capaz de reconocer desde un punto de vista cognitivo cuáles son las virtudes que aparecen en las novelas, además de conectar emocionalmente con ellas. Mostraron empatía ante ciertas situaciones y mejoraron la comunicación con los investigadores. Todo ello tuvo como consecuencia un cambio en el comportamiento del alumnado, ya que comenzaron a realizar otras actividades que beneficiaban a todo el grupo, como la elaboración de actividades artísticas o las partidas de ajedrez.

El *tercer* desafío hace referencia a considerar la importancia de las relaciones interpersonales en el desarrollo de la virtud. Es fundamental que el profesorado sea consciente de que no es posible la enseñanza de virtudes sin tener en cuenta el papel que juegan las relaciones interpersonales en esta cuestión (Ahedo, 2018a). El profesorado ha de tomar conciencia de la necesidad de apoyarse en los principales grupos de socialización de su alumnado para promover la virtud. En este sentido, es necesario tener en cuenta a la familia, los amigos, la escuela y la comunidad. Trabajar en constante comunicación con estos grupos permitirá al alumnado descubrir el sentido de *su* vida y, de este modo, favorecer la construcción de una identidad propia (Bermejo, 2019).

La familia es el primer agente socializador en el que se desenvuelve el alumnado. En este sentido, es positivo que las familias ayuden al alumnado a crecer en la virtud, tratando de facilitar un ambiente familiar adecuado para desarrollar competencias emocionales favorables y óptimas (Ahedo, 2018a). En el núcleo familiar es donde el alumnado puede encontrar la protección y el cuidado necesarios para desarrollar la seguridad y confianza suficientes para relacionarse con los demás. No obstante, es necesario considerar a la

escuela como uno de los primeros lugares en los que el alumnado se desenvuelve con sus iguales y comienza a tomar conciencia comunitaria. Por último, no hay que olvidar la función de la comunidad en todo este proceso de desarrollo identitario, ya que, por un lado, en este contexto surgen relaciones de amistad que influyen en la interiorización y retroalimentación de valores positivos; y, por otro lado, se fomenta la participación cívica, poniendo en práctica valores como la escucha activa, la comunicación, la deliberación o la toma de decisiones. Las figuras de referencia del alumnado surgen de todos estos entornos, lo que demuestra que las personas forman parte de un *todo*, de algo mucho más inmenso, asumiendo que los comportamientos tienen consecuencias variadas en múltiples contextos (Azqueta y Sánchez-Pérez, 2021).

Como ejemplo de la influencia de los entornos sociales en el correcto desarrollo del carácter, se pueden mostrar los resultados de la investigación realizada por Paul et al. (2022), en la que evaluaron la percepción de las familias en la implementación de un programa de educación del carácter en el hogar a partir del uso de la literatura como recurso principal. Para obtener los resultados del estudio, se impartieron seminarios a las familias y, tras la intervención, se realizaron una serie de entrevistas. Entre los resultados más relevantes, las familias percibieron cambios significativos en una mejora de la comunicación y el vínculo familiar; un mayor reconocimiento de pensamientos y emociones en situaciones cotidianas, así como la inversión de tiempo y dedicación en la relación con sus hijos e hijas.

El hecho de que las familias y otros grupos sociales se involucren en el desarrollo del carácter del alumnado favorece a la interiorización de virtudes a nivel personal, pero también se adquiere un beneficio en las relaciones familiares, de pareja o amistad, así como en la propia comunidad.

El *cuarto* desafío al que se enfrentan los educadores desde la educación del carácter es la posible falta de consonancia con las familias (Ryan, 2013). Debemos asumir que hay un doble riesgo y una doble solución: una posible falta de participación de las familias en la educación del carácter del alumnado, de manera que el centro sería un facilitador de acceso, o la influencia negativa que la familia pueda tener, por lo que los docentes actuarían como subsanadores o compensadores de las carencias formativas que los estudiantes experimentan en el entorno familiar (Berkowitz, 1995, 2000; Elias, 2009).

En *La República* de Platón, como se ha explicado previamente, el autor atribuye a los filósofos, orientados al bien por naturaleza, la capacidad de ayudar al resto de los ciudadanos, la de gobernar la polis (Platón, Rep., §503b), establecer una legislación perdurable de acuerdo con los valores adquiridos en su educación (Platón, Rep., §445e) y favorecer a la comunidad por encima de los instintos y voluntades personales (Platón, Rep., § 430b). Esta distinción se debe a la capacidad que tienen los filósofos, según Platón, para recibir una educación completa debido a dos características que sólo ellos poseen: la facilidad para aprender y la capacidad de adaptación; los guardianes, por el contrario, no disponen de ellas al estar acostumbrados al inmovilismo y a la aceptación (Platón, Rep., §503c-d). Para Platón durante el proceso educativo debe producirse una evaluación constante de los aspirantes a filósofos para garantizar que la selección de los roles en la sociedad, son los apropiados y así garantizar la estabilidad de la *polis*.

Platón ya consideraba que el Estado era el ente que debía encargarse de garantizar la igualdad del alumnado y suprimir sus privilegios de origen (Platón, Rep., §423d). De este modo, se alejaba a los aspirantes a filósofos de la influencia *negativa* que pueden proporcionarles sus progenitores y se asumía la responsabilidad de que los niños y las niñas de mejor naturaleza fueran criados en comunidad. Con esta medida, se garantizaba un distanciamiento prudencial con sus progenitores con el objetivo de mantenerlos *puros* (Platón, Rep., §460c). Un modelo educativo de influencia platónica entiende la importancia de la formación de los filósofos en dialéctica, esencialmente, para construir alumnado virtuoso capaz de gestionar con solvencia la resolución de conflictos (Kotsonis, 2019b). En este sentido, teniendo en cuenta la importancia de que los educadores cuenten con una formación específica y la necesidad de que el alumnado se *aleje* de la influencia familiar para desarrollarse en sociedad, cabe cuestionarse entonces las medidas, relativamente actuales, que se han propuesto en España en relación con el *pin* parental o metodologías alternativas de enseñanza como el *homeschooling*. Ante este hecho, es interesante recuperar las palabras de Ibáñez-Martín (1981), quien apunta: «Un excesivo apasionamiento podría conducirnos a (...) desesperarnos si viéramos que nuestros alumnos se separan de los caminos hacia los que les hayamos orientado, (...) pero no es sino expresión de que no hemos pretendido arrebatarles la libertad» (p. 97).

El principal paralelismo que puede encontrarse entre los filósofos platónicos y el profesorado actual es su papel como agentes activos y responsables de transmitir unos valores mínimos universales (Bárcena et al., 1999), entendiendo que el alumnado son

personas en construcción que deben conformar su pensamiento mediante un complejo proceso de deliberación y reflexión. El profesorado debe comprometerse con esta transmisión puesto que, en palabras de Esteban (2018): «Educar es un proceso de perfección humana y, mal que nos pese, eso significa apostar por algo en concreto, a saber: lo mejor de lo mejor, (...) lo superior y, en último término, todo aquello que dignifique a la persona» (p. 71). Así, independientemente del rol que adquieran los docentes en este proceso, su labor deberá ajustarse a principios básicos universalmente aceptables y a la legalidad vigente, desarrollando hábitos que dignifiquen al ser humano como ser social, centrados en la voluntad de construir una ciudadanía democrática fundamentada en el bienestar personal y comunitario.

El *quinto* desafío consiste en ser conscientes de la importancia de transmitir valores y desarrollar virtudes. La transmisión de valores abarca una dimensión cognitiva de la educación moral (Ahedo y Millán, 2020), mientras que el desarrollo de virtudes considera una parte actitudinal del ser humano. De hecho, se podrían definir las virtudes como «los valores hechos vida en la existencia de cada ser humano» (Caro, 2020), puesto que son las virtudes las que orientan hacia los valores (González-Ginocchio, 2020). Se asume que el conocimiento del valor no es suficiente, por lo que la educación del carácter se centra en educar los comportamientos moralmente virtuosos. Desde una perspectiva cognitiva, se puede considerar el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, pero es importante que el profesorado dé un paso más allá y no permanezca únicamente en el plano cognitivo. Debe enseñar al alumnado a comportarse moralmente bien en situaciones particulares, algo que con el conocimiento del valor no es suficiente, y tampoco con un correcto desarrollo del pensamiento crítico: se puede tener un sentido crítico muy desarrollado, pero no actuar moralmente bien, por tanto, se puede ser un excelente profesional sin ser una buena persona (Espinosa, 2020).

Uno de los aspectos que más se ha criticado con respecto a la transmisión de valores en los centros educativos es el adoctrinamiento y el sentido crítico parece ser el bálsamo que cura esta *enfermedad* de la enseñanza. Barrio (2007) dijo lo siguiente sobre el adoctrinamiento y el fomento del pensamiento crítico en el alumnado:

Hay quienes piensan que el peligro del adoctrinamiento solo se conjura evitando la transmisión de conocimientos positivos, limitándose a difundir dudas (...) Cualquier tipo de enseñanza positiva (doctrina) sería adoctrinante. Pero ello es imposible, pues la educación discurre, al menos en muy buena parte, por el cauce de la enseñanza. El

adoctrinamiento es una mala práctica de la enseñanza, pero ello no significa que toda enseñanza necesariamente sea adoctrinamiento (p. 122).

La educación debe ser flexible y permitir que el alumnado dude, en determinadas cuestiones, sobre los valores que le son transmitidos. Sin embargo, no se puede negar la existencia de unos valores mínimos en los que deben educarse, pues de lo contrario estaríamos formando personas relativistas o emotivistas. La diferencia estriba en saber discernir entre una correcta o una incorrecta influencia educativa (Ibáñez-Martín, 1981b). No obstante, mostrarles la existencia y la importancia de su compromiso con determinadas virtudes, no implica necesariamente caer en el adoctrinamiento. Ibáñez-Martín (2021) identifica algunas prácticas que el profesorado debe evitar en el aula para no favorecer el adoctrinamiento: en primer lugar, no enseñar el camino lógico que explica las tesis que se enseñan en el aula; en segundo lugar, proponer argumentaciones incorrectas, ocultando algunas posiciones contrarias relevantes y, por último, no facilitar, dificultad o prohibir la expresión del educando. Por el contrario, considera que los educadores deberán: promover el pensamiento del alumnado; animar a profundizar en el conocimiento consultando fuentes cualificadas de pensamiento y esforzarse por desarrollar -tanto en sí mismo como en su alumnado- unas bases morales y afectivas que favorezcan un juicio acertado, promoviendo el amor por la verdad.

En definitiva, la responsabilidad ética de la labor docente implica comprometerse con la existencia de unos valores mínimos que aspiren a ser universales, a pesar de la dificultad que esto conlleva dado el dinamismo y el pluralismo social. Plantear la existencia de unos valores deseables y trabajar para que el alumnado aspire a ellos no supone necesariamente que se caiga en el adoctrinamiento. Esto ha pasado a convertirse, aparentemente, en el escudo que protege al profesorado de asumir su responsabilidad como agente educativo para trabajar cuestiones morales en el aula. Esto nos lleva directamente a plantear el próximo reto de la formación del profesorado en esta cuestión.

2. LOS RETOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

El *primer* reto relacionado con la formación docente que podemos identificar consiste en transmitir al profesorado la responsabilidad como profesional de la educación en la enseñanza de valores y la educación de las virtudes. Cualquier acto de enseñanza

desarrollado en el aula o en cualquier contexto de aprendizaje tiene un *núcleo* moral y la responsabilidad del profesorado es la motivación moral de cualquier actividad docente (Oser, 1994).

Una de las preocupaciones más habituales entre el profesorado es no saber reconocer cuándo el alumnado logra adquirir la virtud. La interiorización de la virtud se produce cuando es capaz de realizar el *bien* de forma habitual (Ahedo, 2018a). Por esto, es necesario que el profesorado se muestre comprometido con su labor, y logre que hacer *habitualmente* el bien, se convierta en una forma de vida para su alumnado. Para lograr este objetivo, es necesario que tomen conciencia de la importancia de la enseñanza por imitación y, además, se nutran de diferentes metodologías que favorezcan el desarrollo de las virtudes humanas. De este modo, deberán promover la creación de acontecimientos que generen aprendizajes significativos, dedicarán el tiempo necesario al desarrollo de este tipo de acciones y se otorgará un espacio a la reflexión y evaluación de la consecución de objetivos.

En este sentido, una de las metodologías más conocidas para educar el carácter del alumnado es el Aprendizaje-Servicio (ApS, en adelante). El ApS permite al alumnado aplicar sus conocimientos al servicio de las necesidades de su comunidad y, de manera simultánea, se desarrollan saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana (Tapia, 2010). Un aspecto destacable de este tipo de metodologías es que son transversales y el profesorado puede implementarlas independientemente de la asignatura que impartan e incluso colaborar de manera interdisciplinar.

La formación del profesorado en metodologías como el ApS es, fundamentalmente, de carácter experiencial, es decir, que el aprendizaje ocurre durante el desarrollo de los propios proyectos. El aprendizaje adquirido a partir de la experiencia es necesario, pero puede no resultar suficiente por una falta de conocimiento teórico sobre cómo llevar a cabo esta metodología de una manera óptima y por qué es necesario en el contexto educativo actual. Esto queda demostrado en investigaciones como la realizada por Álvarez Castillo et al. (2017) donde demuestran la incorporación de formación vinculada a esta metodología por el auge de su institucionalización a través de cursos o jornadas. No obstante, la formación es considerada inconsistente y alejada de los planes de estudio. La carencia de una formación sólida en esta cuestión, advierten los autores, puede diluir la influencia reflexiva, cooperativa y transformadora propia de esta metodología.

El *segundo* reto que se debe tener en cuenta desde la formación del profesorado es la necesidad de establecer una relación entre el desarrollo del carácter y las competencias básicas. La estandarización de los aprendizajes no debe de perder la perspectiva de los problemas morales y sociales en su configuración, ya que de lo contrario no se estaría contemplando una preparación para la ciudadanía en el sentido amplio del término (Pring, 2001). En este sentido, la educación del carácter aporta modelos educativos como el de la comunidad justa, con el fin de desarrollar las competencias desde la educación formal y que el alumnado sea capaz de adquirir un interés por la democracia y sus procesos complejos (Oser et al., 2008).

La educación del carácter contempla dimensiones como: la educación cívica o la educación para la ciudadanía, compatibles con la competencia básica social y cívica. Se debe considerar la incorporación terminológica de la educación del carácter a este contexto, justificando los múltiples matices que acepta el modelo e incorporarlo a nuestro vocabulario para que el constructo tenga presencia de manera institucional, como ocurre en algunos contextos educativos como el anglosajón.

El *tercer* reto a tener en cuenta desde la formación del profesorado está relacionado con la incorporación de los valores que derivan de la educación del carácter en la empleabilidad, la eficacia y la sociedad de mercado. La rendición de cuentas es uno de los elementos controvertidos que surgen en este sentido. La presión constante por producir buenos resultados, e incluso la competitividad entre los compañeros de profesión por lograr unos resultados satisfactorios, puede llegar a excluir a algunos estudiantes con el objetivo de que no formen parte de las estadísticas (Kristjánsson, 2015).

Este tipo de comportamientos inmorales por parte del profesorado pone en cuestión su capacidad para educar el carácter, ser un modelo para el alumnado y estar comprometido con los valores morales plasmados en el ideario educativo o en el proyecto educativo de centro. El comportamiento social está regulado principalmente por tres elementos: la sociedad, el Estado y el mercado (Naval et al., 2019b), por lo que es fundamental que la educación tome protagonismo en esa triangulación para lograr un equilibrio.

El *cuarto* reto es que, desde la formación del profesorado, se transmita la idea de que la educación del carácter debe partir de un modelo abierto y flexible. Es decir, adaptarse a la multitud de interpretaciones e intervenciones que pueden realizarse a partir de este modelo. El objetivo de la implantación de un modelo de educación del carácter en el

sistema educativo es reducir la desigualdad y aportar una educación en cuestiones morales igualitaria para todos los centros escolares, por lo que es fundamental que este tipo de formación sea universal y llegue a todo el alumnado, independientemente de su clase social, sexo o creencia. Esto implica una flexibilidad en el enfoque que le permita adaptarse a la multiculturalidad presente en la sociedad actual y el respeto a la diversidad, de manera que se construirán hábitos que favorezcan la convivencia social (Bernal et al., 2015; Vilafranca y Buxarrais, 2009), pero al mismo tiempo manteniendo sus fundamentos básicos que eviten su desvirtuación.

Es evidente que existe una diferencia en las normas y prácticas culturales en la actual sociedad multicultural, incluso en cuestiones relacionadas sobre cómo vivir bien, pero existe un consenso acerca de una convivencia social basada en el respeto mutuo y la preocupación por el otro, lo que hace evidente que la sociedad multicultural ha de basarse en la tolerancia (Curren, 2017a). En sociedades plurales es necesario tomar conciencia del derecho y la obligación que tiene la ciudadanía a proporcionar y recibir una educación con la que se garantice un respeto mutuo, a pesar de las diferencias culturales, religiosas, de idioma o etnia (Curren, 2009). Se trata de aceptar la diferencia sin que eso nos aleje; por tanto, aprender de ella, buscar enriquecimiento.

El *quinto* reto de la formación del profesorado es su evaluación. Hay diferencias en el desarrollo de la virtud dependiendo de las características de cada persona, por lo que resulta osado prescribir un modelo estandarizado de evaluación del carácter. A pesar de que se trata de un reto aún por explorar, se podría proponer el uso del método mixto y la historia de vida como métodos de evaluación de la educación del carácter.

Los métodos mixtos son la metodología más conocida para evaluar el carácter. Entre los métodos mixtos se incluye la triangulación que, a su vez, cuenta con diferentes tipos: de datos, de investigador, teórica y metodológica (Denzin, 1970). No nos detendremos en cada una de ellas, pero sí se debe destacar la pertinencia de la triangulación metodológica. Según Arias (2000), este tipo de triangulación se usa específicamente para constructos multidimensionales, como es el caso de la educación del carácter. Se trata de una combinación de dos o más fuentes de datos (entrevista y observación directa, por ejemplo), que son codificados, analizados de forma independiente y, finalmente, comparados entre sí. Entre los aspectos positivos de la triangulación podemos considerar la perspectiva global que se obtiene del constructo que se analiza, puesto que se aporta una perspectiva cualitativa y cuantitativa; sin embargo, también hay cuestiones que no son

tan favorables como la necesidad de formación en este tipo de metodologías, la complejidad para implementarla para analizar cuestiones morales dada su ambigüedad o los costes que implican su implementación.

Como alternativa, podría ser útil la historia de vida como método de evaluación de la educación del carácter. Esta metodología ha sido explorada en el ámbito educativo y se ha reconocido el resultado positivo que la propia narrativa genera en la formación docente (Caro, 2016). Según Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), la historia de vida podría definirse como: “[un método que] (...) Se centra en un sujeto individual y tiene como elemento medular el análisis de la narración que este sujeto realiza sobre sus experiencias vitales” (p. 176). Un ejemplo de historia de vida es el aportado por Trujillo et al. (2016). Estos autores publicaron un estudio en el que analizaban las consecuencias de la violencia filio-parental a través de las historias de vida. Para ello, realizaron un total de 45 entrevistas durante cuatro años y medio. En los primeros seis meses de intervención la periodicidad de las entrevistas era semanal, posteriormente mensual y en la última etapa anual, a través de sesiones telefónicas (para evaluar si existían recaídas). En la primera etapa, el menor acudió dos sesiones a terapia, pero posteriormente la intervención continuó con la participación de la madre. Se recogía la información a través de una entrevista semiestructurada *ad hoc* a través de un diario de campo donde se anotaban los datos que la madre afectada iba narrando. Con esta información, se puede realizar un análisis de los comportamientos iniciales por parte del menor y cómo esas actitudes se fueron transformando a medida que se realizaba la intervención. Este método permite observar experiencias, emociones e interpretaciones que cada persona hace de su vida a lo largo del tiempo.

Finalmente, el *sexto* reto que se plantea vinculado a la formación del profesorado, y que debe ser considerado como prioritario, es la proyección de la universalidad de la educación del carácter como enfoque educativo. Hay circunstancias socioculturales que pueden dificultar la promoción de un enfoque de la educación del carácter, principalmente por una falta de recursos o el convencimiento de que en la escuela únicamente se debería enseñar el contenido teórico de cada disciplina. Por este motivo, es posible que algunos centros no cuenten con las posibilidades para implementar este tipo de enfoques en sus centros educativos o, si lo hacen, lo realicen de una manera superficial, trabajando únicamente la dimensión cognitiva de la educación del carácter. Para que la educación del carácter se lleve a cabo de una manera óptima es necesario que todos los centros

educativos cuenten con los mismos recursos, de lo contrario no podríamos estar hablando de un enfoque universal y no se partiría de una situación de igualdad.

(...) No, no somos iguales (...) Somos, de hecho, desiguales. Nos encontramos ya, al nacer, instalados en la desigualdad. Y no en la desigualdad de culturas o costumbres que pueden enriquecer la saludable diversidad, sino en una desigualdad radical, en una desigualdad de futuro y de posibilidad (...) El reconocimiento de la desigualdad no debe, sin embargo, desanimarnos en la tensión ideal por la igualdad. Sólo las sociedades que luchan por la igualdad son las que pueden producir más riqueza cultural, más bienes materiales (...) El principio esencial de ese sueño igualitario es la educación. Su más equitativo y generoso instrumento: la educación pública, con la pedagogía de la justicia y la solidaridad (Lledó, 2018, p. 31).

La búsqueda por una universalidad real de la educación del carácter debe estar basada en la intervención de las instituciones educativas públicas para facilitar el acceso y su implementación. Es fundamental que se lleve a cabo una institucionalización de este enfoque para que se trabaje con el alumnado de manera integral. No obstante, esta institucionalización debe ir acompañada de la provisión de recursos, tanto materiales como personales, además de comprometerse con la formación del profesorado en esta cuestión, tema central de esta tesis doctoral.

3. DEFINICIÓN DE CRITERIOS PARA VALORAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

Los retos y desafíos expuestos hasta el momento permiten obtener una visión general de las carencias que aún existen en la formación del profesorado en educación del carácter. Por este motivo, es necesario definir una serie de criterios que permitan analizar los aspectos que merecen ser valorados con el objetivo de detectar necesidades, introducir cambios y mejorar la formación docente en esta cuestión. De este modo, los retos planteados se irán solventando, lo que permitirá consolidar el enfoque de la educación del carácter y su implementación en los centros educativos. Además, el objetivo es que estos criterios también sirvan como base de análisis para posibles retos que surjan en el futuro, como consecuencia de los cambios sociales y la aparición de nuevas necesidades.

Lograr que la formación del profesorado en educación del carácter sea efectiva depende de múltiples factores. En este sentido, es necesario destacar, al menos, tres criterios que

afectan a la formación del profesorado en esta cuestión: el tipo de formación (inicial o permanente), el contenido de la formación que se imparte y la selección del profesorado.

El primer criterio para tener en cuenta para la valoración de la formación del profesorado en educación del carácter es el tipo de formación al que se hace referencia: inicial o permanente. En función del tipo de formación, algunos aspectos como pueden ser las características de la formación, su duración o su evaluación, varían. De esta manera, al existir diferentes particularidades, la formación del profesorado en cuestiones relacionadas con la educación del carácter puede verse modificada, debido a que los objetivos que se plantean son diferentes en función del momento formativo en el que se encuentre el profesorado. No obstante, Esteve (2009) considera que existen una serie de elementos que toda formación del profesorado debe trabajar para que sea realmente efectiva: perfilar una identidad profesional; comprender la clase como un sistema de interacción y comunicación; organizar la clase para facilitar el trabajo y garantizar cierta disciplina; y adaptar los contenidos al conocimiento del alumnado. La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, deberá favorecer al conocimiento de uno mismo como profesional, además del conocimiento y posterior adaptación a la realidad educativa en la que se encuentra.

Otro criterio para tener en cuenta es el contenido de la formación que se imparte al profesorado. Se entiende que la formación del profesorado en educación del carácter debe reflejarse en los contenidos que se imparten en el proceso de formación docente, de manera que se les muestren estrategias y herramientas para trabajar cuestiones morales en las aulas. Entre los propósitos de la formación docente en esta cuestión se encuentra la necesidad de adecuar los contenidos de la formación a la realidad práctica de la enseñanza (Esteve, 1994), además de que el proceso de aprender a enseñar sea un camino en el que el conocimiento práctico y teórico se integren formando un currículo orientado a la acción (Marcelo, 1989). Sin embargo, en múltiples ocasiones se ha puesto en evidencia la falta de formación del profesorado en asuntos morales y su aplicabilidad en el aula (Walker et al., 2015), lo que ha generado una falta de seguridad generalizada en el profesorado.

Por último, la selección del profesorado es otro de los criterios determinantes para valorar el tratamiento de la formación del profesorado en educación del carácter. Se deben conocer cuáles son los criterios de valoración que se tienen en cuenta para el acceso a la formación inicial y el tipo de formación que se da, del mismo modo que se debe prestar atención al tipo de formación que se fomenta durante la formación permanente y cuáles

son sus características. Este criterio es importante, puesto que se ha llegado a considerar que el proceso actual de selección del profesorado ha quedado obsoleto, ya que se da prioridad a las cualidades intelectuales y memorísticas del profesorado, en lugar de darle importancia, por ejemplo, a sus capacidades relacionales, a pesar de que el éxito de la enseñanza depende de esto, en gran medida (Esteve, 1994). En este sentido, la influencia del modelaje en la educación del carácter, así como la incorporación de una dimensión ética, como proponen autores como Carr (2006a), son esenciales en la selección docente. Conocer el proceso de selección del profesorado facilitará el conocimiento de las condiciones y criterios por los que el docente puede llegar a desarrollarse a nivel profesional y en qué medida se exige que lo hagan desde un punto de vista ético-pedagógico.

Estos tres criterios (tipo de formación, contenido de la formación y selección del profesorado) servirán de guía en la presente investigación y facilitarán el análisis sobre la implementación de la educación del carácter en los centros educativos de Inglaterra y de qué manera se está desarrollando la formación del profesorado en esta cuestión.

LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN INGLATERRA

El profesorado, generalmente, muestra un deseo por incorporar los planteamientos de la educación del carácter en la formación docente (Sanger, 2008), pero consideran que las exigencias institucionales impiden que se genere un espacio productivo sobre esta cuestión en los cursos de formación del profesorado. Esto evidencia dos cuestiones: por un lado, que la educación del carácter se considera únicamente como un complemento secundario a su formación y, por otro lado, que se le dan prioridad a otros contenidos de la educación (Berkowitz, 1998).

La educación del carácter, en este sentido, debe comprenderse como un conjunto de enseñanzas tanto deliberadas como involuntarias en las que el profesorado, como agente moral, muestre las virtudes y los valores morales como una forma de vida (Campbell, 1997). Por ello, el profesorado se encuentra ante la necesidad de formarse para enfrentar problemas morales, dilemas sociales y emocionales (Beijaard et al., 2000) que surjan en el aula. Como consecuencia de esto, la formación docente deberá incorporar no solo elementos didácticos vinculados al contenido teórico de la materia que imparte, sino también contenidos sobre cuestiones éticas, asociadas a la perspectiva integral de la educación del carácter entendiendo que el ser humano debe desarrollar sus dimensiones principales para lograr la plenitud. También será necesario incorporar cuestiones relacionadas con el análisis y la crítica cívica; aspectos vinculados a la ética del cuidado, ya

que se hace referencia al respeto a la singularidad de la persona y a la responsabilidad con respecto a las relaciones personales que establecemos; a la adquisición y desarrollo de conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión docente; así como a aspectos vinculados a la ética democrática y comunitaria (Escudero, 2009).

El proceso formativo del docente debe comprenderse como «un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje» (Marcelo, 1995, p. 6). No obstante, en la actualidad, algunos docentes llegan a sentirse incómodos con la idea de trabajar cuestiones morales en el aula, preocupados por adoctrinar a su alumnado. Por este motivo, surge la necesidad de que el posicionamiento y compromiso del profesorado en relación con el modo en que se trabajan las cuestiones morales en el aula, se desarrolle en profundidad durante su formación inicial (Orchard, 2021) y continúe consolidándose durante su formación permanente.

La formación del profesorado, por tanto, es un elemento fundamental en el crecimiento del docente como profesional de la educación, así como en el desarrollo de su identidad personal y profesional. Tanto es así, que la persona es considerada docente en la medida en que es capaz de incorporar «a su comportamiento docente los principios y normas de actuación derivados del saber pedagógico» (de la Orden, 1989, p. 127), lo que convierte al contenido pedagógico de la formación del profesorado en una pieza fundamental para la consolidación y el desarrollo efectivo de la misma.

La formación pedagógica del profesorado, según Ibáñez-Martín (1982), debe constar de cuatro dimensiones (*vid.* Tabla 7): la instrumental, esto es, disponer de herramientas, como puede ser el manejo de fuentes de información, que permitan al profesorado enfrentarse a las dificultades que puedan surgir durante el proceso educativo; la descriptiva, en la que deben incluirse aspectos históricos y socioeconómicos que contextualicen su función docente; la técnica, que trata de potenciar el proceso educativo de la forma más óptima, estableciendo un equilibrio entre los objetivos y los recursos disponibles, asumiendo la necesidad de secuenciar y flexibilizar el aprendizaje y, por último, la presupositiva, es decir, la capacidad de reflexionar a partir de supuestos, ya sean convencionales o críticos, sobre hechos educativos. Desde esta perspectiva, se adquiere un sentido crítico de la función docente en el que se comprende su labor, no como algo complementario, sino con un sentido y valor moral en sí misma (Sanderse, 2012b; Sanger, 2008).

Tabla 7*Dimensiones de la formación pedagógica del profesorado*

Instrumental	Descriptiva	Técnica	Presupositiva
Disposición de herramientas de resolución.	Elementos históricos y socioeconómicos de contextualización.	Equilibrio entre objetivos y recursos.	Reflexionar a partir de supuestos.

Nota. Elaboración propia a partir de Ibáñez-Martín (1982)

El valor moral que adquiere la educación en sí misma supone considerar la labor docente como un elemento de vital importancia, dada su relevancia en la constitución del ser humano como ser moral. Según Korthagen (2010), si se pide a alguien que piense en algún docente realmente bueno y destaque alguna característica suya, más del 90% de las respuestas serán aspectos personales como el cariño, la sensibilidad, el humor o la confianza. En este sentido, comenta el autor, es llamativo que la literatura profesional sobre formación del profesorado continúe centrando su atención en el análisis y estudio de competencias profesionales y aspectos técnicos, cuando son las características personales las que más impacto generan en el alumnado. Quizá por este motivo el contenido sea importante a la hora de transmitir conocimiento, pero la labor del profesorado en la intervención educativa vaya más allá e implique factores relacionales, emocionales y comportamentales de tipo ético.

La relevancia que adquieren los aspectos personales del profesorado en su desempeño profesional hace evidente la necesidad de formar al profesorado en cuestiones vinculadas a la educación del carácter, pues son, inevitablemente, referentes morales. Esto les capacitará para educar a su alumnado en sus principales dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental, conocer su proceso de razonamiento sobre cuestiones éticas y, además, convertirse en una figura moral de referencia.

Existe una gran diferencia entre enseñar moralmente y enseñar cuestiones morales, aunque es difícil separarlos en la práctica al ser una consecuencia de la otra (Sanderse y Cooke, 2019). En este sentido, no se trata de que el alumnado acepte sin cuestionarse los valores morales, pues eso podría hacerles caer en el adoctrinamiento, sino que los estudiantes puedan considerar a los docentes figuras capaces de desarrollar sus habilidades y su carácter con el fin de convertirse en hombres y mujeres moralmente maduros (Bennett, 1986). Por este motivo, la educación del carácter debe estimular la

reflexión y sugerir posibles direcciones más allá de los preceptos morales que se enseñan en la primera infancia (Kupperman, 1990), fomentando así el cuestionamiento y la deliberación de los pensamientos, emociones y comportamientos. De este modo, permitiendo que el alumnado *eduque* su carácter, se logra enseñar moralmente a través de los preceptos éticos y morales.

Todo ello hace imprescindible que el profesorado se muestre comprometido con los valores morales y lleve a cabo conductas virtuosas, ya que de lo contrario se caería en la incoherencia y se perdería autoridad. En la enseñanza del carácter existen pocas cosas más poderosas que el ejemplo moral (Bennett, 1986). Si el objetivo es educar al alumnado en el buen carácter, pero el propio profesorado muestra un comportamiento inadecuado, se construirán personas cínicas (Berkowitz y Fekula, 1999) y deshonestas. No obstante, hay docentes que se cuestionan si una formación específica les ayudaría a trabajar los valores morales en el aula, considerando que la capacidad de tratar estas cuestiones viene con la experiencia (Revell y Arthur, 2007; Sanderse y Cooke, 2019).

Por este motivo es necesario que la educación del carácter se incorpore a los planes de formación del profesorado, aunque existan limitaciones para que la implementación sea realmente efectiva. Para ello, es necesario definir claramente desde qué enfoque se va a trabajar el carácter, cuáles son los métodos de educación del carácter más efectivos y desarrollar experiencias sobre esta cuestión en los centros de formación del profesorado (Berkowitz, 1998), además de justificar cómo se llevará a cabo el proceso de evaluación. Basar la enseñanza en conceptos teóricos y filosóficos facilita definir el enfoque por el que se guía la práctica educativa; no obstante, el profesorado ha de ser capaz de reconceptualizar esos preceptos y vincularlos con la ética de la enseñanza y su práctica en las aulas (Campbell, 1997).

A continuación, se estudian los criterios que facilitarán la valoración acerca de cómo se refleja la educación del carácter en la formación del profesorado en Inglaterra: según el tipo de formación, el contenido de la formación y el procedimiento de selección del profesorado.

I. SEGÚN EL TIPO DE FORMACIÓN: INICIAL O PERMANENTE

Los principios formativos y pedagógicos durante los periodos de formación inicial del profesorado en Inglaterra deberían mostrar una vinculación con las principales

dimensiones que conforman la educación del carácter: cognitiva, afectiva y comportamental, ya que se pueden considerar las principales dimensiones educables en el ser humano.

La regulación de la formación inicial es mucho más explícita y extensa que la de la formación permanente del profesorado, como se observará durante el análisis del presente capítulo. Posiblemente, esto se deba a la importancia de consolidar unos principios claros de intervención educativa en los primeros años de formación docente. Tanto es así, que se ha llegado a considerar que todo el peso de la formación docente recae sobre la formación inicial al querer condensar todos los conocimientos posibles durante este periodo. Esto ha llevado a pensar que la formación inicial se puede llegar a convertir en una formación excesivamente superficial, que aborda un amplio número de contenidos sin profundizar suficientemente en ninguno de ellos y con una insuficiente integración de la teoría y la práctica (Zabalza, 2006).

Se han realizado algunos estudios en los que se destaca la importancia de la formación inicial del profesorado en su formación y su compromiso con determinadas creencias morales (Revell y Arthur, 2007; Sanger y Osguthorpe, 2011). Por este motivo, se reclama una formación inicial en la que los programas de formación docente incidan en la responsabilidad ética que tiene el profesorado al desarrollar determinadas prácticas educativas basadas en valores éticos socialmente aceptados, para lo que es importante que se trabaje sobre principios filosóficos que fundamenten, interpreten y evalúen su pensamiento educativo (Campbell, 1997). Por ello, una solución alternativa a esta situación es centrarse en el estudio de cuestiones básicas durante la formación inicial y, posteriormente, durante el periodo de formación permanente, dar respuesta a demandas formativas y de especialización (Belandó, 2014; Zabalza, 2006).

Con todo, en primer lugar, se procede a analizar la situación de la formación inicial del profesorado en Inglaterra, esto es, examinar cuál es su estructura organizativa y cuáles son las principales medidas incorporadas por el DfE durante los últimos años sobre esta cuestión. Posteriormente, se estudiará la situación de la formación permanente, así como algunos paradigmas y modelos desde los que se desarrolla.

I.1. EL ACCESO A LA FORMACIÓN INICIAL: QUALIFIED TEACHER STATUS Y EARLY CAREER TEACHERS COMO SELLOS DE CALIDAD

Los requisitos para ser docente en Inglaterra y los medios para lograrlo pueden resultar complejos y confusos debido a su constante cambio terminológico y organizacional. Existe la posibilidad de acceder al ejercicio de la profesión docente por diferentes vías, como pueden ser la obtención del título universitario de grado o licenciatura o a través de consorcios como el *School Centred Initial Teacher Training* (SCITT) o el *School Direct*, con posibilidad de formación asalariada o becada y estableciendo un mínimo contacto con la institución superior (Carter, 2015; Department for Education, 2021d; Mayer y Mills, 2020). No obstante, el camino más común es la obtención del *Postgraduate Certificate in Education* de un año de duración a tiempo completo (PGCE¹⁸, en adelante) y asistiendo a una institución universitaria, un certificado de posgrado que te acredita para la docencia.

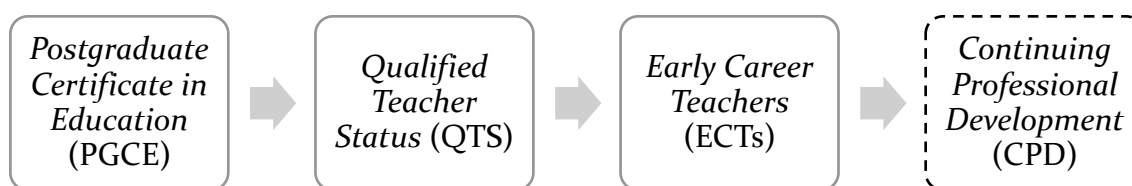
Según el DfE (Department for Education, 2022c), el proceso de formación inicial (*Initial Teacher Training*, ITT en adelante) más común entre los futuros docentes comienza con la obtención del PGCE. Tras superarlo, el profesorado debe obtener un certificado denominado *Qualified Teacher Status* (QTS, en adelante) para poder desarrollar su actividad profesional legalmente, convirtiéndose así en *Early Career Teacher*¹⁹ (ECT, en adelante) (Department for Education, 2021b). Tras el logro del QTS y su nueva condición como ECT, el profesorado iniciará un proceso de inducción o iniciación a la docencia durante un periodo de dos años, dentro del denominado *Early Career Framework* (ECF, en adelante) (Department for Education, 2021a), cuyo objetivo es proporcionar apoyo al profesorado durante su periodo de iniciación de un modo integrado, que sirva de puente entre la formación inicial y la carrera docente (Department for Education, 2021b). Finalizada esta etapa, se considera que el profesorado ha completado su periodo de formación inicial y deberá mostrar su compromiso profesional continuando su formación permanente, denominada desarrollo profesional del profesorado o *Continuing Professional Development* (CPD) (vid. Figura 6).

¹⁸ El PGCE podría asemejarse al máster de formación del profesorado en España, aunque no comparten exactamente las mismas características.

¹⁹ Anteriormente denominados *Newly Qualified Teachers* (NQTs), con una formación de un año de duración (Department for Education, 2018a).

Figura 6

Proceso completo de formación del profesorado en Inglaterra a partir del PGCE



Nota: elaboración propia

Durante el periodo de formación inicial, si los proveedores encargados de gestionar la ITT consideran que el aspirante no es apto y no cumple con los estándares mínimos para el ejercicio de su profesión, no podrá volver a repetir el periodo de iniciación y, por tanto, no podrá ejercer la docencia, aunque no perderá su QTS (Department for Education, 2018b, 2021b).

En algunos tipos de centro, el QTS es un requisito obligatorio, como en el caso de las *community schools*, las *voluntary controlled schools*, las *foundation and voluntary-aided schools* o las *non-maintained special school*. Sin embargo, hay algunas excepciones: este requisito no es necesario para las *free schools*, las *academies*, las *private schools* o las *independent schools*, a menos que el acuerdo de financiación así lo estipule (Foster, 2019; Roberts y Foster, 2016). A pesar de esto, las escuelas en las que este requisito no es legalmente obligatorio, los centros educativos pueden llegar a utilizarlo para valorar la calidad del profesorado (Department for Education, 2022c). Los proveedores encargados de la formación inicial del profesorado (ITT) son los responsables de recomendar a los estudiantes para la obtención de este certificado y el organismo encargado de facilitarlo es la *Teaching Regulation Agency* (TRA, en adelante) (Department for Education, 2022c; Foster, 2019).

1.1.1. LOS TEACHERS STANDARDS COMO PRINCIPIOS BÁSICOS PARA LA OBTENCIÓN DEL QUALIFIED TEACHER STATUS: RECOMENDACIONES A LOS PROVEEDORES

Los requisitos básicos para obtener el QTS están regulados por el documento *The Teachers Standards* (Department for Education, 2021h), aunque no son determinantes. En este documento, únicamente se describen unas líneas generales que se espera de

cualquier docente, pero los proveedores de la ITT pueden evaluar a los aspirantes con los criterios que estimen necesarios para el ejercicio de su profesión antes de la obtención del certificado que les acredite como docentes de manera oficial (Foster, 2019).

El *Teachers Standards* (2021a) estipula que estos criterios se aplican a todas las personas, independientemente de la etapa de la carrera en la que se encuentren (inicial o permanente) y el nivel educativo en el que impartan docencia. El documento especifica cuestiones relativas a los valores y comportamientos que todo docente debe mostrar, los estándares relativos a la enseñanza, así como las normas de conducta personal y profesional. Con todo, el *Teachers Standards* (Department for Education, 2021h) determina que el profesorado debe saber:

1. Establecer altas expectativas que inspiren, motiven y desafíen al alumnado. Se debe fomentar un entorno seguro de aprendizaje, estableciendo objetivos educativos realistas y mostrando explícitamente qué comportamientos, valores y actitudes positivas se esperan de los estudiantes.
2. Promover el buen progreso y los resultados del alumnado. El profesorado debe ser consciente de las capacidades de sus estudiantes, guiarles hacia la reflexión y fomentar en ellos una actitud responsable ante el estudio.
3. Demostrar buen conocimiento de la materia y el currículo. El profesorado es responsable de mostrar una comprensión crítica del tema y fomentar en el alumnado el interés por la materia.
4. Planificar y enseñar lecciones bien estructuradas. Se requiere un uso efectivo del tiempo, así como el fomento del amor por el aprendizaje y la curiosidad intelectual en el alumnado, reflexionar sobre las lecciones y sus enfoques utilizados.
5. Adaptar la enseñanza para responder a las fortalezas y necesidades de todo el alumnado. Es necesario el conocimiento de enfoques que faciliten el aprendizaje del alumnado, saber cómo y cuándo adaptar la enseñanza en los diferentes niveles de desarrollo y comprender cuáles son las necesidades de los estudiantes.
6. Hacer un uso preciso y productivo de la evaluación. Se recomienda utilizar una evaluación formativa y sumativa para valorar el progreso, dar al alumnado una retroalimentación sobre sus progresos y darles la posibilidad de que ellos mismos respondan a esta valoración.
7. Manejar el comportamiento de manera efectiva para asegurar un buen y seguro ambiente de aprendizaje. Es fundamental mostrar reglas y rutinas claras en el aula,

actuando con determinación cuando estas no se cumplan; tener altas expectativas con el comportamiento del alumnado y que se utilicen de manera regular las sanciones y las recompensas.

8. Cumplir con responsabilidades profesionales más amplias. Es necesario establecer una red profesional efectiva para saber cuándo acudir a ellos en situaciones complejas, además de contar con el apoyo de la familia y establecer una comunicación constante con ella.

9. El profesorado debe mostrar unos niveles altos de ética y comportamiento ejemplar dentro y fuera del centro educativo. Se hace referencia a cuestiones más específicas como son el respeto por la asistencia o la puntualidad.

Con el planteamiento de estos estándares del profesorado se pueden deducir algunas cuestiones vinculadas a la educación del carácter descritas previamente. La primera de ellas es que existe una clara influencia de la psicología positiva al tratar de establecer altas expectativas en el alumnado, así como provocar en ellos inspiración y motivación suficiente para lograr alcanzar los objetivos educativos propuestos (Larson, 2000; Lerner et al., 2005). En segundo lugar, puede observarse la influencia neoliberal en el discurso en cuanto a que todos los criterios deben ir enfocados hacia un objetivo común: la consecución de buenos resultados de aprendizaje. Es decir, que la importancia de generar la motivación por el aprendizaje tiene como principal objetivo el logro de un buen progreso y buenos resultados académicos. En tercer lugar, parece evidente la gran influencia que tiene la dimensión cognitiva por encima de la afectiva o la comportamental. Se puede observar que le otorgan especial importancia al conocimiento de la materia y el currículo, así como a la capacidad de planificar, estructurar y evaluar las clases, siempre destinado a un uso *preciso y productivo*. A pesar de considerar la dimensión cognitiva como prioritaria, señalan la importancia del manejo del comportamiento del alumnado en el aula, aunque de nuevo con la intención de generar un ambiente de aprendizaje bueno y seguro para lograr resultados óptimos. Resulta también muy interesante que en el *Teachers Standards* se destaque la necesidad de que el profesorado desarrolle altos niveles de ética y tenga un comportamiento ejemplar, dejando entrever su influencia como agente moral en el alumnado. Como se ha mencionado al inicio de este capítulo, la mayoría de los estudiantes recuerdan a los docentes por cómo se comportaban en el aula y no tanto por el contenido que explicaban. Nuevamente, el hecho de que se destaque la importancia de la ética docente confirma la necesidad de profundizar en la formación del profesorado sobre el tratamiento de cuestiones morales en el aula.

En el año 2016, el DfE publicó el Libro Blanco *Educational Excellence Everywhere* (Department for Education, 2016b) en el que se detallaban algunos elementos relativos a la formación del profesorado. Entre otras cuestiones, en este documento se hace referencia al fortalecimiento de la formación ofrecida por universidades y escuelas para aumentar el rigor del contenido ofrecido durante la ITT; se busca avanzar hacia un sistema de formación del profesorado en el que cada vez adquiriera más protagonismo el papel de la escuela; se propone incorporar nuevos criterios de calidad para los proveedores de la ITT; se contempla reemplazar el QTS por una acreditación más fuerte basada en la efectividad del profesorado en el aula y su capacidad pedagógica, así como se alienta al profesorado a que continúe su formación durante el proceso de formación continua y a través del servicio nacional de enseñanza (*National Teaching Service*).

En diciembre del 2017 se formalizó una consulta al DfE en la que se planteaba la posibilidad de que el QTS se otorgara después de finalizar el PGCE con un título provisional, pero que el documento definitivo se concediera tras un periodo de dos años de iniciación en la profesión docente (Department for Education, 2017). El DfE determinó en mayo del 2018 que, a pesar de aceptar la propuesta de extender el periodo de iniciación docente dos años más, el QTS definitivo continuaría concediéndose tras la finalización de PGCE (Department for Education, 2018c). Además, fue este documento del año 2018 donde se determinó la introducción de la *Early Career Framework* (ECF) como un método de ayuda y tutoría durante este periodo de iniciación (Department for Education, 2018, § 15), cuya implementación tuvo lugar en el año 2021 (Foster, 2019).

Desde el sistema educativo británico entienden el QTS como garantía de calidad, aunque realmente en la práctica es algo simbólico y no necesariamente práctico, ya que los criterios de valoración de las aptitudes para la docencia no están estipulados de manera objetiva y varían dependiendo del proveedor. Sería interesante plantear estas cuestiones con objetivos homogéneos y no a partir de sugerencias o recomendaciones realizadas por el DfE. No obstante, la perspectiva propuesta desde el sistema educativo británico es comprensible si se tiene en cuenta la tradición liberal propia de la sociedad británica, ya que existe una amplia diversidad de oferta educativa con múltiples tipos de centro, además de una cultura muy férrea con respecto a la rendición de cuentas. En general, como se ha podido observar hasta el momento, en Inglaterra existe un compromiso real con la formación del profesorado. Tanto es así que durante los últimos años se han realizado múltiples consultas y debates acerca de la pertinencia metodológica o la duración de esta.

En el año 2021 comenzó la ampliación del ECF como medida de apoyo para el nuevo profesorado, algo similar a lo que se proponía en España con el *MIR educativo*.

Ante la urgencia de enfocar la formación del profesorado en cuestiones cognitivas, afectivas y comportamentales, en países como España se ha comenzado a reflexionar sobre la necesidad de reformular algunas cuestiones. En el año 2022, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) publicó un documento con veinticuatro propuestas a debatir sobre la mejora de la profesión docente, donde se incluían cuestiones sobre el acceso a la formación inicial y el desarrollo de la formación permanente. En este sentido, se señala la necesidad de garantizar la formación permanente en cuestiones específicas: 1) formación del profesorado en los nuevos currículos y su carácter competencial, en la educación inclusiva, la Agenda 2030 y en sostenibilidad, 2) en materia de acoso y malos tratos y de prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia y 3) en materia de igualdad: sobre contenidos contrarios a la discriminación por sexo y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). En el documento se reclama una atención a la formación del profesorado en cuestiones sociales que afectan a la convivencia diaria y que requieren del desarrollo de determinadas destrezas para su correcto tratamiento en el aula.

Por su parte, la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación en España (2017) realizaron una serie de propuestas coincidentes con las implementaciones realizadas por el sistema educativo inglés en los últimos años. Un ejemplo de ello es la propuesta de realizar un *MIR educativo*, algo similar a los dos años de inducción implementados por Inglaterra en los últimos años. La cuestión radica en cómo se plantea llevar a cabo ese proceso de inducción en España y qué recursos se van a dedicar para su desarrollo o, de lo contrario, únicamente se perpetúa un periodo formativo sin introducir cambios significativos a la formación ya existente. En Inglaterra, ese periodo de inducción o iniciación a la docencia va acompañado de asesoramiento profesional y un seguimiento continuo por profesionales de la educación, lo que supone una inversión en recursos económicos, personales y temporales que favorezcan la interacción entre profesionales y el aprendizaje significativo del profesorado.

Otra de las cuestiones similares con el sistema inglés propuesto por la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación en España es una mayor interacción y participación entre diferentes grupos de especialistas, por ejemplo, diferentes facultades y profesionales de la red pública. No obstante, en España se aboga por una mayor regulación del Estado en

todas las cuestiones relativas a la formación del profesorado, mientras que en Inglaterra se apuesta por la descentralización y la autonomía de los centros educativos en lo relativo a la formación de sus docentes.

1.1.2. LA INCORPORACIÓN DEL EARLY CAREER FRAMEWORK COMO REFUERZO EN EL PROCESO DE INICIACIÓN: ATRACCIÓN Y RETENCIÓN DEL PROFESORADO

Tras la consulta realizada al DfE para extender la formación inicial durante un periodo de dos años, se propuso la incorporación del *Early Career Framework* (ECF) como elemento que solventaba las demandas que el profesorado en formación reclamaba.

El DfE define el ECF como una reforma que cambia de forma radical el apoyo a los docentes que inician su carrera profesional (Department for Education, 2018c), otorgándoles «dos años de desarrollo profesional de calidad» (Department for Education, 2021a, p. s. p.). Esta reforma forma parte de la *Teacher Recruitment and Retention Strategy* (TRRS, en adelante) (estrategia de contratación y retención del profesorado), financiada completamente por el Estado y cuyo objetivo es mejorar las oportunidades de capacitación y desarrollo para los docentes (Department for Education, 2019d). Según indica el DfE (2021a), se plantean tres enfoques para llevar a cabo el ECF:

1. Un programa financiado y dirigido por un proveedor²⁰. Es la opción más sencilla para la mayoría de las escuelas. Los proveedores diseñarán un programa presencial y en línea. Este proceso está financiado, por lo que no supondrá ningún coste para la escuela. El *Ofsted* será el organismo encargado de evaluar la calidad de los programas propuestos por los proveedores. Las escuelas financiadas por el Estado pueden trabajar con uno de los seis proveedores acreditados²¹ por el DfE.
2. Impartir una formación propia utilizando materiales y recursos aprobados por el DfE. Esto, en ocasiones, se denomina programa básico de iniciación. Algunos de los materiales disponibles son: materiales de estudio autodirigidos, pautas de la sesión

²⁰ Esto se analizará con más detalle en apartados posteriores.

²¹ Los proveedores incluyen: Ambition Institute, Best Practice Network (sede de Outstanding Leaders Partnership), Capita with lead academic partner the University of Birmingham, Education Development Trust, Teach First y UCL Institute of Education. Algunos de ellos se consideran *charities* o emprendimientos sociales que colaboran con el sector público.

de mentores o esquemas de sesiones de formación. Dado que las propias escuelas organizan y gestionan la formación a partir del uso de materiales, deberán aportar información sobre su calidad al organismo correspondiente para verificar que cumplen con los requisitos legales.

3. Diseñar una iniciación propia para el profesorado basada en el ECF. Al igual que el caso anterior, las escuelas que opten por este enfoque deberán proporcionar información al organismo correspondiente para confirmar que cumplen con los requisitos legales.

La elección de un programa previamente diseñado y dirigido por un proveedor es la opción más común entre los centros, principalmente porque se trata de una formación ya elaborada y gestionada por diversos proveedores que propone el DfE. De este modo, los centros educativos evitan invertir tiempo en gestiones burocráticas y no es necesario que dediquen trabajo añadido a la elaboración y posterior aprobación de una formación propia.

La *Teacher Recruitment and Retention Strategy* (TRRS) plantea cuatro prioridades estratégicas como condiciones óptimas para la enseñanza, trabajando con los directores de los centros para establecer un sistema claro que les permita configurar una cultura escolar positiva con el fin de «atraer, retener y nutrir a su personal» (Department for Education, 2019d, p. 6). Así, explican cuáles son las barreras que pueden dificultar la consecución de su objetivo y proponen algunas alternativas para su resolución:

1. La presión a la que se ven sometidos los docentes les puede distraer de la enseñanza. Ante esto, proponen la creación de una cultura escolar de apoyo. Esta consiste en que el Ofsted tendrá entre sus objetivos la reducción de la carga de trabajo del profesorado, tratando de considerar si dicha carga es innecesariamente alta como parte de la valoración de liderazgo y gestión del centro. Además, simplificarán el proceso de rendición de cuentas de los centros, valorarán negativamente a aquellos centros que implementen prácticas pesadas de recogida de datos y no se tendrán en cuenta los datos de evaluación interna, con el objetivo de poner fin a la idea de que es necesario preparar un exceso de datos cotejados para satisfacer al Ofsted.
2. Los docentes, al inicio de su carrera profesional, no cuentan con un apoyo de calidad que les permita asentar las bases de una carrera exitosa. Para lograr superar esta dificultad proponen la creación del *Early Career Framework*, así como el pago de becas escalonadas al *buen* docente con el fin de que permanezca en la institución o

se una. Entienden que los incentivos no deben centrarse únicamente en la contratación del personal, sino en su permanencia.

3. La carrera docente no siempre se adapta a la experiencia y la vida del profesorado. Por este motivo, como parte del ECF, proponen facilitar la promoción al profesorado, independientemente del momento del desarrollo profesional en el que se encuentre, dado que han detectado una falta de progresión profesional. Con este objetivo, desarrollarán cualificaciones especializadas para apoyar la trayectoria profesional del profesorado, sobre todo en contextos educativos desfavorables para consolidar la estancia del profesorado en el centro. Además, apoyarán al equipo directivo del centro a que se adapten a las demandas, ayudándoles a transformar el enfoque si fuera necesario.
4. El proceso para convertirse en docente es complicado y tedioso. Para simplificar este proceso, proponen introducir nuevos sistemas digitales que mejoren su uso y las necesidades del alumnado, además de revisar el mercado y el funcionamiento de la ITT para que sea eficiente y efectivo.

Estas estrategias, *a priori*, no guardan una vinculación directa con la educación del carácter como enfoque educativo, pero sí nos permiten comprender el contexto en el que se desarrollan las políticas educativas del país. El planteamiento de estas medidas para retener al profesorado en el centro parece plantear dos cuestiones: la primera, que premian y procuran retener al profesorado que consideran de mayor *calidad* y, la segunda, que no se plantean medidas específicas para el profesorado que no logra obtener los objetivos propuestos. El hecho de no alcanzar unos objetivos previamente estipulados no implica necesariamente ser un mal docente, ya que existen múltiples variables que no pueden ser controladas, por ejemplo, las dificultades de aprendizaje del alumnado o el contexto social en el que se sitúa el centro. En ese caso, resultaría esencial potenciar en el profesorado aquellas cualidades que podrían desarrollarse con el objetivo de crear un mejor ambiente de clase y generar la curiosidad en su alumnado de acuerdo con cada contexto, cuestiones que se deben trabajar a partir de un enfoque educativo basado en el desarrollo del carácter. No obstante, con el planteamiento que se realiza, parece que se prioriza el mantenimiento del profesorado cuyos resultados son los óptimos de cara a la rendición de cuentas, hasta el punto de concederles becas o facilitar su progresión profesional. Por este motivo, es esencial que la formación del profesorado sea plural e integral, cuyo contenido abarque los conocimientos suficientes para lograr los objetivos propuestos por cada sistema educativo.

El contenido de la ITT está definido por el *ITT Core Content Framework* (Department for Education, 2019c). En este documento se especifica los derechos mínimos que tienen los profesores en relación con su formación, obligando a los proveedores y las escuelas asociadas a que los garanticen. No obstante, no establece un currículo completo para la formación docente, ya que esta responsabilidad corresponde a los proveedores encargados de diseñar los planes de estudio para la materia, la fase y el rango de edad que el alumnado enseñará tras su periodo de formación. Además, el documento especifica que tampoco debe ser usado como referencia para la evaluación de los futuros docentes.

El contenido básico de la ITT tiene como objetivo que los docentes en formación desarrollen cinco áreas: gestión del comportamiento, pedagogía, currículo, evaluación y comportamientos profesionales (Department for Education, 2019c). Para ello, dividen estos objetivos en ocho estándares que están desarrollados en consonancia con el *Teachers Standards*, pero enfocados al saber hacer; es decir, no son cuestiones enfocadas únicamente a qué deben conocer, sino a cómo lo deben abordar como profesionales. Así, el contenido básico de la ITT estipula que el futuro docente debe saber:

1. *Establecer altas expectativas.* Es necesario aprender que el profesorado tiene capacidad de mejorar el bienestar, la motivación y el comportamiento del alumnado. Sus expectativas pueden afectar a los resultados, ya que se convierten en modelos a seguir, por lo que es útil favorecer una cultura de confianza en la relación educativa. Para esto, es importante aprender cómo comunicar la creencia sobre el potencial académico del alumnado a través de una tutoría clara y practicar y mejorar cuestiones como el uso del lenguaje, la aplicación de reglas, sanciones y recompensas, la creación de un ambiente positivo y la búsqueda de oportunidades para involucrar a las familias y demás miembros de la comunidad educativa. Estas cuestiones son defendidas por Lickona (1991) cuando plantea la incorporación de las familias y la comunidad al proceso educativo, ya que los considera referentes morales y afirma que la fusión de diferentes entornos tiene un gran impacto en el desarrollo del carácter del alumnado.
2. *Promover un buen progreso del rendimiento académico.* El profesorado debe aprender a evitar sobrecargar la memoria de trabajo, reduciendo distracciones, disminuyendo la dificultad de la tarea o dividiendo la actividad en pasos más sencillos. Se debe, además, aprovechar el conocimiento previo del alumnado para consolidar conocimientos básicos antes de avanzar hacia los más complejos,

planificar con los expertos cómo evitar que se formen conceptos erróneos. También se debe vincular lo que el alumnado ya sabe con lo que se está enseñando, así como equilibrar la exposición, la repetición, la práctica y la recuperación de la crítica sobre conocimientos y habilidades. Realizar un proceso deliberativo y reflexivo sobre conocimientos y habilidades, específicamente si son de carácter moral, como planteaba Carr (2005b), permitirá al alumnado profundizar sobre el conocimiento de la naturaleza del ser humano y la sociedad. Todas estas cuestiones favorecerán a una mejora en el progreso y la efectividad del alumnado.

3. *Demostrar un buen conocimiento de la materia y del plan de estudios.* Es fundamental que el profesorado entregue un currículo secuenciado y coherente donde se expresen las ideas clave de la materia. Se deberá también profundizar en diferentes analogías, ilustraciones, ejemplos u otros materiales didácticos como los libros de texto, con el objetivo de acumular recursos didácticos para que el alumnado aprenda y no construya conceptos erróneos. En este sentido, es necesario que el profesorado ayude a extrapolar conocimientos y habilidades a otros contextos, eliminando progresivamente ejemplos concretos y poniendo el foco en la estructura subyacente del problema, favoreciendo su generalización. Esto, a su vez, favorece a la alfabetización del alumnado al profundizar en la lectura, escritura, vocabulario o fluidez oratoria. Este aspecto está relacionado con la importancia que adquiere la dimensión cognitiva de la educación del carácter y el dominio de contenidos teóricos por parte del profesorado. La secuenciación de las actividades y el conocimiento de la materia que imparte demuestran la voluntad de priorizar elementos vinculados a la didáctica por encima de otros de carácter ético.

4. *Planificar y enseñar lecciones bien estructuradas.* Los docentes deberán planificar lecciones efectivas, partiendo de explicaciones más estructuradas y favoreciendo a que, progresivamente, se convierta en una práctica de carácter más independiente. Además, deben favorecer el pensamiento crítico y la resolución de problemas. La función del profesorado como guía hacia la reflexión es compatible con el planteamiento actual de la educación del carácter que trata de fomentar la sabiduría práctica en el alumnado. Además, tendrán que hacer un buen uso de las exposiciones partiendo del nivel de comprensión del alumnado y utilizando recursos como los ejemplos o las analogías. El profesorado deberá aprender a modelar el aprendizaje, es decir, estructurar el aprendizaje de tal manera que sea memorable para el estudiante. Así, se estimulará el pensamiento del alumnado, utilizando técnicas como el aprendizaje colaborativo e incluyendo en el aula preguntas que favorezcan

la discusión en el aula con el objetivo de ampliar y desafiar sus conocimientos. Algunas propuestas como el aprendizaje cooperativo fueron planteadas por autores como Lickona (1991) para el desarrollo del carácter del alumnado, al considerar que favorecía la adquisición de competencias sociales y morales.

5. *Enseñar de manera adaptada.* El profesorado tendrá que comprender las necesidades de los estudiantes. Deberán identificar al alumnado que necesiten nuevos contenidos desglosados, haciendo uso de la evaluación formativa y trabajando de manera coordinada con el *Special Educational Needs Co-ordinator* (SENCO) (coordinador/a de necesidades educativas especiales), así como con los profesionales de educación especial y el *Designated Safeguarding Lead* (DSL) (líder de protección designado). Se deberán mantener altas expectativas sobre el alumnado con dificultades y se valorará la entrada de nuevos contenidos. Deberán saber satisfacer las necesidades individuales sin que esto suponga una carga de trabajo innecesaria, pudiendo valorar la intervención en grupos más pequeños para mejorar la eficiencia. Así, se podrán eliminar lecciones innecesarias o se reformularán conceptos para facilitar su comprensión. Esto se asemeja a la característica *flexibilidad* del enfoque de la educación del carácter y su posibilidad de adaptación a diferentes contextos y necesidades.

6. *Hacer un uso preciso y productivo de la evaluación.* Se deberán evitar errores comunes en la evaluación. Para ello, será fundamental la evaluación formativa de manera que se prevean durante el proceso de aprendizaje posibles problemas de comprensión. Se elegirán materiales validados de manera externa para realizar evaluaciones sumativas. Las evaluaciones se basarán, además, en lo que el alumnado ha aprendido observando patrones de desempeño en una serie de evaluaciones con el apoyo de expertos; esto es, por ejemplo, valorar que las evaluaciones extraigan información sobre el aprendizaje a partir del ejercicio del día a día. Además, durante el proceso de evaluación, se motivará al alumnado a que elabore argumentaciones sobre sus respuestas con el fin de garantizar que la respuesta correcta se deriva de una buena comprensión y razonamiento. La retroalimentación de la evaluación variará en función de factores sociales como puede ser la edad del alumnado. Se favorecerá el uso de diversos tipos de retroalimentación, como puede ser la autoevaluación. La evaluación se llevará a cabo sobre los conocimientos adquiridos en cuestiones vinculadas a las materias, no se hace una referencia explícita a la evaluación de cuestiones vinculadas a acciones éticas o comportamientos morales.

Esto demuestra, de nuevo, la importancia que adquiere la dimensión cognitiva en el proceso educativo.

7. *Manejar el comportamiento de manera efectiva.* El profesorado debe desarrollar un ambiente positivo, predecible y seguro, respondiendo ante cualquier comportamiento que amenace la seguridad emocional. La dimensión comportamental de la educación del carácter adquiere protagonismo en este punto, ya que procura que el profesorado sea capaz de intervenir y modificar conductas concretas del alumnado. Este planteamiento puede asociarse al propuesto por Berkowitz (Berkowitz y Fekula, 1999), quien decía que el enfoque de la educación del carácter debe cumplir con los estándares académicos, pero también con los de comportamiento. Este manejo del comportamiento se logrará a partir de la creación de un entorno de apoyo con un sistema de recompensas y sanciones en el aula, dando instrucciones manejables y específicas, así como utilizar un lenguaje consistente y señales no verbales para actuar con determinación en situaciones concretas. Desde el *Teachers Standards* se considera fundamental establecer rutinas en consonancia con la ética escolar que maximicen el tiempo de aprendizaje. La creación de este tipo de rutinas parece asemejarse a la concepción de habituación para la interiorización de virtudes propuesta por Aristóteles y defendida posteriormente por autores contemporáneos como Curren (2014b), quien entendía que los hábitos son previos a la capacidad de razonamiento del alumnado. Además, el contenido básico de la ITT considera que el profesorado deberá saber desarrollar estrategias específicas para establecer un vínculo con las familias, con el objetivo de conocer sus necesidades individuales y mejorar sus expectativas académicas y comportamentales. En este sentido, la educación del carácter destaca la importancia de la colaboración con otros sectores sociales, como la comunidad o la familia, para que su desarrollo sea coherente entre los diferentes grupos y estable en el tiempo.
8. *Cumplir con responsabilidades profesionales más amplias.* Los docentes deberán desarrollarse como profesionales para mejorar los resultados de sus estudiantes. Además, deberán fortalecer su conocimiento pedagógico participando en redes más amplias; aprenderán a ampliar el conocimiento pedagógico mediante la preparación de las lecciones; buscarán desafíos, comentarios y críticas de mentores o compañeros creando un entorno de trabajo abierto y de confianza; reflexionarán sobre su progreso, analizando fortalezas y debilidades; se comprometerán con la investigación y usarán la evidencia científica para su práctica pedagógica. La configuración de una red de apoyo sólida favorecerá al bienestar mental del

profesorado. Esto, de nuevo, demuestra la importancia que se otorga a la dimensión cognitiva, puesto que tienen como objetivo mejorar los resultados académicos en términos de conocimiento, pero no se plantean el desarrollo ético o moral del alumnado.

Además de las vinculaciones con la educación del carácter descritas en el planteamiento del contenido de la ITT vinculado al saber hacer del profesorado, también se puede observar una estrecha relación con una corriente que influyó directamente en la configuración de la educación del carácter: la ética del cuidado. Deben saber hacer adaptaciones del conocimiento para facilitar la comprensión por parte del alumnado; atender a las necesidades educativas especiales; favorecer la independencia progresivamente e incluso manejar el comportamiento a partir de un sistema de recompensas y castigos, entre otras cosas. Desde esta perspectiva se muestra al docente como una figura protectora y de acompañamiento durante el proceso de aprendizaje, de manera que las enseñanzas morales se basan en las relaciones que se establecen entre alumnado-profesorado y en la responsabilidad (Power y Higgins-D'Alessandro, 2008) de que éstas estén basadas en cualidades como el cuidado o la empatía (Slote, 1999). Por este motivo, resulta necesario realizar un preciso método de selección que permita acceder a la profesión docente a aquellas personas con capacidad para desarrollar estas características y que sean capaces de adaptarse a las necesidades contextuales, socioculturales y educativas de su alumnado.

Para acceder a la ITT los proveedores acreditados deben cumplir con una serie de criterios de calidad. Entre ellos, deben garantizar que los participantes hayan logrado un equivalente a un grado 4²² en inglés y matemáticas y, además, que los que opten por enseñar a estudiantes de entre 3 y 11 años hayan obtenido el equivalente al grado 4 en el examen GCSE²³ en un conocimiento científico concreto como ciencia, humanidades, arte o tecnología (Department for Education, 2021c; Roberts y Foster, 2016), lo que garantiza un estándar mínimo de logro educativo. Además, deberán demostrar un nivel aceptable de conocimiento del currículo nacional. Lo que es determinante no es el certificado, sino

²² El grado 4 hace referencia a las calificaciones obtenidas. Anteriormente, no se utilizaba una nomenclatura numérica, sino que calificaban los resultados con letras (A*-U). El sistema numérico se comenzó a utilizar en el Reino Unido en el año 2017. El grado 4 es el equivalente a la anterior C y a un 5 en el sistema educativo español.

²³ *General Certificate of Secondary Education*. Certificado general de educación secundaria.

el estándar alcanzado. Por este motivo, los proveedores deben otorgar la posibilidad de demostrar que los aspirantes pueden cumplir con esos estándares a pesar de no tener un certificado original que lo acredite y, para ello, se facilita la realización de una prueba de nivel.

Los proveedores de la ITT, en el caso de los programas de posgrado de ITT, deben asegurarse de que todos los participantes cuenten con un grado en una institución de educación superior del Reino Unido o un título equivalente (Department for Education, 2021c), algo que se encuentra regulado por el *The Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations (2003)*. Así mismo, la legislación no determina que el profesorado que opte a la ITT tenga un título sobre una disciplina particular. De este modo, serán los *Teachers Standards* los que determinen el conocimiento que deben adquirir para la adjudicación del QTS. En este sentido, deben mostrar un dominio de las siguientes competencias: hablar, escuchar y comunicar; dominio de la escritura legible y con un dominio de la ortografía, además de usar datos y gráficos para interpretar la información, identificar patrones y extraer conclusiones apropiadas de las estadísticas (Department for Education, 2021c).

Otra de las responsabilidades propias de los proveedores de la ITT es garantizar que los participantes tengan una buena salud y capacidad física durante su etapa de formación, de manera que no pongan en riesgo a sus futuros estudiantes, algo que pueden conocer a través de un cuestionario antes de comenzar el programa (Department for Education, 2021c), donde se valora la salud del aspirante. Además, los proveedores de la ITT deben avalar que los aspirantes al QTS hayan enseñado en, al menos, dos escuelas, ya que así se garantiza la consolidación de los estándares que todo docente debe adquirir (Department for Education, 2021c).

La formación inicial del profesorado, en definitiva, se trata del comienzo de un proceso prolongado en el tiempo que se perfecciona durante toda la carrera profesional. Particularmente, durante el periodo de formación inicial se puede intuir con mayor precisión la influencia de las dimensiones afectiva y cognitiva de la educación del carácter. Desde el punto de vista cognitivo, se incide constantemente en la importancia del conocimiento de la materia, así como del aprendizaje de la gestión y la planificación de las sesiones o la adaptación del conocimiento al alumnado y mejore los resultados de aprendizaje. Por su parte, también hay una clara referencia a la dimensión afectiva, ya que es en este periodo donde se establece como objetivo prioritario la creación de una red de

apoyo profesional durante todo el proceso de aprendizaje formativo. El periodo de formación inicial se encuentra marcado por la necesidad de construir un ambiente positivo y seguro para el aprendizaje, tratando de convertir la confianza en la relación educativa en un elemento clave para la transmisión y la interiorización de los aprendizajes. Además, se hace referencia en alguna ocasión a la relevancia que adquieren las características personales del profesorado, concretamente, en relación con su orientación hacia el aprendizaje y los valores a transmitir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sistema educativo inglés, dado su contexto y tradición liberal, trata de destacar la calidad, eficacia y eficiencia del profesorado con el objetivo de que sus enseñanzas produzcan resultados positivos en el rendimiento académico del alumnado, fundamentalmente. Para ello, el propio ministerio facilita proveedores y materiales adicionales para que las escuelas puedan formar a los docentes, además de ser partidarios de establecer medidas económicas adicionales con el fin de favorecer la contratación y permanencia del profesorado que considera de *mayor calidad*.

1.2. LA FORMACIÓN PERMANENTE COMO GARANTÍA DE OBTENCIÓN DE BUENOS RESULTADOS

La formación permanente del profesorado en Inglaterra ha sido objeto de análisis en los últimos años debido a sus diferentes perspectivas y condiciones de desarrollo. Con el auge de las políticas neoliberales, a finales de la década de los noventa y principios de los dos mil, la formación continua estuvo marcada por la vinculación de los *Teachers Standards* y el desarrollo profesional del profesorado, dando lugar a la configuración del conocido como «nuevo profesionalismo» (*new professionalism*). El «nuevo profesionalismo» es un concepto derivado de la ideología neoliberal y propia de la cultura británica que valora aspectos como la eficacia, la competencia, el control y la rendición de cuentas (Bishop y Denleg, 2006; Hargreaves, 1994; Pedder et al., 2010). El profesionalismo puede entenderse como una forma ideológica en la que se legitima el control sobre el profesorado, pero al mismo tiempo se le aporta cierta autonomía (McCulloch et al., 2000). Así, desde este nuevo enfoque, la labor del profesorado se plantea de un modo menos aislado, con una planificación más colaborativa y una enseñanza orientada a los resultados, entre otras cuestiones (Day, 2002).

Existen diferentes términos que hacen referencia al desarrollo profesional del profesorado (Department for Education, 2016c): *continuing professional development* (CPD, en

adelante), *continuing professional development and learning* (CPDL), *in-service training* (INSET) o *joint practice development*²⁴ (JPD). Incluso autoras como Webster-Wright (2009) considera más apropiado utilizar el término *professional learning*, ya que interpreta que la perspectiva que aporta el *professional development* describe al profesional como alguien «deficiente» y no como una persona comprometida con su aprendizaje autodirigido. Esta disparidad de términos referidos a la formación permanente del profesorado ha generado una gran confusión, ya que la imprecisión terminológica puede desencadenar en una falta de consenso sobre cómo abordarlo. No obstante, en esta tesis doctoral se utilizarán los conceptos de desarrollo profesional o CDP, al ser los más utilizados por la literatura consultada (Cordingley et al., 2003; Day, 2002; Department for Education, 2016c; Friedman y Phillips, 2004; MacBeath, 2011; Pedder et al., 2010; Pedder y Opfer, 2010).

Según el DfE, el desarrollo profesional del profesorado o CDP, puede definirse como: «[un proceso] (...) para ayudar a apoyar y desarrollar al profesorado (...). [Tras él, el profesorado] Ha experimentado una serie de resultados positivos a partir del apoyo adicional y las oportunidades que han recibido, incluyendo el sentirse más seguros sobre sus funciones» (Department for Education, 2018a, p. 13).

Por su parte, Day (2002), hace una descripción más extensa del CDP y lo define de la siguiente manera:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias naturales de aprendizaje y en aquellas actividades conscientes y planificadas que pretenden ser un beneficio directo o indirecto para el individuo, el grupo o la escuela y que contribuyen, a través de ellas, a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solos y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso como agentes de cambio con los propósitos morales de la enseñanza; y mediante el cual adquieren y desarrollan de forma crítica los conocimientos, las habilidades y la inteligencia emocional esenciales para un buen pensamiento profesional, una buena planificación y una buena práctica con niños, jóvenes y colegas a lo largo de cada fase de su vida docente (Day, 2002, p. 4).

²⁴ Fue un proyecto basado en la investigación colaborativa, utilizando una metodología interactiva en la que los docentes y las escuelas aprenden unos de otros. No implica la asistencia a cursos de formación y no es jerárquico (National College for Teaching and Leadership, 2012).

La definición propuesta por Day (2002) revela que el desarrollo profesional debe trabajar de manera conjunta la teoría y la práctica, del mismo modo en que se debe combinar el conocimiento pedagógico con el conocimiento de la materia. Además, destaca la importancia de profundizar en el conocimiento de manera autónoma y compartida, no solo desde un punto de vista cognitivo, sino también a nivel instrumental (habilidades), emocional o moral. Para llevar a cabo este proceso de aprendizaje, es necesario que el CDP esté fundamentado por evidencia científica y, además, se base en investigaciones que aporten enfoques y recursos evaluados. Así, este tipo de formación debe estar respaldada por expertos en educación y personas con experiencia que brinden al profesorado su apoyo y ayuda durante el proceso (Department for Education, 2016c).

El nuevo profesionalismo asociado a la docencia trajo consigo la necesidad de perfeccionar algunas cuestiones relativas a la enseñanza, por lo que se trató de afianzar el conocimiento del desarrollo profesional del profesorado. La necesidad de trabajar de manera colaborativa, además de aunar teoría y práctica educativa, puso en evidencia un elemento cuya carencia es constante en educación: el tiempo.

1.2.1. LA CONSOLIDACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL PROFESORADO: EL TIEMPO Y EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ALIADOS

Según el *Teachers Standards* (Department for Education, 2021h) y tal y como se ha mencionado anteriormente, el profesorado debe, independientemente de la etapa de desarrollo profesional en la que se encuentre, mantener actualizados sus conocimientos y ser autocríticos; asumir la responsabilidad de mejorar la enseñanza a través de un desarrollo profesional apropiado; demostrar conocimiento y comprensión acerca de cómo aprende el alumnado; reflexionar sistemáticamente sobre la eficacia de sus lecciones, así como conocer de qué manera deben evaluar las materias y áreas curriculares de forma pertinente. Para lograr estos objetivos, el Department for Education (2016b) determina una serie de criterios a tener en cuenta durante el periodo de desarrollo profesional docente: por un lado, que los programas de desarrollo profesional estén compuestos por actividades repetidas, continuas y de seguimiento. También se podrán incorporar actividades puntuales y complementarias, incluyendo oportunidades de experimentación, reflexión, retroalimentación y evaluación. Por otro lado, las actividades formativas para mejorar la capacitación del profesorado serán efectivas en la medida en que estas estén diseñadas en relación con la experiencia, las necesidades y los conocimientos de cada

docente; el contexto en el que se encuentra el profesorado y la escuela en la que desarrolla su actividad profesional; los resultados deseados para el alumnado, así como la realización de una evaluación continua donde se refleje cómo los cambios generados en la práctica tienen un impacto efectivo en el aprendizaje del alumnado.

Estos criterios están relacionados con la educación del carácter en varios aspectos. En primer lugar, la elaboración de actividades repetidas y continuas facilitan el desarrollo de hábitos y, por tanto, se favorecería así el desarrollo de la virtud en el alumnado. Por otro lado, el hecho de que las actividades más efectivas estén vinculadas necesariamente a la experiencia y al conocimiento previo, recuerda inevitablemente el planteamiento de Dewey (1993) y su percepción de la experiencia como elemento esencial en la consolidación de los aprendizajes. Por último, la realización de una evaluación continua para conocer en qué medida se han producido cambios en el comportamiento del alumnado tras la intervención práctica del profesorado, guarda cierto paralelismo con las aportaciones realizadas por la corriente del aprendizaje socioemocional (Cohen, 2006), en la que se busca descubrir el mayor potencial posible de la persona y procura su desarrollo íntegro y pleno.

Con el objetivo de detectar necesidades y demandas del profesorado, el Ofsted (2010) elaboró un informe en el que se identificó el liderazgo como uno de los factores fundamentales para el desarrollo de un correcto y efectivo CDP, debiendo estar disponible para todo el personal del centro. Además, el aprendizaje se desarrolla a partir de la utilización de técnicas como el *coaching* y *mentoring*, característicos del ámbito de la psicología, para favorecer la discusión y utilizándolos como parte de los programas. El Ofsted apunta que es fundamental mostrar confianza en el personal, tratando de que se involucre en la identificación e implementación de mejoras educativas. De la misma manera, en el informe se identificaron algunas debilidades propias del CDP, como la autoevaluación, la valoración de la *calidad-precio* de la formación, así como la falta de desarrollo profesional en materias distintas de inglés y matemáticas, asignaturas cuyo dominio consideran fundamentales para ejercer la docencia. Para paliar estas carencias detectadas, es necesario que exista un equilibrio entre la búsqueda de fuentes externas para la obtención de nuevos conocimientos y la generación de éstos de manera interna, en el propio centro educativo. Esto marcará la diferencia entre la escuela que aprende constantemente y la que se involucra en muchas reformas y cambios sin efectos reales en la práctica educativa (Opfer et al., 2011).

Opfer y Pedder (2011), en relación con esto, analizan qué elementos influyen en la efectividad del desarrollo profesional docente: 1) las características personales del profesorado, valorando aspectos como su orientación hacia el aprendizaje o sus valores para la enseñanza-aprendizaje (Opfer et al., 2011); 2) las características de actividades en las que participan que producen un cambio real en la enseñanza, como pueden ser actividades de experiencias basadas en el aula, con oportunidad para la reflexión, para comprenderse a uno mismo, con conocimiento aplicado sobre la enseñanza-aprendizaje, en colaboración con otros maestros y basadas en investigaciones (Opfer et al., 2011; Opfer y Pedder, 2011a); 3) además de las estructuras y apoyos facilitados por los centros educativos para que tenga lugar el aprendizaje docente. Para llegar a estas conclusiones, estos autores realizaron un estudio a nivel nacional en el que se revela que el sistema de desarrollo profesional del profesorado es generalmente ineficaz y muestra carencias con respecto a los sistemas de apoyo a nivel escolar. No obstante, estas carencias son menos palpables en centros de alto rendimiento, donde se produce un aprendizaje profesional más efectivo al contar con más recursos para llevarlo a cabo. Las actividades se suelen desarrollar durante un periodo de tiempo inferior a una semana, centrado en el contenido y alejado de una metodología activa de aprendizaje.

Otra de las aportaciones realizadas en relación con la efectividad del desarrollo profesional del profesorado es la propuesta planteada por Desimone (2009), quien describe los componentes esenciales para que éste se lleve a cabo: 1) contenido centrado en la materia, es decir que, en la medida en que se vincula el contenido de cada materia, se favorece al aumento del conocimiento y las habilidades prácticas del profesorado; 2) aprendizaje activo, fomentando la discusión de diferentes enfoques, observar y ser observado; 3) coherencia, en la medida en que el aprendizaje y el conocimiento y las creencias del profesorado se muestran en consonancia, de manera que las actividades de desarrollo profesional estén alineadas con sus propios objetivos de aprendizaje y los de su alumnado (Penuel et al., 2007); 4) duración, teniendo en cuenta la importancia que supone el tiempo dedicado a la duración de cada actividad, incluyendo el tiempo en el que se distribuye la actividad, así como la cantidad de horas dedicadas a la misma, siendo más efectivas las actividades que se extienden durante un semestre; y 5) participación colectiva, lo que potenciará la interacción de los profesionales.

La bibliografía consultada determina que para que la formación del profesorado sea efectiva, debe haber una distribución equitativa entre el saber (contenido centrado en la

materia) y el saber hacer (coherencia entre las creencias y las prácticas educativas). Asimismo, se indica que el motor que promueve todo ello es la implicación activa en su propia formación y la participación colectiva entre diferentes profesionales de la educación que motiven la transmisión de conocimientos y experiencias algo que, de alguna manera, refleja la implicación de rasgos afectivos como la motivación intrínseca. Todo ello conforma el trabajo de las tres dimensiones fundamentales que configuran la educación del carácter. No obstante, parece que algunas cuestiones quedan aún por consolidar: por un lado, el tiempo de dedicación de estos programas para interiorizar estos criterios y aplicarlos en la práctica educativa, por otro lado, qué dimensión se prioriza (cognitiva, afectiva o comportamental) y, por último, con qué objetivo se determina el contenido de la CDP, es decir, por qué se trabajan temáticas específicas, como puede ser robótica, y no otras como trabajar la prudencia en la toma de decisiones con el alumnado.

Los principales organismos oficiales y la investigación educativa avalan determinadas condiciones para que se lleve a cabo un CDP efectivo, lo que nos invita a reflexionar sobre cómo el contenido de la formación se ajusta a las necesidades del profesorado. El contenido de las actividades del CDP varía. Generalmente, se les presta especial atención a cuestiones relativas a: el currículo; los procesos de enseñanza-aprendizaje; los diferentes enfoques de evaluación; la atención a las necesidades específicas del alumnado; y a la evaluación del aprendizaje. Por su parte, se considera que, por lo general, se presta menos atención a cuestiones relativas al manejo del comportamiento en el aula, el desarrollo del liderazgo o la aritmética (Pedder y Opfer, 2011).

La variabilidad en el contenido de la formación docente da lugar a interpretar que el desarrollo profesional del profesorado, en ocasiones, se puede sentir sometido a las necesidades y objetivos institucionales definidos por autoridades externas, en lugar de priorizar el desarrollo profesional individual y centrado en la materia (Bishop y Denleg, 2006), tal y como indican los *Teachers Standards*. Por este motivo, es necesario que el profesorado adquiera un papel activo durante su propio proceso de aprendizaje y se involucre en cuestiones relacionadas con la dirección y el proceso de su aprendizaje (Day, 2002). El docente deberá tener un conocimiento amplio y flexible de la materia que imparte, puesto que si se sienten cómodos y seguros con ella, es más probable que logren favorecer en el alumnado el cuestionamiento y discusión de determinados asuntos (Penuel et al., 2007). Además, deben ser capaces de guiar el pensamiento del alumnado, comprendiendo cómo establecen conexiones con las ideas, para lo que se pueden utilizar

técnicas como la entrevista o el debate; y, además, ampliar el planteamiento de sus prácticas educativas, proporcionando más recursos y enfoques alternativos (Borko, 2004). Invitar al alumnado al cuestionamiento y la deliberación se considera una tarea fundamental para el desarrollo del buen carácter, tal y como defienden autores como Carr (1995). La cuestión radica en si este proceso deliberativo se enfoca hacia cuestiones éticas y morales o, por el contrario, se centra en cuestiones eminentemente cognitivas vinculadas a las materias curriculares, tal y como se propone desde el *Teachers Standards*.

Algunos estudios, a pesar de resaltar la importancia del desarrollo profesional del profesorado, señalan el planteamiento inadecuado de la formación permanente (Pedder y Opfer, 2011) debido a que, generalmente, se centran en programas, actividades y enfoques alejados de los entornos de enseñanza-aprendizaje en los que se desenvuelve el profesorado (Borko, 2004; Opfer y Pedder, 2011a). Sin embargo, a pesar de que la evidencia científica coincide en que existe una falta de conexión entre la investigación educativa acerca de la formación docente y su puesta en práctica, se argumenta que esto puede deberse a factores como la problemática de la burocratización de la educación, el tiempo o factores más personales como pueden ser el estrés en el entorno laboral o el cansancio derivado de los constantes cambios a los que el profesorado se ve sometido (Webster-Wright, 2009).

Una crítica bastante común es que las actividades diseñadas para el desarrollo profesional son demasiado breves y ofrecen un seguimiento limitado al profesorado (Penuel et al., 2007). Con el objetivo de paliar esta debilidad, el DfE propone que los cursos se implementen a través de un programa sostenido, con actividades estructuradas y colaborativas que se incluyan dentro del aula, de manera que les permitan perfeccionar ideas e incorporar nuevos enfoques. Se considera que es poco probable que un curso de un día, realizado como una actividad independiente y sin un enfoque particular, tenga un impacto duradero en la formación del profesorado ni en el aprendizaje del alumnado (Department for Education, 2016c). Con el objetivo de solventar esta limitación, en Inglaterra se muestran partidarios de configurar un programa estructurado y duradero con el objetivo de afianzar conocimientos de manera más efectiva. En numerosas ocasiones, los cursos se plantean después de las clases, por lo que únicamente acuden «un puñado» (Lickona, 1978, p. 260) de docentes y, además, el tiempo de dedicación es limitado, lo que tiene graves repercusiones sobre la correcta implementación de cuestiones morales en el aula. Ante esto, Lickona apunta:

(...) Without adequate time, it's very difficult to develop teachers' understanding of the theory that underlies a new approach. And without an adequate theoretical frame of reference, new approaches become gimmicky, open to all manner of misinterpretation and distorted application. In moral development, for example, it's crucial that teachers develop not only new practical procedures but also knowledge of theory and research in social-moral stage development²⁵ (Lickona, 1978, p. 260).

Anteriormente, se ha explicado porqué el conocimiento teórico de determinados valores morales no garantiza su realización, pero es imprescindible contar con el tiempo necesario para deliberar sobre ellos y potenciar la dimensión cognitiva propia de la educación del carácter. Esto implica que la comprensión teórica de los valores es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo del comportamiento moral. Su cultivo requiere tiempo, algo que Lickona reclama con el objetivo de que el profesorado establezca la conexión entre diferentes teorías e introduzca mejoras en sus intervenciones en el aula.

Teniendo en cuenta la importancia del tiempo para la configuración del modelo formativo, es preciso conocer los enfoques teóricos para tener una visión completa de las cuestiones prácticas que se llevarán a cabo en el aula y la dedicación que requieren. De este modo, se lograrán los objetivos de una manera óptima y se podrán comprender los diferentes estadios evolutivos por los que pasa el alumnado durante el proceso de aprendizaje.

La investigación educativa sostiene que no existe un conocimiento real de qué, cómo y cuándo aprende el profesorado durante su desarrollo profesional, del mismo modo que tampoco se conoce de qué manera el cambio en la práctica docente influye en los resultados del alumnado (Borko, 2004). Generalmente, los programas de desarrollo profesional incluyen, entre otras actividades: la actividad docente individual y colaborativa, como puede ser la tutoría; la valoración y evaluación formativa bien diseñadas; cuestiones relacionadas con el liderazgo por parte de la escuela y aportaciones de expertos (Department for Education, 2018a; Ofsted, 2010). El hecho de plantear programas más prolongados y estructurados requerirá una mayor coordinación y la

²⁵ [Sin el tiempo adecuado, es muy difícil desarrollar la comprensión de los profesores de la teoría que subyace a un nuevo enfoque. Y sin un marco de referencia teórico adecuado, los nuevos enfoques se convierten en trucos, abiertos a todo tipo de malas interpretaciones y aplicaciones distorsionadas. En el desarrollo moral, por ejemplo, es crucial que los maestros desarrollen no solo nuevos procedimientos prácticos sino también conocimientos de teoría e investigación en el desarrollo de la etapa social-moral.]

realización de actividades más orientadas a la reforma (Penuel et al., 2007), la participación proactiva del profesorado y la transformación.

Lograr que un programa de formación esté bien diseñado supone considerar la adaptación que se hará del mismo para ajustarse a las necesidades contextuales, como puede ser la ecología del aula y la estructura que se proponga para la enseñanza o la cultura de la escuela y sus expectativas de la comunidad educativa (Beijaard et al., 2000). No obstante, se debe tener en cuenta que efectuar demasiadas adaptaciones puede provocar que se pierda el foco central del programa; por tanto, es importante que se establezca un equilibrio entre la fidelidad y la adaptación, es decir, se ha de valorar qué elementos de un programa deben conservarse para garantizar la integridad de sus objetivos y principios (Borko, 2004).

En este sentido, Eraut (1994) identifica tres contextos en los que es posible adquirir e interiorizar el conocimiento profesional: el académico, caracterizado por la comunicación de las ideas escritas con un formato tradicional como puede ser el artículo de revista o el monográfico, utilizando una evaluación del trabajo privada; la discusión institucional de la política, donde el uso del conocimiento es público y puede dar lugar a un debate público, implicando algo más que la elaboración de las propias ideas; y, por último, la propia práctica, donde el objetivo no es tanto el conocimiento sobre algo, sino la acción, desarrollando un sentido más pragmático del conocimiento adquirido. Esta misma perspectiva la comparten Borko (2004) o Pedder y Opfer (2011), quienes coinciden en que el aprendizaje del profesorado puede surgir en diferentes contextos vinculados a la práctica educativa y alejada de ella, está muy asociado con factores particulares e individuales. El aprendizaje puede originarse en el aula, un curso de formación o las comunidades escolares; pero también al tener una conversación informal con una compañera o tras prestarle ayuda a un estudiante fuera del aula.

Para el desarrollo de la CDP se consideran aliados dos factores: por un lado, el tiempo para afianzar el aprendizaje y, por otro lado, el trabajo colaborativo, ya que se garantiza, de algún modo, una mayor eficacia en la formación. La estabilidad de los programas durante un periodo de tiempo determinado, así como la colaboración activa entre el profesorado y la interacción con otros profesionales del ámbito educativo para compartir conocimientos sobre su práctica docente, solventan algunas de las carencias detectadas por el profesorado durante su formación permanente. En este tipo de actividades, se trata de desarrollar las diferentes dimensiones de la educación del carácter: conocimiento sobre la materia que se

imparte, motivación intrínseca y resolución de problemas, por ejemplo. No obstante, dependiendo del enfoque educativo que se utilice, se van a potenciar unas dimensiones sobre otras.

1.2.2. LOS PRINCIPALES ENFOQUES DE LA FORMACIÓN PERMANENTE: HACIA UN MODELO TRANSFORMADOR

Tras observar las características, requisitos y contextos que se plantean para el desarrollo efectivo de los CDP, es necesario considerar los principales enfoques desde los que se proyecta la CDP con el objetivo de clarificar las líneas de intervención que se proponen. Kennedy (2005, pp. 237-247) describe nueve categorías en las que se pueden agrupar los diferentes modelos de CDP. Estos modelos no necesariamente tienen que ser independientes, sino que pueden llegar a combinarse y únicamente describen las características dominantes de los modelos de CDP. Esta clasificación sirve como marco de referencia para analizar y comparar las prácticas que se llevan a cabo durante el desarrollo profesional del profesorado, sus influencias, expectativas y posibilidades, así como su relación con la formación del profesorado.

1. El modelo de formación (*the Training Model*). Es el modelo predominante de CDP del profesorado, ya que se basa en la transferencia de conocimientos (National College for Teaching and Leadership, 2012). Se brinda a los docentes la posibilidad de actualizar sus habilidades para demostrar su competencia. Este modelo propone que un experto, generalmente personal universitario (Cordingley et al., 2003), les facilite la formación. El profesorado adquiere un rol más pasivo, centrándose principalmente en la escucha activa y la lectura de presentaciones (Pedder y Opfer, 2011). Se puede considerar un modelo tecnocrático y estandarizado en el que se puede llegar a eclipsar la necesidad de que el profesorado sea proactivo en la identificación y satisfacción de necesidades. Este modelo ha recibido algunas críticas, ya que entienden su utilidad para introducir nuevos conocimientos, pero lo consideran descontextualizado y alejado de la realidad educativa (Borko, 2004; Penuel et al., 2007). Posiblemente, este sea el modelo que se encuentra más alejado de la concepción de la educación del carácter, puesto que no basa sus aprendizajes en experiencias o vivencias personales, el ejercicio de la sabiduría práctica o la interiorización de la virtud moral.

2. El modelo premiado (*the Award-bearing Model*). Este modelo de CDP se caracteriza por otorgar premios, generalmente validados por universidades, tras la finalización del programa. Esta validación y reconocimiento se considera una garantía de calidad, aunque también se ha llegado a entender como un modo de control por parte de los organismos encargados de la validación y la financiación. Este modelo es compatible con la propuesta del TRR descrita previamente, donde proponían incrementos salariales y progresión profesional a aquellos profesores que demostraran una mejora evidente en los resultados académicos del alumnado.
3. El modelo de déficit (*the Deficit Model*). Este modelo trata de paliar un déficit detectado en la formación del profesorado. No obstante, es preciso señalar que este déficit no necesariamente es una cuestión individual, sino que puede reflejarse en una carencia cuyo origen se encuentra en las prácticas organizativas y de gestión. Por tanto, se debe asumir la responsabilidad colectiva de este tipo de debilidades y trabajar conjuntamente para adaptarse a las necesidades. Este modelo es compatible con la propuesta de Lickona (1991), en la que justificó la necesidad de incorporar programas basados en la educación del carácter al detectar una falta de disciplina en la juventud como consecuencia de los cambios sociales y morales. El proceso es similar: se detecta una necesidad, ya sea en la sociedad o en la formación del profesorado, y se interviene con intención de reparar esa carencia.
4. El modelo en cascada (*the Cascade Model*). Este modelo está basado en el profesorado que acude a los llamados eventos de capacitación (conferencias, seminarios, cursos, etc.) y, posteriormente, transmiten la información a sus compañeros. Se trata de un modelo común en contextos donde los recursos son limitados.
5. El modelo basado en estándares (*the Standards-based Model*). Este modelo trata de establecer conexiones entre la eficacia docente y el aprendizaje del alumnado. Así, su metodología se desarrolla desde una perspectiva conductista del aprendizaje. Este modelo ha recibido numerosas críticas al considerar que su propuesta implica una reducción de las posibilidades de la enseñanza, con el único objetivo de enfocar sus esfuerzos en garantizar aspectos como la calidad o la responsabilidad del profesorado. Los partidarios de este modelo consideran que trabajar a partir de estándares permitirá desarrollar la labor del profesorado a partir de un lenguaje y cultura común. Desde este modelo, se limitaría la flexibilidad propia de la educación del carácter y su adaptación a diferentes contextos de aprendizaje.

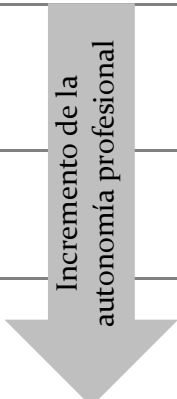
6. El modelo de *coaching/mentoring (the Coaching/Mentoring Model)*. La característica más destacada de este modelo es el trato personalizado. La principal diferencia entre el *coaching* y el *mentoring* es que, el primero, se centra más en el desarrollo de habilidades profesionales y, el segundo, supone una relación más cercana, llegando a considerarse una *amistad profesional*. Desde este modelo se fomenta el aprendizaje profesional dentro de un contexto escolar, pero con perspectivas de mejora a partir del diálogo con iguales y expertos. Se podría considerar que este modelo se centra fundamentalmente en la dimensión emocional de la educación del carácter.
7. El modelo de comunidad de práctica (*the Community of Practice Model*). Este modelo requiere un compromiso de evolución mutuo; comprender y transformar el centro educativo y desarrollar sus estilos y discursos. El aprendizaje basado en este modelo defiende la tesis de que éste puede ocurrir como resultado de las interacciones de la propia comunidad y no necesariamente como consecuencia de momentos de aprendizaje planificados, como pueden ser los cursos de formación. Este modelo es difícil de gestionar y requiere mucho tiempo, ya que no suelen existir discusiones críticas sobre la enseñanza (Borko, 2004). Este modelo coincide con la propuesta de Kohlberg (1975a) de la importancia de crear comunidades prácticas de aprendizaje para un correcto desarrollo moral.
8. El modelo de investigación-acción (*the Action Research Model*). Este modelo se basa en el estudio de una situación o un contexto educativo particular, convirtiendo al profesorado en los investigadores de este estudio, con el objetivo de mejorar la calidad de las acciones dentro de dicho contexto. Esto supone una alternativa al rol pasivo propuesto en el modelo tradicional. Además, se presenta como un modelo alternativo que limite la dependencia de instituciones educativas externas para el desarrollo de investigaciones. Este modelo podría ser compatible con el planteamiento realizado por Berkowitz (Berkowitz y Fekula, 1999), en el que trata de provocar cambios en la forma de relacionarse con el centro educativo y alcanzar una percepción positiva de la escuela con base en la justicia social; además de desarrollar el buen carácter mediante el servicio a la comunidad o el aprendizaje experiencial.
9. El modelo transformador (*the Transformative Model*). Este modelo está configurado por un conjunto de condiciones y procesos vinculados a todos los modelos descritos anteriormente. Por este motivo, no es un modelo definido por sí mismo, sino que es una combinación de diferentes perspectivas para lograr una práctica realmente transformadora. Este modelo es compatible con la propuesta de Narvaez (2006) y

su defensa de la educación ética integrativa, donde describe la percepción de la educación moral como elemento de transformación socioeducativa.

Todos estos modelos pueden ubicarse en tres grandes espectros que incrementan la capacidad de autonomía profesional del profesorado: la transmisión, la transición y la transformación (*vid.* Figura 7). Se pueden plantear cinco preguntas clave para analizar los diferentes modelos de desarrollo profesional del profesorado: ¿qué tipo de conocimientos permite adquirir el CDP?, ¿el principal enfoque que se plantea se centra en el desarrollo individual o colectivo?, ¿en qué medida se utiliza el CDP para la rendición de cuentas?, ¿qué capacidad desarrolla el CDP para apoyar la autonomía profesional?, ¿el propósito del CDP es proporcionar un medio de transmisión o facilitar la práctica transformadora? (Kennedy, 2005).

Figura 7

Modelos de CDP según su propósito

Transmisión	Modelo de Formación Modelo Premiado Modelo de Déficit Modelo Cascada	Incremento de la autonomía profesional 
Transición	Modelo basado en Estándares Modelo de <i>Coaching/Mentoring</i> Modelo de Comunidad Práctica	
Transformación	Modelo Investigación-Acción Modelo de Transformación	

Nota: Elaboración propia a partir de Kennedy (2005)

A pesar de priorizar tradicionalmente el modelo de formación, durante los últimos años se ha procurado utilizar una metodología centrada en la proactividad, la colaboración y con base en la práctica reflexiva, metodologías compatibles con el desarrollo del carácter. No obstante, la práctica reflexiva no ha reflejado los resultados esperados, puesto que este tipo de actividad no implica necesariamente un cambio en la creencia del profesorado con respecto a sus prácticas y valores educativos (Tillema, 2000). En definitiva, no tiene por qué existir causalidad entre la reflexión y el cambio individual del docente en cuestión. No obstante, se apuesta por la participación del profesorado en el desarrollo de las actividades, ya que se considera que los cursos y talleres no permiten profundizar sobre conceptos y estrategias de enseñanza novedosos (Penuel et al., 2007). Partiendo de esta premisa, las

actividades que se desarrollen durante el desarrollo profesional del profesorado deberán estar enfocadas metodológicamente hacia actividades de carácter colaborativo con el objetivo de que sean más efectivas (Pedder et al., 2010). Así, las actividades estarán basadas en el apoyo de pares para la resolución de problemas; se incluirán debates vinculados a la práctica y se crearán grupos de apoyo con estudiantes que tengan necesidades similares, entre otras cuestiones (Department for Education, 2016c, 2018a).

Un modelo de CDP centrado en la colaboración entre sus miembros muestra resultados positivos vinculados a la formación del profesorado como, por ejemplo, una mayor confianza entre los docentes a la hora de asumir riesgos, un mayor entusiasmo por el trabajo colaborativo a pesar de las reticencias iniciales a ser observado y recibir retroalimentación y, además, un mayor compromiso a la hora de modificar cuestiones relativas a su quehacer profesional, mostrando una mayor voluntad de probar metodologías y enfoques novedosos. Así mismo, utilizando metodologías colaborativas durante el CDP, también se pueden desarrollar efectos positivos en el rendimiento del alumnado, demostrando una mayor motivación y predisposición hacia el aprendizaje, favoreciendo a las mejoras en el rendimiento académico, en la organización o el uso de la colaboración como estrategia de aprendizaje, entre otras cuestiones (Cordingley et al., 2003).

El desarrollo docente del profesorado presenta varios enfoques desde los que se pueden plantear los programas e intervenciones. Para determinar cuál es el más adecuado, será necesario llevar a cabo una detección previa de necesidades, además de hacer una valoración de los recursos y el contexto en el que el profesorado puede y debe aprender dadas las circunstancias. El nuevo profesionalismo y el contexto neoliberal han favorecido tradicionalmente a los enfoques más transmisivos, debido a la influencia que éstos tienen en los resultados directos que deben aportar a las instituciones y la rendición de cuentas; no obstante, a nivel metodológico se apuesta cada vez más por fomentar la proactividad y autonomía del profesorado para lograr efectos positivos en su propio desarrollo e identidad profesional, así como en el impacto del aprendizaje para su alumnado.

La voluntad de avanzar hacia un modelo transformador y cooperativo evidencia la necesidad de que el profesorado no solo profundice en los conocimientos conceptuales, sino también adquiera un rol activo sobre su propio aprendizaje (dimensión comportamental) y logre desarrollar su autonomía e identidad profesional (dimensión afectiva). Tal y como indicó Carr (2003a), es necesario que la virtud se adquiera a través

de la experiencia, el esfuerzo voluntario y la actuación sobre la realidad. Estos tres elementos pueden potenciarse mediante la implementación de un modelo transformador de la formación docente. En esta línea también se encuentran autores como Lickona (1997b), quien apostaba por una formación del profesorado basado en el aprendizaje cooperativo, la necesidad de reflexión ética o la toma de conciencia de la profesión docente y sus implicaciones; o Berkowitz (2012), que propone que la formación del carácter se fundamente en el aprendizaje experiencial y la reflexión a partir de estas experiencias.

Uno de los asuntos a los que se hace referencia en relación con la transmisión del conocimiento, independientemente del modelo de formación docente que se aplique, es la necesidad de participación de expertos en educación durante el periodo formativo. En este caso, es fundamental que la formación del profesorado sea transmitida por educadores con experiencia en educación del carácter, de manera que éstos puedan influir en el profesorado para que estudien y desarrollen el conocimiento y las habilidades necesarias para trabajarlos con su alumnado. No obstante, es complejo contar con educadores de este tipo dedicados a la formación del profesorado, por lo que es difícil encontrar centros de formación del profesorado con un enfoque sobre educación del carácter (Berkowitz, 1998). Tanto es así que, la literatura revela que, a pesar de admitir la importancia que tiene la gestión del comportamiento en el aula y su relación directa con el aprendizaje, la formación docente, generalmente, se centra en cuestiones vinculadas al currículo, los procesos de enseñanza aprendizaje, los diferentes enfoques de evaluación, la atención a las necesidades específicas del alumnado o la evaluación del aprendizaje; de manera que no atienden tanto su contenido en el control del comportamiento o la gestión emocional y moral en el aula. De nuevo, se hace evidente la prioridad de la dimensión cognitiva por encima de la afectiva y la comportamental.

2. SEGÚN EL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN

El contenido de la formación, tanto inicial como permanente, es la evidencia más significativa de la presencia o no de rasgos compatibles con la educación del carácter en el desarrollo profesional docente. Por este motivo, se analizan las necesidades detectadas en la formación en lo que respecta al tratamiento de cuestiones morales, además de estudiar el contenido de la oferta formativa en Inglaterra.

2.1. EL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN INICIAL: DETECCIÓN DE NECESIDADES Y CONFUSIÓN ANTE LA DIVERSIDAD DE LA OFERTA

Una de las aportaciones más significativas al análisis del contenido y la efectividad de la formación inicial del profesorado es el *Carter Review of Initial Teacher Training* (Carter, 2015). Se trata de un informe encargado por el DfE en el que se define la práctica de la ITT, se realiza una evaluación de su oferta y, además, se aportan recomendaciones vinculadas al dónde y cómo llevar a cabo mejoras, así como consejos relacionados con diferentes modos de perfeccionar las opciones del sistema de ITT, optimizando la transparencia del contenido y el método utilizado.

Este informe no estuvo exento de polémica, ya que se criticó, entre otras cosas, que entre los miembros que formaron parte de la elaboración del documento no había un número suficiente de formadores de docentes (Muttur et al., 2017). El objetivo de este informe era proponer recomendaciones y que fueran valoradas por el DfE para su posible incorporación a la práctica. El documento, además, propone encargar a un organismo del sector educativo que desarrolle un marco de contenido central de la ITT, solicitando que los responsables de esta labor sean los profesionales del ámbito educativo y no los órganos de gobierno.

El *Carter review* (2015) señala de manera explícita que, de acuerdo con el *Teachers Standards* (Department for Education, 2021h), el contenido de la formación inicial del profesorado en Inglaterra debe incluir los siguientes aspectos:

1. Desarrollo del conocimiento disciplinar de la materia, con un rigor apropiado, comprendiendo por qué es importante y cuáles son los conceptos principales que la sustentan.
2. Didáctica específica de la materia, trabajando las fases progresivas del aprendizaje de la materia, identificando los errores conceptuales más comunes y aportando soluciones a estas cuestiones, desarrollando las habilidades del alumnado en función de la etapa educativa en la que se encuentren.
3. Enseñanza basada en evidencia, con el objetivo de inducir en el profesorado el conocimiento acerca de dónde y cómo acceder a la investigación más importante para determinar cuál puede ser su aplicabilidad en el aula.
4. Desarrollo de niños y adolescentes, concretamente cuestiones enfocadas a su desarrollo emocional y social. Este punto es esencial, puesto que el informe explica

de manera específica la necesidad de que la ITT presente al profesorado «estrategias para la educación del carácter» (Carter, 2015, p. 23), así como favorecer el bienestar del alumnado.

5. Manejo del comportamiento, enseñando estrategias prácticas para lidiar con el comportamiento del alumnado y favorecer a un ambiente positivo de aprendizaje.
6. Planificación, otorgándoles estrategias que les permitan planificar la enseñanza y utilizar los recursos disponibles de manera efectiva.
7. Evaluación, siendo capaces de evaluar el progreso del alumnado utilizando enfoques sumativos y formativos. Además, se insiste en la necesidad de enseñar al futuro profesorado cómo trabajar a partir de los datos obtenidos de la evaluación (estableciendo una nueva planificación o planteando nuevos objetivos).
8. Diferenciación, estableciendo una educación personalizada y garantizando la progresión de todo el alumnado, independientemente del rendimiento de cada uno.
9. Necesidades educativas especiales y discapacidad. Se debe facilitar durante la ITT una base sólida sobre esta cuestión y facilitar una formación continua con el fin de atender a las necesidades específicas del alumnado.
10. Profesionalismo. Es importante que se incida en las responsabilidades que se tiene como docente, la empatía o la gestión del tiempo, así como la importancia de que se trabaje con las familias y otros profesionales de la educación.

En este documento se especifica que se ha detectado cierta variabilidad en el contenido de la ITT, concretamente en las áreas vinculadas al desarrollo del conocimiento de la disciplina, la didáctica específica de la materia, el manejo del comportamiento, la evaluación y la atención a las necesidades educativas especiales.

En el *Carter review* se sigue incidiendo en la importancia de desarrollar la dimensión cognitiva, pero proponen introducir algunos cambios. Se continúa señalando la importancia de la enseñanza basada en evidencias, es decir, el fomento de la investigación para el conocimiento de la verdad y su aplicabilidad en el aula. Como se ha explicado en capítulos anteriores, Kristján Kirstjánsson (2016) propone recuperar elementos como la verdad, la belleza y la bondad para revitalizar la comprensión de la educación del carácter desde una perspectiva holística. No obstante, con respecto al desarrollo de la dimensión emocional, se menciona explícitamente la necesidad de fomentar un desarrollo emocional y social del alumnado en busca de su bienestar. En este informe se habla específicamente de educación del carácter, lo que verifica que los profesionales de la educación reclamaban

una formación específica relativa al trabajo sobre cuestiones éticas y morales en el aula. Por ello, el informe propone incorporar el desarrollo de cualidades como la empatía como parte del profesionalismo.

Otra de las recomendaciones que realizan desde el *Carter review* es que las asociaciones responsables de la ITT realicen auditorías con el fin de mejorar el conocimiento de la materia a lo largo del programa, así como garantizar que el alumnado adquiera conocimientos de alta calidad durante su periodo de formación inicial. Además, insisten en que la didáctica en materias específicas sea parte de un marco para el contenido de la ITT, puesto que ya no solo se deben abordar aspectos específicos de las materias, sino sus fases de progresión, los vínculos entre materias, así como el reconocimiento de errores conceptuales y cómo solucionarlos. No obstante, se ha llegado a criticar que, a pesar de que identifiquen la necesidad de detectar errores conceptuales y medios para corregirlos, no se aporta ninguna recomendación específica para llevar a cabo esta reparación en el aula (Muttor et al., 2017).

La falta de propuestas para corregir los errores conceptuales que surjan en el aula es una muestra de la necesidad de profundizar en la investigación sobre cuestiones éticas y morales en el aula. De nuevo, se observa un dominio claro del conocimiento conceptual al mencionar la planificación de las sesiones, el conocimiento específico de la materia o la necesidad de establecer una red nomológica entre las diferentes materias. Sin embargo, no existen propuestas específicas y sistematizadas sobre el manejo del comportamiento y cómo corregir determinados errores.

Otra de las carencias detectadas en los programas de ITT es la ausencia de orientaciones durante la enseñanza basada en evidencias. Generalmente, se apuesta por transmitir al alumnado la importancia de que realicen su propia investigación, pero no se les muestra de qué manera acceder, interpretar y utilizar la investigación para la práctica en el aula. En este sentido, es imprescindible que el alumnado entienda «cómo interpretar la teoría y la investigación educativas de manera crítica, para que puedan abordar los temas controvertidos» (Carter, 2015, p. 8). Ante esto, se propone que los estándares docentes sean más explícitos en relación con la importancia de adoptar un enfoque basado en evidencias y que se cree un portal central en el que se recojan los resúmenes ejecutivos sintetizados donde se aporten consejos prácticos de los resultados de investigación y la enseñanza eficaz de diferentes temas. También se plantean la posibilidad de crear una

futura facultad de enseñanza con el objetivo de desarrollar estas cuestiones y se favorezca la interpretación de la investigación educativa para mejorar la práctica docente.

Al detectar una falta de orientación en relación con la enseñanza basada en evidencias, parece que se retrata una reproducción del paradigma basado en el modelo de formación, esto es, una situación de aprendizaje esencialmente transmisiva en la que el alumnado es receptor del conocimiento de manera pasiva. Se reclama profundizar en los conocimientos acerca de cómo establecer un puente entre el saber (dimensión cognitiva) y el saber hacer (dimensión comportamental). Para ello, proponen crear un portal en el que se compartan diferentes consejos profesionales que les permitan acceder a este conocimiento y, de alguna manera, esto sirva de soporte afectivo para generar más confianza en ellos mismos. Además, esto favorecerá la creación y ampliación de la red profesional que se recomienda desde los *Teachers Standards*.

En lo relativo a la evaluación, el *Carter review* alerta de las deficiencias que existen en los programas de ITT. Concretamente, especifican la brecha significativa que tienen tanto las escuelas como los proveedores de ITT en las cuestiones teóricas y técnicas del proceso de evaluación. Por tanto, se propone que esto forme parte del marco del contenido de la ITT, además de la elaboración de un depósito central de recursos y orientación sobre la evaluación.

La amplia oferta de proveedores y escuelas para la realización de la ITT obedece al convencimiento de que, cuenta más oferta haya, mayor será la calidad de la formación que se oferte puesto que deben esforzarse por ofrecer el mejor *producto*. Sin embargo, tal y como detectaron en el informe, esto puede generar confusión en la oferta educativa al no existir un consenso en los contenidos que se han de transmitir. Además, el hecho de que no haya una oferta homogénea favorece a la competitividad entre centros educativos y la lucha por lograr el mayor número de alumnado y más recursos; en definitiva, priorizando la cantidad por encima de la calidad.

Otra de las necesidades detectadas por el *Carter review* es la reticencia por parte de los proveedores de ITT hacia los enfoques prácticos para el manejo del comportamiento. Por ello, se incide en la importancia de incorporar el manejo del comportamiento en el marco del contenido de la ITT, haciendo especial énfasis en consejos prácticos durante todo el programa. Esto, como se ha comentado previamente, permite afirmar la ausencia de contenido secuenciado de manejo del comportamiento, dejando entrever cómo se

priorizan la transmisión de conocimientos cognitivos y conceptuales por encima del control emocional o del fomento de comportamientos deseables.

Por último, se detectaron carencias en la atención a las necesidades educativas especiales. Ante esta situación, se propuso la inclusión de las necesidades educativas especiales y las discapacidades en el marco de contenidos de la ITT, además de la incorporación por parte de las asociaciones de la ITT de lugares estructurados y evaluados para aprendices en escuelas de educación especial o escuelas ordinarias con provisión de recursos adecuados y especializados. Una de las críticas que se ha realizado a esta propuesta es que, a pesar de aceptar la diversidad entre el alumnado y la importancia de conocer sus necesidades para realizar las adaptaciones necesarias, en el informe se hace poco énfasis en la importancia de adecuar también la selección del profesorado que accede a la ITT para responder a la diversidad de la comunidad escolar (Muttur et al., 2017). En este sentido, se reclama que el profesorado cuente con cualidades específicas para trabajar con alumnado que tenga algún tipo de necesidad educativa especial. Así, se manifiesta la necesidad de que el alumnado no solo tenga un profundo conocimiento de la materia que imparte, sino que debe poseer cualidades como la sensibilidad, el cuidado o la empatía, conceptos vinculados a la ética del cuidado y al desarrollo socioemocional, en tanto que se debe establecer una relación sana con el entorno atendiendo a sus necesidades.

Este informe tuvo una gran repercusión y las instituciones educativas en Inglaterra formalizaron una respuesta a las propuestas lanzadas por el *Carter review*, ya no solo a través de la respuesta del gobierno, sino también mediante la publicación de informes independientes. Desde el DfE (Department for Education, 2015b), asumieron la importancia de aceptar la mayor parte de las recomendaciones realizadas en el informe. En este aspecto, consideraron la posibilidad de revisar los estándares para maestros, apoyándose en la creación de un *College of Teaching* y apostando por el desarrollo de la profesión docente de calidad, pero finalmente esto no se llevó a cabo. El problema de esta cuestión es que existe un acuerdo por apostar por la calidad docente, pero no hay un consenso acerca de qué significa eso ni qué implica (Cochran-Smith, 2005). No obstante, se abstuvieron de aceptar todas las recomendaciones ya que, por ejemplo, el informe inicial recomendaba el trabajo colaborativo de todos los proveedores de ITT que facilitan la obtención del QTS, pues consideraban que tanta diversidad de opciones podría resultar confuso. El gobierno no pudo aceptar la recomendación al existir discrepancias entre los

partidos que formaban la coalición de gobierno en el momento de la publicación del informe.

Las propuestas publicadas por el *Carter review* han tenido un impacto significativo, considerándose el inicio de una constante revisión del contenido y funcionamiento de la ITT que ha perdurado desde su publicación hasta la actualidad. Un reflejo de esto son los informes independientes encargados de responder y dar seguimiento a las propuestas iniciales del *Carter review*, que se centraron en las cuestiones vinculadas al contenido de la ITT, al control del comportamiento del alumnado, a la revisión de la *oferta de mercado* de la ITT, así como a la elaboración de los estándares básicos de los mentores de la ITT. Debido al tema central que se aborda en la tesis, nos detendremos en el análisis de los tres primeros documentos y no se tendrá en cuenta para el análisis el planteamiento de los estándares para mentores.

El informe elaborado con el objetivo de detallar el contenido básico de la ITT (Department for Education, 2016a) determina los conocimientos, la práctica y el comportamiento que los futuros docentes deben lograr para cumplir con los *Teachers Standards*. En este documento respaldaron varios hallazgos detectados inicialmente por el *Carter review*, como por ejemplo la falta de consenso sobre el contenido de los cursos de la ITT o la necesidad de una mayor claridad sobre la obtención del QTS (Mayer y Mills, 2020; Muttor et al., 2017). Sin embargo, también se insiste en la importancia de que exista un espacio para la innovación en el diseño de la ITT y la necesidad de que el propósito moral de la educación se vincule a la ITT de calidad. Este informe fue sustituido posteriormente por el *Initial Teacher Training (ITT) Core Content Framework* (Department for Education, 2019c), donde se desarrollaron cada uno de los estándares docentes, algo que mostró evidencia de la voluntad por solventar algunas de las carencias detectadas en la formación inicial (Mayer y Mills, 2020). El reclamo de la innovación en el diseño de la ITT puede considerarse un guiño hacia un modelo transformador de la educación, del mismo modo que la incorporación de la educación moral vinculada a una ITT de calidad confirma la inevitable vinculación entre la educación del carácter y la formación del profesorado.

Con respecto a las carencias encontradas en el contenido de la ITT en relación con el manejo del comportamiento, Bennett (2016) publicó un informe solicitado por DfE en el que propone algunas soluciones a las limitaciones detectadas previamente por el *Carter review*. En este documento, Bennett centra la formación en el manejo del comportamiento sobre tres elementos básicos: la observación, la práctica y la revisión. Es un asunto

eminentemente práctico, por lo que insiste en que parte del aprendizaje del manejo del comportamiento en el aula surge por ensayo-error. En el informe se habla de la importancia de este entrenamiento conductual se centre en tres áreas específicas: 1) creación de rutinas, con el objetivo de obtener una visión comunitaria de los hábitos que sirva de andamiaje para la conducta; 2) respuestas para disminuir la confrontación, favorecer la resolución de conflictos y reaccionar al comportamiento antisocial, lo que incluye intervenciones formales incluidas en la política del centro e informales como el lenguaje corporal y, por último, 3) relaciones, estableciendo contacto con el propio estudiante, su contexto y familia con el objetivo de comprender los desencadenantes su comportamiento.

Estas cuestiones guardan una estrecha relación con algunas aproximaciones a la educación del carácter. En primer lugar, se propone la creación de rutinas que sirva de andamiaje para la conducta, algo que se puede relacionar con la importancia de crear hábitos para desarrollar virtudes. Esto no implica únicamente la realización repetitiva de hábitos, sino que debe acompañarse de la deliberación para lograr interiorizarlos hasta alcanzar un comportamiento virtuoso. Para lograr esto, se hace referencia a la intervención como respuesta para evitar posibles conflictos, trabajando desde la comprensión de determinadas normas sociales para favorecer al orden y la convivencia hasta la comunicación (verbal y no verbal). Así, se potenciarán dos de los elementos que Lickona (1989) considera fundamentales en el desarrollo del buen carácter: el respeto y la responsabilidad.

El informe elaborado acerca de la oferta de mercado de la ITT (Department for Education, 2021d) revela que, efectivamente, existen una serie de desafíos por resolver con respecto a la formación inicial. No hay coherencia en el contenido entre las diferentes asociaciones y proveedores, lo que genera confusión y puede llegar a cuestionarse su calidad. Además, existe una multitud de oferta para lograr el QTS, lo que demuestra que existe una clara desregularización del mercado (Mayer y Mills, 2020) y esto puede suponer que no se garantice la misma calidad de formación en todas las vías existentes (Muttur et al., 2017).

El *Carter review* considera necesario que la información que se aporta a las escuelas que deciden utilizar proveedores para desarrollar su ITT debe ser clara, ya que detectaron que las escuelas tuvieron dificultades para acceder a la información que ofertaban los proveedores e involucrarse en la ITT. Concretamente, se detectaron deficiencias en el caso del proveedor *School Direct*, es decir, cursos dirigidos por un grupo de escuelas donde dicha asociación escolar selecciona un proveedor acreditado, ya sea un SCITT o una universidad

(Carter, 2015). No obstante, también se reclama ampliar información acerca de otras rutas alternativas como *Teach First*, una organización benéfica donde el alumnado aprende a enseñar trabajando en escuelas con entornos de bajos ingresos; así como de las *Troops to Teachers* (tropas de maestros), un programa personalizado y enfocado en el empleo.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, el informe insiste en la necesidad de que la teoría y la práctica estén bien integradas independientemente de la vía de formación que se elija, por lo que destacan la importancia de que se exija a los proveedores más información acerca de las prácticas en las escuelas y sus metodologías; así como garantizar por parte de los proveedores el cumplimiento de unos requisitos mínimos de calidad en la oferta formativa.

Con todo, las asignaciones mínimas de tiempo de la ITT en relación con la dedicación del alumnado quedarían estructuradas de la siguiente manera (*vid.* Tabla 8):

Tabla 8

Tiempo mínimo de dedicación de los estudiantes en la ITT: los casos de posgrado y grado

Tiempo mínimo en la ITT	Posgrado	Grado
Semanas totales de formación	38	n/a
Semanas mínimas en prácticas escolares (incluidas prácticas generales e intensivas)	28	40
Semanas mínimas en prácticas intensivas ²⁶ (no necesariamente consecutivas)	4	6
Horas mínimas en el aula (incluida observación, docencia, codocencia) cada semana durante las prácticas escolares generales	15	15
Horas mínimas de tutoría cada semana durante las prácticas escolares generales	2	2
Horas mínimas planificadas y apoyadas por semana durante las prácticas intensivas	25	25
Mínimo de horas de apoyo experto para cada aprendiz por semana durante las prácticas intensivas	5	4

Nota. Elaboración propia a partir de Department for Education (2021d)

²⁶ Las prácticas intensivas hacen referencia a la oportunidad de intensificar el enfoque en áreas específicas y profundizar en su conocimiento. Debe ser una práctica guiada por expertos con el objetivo de fortalecer la vinculación entre la evidencia y la práctica. La diferencia entre las prácticas intensivas y las generales es que estas últimas se realizan en un tiempo más prolongado de tiempo y en un contexto particular, es decir, con un profesorado específico y en unas clases determinadas (Department for Education, 2021d).

Como puede observarse en la tabla anterior (*vid.* Tabla 8), durante la ITT, independientemente de que el acceso se lleve a cabo mediante grado o posgrado, se le da prioridad a la experiencia en las aulas. Esto es muy significativo, ya que, a partir de las carencias detectadas en el *Carter review*, se realizaron algunas modificaciones para que la formación del profesorado tuviera un carácter más práctico y centrado en la experiencia. Este modelo formativo que se propone está basado en el *aprender haciendo* con un profesor experimentado en lugar de fomentar el conocimiento adquirido de forma pasiva mediante la transmisión del contenido de manera exclusivamente teórica. Esto refuerza la idea de la importancia del profesorado como modelo de aprendizaje y figura de referencia para el alumnado que aspira a ser docente. Desde esta perspectiva, se podría decir que se atiende más específicamente a la dimensión comportamental de la educación del carácter que a las dimensiones cognitiva y afectiva.

Este planteamiento basado en la experiencia, permite que el alumnado de ITT se incorpore desde el primer momento al día a día en el aula, lo que le posibilita «observar y ser parte del proceso de establecimiento de rutinas» (Carter, 2015, p. 11). Además, se considera que la participación directa de los futuros docentes en las aulas les permitirá aprender de forma directa cuestiones relacionadas con el manejo del comportamiento por parte del profesor titular y se sentirán parte de la comunidad educativa. Tanto es así, que se ha recomendado que los cursos de ITT con una formación de treinta y ocho semanas inviertan un mínimo de veintiocho semanas a las prácticas en el aula como condición para la acreditación y concesión del QTS (Department for Education, 2021d). En este proceso de aprendizaje en el aula, se considera imprescindible la labor de la tutoría. Sin embargo, en el *Carter review* se detectaron carencias en los mentores-tutores. Ante esta situación, reclaman que la tutoría tome una consideración mayor tanto por parte de las escuelas como por los programas de ITT. Esto se logró paliar en el año 2021 con la implantación del ECT, donde se aporta formación tanto a los profesores noveles como a los mentores-tutores (Department for Education, 2021a).

Según autoras como Orchard (2021), en el plan de estudios del PGCE no hay tiempo suficiente para reflexionar acerca de la relación entre el comportamiento ético del profesorado y la calidad de la educación moral que se ofrece al alumnado, debido a la cantidad de contenido plasmado en el plan de estudios, generalmente vinculado a cuestiones relacionadas con el contenido de la materia y las estrategias de enseñanza. Así, los profesores han detectado carencias en su formación en relación con cuestiones

morales. Han llegado a percibir una ausencia total de cursos relacionados con disciplina, reglas de comportamiento básicas en el aula o resolución de problemas (Lickona, 1978), sobre todo durante la formación inicial (Esteve, 2004).

A pesar de esta percepción, no se han observado cambios significativos en los programas de formación inicial del profesorado con respecto a la formación de carácter moral, de manera que no se permite que los profesores avancen y se formen en aquello que actualmente se les exige: «que hagan un trabajo más educativo que académico» (Esteve, 2004, p. s. p.). El ECT incorporó la experiencia como fuente central de aprendizaje, pero se enfocó fundamentalmente a cuestiones vinculadas a la materia o a la resolución de conflictos cotidianos, pero no se incidió explícitamente en el desarrollo de actitudes positivas o la interiorización de virtudes, a pesar de que la formación en este tipo de cuestiones constituye una de las principales demandas del profesorado (Orchard, 2021).

Es posible que existan discrepancias entre lo que propone la teoría sobre el desarrollo profesional del profesorado y su práctica. En ocasiones, los docentes ven restringida su participación ante actividades relacionadas con la reflexión y la colaboración; de la misma manera que la participación del profesorado en este tipo de actividades está influenciada por el contexto en el que se desarrollen y las características personales de cada uno (Kwakman, 2003). En este sentido, surge la necesidad de que la formación inicial del profesorado se enfoque hacia el aprendizaje de habilidades básicas y de desarrollo del pensamiento crítico para el desarrollo del buen carácter.

La formación inicial docente, en definitiva, considera no solo el conocimiento teórico de la materia, sino la importancia de profundizar en cuestiones como la equidad, la inclusión y el desarrollo socioemocional del alumnado, a partir de la experiencia, como elementos fundamentales de la formación docente. La formación inicial del profesorado, por tanto, refleja dos de las dimensiones principales de la educación del carácter: la afectiva y la comportamental y, más concretamente, puede ser considerada la etapa en la que mayor presencia tiene la dimensión afectiva de la educación del carácter por el continuo acompañamiento que se ofrece a los aspirantes durante su periodo formativo. Así lo reflejan la ampliación de horas de tutoría en la oferta formativa, como un modo de paliar el sentimiento de soledad que experimentan algunos docentes durante sus primeros años de ejercicio profesional. La detección de esta necesidad se hizo hace años en estudios como el realizado por Tedder y Lawy (2009), quienes concluyeron que la incorporación del *mentoring* o tutoría a la formación inicial permite enfocar la formación docente hacia la

excelencia del profesorado, manteniendo una esencia transformadora. Así, la incorporación de más horas de tutoría en los planes de formación inicial debe considerarse fundamental para garantizar un mejor desarrollo profesional, además de ser un soporte emocional. Por su parte, la dimensión comportamental puede observarse al poner el foco en la experiencia como principal elemento de aprendizaje significativo en el alumnado.

La creación de una red colaborativa con otros profesionales de la educación les permite comprender mejor su profesión a partir de sus experiencias, al igual que mejorar sus intervenciones en el aula. El apoyo e intercambio de conocimientos entre profesionales, de alguna manera, garantizaría la definición de la identidad profesional, así como el desarrollo de la dimensión afectiva y es que, como planteó Carr (2014): las emociones provocan que el conocimiento se convierta en acción.

2.1.1. EL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN INICIAL OFERTADO POR LAS UNIVERSIDADES DE INGLATERRA: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE ELLAS

Con el objetivo de estudiar de forma detallada el contenido de la ITT, se procede a analizar: por un lado, el PCGE ofertado para la etapa de educación secundaria y, por otro lado, los proveedores facilitados por el gobierno para llevar a cabo el periodo de inducción o iniciación, conocido como ECT. Esto permitirá conocer cuáles son las dimensiones de la educación del carácter que priorizan desde las universidades inglesas y qué áreas del trabajo desarrollan explícitamente.

Se va a analizar el contenido de la formación del PCGE, al ser considerado el camino que tiene mayor calidad y rigurosidad académica según los graduados (Carter, 2015), además de valorarse como un título de enseñanza reconocido y con valor a nivel internacional (Department for Education, 2021d). En este sentido, algunos estudios han reconocido el valor que tiene la participación de la educación superior en la formación del profesorado (Muttur et al., 2017), por lo que esta vía es la que toma más consistencia entre todas las vías de acceso a la ITT. Por su parte, se analizará la formación ofertada por los proveedores avalados por el gobierno durante el ECT, ya que esta opción es la más elegida por las escuelas para el proceso de inducción a la profesión docente (Department for Education, 2021c).

El PCGE cursado a través de una institución universitaria, como se ha mencionado anteriormente, es uno de los medios más conocidos en Inglaterra para poder acceder al QTS y ser habilitado para la docencia. Con el objetivo de orientar a los futuros docentes sobre cómo proceder para lograr el QTS, el Department for Education facilita un recurso de orientación gratuito: el *Get Into Teaching* (Department for Education, 2022a). Esta herramienta permite que el futuro profesorado pueda consultar las alternativas que tiene para lograr completar su formación como docente partiendo de sus objetivos y necesidades.

Según el *Get Into Teaching*, el PCGE es un tipo de formación caracterizada por la combinación entre teoría de la educación del aprendizaje y prácticas escolares donde el profesorado podrá formar parte de un aula y mejorar su aprendizaje a partir de la experiencia. Para poder matricularse en un PCGE es necesario que se tenga en posesión un título universitario o una calificación equivalente. Además, se especifica que se puede realizar el PGCE a través de una universidad o a través de un programa de formación ofertado y dirigido por un centro educativo: desde las *multi-academy trust* (MAT), esto es, un fideicomiso de academias que opera en más de una, hasta organizaciones benéficas y consorcios de escuelas asociadas con las instituciones de educación superior, tales como las *School Direct*, *School-Centred Initial Teacher Training* (SCITT) o *Teach First*. El PGCE puede completarse en un año a tiempo completo y en dos años a tiempo parcial.

Generalmente, el modo más común de recibir este tipo de formación (PGCE) es a través de las universidades. Por este motivo, se procede a analizar el contenido de la formación ofertada por las universidades más destacadas de Inglaterra (*vid.* Tabla 9) con el objetivo de conocer la coherencia entre el planteamiento teórico de la formación docente, así como sus similitudes y diferencias y su vinculación con la educación del carácter.

La selección de las universidades analizadas se ha llevado a cabo a partir del *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) de universidades elaborado por el *Shanghai Ranking* con los datos obtenidos durante el año 2022 (Shanghai Ranking, 2022). Según las estadísticas, las veinte mejores universidades del Reino Unido en el año 2022 fueron:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. <i>University of Cambridge</i> | 5. <i>The University of Edinburgh</i> |
| 2. <i>University of Oxford</i> | 6. <i>The University of Manchester</i> |
| 3. <i>University College London</i> | 7. <i>King's College London</i> |
| 4. <i>Imperial College London</i> | 8. <i>University of Bristol</i> |

- | | |
|--|---|
| 9. <i>London School of Economics and Political Science</i> | 15. <i>University of Nottingham</i> |
| 10. <i>The University of Glasgow</i> | 16. <i>University of Warwick</i> |
| 11. <i>The University of Sheffield</i> | 17. <i>Cardiff University</i> |
| 12. <i>University of Birmingham</i> | 18. <i>London School of Hygiene & Tropical Medicine</i> |
| 13. <i>University of Exeter</i> | 19. <i>University of Leeds</i> |
| 14. <i>University of Liverpool</i> | 20. <i>University of Southampton</i> |

No obstante, *The University of Edinburgh*, *Cardiff University* y *The University of Glasgow* forman parte de las Universidades de Reino Unido, pero no de Inglaterra. Puesto que el objetivo de esta tesis doctoral es analizar la situación en el contexto educativo inglés, se suprimirán las universidades escocesas, galesas o de Irlanda del Norte y se incorporarán las siguientes universidades inglesas que aparecen en el *ránking*: *University of Sussex*, *Newcastle University* y *Queen Mary University of London*.

La Universidad de Cambridge (University of Cambridge, 2022b) oferta el PGCE en las especialidades de: arte y diseño; diseño y tecnología; inglés; geografía; historia; latín y lenguas clásicas; matemáticas; lenguas modernas; música; estudios religiosos; ciencia con biología, química o física. No existe un módulo de materias comunes para todas las especialidades, aunque esta universidad oferta un curso llamado *The General Professional Role of the Teacher (Professional Studies)*, en el que se enseñan aspectos genéricos para todas las materias. Este curso tiene lugar en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge y está basado en una serie de conferencias, talleres y seminarios donde se trabajan aspectos como: la evaluación del aprendizaje del alumnado; las necesidades educativas especiales inclusivas; la igualdad de oportunidades (desde el punto de vista social y de género); la lengua en el aula y en el currículo; la enseñanza del comportamiento y su vinculación con el aprendizaje; el compromiso con las familias; la educación para la salud, educación sobre drogas y educación sexual; la educación para la ciudadanía; el papel del tutor pastoral y la relación entre el alumnado, el profesorado, las familias y la ley.

Lo interesante en la oferta de la Universidad de Cambridge es el tratamiento de cuestiones que afectan a todas las materias independientemente de la especialidad. No obstante, en su página no se especifica de manera explícita si el curso *The General Professional Role of the Teacher (Professional Studies)* es de carácter obligatorio. En cualquier caso, es llamativo que no solo se trabajen cuestiones vinculadas a la evaluación o la atención a las necesidades educativas del alumnado, que son cuestiones vinculadas al desarrollo y desempeño

profesional del docente; sino que también se tratan aspectos como la educación para la salud, la educación sexual o la igualdad de oportunidades, que son cuestiones que afectan directamente al alumnado en su vida diaria y que el profesorado debe saber manejar para aportarles el mayor aprendizaje posible y mejorar su calidad de vida.

La Universidad de Oxford (University of Oxford, 2022b), por su parte, ofrece el PGCE en las asignaturas de inglés, geografía, historia, matemáticas, idiomas modernos²⁷, educación religiosa y ciencias²⁸. Según la información aportada por la universidad, este programa cumple con el desarrollo de habilidades profesionales como: la planificación y la preparación de las sesiones; la evaluación, el registro y la presentación de informes; dar respuesta a las necesidades individuales durante el proceso de aprendizaje y desarrollar estrategias para el manejo del comportamiento. El desarrollo del programa está estructurado por trimestres. Durante el primer trimestre, se realizarán actividades prácticas en el aula combinadas con la enseñanza teórica en el aula universitaria. Durante el segundo, se le dará prioridad a la continuidad de la práctica en las aulas. En el tercero, se trasladará al estudiante a una segunda escuela con el objetivo de consolidar su aprendizaje.

La Universidad de Oxford trabaja cuestiones centradas principalmente en la evaluación y la elaboración de informes sobre el grado de conocimiento adquirido, en lugar de aspectos centrados en la educación ética y moral del alumnado. Únicamente se hace referencia a la importancia del manejo del comportamiento de los estudiantes, algo que ya se refleja en los *Teachers Standards*.

La Universidad College de Londres (University College London, 2022b) oferta su PGCE para dieciocho materias diferentes: arte y diseño, biología, educación empresarial, química, ciudadanía, computación con TIC, inglés, inglés con arte dramático, geografía, historia, lenguas, matemáticas, música, física, física con matemáticas, psicología, educación religiosa y ciencias sociales. Desde el año 2014, la Universidad College de Londres se fusionó con el IOE (*Institute of Education*) y cuentan con la colaboración de formadores de profesorado que participan activamente en la investigación educativa.

²⁷ Francés, alemán, español y mandarín.

²⁸ Biología, física y química.

El elemento central del IOE es desarrollar profesionales independientes, que no estén necesariamente sujetos a una línea pedagógica particular. Al desarrollar el pensamiento crítico de los futuros docentes desde su periodo de formación, se busca que esas mismas habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico, les sirvan para trabajar con las futuras generaciones. Por este motivo, desde esta universidad, identifican tres actividades clave para el desarrollo del PGCE: por un lado, las sesiones que tienen lugar en el Instituto son impartidas por especialistas de la materia, trabajando enfoques educativos contemporáneos y observando su incorporación a la práctica; por otro lado, dan complemento a ese conocimiento teórico con lo que ellos denominan *Institute Professional Studies* (estudios profesionales del instituto), donde se llevan a cabo debates con los profesionales de la educación y les permiten conocer la variedad de enfoques educativos a través del diálogo y, por último, se reservan unos días de estudio dirigido donde dedican tiempo a la reflexión y la consolidación de su aprendizaje. Desde un punto de vista de intervención en el aula, cuentan con más de doscientos centros educativos colaboradores, dentro y fuera de Londres, comprometidos con la formación de los futuros docentes.

Quizá la oferta más llamativa del IOE en relación con el tema que nos ocupa y que no se ha visto en universidades anteriores es la posibilidad de realizar un PGCE enfocado a la materia de ciudadanía. Desde un punto de vista formativo, es fundamental la importancia que se le da al desarrollo del pensamiento crítico durante el proceso de formación inicial, ya que entienden que es una forma de que los futuros docentes lo experimenten y sean capaces de ponerlo a prueba con sus estudiantes de manera efectiva. Además, se le da especial importancia al debate y la reflexión durante el periodo de formación, técnicas esenciales que contempla la propia educación del carácter.

El caso del Imperial College de Londres (Imperial College London, 2022) es particular, ya que se trata de una universidad especializada únicamente en ciencia, ingeniería, medicina y ciencias empresariales. Únicamente oferta un *Postgraduate Certificate in University Learning and Teaching*, es decir, un certificado centrado en el profesorado que da clases en esa universidad y, por tanto, no está tan enfocado a la formación inicial, sino a la formación continua del profesorado en educación superior. Por tanto, esta universidad no toma tanta relevancia para el análisis de la formación inicial del profesorado, aunque es un reflejo de la importancia que tiene en el contexto británico el desarrollo profesional docente.

En la Universidad de Manchester (The University of Manchester, 2022) se oferta la formación en materias como: biología; educación empresarial; química; economía y

educación empresarial; inglés; francés; geografía; alemán; historia; matemáticas; matemáticas con economía; física; física con matemáticas y español. En su página destacan que sus cursos se sustentan en una «evidencia sustancial sobre la enseñanza y la formación docente y se basan en un conjunto de conocimientos integrados en la práctica ética, incluida la evidencia sólida de la investigación» (The University of Manchester, 2022, p. s. p.).

Con la oferta de este PGCE, la Universidad de Manchester busca desarrollar profesionales competentes y seguros que aprendan de la investigación, que sean capaces de extraer de manera crítica y autocrítica evidencias para la toma de decisiones informadas durante el desarrollo de su práctica en el aula. Además, insisten en la importancia de que los futuros docentes se conviertan en profesionales con curiosidad intelectual, innovadores y creativos. Inciden también en la necesidad de desarrollar profesionales responsables con altos niveles de ética profesional, trabajando para lograr un mundo justo y sostenible. Partiendo de estas premisas, el currículo ofrecido por la Universidad de Manchester trata de desarrollar conocimientos sobre: el currículo de secundaria y los requisitos de evaluación; la progresión de las personas y las diferentes etapas durante su desarrollo; el conocimiento de la materia; el conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes; conocimiento pedagógico; comportamientos que favorecen el aprendizaje; teorías de la enseñanza-aprendizaje; inclusión y diversidad; marcos legales y salud y bienestar.

La Universidad de Manchester hace referencia directa a la práctica ética de la profesión docente. En este sentido, se incide en la importancia de analizar de manera crítica la evidencia y se plantea la necesidad de que el profesorado desarrolle su curiosidad intelectual o el conocimiento sobre cómo tratar con la diversidad en el aula. Plantean conceptos interesantes desde el punto de vista de educación del carácter, puesto que se potencian habilidades afectivas y comportamentales, pero fundamentalmente cognitivas.

El King's College London (King's College London, 2022) oferta formación en informática, inglés, geografía, latín con lenguas clásicas, matemáticas, idioma extranjero (francés, español, alemán), religión y ciencias (biología, física, química y física con matemáticas). Utiliza un método de contacto directo con otros centros educativos, por lo que también ofertan la posibilidad de acceder a la formación inicial a través del programa School Direct (no asalariado).

La formación en el King's College se distribuye de la siguiente manera: cincuenta días de sesiones de formación académica (incluyendo seminarios, lecturas, trabajo personal o

realización de tareas); ciento veinte días de formación en los centros educativos; entre cinco y siete sesiones de tutoría durante todo el curso; dos visitas del tutor al centro educativo para controlar los progresos; reuniones regulares con el mentor correspondiente del centro educativo y trabajos por escrito que recibirán un *feedback* con algunas anotaciones. Todos estos créditos y contenidos se organizan en diferentes módulos, como son: la práctica profesional en educación (45 créditos); información de la escuela (15 créditos); estudio de la política y la práctica profesional (30 créditos) y el trabajo sobre estudios pedagógicos (30 créditos).

En el caso de la Universidad de Bristol (University of Bristol, 2022) se especifica que el contenido del programa se distribuye en tres bloques: estudios curriculares, relacionados con la planificación, enseñanza, evaluación y gestión del aula; estudios educativos y profesionales, centrados en trabajo en el aula y en los centros educativos; y experiencia en la escuela, un módulo relacionado con la creación de experiencias de observación práctica e investigación con los centros con lo que la universidad colabora. Al igual que el King's College, la Universidad de Bristol cuenta con dos vías de acceso a la formación inicial: con un claro liderazgo por parte de la universidad o a través del programa School Direct.

La universidad London School of Economics and Political Science (London School of Economics and Political Science, 2022) cuenta únicamente con la oferta formativa del *Postgraduate Certificate in Higher Education* (PGCertHE), centrado en educación superior. Puesto que el objetivo de esta investigación es analizar la información relativa a la etapa de educación secundaria obligatoria, se omitirá el análisis de esta institución.

La University of Sheffield (The University of Sheffield, 2022), por su parte, no realizan el PGCE, sino el PGDE (*Professional Graduate Diploma in Education*). En esta universidad también es posible acceder a la formación inicial a través de un itinerario dirigido por el proveedor School Direct. Esto implica que las prácticas escolares se realizarán en aquellos centros adscritos al proveedor y habrá posibilidades de encontrar empleo en alguna de las escuelas adscritas, siempre de acuerdo con la disponibilidad e idoneidad del puesto. La enseñanza del PGDE en la Universidad de Sheffield se llevará a cabo a través de seminarios, grupos de trabajo, tutorías, consultas individuales y actividades prácticas. Veinticuatro de las treinta y seis semanas en las que se desarrolla el PGDE tienen lugar en las escuelas.

La Universidad de Birmingham (University of Birmingham, 2022b) también oferta un PGDE con la intención de que el alumnado, posteriormente, continúe realizando un

máster específico relacionado con la enseñanza. De la misma manera, ofertan una vía de colaboración con el proveedor School Direct, que trabaja con escuelas específicas para desarrollar la parte más práctica de su formación docente.

En la universidad de Birmingham están previstas dos prácticas importantes a desarrollar a lo largo del curso académico: una en el primer trimestre y otra a lo largo del segundo y tercer trimestre. Generalmente, dos tercios del curso estarán enfocados en el trabajo escolar y un tercio de dedicación académica en la universidad. Además, el alumnado que acceda al PGDE se beneficiará de un programa específico que, acompañado del tutor y el resto del alumnado, supondrá un avance en la obtención de una visión más profunda sobre temas fundamentales como pueden ser: teorías del aprendizaje, evaluación, igualdad, inclusión, salud y bienestar. Como reconocimiento a esta formación específica, el alumnado del PGDE podrá optar a un premio adicional de PSHE (*personal, social, health and economic*). A cada estudiante se le asignará un tutor académico que sirva de guía y apoyo, además de una persona mentora de su especialidad que le oriente en las escuelas en las que desarrolle su formación práctica. La organización del PGDE está estructurada en seis módulos, cinco de los cuales requieren el desarrollo de un trabajo escrito. En el módulo final, el personal de la universidad y de la escuela realizarán una evaluación conjunta con el objetivo de valorar la concesión del QTS.

En la Universidad de Exeter (Exeter University, 2022a) el contenido queda estructurado en tres bloques. El primero de ellos, educación y estudios profesionales, donde se analizan los principios educativos básicos y permite ver su viabilidad en cada especialidad y contexto. En segundo lugar, consideran fundamental el bloque de trabajo en la escuela, algo que se ajusta perfectamente a las recomendaciones del *Teacher Standards*. Por último, entienden que es fundamental el desarrollo de un bloque relacionado con el conocimiento de la materia en la que el aspirante pretende especializarse y la pedagogía, ya que de este modo desarrollará su comprensión del contenido, la estructura, la progresión, el aprendizaje y la enseñanza de su asignatura en los centros.

Además, la Universidad de Exeter especifica la distribución de cada uno de los bloques. En el primer trimestre, se profundiza fundamentalmente sobre la observación gracias a las prácticas en el aula que se llevarán a cabo, además de un curso universitario centrado en el desarrollo profesional, el conocimiento de la materia, la pedagogía y las habilidades de enseñanza. En el segundo trimestre, se combinan las prácticas en la primera escuela con

tres días de dedicación de seminarios en la universidad. Por último, en el tercer trimestre, se asistirá a un segundo centro educativo con dos días de seminario en la universidad.

La Universidad de Liverpool (University of Liverpool, 2022) no aporta demasiada información con respecto al contenido de su formación inicial. Es llamativo que describan diferentes vías de formación inicial: PGCE con una duración de un año, PGDE con una duración de dos años, así como la posibilidad de realizar la formación mediante School Direct (asalariado y no asalariado) o SCITT. Sin embargo, no queda claro si la información que aportan es relativa a su oferta educativa o simplemente hacen una descripción de las diferentes vías por las que se puede acceder a la formación inicial. Únicamente se aporta información general y se remite a la aplicación *Get into Teaching* (Department for Education, 2022a) para resolver cualquier cuestión.

En la Universidad de Nottingham (University of Nottingham, 2022) el contenido se distribuye entre el aprendizaje en la universidad y en los centros educativos, al igual que en el resto de universidades generalmente. Durante el aprendizaje en la universidad, el alumnado podrá trabajar con profesorado principiante de su asignatura y de otras asignaturas; observar qué enfoques utilizan otros docentes en el aula; realizar exploraciones de investigación y de la propia práctica educativa; obtener recomendaciones de expertos en cuestiones relativas a la educación especial e inclusiva; desarrollar cuestiones vinculadas a la enseñanza-aprendizaje entre iguales o explorar y practicar su labor docente en un espacio seguro. Por su parte, el aprendizaje en los centros, permite al alumnado ajustarse a un programa estructurado en el que seguir su progreso; lograr un aumento exponencial de la enseñanza; realizar observaciones en todas las etapas clave con profesorado experto; tener reuniones semanales con los tutores con el objetivo de analizar su progreso y determinar los objetivos de desarrollo; así como participar en los aspectos de la vida escolar, como por ejemplo, ayudando en la organización de las excursiones escolares, participando en las reuniones del personal u organizando actividades en los recreos.

El contenido desarrollado en la Universidad de Nottingham está estructurado en dos módulos: *Learning and Teaching in School* y *Schools and Society*, de 30 créditos cada uno. El módulo *Learning and Teaching in School* explora la enseñanza y el aprendizaje tanto de forma general, como específicamente. Se basa en un amplio programa de conferencias y seminarios que le permitirá desarrollar un conocimiento práctico de la enseñanza gracias a la comprensión crítica de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje. Este módulo se evaluará a través tareas escritas, presentaciones y trabajo en el aula. El módulo *Schools and*

Society, por su parte, tiene en cuenta algunos elementos profesionales del profesorado, así como los aspectos sociales, culturales y legales de la escolarización. La enseñanza se lleva a cabo mediante seminarios interdisciplinarios y se evalúa a través de trabajos escritos y presentaciones (algunos colaborativos).

La Universidad de Warwick (University of Warwick, 2022), además de dar la opción de acceder a la formación inicial a partir del proveedor *School Direct*, organiza el contenido de su formación en tres módulos principales: los estudios de la asignatura, donde aprenderá cuestiones relacionadas con la teoría, el método de enseñanza y la práctica sobre su materia; la investigación profesional, con el objetivo de ampliar su desarrollo profesional y complementar la formación en el aula con la reflexión sobre la práctica educativa; y, por último, la práctica profesional, un módulo en el que el alumnado obtiene conocimiento didáctico y profesional basado en los *Teachers Standards*, es decir, que la formación en este módulo abarca desde la gestión del comportamiento hasta la planificación de las sesiones en el aula.

La London School of Hygiene & Tropical Medicine (London School of Hygiene & Tropical Medicine, 2022) es una institución especializada en salud pública y medicina tropical, por lo que su formación está enfocada al profesorado en educación superior y no se centra en cuestiones vinculadas a la formación docente en educación primaria o secundaria.

La Universidad de Leeds (University of Leeds, 2022) es un caso particular. La universidad colabora con la entidad *Red Kite Teacher Training*²⁹ para impartir formación inicial centrada en la escuela (School Centred Initial Teacher Training, SCITT); además de colaborar con el ya mencionado proveedor *School Direct*. El hecho de que la universidad colabore con la *Red Kite Teacher Training* implica que el QTS es otorgado por dicha entidad, pero el alumnado utilizará las instalaciones de la universidad y recibirá el certificado de PGCE por la Universidad de Leeds (Red Kite Teacher Training, 2022; University of Leeds, 2022). Esto es bastante llamativo, ya que se trata de una universidad pública que delega la formación a una asociación externa, a pesar de que el título del PGCE expedido por la propia institución universitaria.

²⁹ Asociación de profesorado que trabaja con diferentes proveedores - Yorkshire Inclusive TSA, Swaledale Alliance, North Star TSA, HART of Yorkshire SCITT y All Saints- para ofrecer el mismo programa de calidad (University of Leeds, 2022) al alumnado.

Según la información aportada por *Red Kite* (Red Kite Teacher Training, 2022), basan su trabajo en el centro educativo, argumentando que es el lugar en el que pasarán la mayor parte del tiempo. Estas actividades en los centros educativos se complementan con formación académica en la universidad. Además, realizarán actividades asociadas a su formación pedagógica, su especialidad, así como su desarrollo profesional. Todo este conocimiento se verá potenciado gracias a la colaboración de expertos en los centros educativos asociados.

En la Universidad de Southampton (University of Southampton, 2022) distribuye el desarrollo del PGCE en cuatro módulos diferenciados: el primero, trabajando a partir de una revisión bibliográfica en la que se agrupan todos los conocimientos posibles sobre el área en la que se está trabajando, algo que permite desarrollar la docencia vinculada al área de conocimiento. El segundo, un trabajo escrito que incluya los resultados de la investigación, una discusión en relación con la literatura y una conclusión con implicaciones para la práctica en el aula, además de plantear una intervención en la que se describa cómo el estudiante va a someter a examen el elemento que ha elegido trabajar. El tercero, un módulo en el que el alumnado elige seguir un tema concreto entre diferentes opciones presentadas por el profesorado y presentar oralmente sus principales resultados. El cuarto y último módulo, en el que se debe elaborar un portafolio en el que se recojan diferentes pruebas de la enseñanza en los colegios de prácticas donde ha estado. Con todo, se distribuye el contenido de la enseñanza entre los centros educativos y la universidad. Así, en los centros se podrán obtener experiencias y conocimiento a partir de la observación; mientras que en la universidad se realizarán diferentes actividades académicas: seminarios, tutorías, actividades en grupo, estudio dirigido, investigación y conferencias.

La Universidad de Sussex (University of Sussex, 2022) presenta varios módulos, divididos en los trimestres de otoño y primavera. En otoño, se realizarán tres módulos principales: el primero de ellos vinculado a la aplicación de conocimientos profesionales, trabajando a partir de seminarios y ensayos, fundamentalmente; el segundo, práctica profesional (I), donde el alumnado podrá poner en práctica sus conocimientos en un contexto educativo real; y, por último, un tercer módulo sobre reflexión del conocimiento profesional, en el que el alumnado podrá reflexionar de forma crítica sobre sus estudios académicos, sus propias experiencias e investigaciones en el aula y sobre su trabajo con otros profesionales. En el trimestre de primavera, el alumnado podrá desarrollar el módulo de práctica

profesional (II), en el que profundizará en las cuestiones relativas a la enseñanza y vinculadas a un contexto particular.

La Universidad de Newcastle (Newcastle University, 2022) divide su formación en tres módulos: pedagogía en práctica, desarrollo de perspectivas críticas sobre la enseñanza de las habilidades de pensamiento y desarrollo curricular a través de la investigación en la práctica. El módulo de pedagogía en práctica permite al alumnado establecer conexiones entre la teoría y la práctica educativa, además de desarrollarse como profesionales tomando la observación, la investigación, la enseñanza, la reflexión, la autoevaluación y la tutoría como elementos esenciales. En el módulo Desarrollo de perspectivas críticas sobre la enseñanza de las habilidades de pensamiento, el alumnado podrá participar en la investigación vinculada a la planificación de las sesiones. Se parte de una temática específica en la que el alumnado, en equipo, deberá profundizar y adaptar el contenido de la enseñanza para un grupo específico de estudiantes. De este modo se logrará comprender la naturaleza de la pedagogía, así como la posibilidad de seguir desarrollando prácticas pedagógicas en un contexto político-educativo dinámico y cambiante. Por último, el módulo desarrollo curricular a través de la investigación en la práctica desarrolla en los estudiantes la práctica en la enseñanza del pensamiento, las teorías de la metacognición, así como la importancia del diálogo para el aprendizaje, entre otras cuestiones. Esto permitirá al alumnado desarrollarse como profesionales críticos y analíticos, así como proporcionarles una base teórica y práctica de la enseñanza de las habilidades del pensamiento. Para lograr la consecución de los objetivos de estos tres módulos, la Universidad de Newcastle propone utilizar técnicas como actividades prácticas de enseñanza-aprendizaje, lecturas, estudio autodirigido, enseñanza en pequeños grupos, preparación para el proceso de evaluación, lectura e investigación directa o actividades de aprendizaje reflexivo.

Por último, la Queen Mary University of London (Queen Mary University of London, 2022) ofrece una formación vinculada a la enseñanza, aunque su oferta está enfocada fundamentalmente a estudios de máster (MA). Esto implica que la duración de los cursos es mayor y que no se propone la obtención del QTS en esta institución. Generalmente, en Inglaterra la formación de máster está enfocada a la formación permanente del profesorado.

Con todo, se puede establecer una comparativa entre universidades (*vid.* Tabla 9) para comprender qué dimensiones vinculadas a la educación del carácter priorizan en el contenido de la formación inicial del profesorado.

Tabla 9

Contenido de la formación inicial en las universidades de Inglaterra clasificado según las dimensiones de la educación del carácter

	Dimensión cognitiva	Dimensión afectiva	Dimensión comportamental	Fusión con entidades externas	PGDE
University of Cambridge	Evaluación, currículo, NEE	Igualdad de oportunidades, educación sexual	Enseñanza del comportamiento, relaciones con la comunidad educativa, ciudadanía	No	No
University of Oxford	Planificación, evaluación, realización de informes	Atención individualizada	Manejo del comportamiento	No	No
University College London	Conocimiento teórico sobre la materia, reflexión, pensamiento crítico	Independencia, diálogo, escucha activa	Ciudadanía	Institute of Education (IOE)	No
Imperial College London	×	×	×	No	No
The University of Manchester	Curiosidad intelectual, currículo, evaluación	Profesionales seguros, creativos, responsables, inclusión y diversidad, bienestar	Búsqueda de un mundo justo y sostenible, comportamientos favorables para el aprendizaje	No	No
King's College London	Estudio de política y práctica profesional, estudios pedagógicos, información escolar	×	Práctica profesional en educación	School Direct	No
University of Bristol	Planificación, enseñanza, evaluación y gestión	×	Trabajo en el aula, observación	School Direct	No
London School of Economics and Political Science	×	×	×	No	No
The University of Sheffield	Seminarios, grupos de trabajo	Atención individualizada	Actividades prácticas	School Direct	Sí
University of Birmingham	Teorías del aprendizaje, evaluación	Igualdad, inclusión y bienestar	Trabajo en el aula	School Direct	Sí
Exeter University	Pedagogía, conocimiento de la materia, contenido, estructura y progresión del aprendizaje	×	Observación y práctica profesional en educación	No	No

University of Liverpool	×	×	×	No	Sí
University of Nottingham	Materia específica, enfoques educativos, investigación	Educación especial e inclusiva, igualdad, espacios seguros, aspectos socioculturales	Práctica educativa, observación	No	No
University of Warwick	Teoría, método de enseñanza, reflexión, investigación	×	Práctica profesional en educación, gestión comportamiento	No	No
London School of Hygiene & Tropical Medicine	×	×	×	No	No
University of Leeds	Formación pedagógica y académica	×	Desarrollo profesional	Red Kite Teacher Training	No
University of Southampton	Revisión bibliográfica, investigación	×	Plan de intervención, observación	No	No
University of Sussex	Reflexión del conocimiento profesional	×	Aplicación de conocimientos profesionales	No	No
Newcastle University	Habilidades de pensamiento, análisis, pensamiento crítico, reflexión, metacognición	×	Observación	School Direct	No
Queen Mary University of London	×	×	×	No	No

Nota. Elaboración propia

Se puede observar que las universidades inglesas muestran una clara consolidación en los conocimientos relativos a la dimensión cognitiva. En todas las universidades que describen su oferta en la formación del profesorado en educación secundaria (excepto la University of Liverpool, la London School of Economics and Political Science, el Imperial College London, la London School of Hygiene & Tropical Medicine y el Queen Mary University of London) se muestra la voluntad por priorizar esta dimensión sobre las demás. Generalmente, el desarrollo del conocimiento cognitivo se centra en cuestiones vinculadas al dominio de la materia o al manejo de actividades sistemáticas como puede ser la planificación de la asignatura, la gestión del tiempo o la evaluación de la consecución o no de los objetivos de aprendizaje.

Al mismo tiempo, es evidente que se perciben algunas carencias en la dimensión afectiva, fundamentalmente. A pesar de su poca presencia en los planes de estudios, generalmente

las universidades coinciden en cuestiones como la importancia del bienestar personal, como ocurre en la Universidad de Manchester o la Universidad de Birmingham; el entorno seguro durante el proceso de enseñanza aprendizaje, como es el caso de la Universidad de Nottingham; así como la atención individualizada al alumnado, como en la Universidad de Oxford o la Universidad de Sheffield. Estas cuestiones coinciden con los elementos recomendados en los *Teachers Standards*.

En lo que respecta a la dimensión comportamental, se hace referencia constantemente a la importancia de la observación, al desarrollo de la práctica profesional y al manejo del comportamiento. No obstante, es llamativo que en la dimensión cognitiva, con diferencia la más desarrollada en los planes de estudios, se haga referencia a la manera en la que se van a lograr los objetivos (por ejemplo, lograr un mayor dominio sobre la disciplina que imparte a través de seminarios o grupos de trabajo); mientras que en la dimensión comportamental no se especifica cómo se va a lograr un manejo del comportamiento del alumnado o de qué manera se va a desarrollar la práctica profesional en el aula.

Uno de los motivos por los que posiblemente esto sea así es la facilidad para evaluar cada una de las dimensiones que conforman la educación del carácter. Es factible pensar que el motivo por el que los planes de estudios durante la formación inicial inciden en el contenido conceptual y cognitivo es porque su evaluación es más accesible. A través de un procedimiento sencillo como una prueba escrita, un trabajo en grupo, la realización de actividades colaborativas, observación directa, debates, etc., se puede saber si se han alcanzado los conocimientos mínimos que se requieren. Sin embargo, esto no ocurre de la misma manera con la dimensión afectiva ni la comportamental. Es necesario utilizar herramientas que evalúen, en un periodo de tiempo razonable, la consecución de objetivos afectivos y comportamentales para percibir una mayor presencia y especificidad en los planes de estudio oficiales.

Otra de las cuestiones que pueden interpretarse a partir del análisis del contenido de la formación ofertada por las universidades inglesas que son desarrolladas. En este caso, se tomarán como referencia las áreas del trabajo de la educación del carácter propuesta por el Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). Desde el *Jubilee* hacen una clasificación específica sobre las áreas del trabajo de la educación del carácter (*vid.* Tabla 10): las *virtudes intelectuales* comprenden, entre otras, la autonomía, el pensamiento crítico, la curiosidad, el buen juicio, el razonamiento, la reflexión y la habilidad; las *morales* están compuestas por virtudes como la compasión, el coraje, la gratitud, la honestidad, la humildad, la integridad,

la justicia, el respeto; las *virtudes cívicas*, por su parte, incluyen la ciudadanía, el civismo, la conciencia social, las buenas relaciones vecinales, el servicio a la comunidad y el voluntariado; por último, las *virtudes instrumentales* están compuestas por la confianza, la determinación, la motivación, la perseverancia, la resiliencia y el trabajo en equipo.

Tabla 10

Áreas del trabajo de la educación del carácter propuestas por el Jubilee Centre for Character and Virtues

Virtudes intelectuales	Virtudes morales	Virtudes cívicas	Virtudes instrumentales
Autonomía	Compasión	Ciudadanía	Confianza
Pensamiento crítico	Coraje	Civismo	Determinación
Curiosidad	Gratitud	Conciencia social	Motivación
Buen juicio	Honestidad	Buena relación vecinal	Perseverancia
Razonamiento	Humildad	Servicio a la comunidad	Resiliencia
Reflexión	Integridad	Voluntariado	Trabajo en equipo
Habilidad	Justicia		
	Respeto		

Nota. Elaboración propia a partir de *Jubilee Centre for Character and Virtues* (2017)

Partiendo de esta clasificación, se puede observar que el contenido de la formación inicial ofertada por las universidades inglesas no refleja explícitamente el desarrollo de las áreas del trabajo de la mayoría de las virtudes propuestas por el *Jubilee Centre*. No obstante, pueden encontrarse algunas excepciones. En el caso de la reflexión, se observa que aparece en cuatro de las universidades analizadas pero que, esencialmente, hacen referencia a la reflexión sobre su práctica docente, su planificación o su gestión del tiempo y no sobre la dimensión ética de su labor. Otras de las virtudes que aparecen específicamente son el pensamiento crítico, en dos universidades, y la ciudadanía en otras dos. Algunas virtudes como la justicia pueden interpretarse a partir de cuestiones como la búsqueda por la igualdad de oportunidades o la inclusión. Así, se podría deducir que el contenido de la formación inicial del profesorado prioriza el desarrollo de las virtudes intelectuales (reflexión y pensamiento crítico) por encima de las virtudes morales, cívicas e instrumentales.

2.1.2. LA OFERTA DE LOS PROVEEDORES RECOMENDADOS POR EL DEPARTMENT FOR EDUCATION COMO INICIACIÓN A LA DOCENCIA

Una vez finalizado el PGCE, se propondrá a los futuros docentes para la obtención del QTS que les acredita para su práctica como profesionales de la educación. No obstante, como ya se ha explicado en apartados anteriores, a pesar de estar acreditados como docentes, en el año 2021 el gobierno del Reino Unido aprobó la realización obligatoria de un proceso de iniciación a la docencia durante dos años, conocido como *Early Career Teachers* (ECT) (Department for Education, 2021b). Este programa de inducción facilita formación tanto para profesionales recién cualificados como para mentores. No obstante, dado que el objetivo de la investigación se centra en la formación del profesorado, se procede a analizar únicamente esta cuestión. Este periodo de iniciación a la docencia puede ser realizado de tres modos: 1) mediante la formación ofertada por proveedores facilitados por el propio Department for Education, 2) a través de una planificación elaborada por los propios centros educativos o 3) a partir de los materiales públicos que facilita el DfE, materiales que deben ser adaptados por cada centro. En esta investigación se optará por el análisis de los proveedores oficiales facilitados por el DfE, puesto que es la opción más elegida por las escuelas (Department for Education, 2021c). Los principales proveedores que aprueba el DfE son: *Ambition Institute*, *Best Practice Network (home of Outstanding Leaders Partnership)*, *Capita with lead academic partner the University of Birmingham*, *Education Development Trust*, *Teach First* y *UCL Institute of Education*.

El *Ambition Institute* (Ambition Institute, 2022a) señala en su programa que cada trimestre los participantes deberán centrarse en tres aspectos diferentes de la práctica en el aula: el comportamiento, la instrucción y la materia. De la misma manera, consideran fundamental que desarrollen conocimientos acerca de cómo aprende el alumnado. Con respecto al manejo de la conducta, les enseñarán la importancia de establecer rutinas para el manejo del comportamiento, les mostrarán cómo desarrollar un ambiente de aprendizaje positivo y cómo sobreponerse a conductas disruptivas leves. En relación con la instrucción, se les enseñará a desarrollar estrategias instructivas basadas en las preguntas y la enseñanza explícita, se les mostrará cómo adaptar el estilo de la enseñanza para trabajar con la diversidad del alumnado, además de enseñarles la importancia de potenciar los conocimientos previos para mejorar el aprendizaje y la utilización de la retroalimentación de manera efectiva. Por último, en relación con la materia, este proveedor hace referencia a la importancia de crear buenos hábitos de planificación para lograr las metas de aprendizaje,

el desarrollo de estrategias para solventar los conceptos erróneos que tenga el alumnado, así como considerar la alfabetización en todas las materias.

Todos estos objetivos, el *Ambition Institute* plantea lograrlos a través de la siguiente planificación: tres jornadas formativas con una duración de un día completo en las que se aborden temas relacionados con cómo aprende el alumnado o cuáles son los principios de la enseñanza receptiva; seis consultas virtuales de una hora de duración para apoyar al profesorado de ECT con estrategias prácticas; módulos semanales de aprendizaje en línea con el objetivo de que el profesorado se familiarice con las últimas investigaciones y su implementación práctica en el aula; por último, sesiones semanales de capacitación instructiva, dedicadas a la enseñanza sobre cómo aplicar los conocimientos obtenidos durante su periodo de formación a la práctica diaria. Los mentores o tutores se encargarán de proporcionar a los ECT una estrategia de actuación particular con el objetivo de practicarlo cada semana y ver qué respuesta tiene en su contexto y en su aula.

Es interesante que desde el *Ambition Institute* se fomente el diálogo y la colaboración durante todo el proceso de inducción, algo que se fomenta también desde los paradigmas transformador y de investigación-acción, descritos anteriormente. Además, resulta determinante que los mentores propongan estrategias de intervención con el fin de que se ponga en práctica en el aula y posteriormente comenten los resultados. Esto será de gran utilidad puesto que les permitirán observar la respuesta de determinadas prácticas en el aula, analizar qué cuestiones podrían mejorarse y aplicar nuevas intervenciones correctoras durante el proceso. Aspectos vinculados al aprendizaje cooperativo, la reflexión ética sobre los comportamientos y la resolución de conflictos son algunas de las cuestiones fundamentales que también Lickona (1997b, 1997c) considera fundamentales para educar el carácter de manera integral.

El *Best Practice Network (home of Outstanding Leaders Partnership)* (Best Practice Network, 2022a), por su parte, enfoca este periodo con la combinación de la presencialidad, los talleres en línea y el estudio autodirigido. Las tutorías las consideran un elemento fundamental durante todo el proceso y, por este motivo, facilitan reuniones semanales con el profesorado principiante para que compartan sus experiencias y reciban apoyo en esta etapa de su carrera profesional. La distribución de las horas de dedicación durante los dos años del ECT, según la oferta del *Best Practice Network*, quedaría estructurada de la siguiente manera (*vid.* Tabla II):

Tabla II

Distribución de horas durante el ECT ofertadas por el proveedor Best Practice Network

Actividad	Primer año	Segundo año	Horas totales
Conferencias en línea	3 horas	3 horas	6 horas
Formación presencial	6 eventos de dos horas	4 eventos de dos horas	20 horas
Talleres en línea	6 eventos de una hora	n/a	6 horas
Visitas escolares	n/a	2 visitas de dos horas	2 horas
Estudio autodirigido	22 sesiones de una hora	5 sesiones de una hora	27 horas
Sesiones de tutoría	1 hora semanal	1 hora quincenal	59 horas

Nota. Elaboración propia a partir de *Best Practice Network* (2022)

Como puede observarse, el *Best Practice Network* otorga especial importancia a la tutoría, siendo la actividad a la que más horas se le destina y que más seguimiento tiene, al tener una sesión de tutoría semanal. El seguimiento de sus prácticas educativas es esencial para la mejora de su desarrollo profesional y personal, pues el acompañamiento ejerce una influencia positiva en su desarrollo emocional y, por tanto, se potencia su dimensión afectiva.

El proveedor *Capita with lead academic partner the University of Birmingham* (Capita, 2022) trata de combinar la presencialidad y el trabajo en línea. El contenido del programa de inducción está desarrollado principalmente por la *School of Education* de la Universidad de Birmingham, tratando de compensar el aprendizaje de contenido y el desarrollo de habilidades. Según *Capita*, en colaboración con la Universidad de Birmingham, el tiempo del programa de iniciación quedaría distribuido de la siguiente manera (*vid.* Tabla I2):

Tabla I2

Distribución de horas durante el ECT ofertadas por el proveedor Capita (Universidad de Birmingham)

Actividad	Primer año	Segundo año	Tiempo total
Estudio autodirigido	40 minutos p/s	15 minutos p/s	55 minutos p/s
Conferencias	1	1	2
Aprendizaje programado	19 horas	15 horas	34 horas
Apoyo por parte de un mentor	39 horas	20 horas	59 horas

Nota. Elaboración propia a partir de *Capita* (2022)

Capita destina las mismas horas de tutoría que proveedores como el *Best Practice Network*, probablemente la actividad más esencial durante el proceso de inducción. La distribución del tiempo de estudio autodirigido, conferencias y otras cuestiones vinculadas al aprendizaje programado, también son similares. De nuevo, se muestra especial atención al acompañamiento durante el periodo de inducción.

Por parte del proveedor *Education Development Trust* (*Education Development Trust*, 2022b) el contenido del programa se estructura en doce bloques distribuidos a lo largo de los dos años de duración del proceso de inducción (*vid.* Tabla 13). Justifican su trabajo a partir de bloques porque consideran que es un modo de tratar con las tres principales dimensiones del desarrollo profesional docente: aprendizaje de la teoría, su puesta en práctica y la reflexión sobre su actividad profesional.

Tabla 13

Bloques de aprendizaje propuestos por el proveedor Education Development Trust

Bloques	Primer año	Segundo año
1 y 7	Establecer un clima positivo de aprendizaje	Incorporar una cultura positiva de aprendizaje
2 y 8	Cómo aprende el alumnado: memoria y cognición	Cómo aprende el alumnado: hacer que permanezca en el tiempo ³⁰
3 y 9	Desarrollo de una práctica eficaz en el aula: enseñanza y adaptación	Mejora de la práctica en el aula: agrupación y adaptación
4 y 10	La importancia del conocimiento de la materia y el currículo	Revisando la importancia del conocimiento de la materia y el currículo
5 y 11	Evaluación, retroalimentación y cuestionamiento	Profundización de la evaluación, la retroalimentación y el cuestionamiento
6 y 12	Una profesión de personas	Continuando con tu desarrollo profesional

Nota. Elaboración propia a partir de *Education Development Trust* (2022)

En su programa destacan la combinación de la enseñanza presencial y en línea, sesiones de capacitación profesional en entornos regionales y locales, sesiones regulares de tutoría y aprendizaje a partir de la generación de oportunidades para la reflexión y el debate. En

³⁰ El título original de este bloque es «How pupils learn – making it stick». La expresión *making it stick* se entiende como la importancia de que el aprendizaje se *pegue*, se interiorice, por lo que se ha decidido optar por esta traducción, ya que se refieren a la importancia de que los aprendizajes permanezcan en el tiempo.

este sentido, la distribución de horas dedicadas al proceso de inducción del *Education Development Trust* sería (vid. Tabla 14):

Tabla 14

Distribución de horas durante el ECT ofertadas por el proveedor Education Development Trust

Actividad	Primer año	Segundo año	Horas totales
Capacitación profesional en entornos regionales y locales	5 horas	6 horas	11 horas
Sesiones de tutoría	2 sesiones de tres horas cada una	2 sesiones de tres horas cada una	12 horas
Conferencias en línea	4 sesiones de una hora cada una	3 sesiones de una hora cada una	7 horas
Aprendizaje autodirigido	26 horas	5 horas	31 horas

Nota. Elaboración propia a partir de *Education Development Trust* (2022)

El planteamiento del *Education Development Trust* resulta diferente por la distribución del contenido del proceso de inducción en bloques temáticos de acuerdo con lo propuesto por los *Teachers Standards*. Del mismo modo que proveedores anteriores, se le otorga importancia a la tutoría, aunque presenta un número inferior de horas totales que los proveedores analizados previamente. Merece ser destacada la importancia que le dan a la creación de espacios que generen experiencias de reflexión y debate sobre su práctica educativa. Esto reafirma la postura de Carr (2005b), quien defendía la necesidad de hacer reflexiones morales de carácter evaluativo para profundizar en la naturaleza humana y la sociedad. En este caso, las reflexiones son para comprender la *práctica educativa*, pero la labor docente es en sí misma una práctica con una carga moral inherente, imposible de obviar durante los procesos de autorreflexión sobre la práctica docente.

El *Teach First* (Teach First, 2022), al igual que el resto de los proveedores, combinan la formación en línea como presencial. Además, ofertan el acceso a recursos expertos, *coaching* personalizado para cada estudiante, la designación de un mentor y la membresía gratuita al *Chartered College of Teaching*, una sociedad científica para la profesión docente en el Reino Unido. El *Teach First* organiza su formación en módulos, distribuidos durante los dos años de duración del ECT (vid. Tabla 15). Cada uno de estos módulos incluye materiales para el estudio autodirigido con orientación de expertos, investigaciones y

ejemplos para mejorar su práctica en el aula. Por otro lado, los miembros del programa tendrán reuniones en línea con el objetivo de dialogar acerca de la teoría y sus experiencias con grupos de pares y expertos educativos. Además, se tendrá acceso a sesiones de *coaching* con el objetivo de guiarles en su actuación práctica con el apoyo de un mentor.

Tabla 15

Módulos de aprendizaje ofertados por el Teach First durante el ECT

Primer año	Segundo año
Creación de entornos de aprendizaje potentes	Participación en el aprendizaje y desarrollo de la materia
Cómo aprende el alumnado	Desarrollar su autonomía de aprendizaje
Cómo planificar y enseñar lecciones	Elegir entre una variedad de módulos de desarrollo profesional (implementación de la investigación en el aula, por ejemplo).
Cómo apoyar al alumnado para que tenga éxito	Continuar beneficiándose de las sesiones de aprendizaje instructivo con su mentor
Evaluación y retroalimentación	
Planificación de un currículo coherente	

Nota. Elaboración propia a partir de *Teach First* (2022)

Los módulos de aprendizaje propuestos por *Teach First* están elaborados de acuerdo con el cumplimiento de los *Teachers Standards*. Quizá lo más llamativo de este proveedor es que utiliza el *coaching* como técnica de seguimiento y apoyo al alumnado, lo que implica cierta cercanía y relación amistosa entre el formador y el futuro docente.

Por último, el *UCL Institute of Education* (UCL Institute of Education, 2022a) oferta actividades dirigidas a las necesidades que tengan los profesionales durante el proceso de su ECT, vinculando el contenido de las mismas a cada uno de los módulos. Los módulos están desarrollados de acuerdo con el cumplimiento de los rasgos deseables de todo docente, estipulados en el *Teachers Standards* (Department for Education, 2021h) (vid. Tabla 16). Durante el primer año, se trabajarán los módulos relacionados con: facilitar el aprendizaje al alumnado; involucrar al alumnado en su aprendizaje; desarrollar una pedagogía de calidad; cómo hacer un uso productivo de la evaluación y cuál es el cumplimiento de las responsabilidades profesionales. En el segundo año, el programa se centra en la investigación que permita el aprendizaje del alumnado; la indagación sobre cómo involucrar al alumnado en su aprendizaje; la investigación acerca del desarrollo de

una pedagogía de calidad y el uso productivo de la evaluación; así como la segunda parte del cumplimiento de las responsabilidades profesionales.

Tabla 16

Contenido del ECT según el proveedor UCL Institute for Education

	Actividad	Horas
Primer año: capacitación de desarrollo profesional (21 horas en total)	Conferencia de inducción/aprendizaje	3 horas
	Aprendizaje basado en el grupo	2 horas por semestre
	Participación en comunidades de aprendizaje en línea	1 hora por semestre
Primer año: actividad de desarrollo profesional en la escuela (61 horas en total)	Materiales guiados de aprendizaje autodirigido	22 horas
	Tutorías estructuradas	39 horas
Segundo año: capacitación de desarrollo profesional (15 horas en total)	Jornada de reflexión y aprendizaje	3 horas
	Aprendizaje basado en grupos	2 horas por semestre
	Visitas escolares en el primer trimestre de verano	2 horas
Segundo año: actividad de desarrollo profesional en la escuela (25 horas en total)	Materiales guiados de aprendizaje autodirigido	5 horas
	Tutorías estructuradas	20 horas

Nota. Elaboración propia a partir de *UCL Institute of Education (2022)*

Las horas dedicadas al periodo de inducción del *UCL Institute of Education* se centran fundamentalmente en las actividades de desarrollo profesional de la escuela. En este sentido, se observa la importancia que se le da a la tutoría y al aprendizaje autodirigido por encima de los aprendizajes basado en grupos, la participación en comunidades de aprendizaje y las conferencias. Así, se entiende el proceso de iniciación (ECT) como un periodo de formación independiente y autónomo en el que se busca respaldo de mentores-tutores para dialogar sobre prácticas educativas y tratar de paliar situaciones cuyos resultados no son los esperados.

Como se ha podido ver, tanto en el PGCE como en el ECT, las experiencias en las escuelas resultan de gran importancia durante el proceso de formación inicial. Esto ha recibido

confirmación por parte de la investigación educativa, donde estudios como el realizado por Hobson et al. (2006) justifican que las prácticas directas en el aula reportan beneficios, dado que se establece una relación de confianza entre el estudiante y el mentor. Esto, indican los autores, favorece a la creación de un diálogo constante donde se analizan fortalezas y debilidades, se estudian las dificultades que surgen en el aula y se muestra al estudiante la importancia del apoyo del mentor y la inmersión en el *ethos* escolar. Esto hace que se sientan miembros de la comunidad educativa y se involucren más en la mejora de sus propios aprendizajes profesionales.

La mayoría de los proveedores coinciden en dos cuestiones: por un lado, otorgar una mayor dedicación a las tutorías con los mentores y, por otro lado, apostar por el estudio autodirigido.

Destinar la mayor parte del tiempo a que los futuros profesores estén tutorizados por otros mentores, podría ser un intento por paliar las deficiencias detectadas previamente en el *Carter review*, en el que se demandó una mayor conexión entre teoría y práctica educativa. De este modo, se desarrollarán diferentes dimensiones del ser humano, como la cognitiva y la comportamental y el aprendizaje significativo puede venir dado por la experiencia, a propósito de las aportaciones de Dewey sobre la necesidad de potenciar el aprendizaje experiencial. Además, se solventa así la demanda de un mayor apoyo y seguimiento por parte de los mentores o tutores durante los primeros años de ejercicio de la profesión docente. Esto sería un modo de reparar las carencias en la falta de desarrollo de la dimensión emocional.

Por su parte, se considera que el estudio autodirigido es otro de los pilares fundamentales en la formación inicial del alumnado, incidiendo en contenidos relacionados con: la planificación, la gestión del tiempo, el desarrollo de conocimientos didácticos y pedagógicos o la evaluación del aprendizaje. Esto confirma de nuevo la prioridad que se le da a una dimensión cognitiva y sistemática del aprendizaje durante la formación inicial. De alguna manera, se pone en valor la aportación de Carr (2005a), quien consideró que la educación del carácter no debe otorgar la misma relevancia a todas las dimensiones que la conforman.

2.2. EL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE: BÚSQUEDA DE UN DESARROLLO EFECTIVO

La preocupación por mejorar los resultados en el alumnado ha provocado un gran interés en la comunidad científica sobre el mejor modo de lograrlo. Por este motivo, se han intensificado en los últimos años los estudios relacionados con la formación permanente del profesorado, su desarrollo o sus formas de evaluación. En este sentido, Avalos (2011) elaboró un análisis sistemático sobre la producción científica del desarrollo profesional docente durante los últimos diez años. Sus resultados revelaron que la investigación educativa estudiaba fundamentalmente cinco categorías temáticas sobre esta cuestión: 1) el aprendizaje profesional, es decir, procesos de reflexión, herramientas como instrumentos de aprendizaje y aprendizaje de profesorado principiante; 2) las mediaciones, esto es, cómo es la colaboración entre escuela y universidad, el *coaprendizaje* de profesorado y el aprendizaje en el lugar de trabajo; 3) las condiciones y factores que favorecen al desarrollo de la formación, entre otras cosas, las condiciones *macro* y la cultura escolar; 4) la efectividad del desarrollo profesional, concretamente vinculada a cuestiones cognitivas, creencias y prácticas, así como aprendizaje del alumnado y satisfacción del profesorado; y, por último, 5) áreas y problemas específicos. Esta investigación establece una clara diferenciación entre las problemáticas que tienen mayor relevancia para la investigación educativa en relación con el desarrollo profesional docente. Estas cuestiones se reflejan en la elaboración de los estándares para el desarrollo profesional docente de Inglaterra y evidencia que, la elaboración y propuestas de acción educativa que figuran en documentos oficiales propuestos por el DfE, se sustentan en evidencias científicas.

2.2.1. LA CONFIGURACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE ENSEÑANZA: CONSULTA AL PROFESORADO PARA SU ELABORACIÓN

En el año 2015 se creó un grupo de expertos desde el DfE con el objetivo detectar necesidades con respecto a la formación profesional de docentes y crear un estándar para su desarrollo efectivo. Aunque su aplicación no tiene carácter obligatorio, su definición sirve para establecer unas líneas generales acerca de la práctica eficaz de la formación permanente del profesorado y su contenido. El objetivo del grupo de expertos era analizar evidencias acerca de los tipos de actividades, sus formatos, así como el entorno y la cultura de apoyo que existían en las escuelas para un desarrollo profesional del profesorado eficaz

(Department for Education, 2015a). Para ello, plantearon una serie de preguntas sobre la formación permanente del profesorado en Inglaterra, con el objetivo de que profesionales de la educación respondieran y, así, conocer con mayor detalle las fortalezas y debilidades de este periodo formativo. Las preguntas que plantearon desde el grupo de expertos fueron las siguientes:

1. ¿Puede aportar un ejemplo de una práctica de desarrollo profesional en la que haya estado involucrado y que tuvo un impacto significativo en los resultados del alumnado? En caso afirmativo, detalle qué hicieron los participantes, la escuela y cómo fue la experiencia.
2. ¿Cómo podría ayudar un estándar a promover la práctica de un desarrollo profesional efectivo que tenga un impacto positivo en la educación del alumnado?
3. ¿Cómo podría el estándar ayudar a dar forma o mejorar la provisión del desarrollo profesional?
4. ¿Qué enfoques a corto, medio y largo plazo podrían ayudar a eliminar las barreras para el desarrollo profesional y de qué manera podría reflejarse en el estándar?
5. ¿Hay algo más que le gustaría aportar para ayudarnos a dar forma al estándar en diferentes tipos y fases de la escuela?

La consulta evidencia la importancia que adquiere la voz del profesorado y sus experiencias para definir los estándares que se establecen con el fin de valorar el desarrollo profesional docente de calidad. Las cuestiones consultadas prueban, por un lado, la importancia que consideran que tiene la formación permanente del profesorado para la consecución de unos buenos resultados en el alumnado y, por otra parte, la necesidad de conocer prácticas efectivas específicas para este tipo de formación en escuelas en diferentes fases y con diversos contextos.

Las respuestas obtenidas permitieron configurar los estándares de desarrollo profesional del profesorado (Department for Education, 2016c). Este documento establece una distinción entre las actividades de desarrollo profesional y los programas de desarrollo profesional. Estos dos enfoques no son excluyentes, ya que se determina que la creación de un programa de desarrollo profesional involucre diferentes actividades que trabajen aspectos vinculados a la enseñanza, como, por ejemplo: la actividad docente individual y colaborativa, la valoración y la evaluación formativas bien diseñadas, el liderazgo de toda la escuela y las aportaciones de los expertos.

El documento donde se describen los estándares de desarrollo profesional docente especifican cinco elementos a tener en cuenta durante este proceso (Department for Education, 2016c):

1. *La formación debe enfocarse a la mejora y la evaluación de los resultados del alumnado.* El desarrollo profesional se considera más efectivo cuando se establece un objetivo claro y éste se vincula con el resultado del alumnado. Para ello, es necesario que se aplique constantemente una evaluación formativa para monitorear el impacto y la progresión de las actividades.
2. *Debe estar respaldada por pruebas sólidas y por la propia experiencia.* La evidencia suele estar justificada por una gran variedad de fuentes. Así, se logra vincular el conocimiento pedagógico con el conocimiento de la materia. El profesorado deberá entender cómo y por qué funcionan determinadas prácticas en diferentes contextos.
3. *Debe incluir la colaboración y el cuestionamiento de los expertos.* En este sentido, se incorpora la ayuda de iguales para la resolución de problemas y se incluyen, además, debates centrados en la práctica. El profesorado busca actividades que permitan adaptar enfoques a través de la práctica.
4. *Los programas deben mantenerse en el tiempo.* Es fundamental que las actividades formen parte de un programa sostenido en el tiempo con el objetivo de que se consoliden los aprendizajes. El profesorado deberá buscar programas que duren, al menos, dos trimestres y que aporten un apoyo continuo. Además, deberán ser capaces de traducir ideas en práctica y conocimientos relevantes para las lecciones en el aula, teniendo tiempo para su puesta en práctica y su revisión continua.
5. *El liderazgo escolar debe priorizar el desarrollo profesional.* Es necesario que el desarrollo profesional forme parte de una cultura de reflexión y discusión de la práctica docente basada en evidencias. El profesorado deberá: asumir la responsabilidad de su desarrollo profesional; participar en el debate sobre el impacto de la práctica docente sobre el resto del profesorado a partir de una cultura basada en la confianza y el respeto; y comprometerse con prácticas de desarrollo profesional eficaces, así como desafiar aquellas que se consideren deficientes.

Con la elaboración de este documento publicado por el DfE, se aconseja que los proveedores encargados de facilitar la formación enfocada al desarrollo profesional docente basen el contenido de su formación en estos supuestos. Desde el contexto educativo británico se priorizan dos aspectos: en primer lugar, que se favorezca la creación

de programas de formación del profesorado que permanezcan en el tiempo y, por otro, que en estos programas se fomente el liderazgo en el centro educativo, puesto que es considerado un elemento fundamental que garantiza la calidad educativa. En este contexto, surgieron los *National Professional Qualifications* (NPQs, en adelante).

Otra de las debilidades que se ha observado es la falta de participación del profesorado en las actividades de desarrollo profesional. Ante esto, Kwakman (2003) propone dos alternativas: por un lado, organizar el aprendizaje para el profesorado fuera de la escuela, ya que se puede interpretar que el lugar de trabajo no es el espacio más adecuado para que se produzca el aprendizaje. Esto significa que el aprendizaje se consolida mejor cuando tiene lugar en un entorno diferente y alternativo al lugar en el que se desarrolla el trabajo, puesto que las actividades que se realizan no son exactamente las mismas y el contexto debe ser diferente. Un ejemplo sencillo que puede ilustrar esta propuesta es la recomendación de que no se estudie en lugares como la cama, por ejemplo, ya que ésta se asocia al descanso. Cada actividad ha de tener un espacio particular y propicio para su desarrollo óptimo. Por otro lado, según Kwakman (2003), es fundamental dotar de infraestructura suficiente al espacio para la generación de aprendizajes, puesto que se entiende que el lugar de trabajo no posee las condiciones para estimular el aprendizaje. Esto implica, según las aportaciones realizadas por el autor, que se produzcan cambios estructurales y culturales dentro del entorno escolar, aportando suficiente tiempo y estimulación a aquellas actividades propias de comunidades profesionales sólidas, como la interacción y la reflexión.

Nuevamente, se reflejan algunas ideas vinculadas a la tradición liberal en el contexto anglosajón: por un lado, la importancia de la comunicación entre profesionales para la transmisión de conocimiento o el trabajo cooperativo durante la formación para lograr unos mejores resultados en términos utilitarios, es decir, que produzcan el mayor beneficio para el mayor número de personas. Por otro lado, se puede observar que, en Inglaterra, es común la idea de remunerar económicamente a las personas que demuestren un mayor rendimiento, algo que refleja la competitividad, la rendición de cuentas y la importancia de la efectividad y la eficiencia constante en el entorno laboral.

2.2.2. LA FORMACIÓN ESPECÍFICA EN CUESTIONES RELATIVAS A LA ENSEÑANZA Y EL LIDERAZGO EDUCATIVO: CREACIÓN DE LOS NATIONAL PROFESSIONAL QUALIFICATIONS

Los profesionales que se involucran en su formación continua son también llamados especialistas. En los últimos años, el DfE ha incorporado y actualizado³¹ los NPQs, definidos como «un conjunto nacional y voluntario de cualificaciones diseñado para apoyar el desarrollo profesional de maestros y líderes» (Department for Education, 2022b, p. s.p.). En definitiva, se trata de programas de capacitación para el profesorado que es o aspire a ser especialista para ofrecer una mejor calidad de la enseñanza y así lograr los mejores resultados para el alumnado. Existen diferentes especialidades de NPQs: *Leading Teacher Development*, *Leading Behaviour and Culture*, *Leading Teaching*, *Early Years Leadership* y *Leading Literacy*.

Los NPQs que adquieren mayor protagonismo para esta investigación son el *Leading Behaviour and Culture* y el *Leading Teaching*, puesto que se tratan de NPQs con referencia explícita a áreas especializadas de enseñanza (Department for Education, 2022b) y provocan un impacto directo en el desarrollo de la formación docente y el aprendizaje del alumnado. No obstante, no todos los NPQs se centran en cuestiones vinculadas específicamente a la enseñanza y el aprendizaje: el NPQ *Leading Literacy* (Department for Education, 2021e) se centra en la importancia de la alfabetización y el desarrollo de la lectura y la escritura en el alumnado; por su parte, el *Leading Teacher Development* (Department for Education, 2020b) y el *Early Years Leadership* hacen referencia a profesionales que tienen o aspiran a tener responsabilidades como gestores o mentores en el desarrollo de otros docentes en el centro educativo. Puesto que estas cuestiones no son el objeto principal de la investigación, no se desarrollará su contenido en profundidad.

El *Leading Behaviour and Culture* y el *Leading Teaching* detallan tres elementos comunes a fomentar durante el proceso de desarrollo profesional. Los aspectos comunes que se

³¹ En el año 2022 se realizó una reforma donde se incorporaron los nuevos NPQs enfocados a la enseñanza, cuyos destinatarios eran tanto docentes como líderes: *Leading Teacher Development*, *Leading Behaviour and Culture*, *Leading Teaching*, *Early Years Leadership* y *Leading Literacy*. No obstante, se mantuvo la formación específica y exclusiva para líderes que existía anteriormente: NPQs *Senior Leadership*, *Headship* and *Executive Leadership* por los nuevos (Department for Education, 2022b).

trabajan en los dos NPQs son: el compromiso con un desarrollo positivo de la cultura escolar, el desarrollo profesional y su implementación.

1. *Cultura escolar.* Los profesionales que cursen esta capacitación deben contribuir a la creación de una cultura de altas expectativas en la escuela. Deberán articular y ensayar prácticas que contribuyan al ideal de cultura escolar establecido; desarrollar la capacidad del resto del claustro para ejemplificar y poner en práctica actividades y recursos escolares; usar un lenguaje intencional que promueva nuevos desafíos educativos; crear un entorno en el que aprender de los errores sea parte de la rutina. Por otro lado, se debe contribuir a la creación de una cultura de aprendizaje profesional y mejora continua, donde se fomente la creación de prioridades a corto, medio y largo plazo, con el fin de obtener unos mejores resultados; así como priorizar el desarrollo profesional y la responsabilidad de la labor compartida para la mejora educativa.
2. *Desarrollo profesional.* Es fundamental la participación de diferentes profesionales en esta cuestión. Por ello, es importante que se desarrolle un grupo de profesionales que aporten una variedad de enfoques y, además, se desarrolle continuamente una experiencia especializada en diferentes temas y fases. Los responsables deberán planificar conversaciones periódicas dirigidas por expertos sobre la cultura y el comportamiento, partiendo de una relación de confianza y respeto mutuo entre los participantes. En estas actividades, se utilizarán técnicas como la observación, la escucha, la reflexión o el debate. En cuanto a la evaluación, se deberán diseñar enfoques en los que las tareas de evaluación formativa estén relacionadas con los resultados; se extraerán conclusiones de lo que ha aprendido el profesorado al revisar los patrones de desempeño en las evaluaciones y, además, se utilizarán diferentes métodos de recopilación de datos para realizar inferencias sobre la calidad del profesorado.
3. *Implementación.* Al ejecutar la implementación es necesario que sea un proceso estructurado donde los cambios que se realicen estén previamente deliberados con el objeto de producir mejoras en el proceso. En cuanto a la toma de decisiones, es fundamental que se realice un diagnóstico preciso sobre las necesidades y utilizar enfoques para su resolución basados en la evidencia científica, teniendo en cuenta las características del contexto.

Estos tres elementos comunes propuestos para los NPQs evidencian la voluntad de desarrollar las tres dimensiones de la educación del carácter. Por un lado, la dimensión cognitiva a través del desarrollo profesional, donde se profundiza sobre conocimiento pedagógico, metodológico o evaluativo entre diferentes profesionales de la educación; por otro lado, la dimensión emocional a través del fomento de una cultura escolar positiva donde se configure un clima óptimo y seguro de aprendizaje; y, por último, la dimensión comportamental a través de la implementación y la toma de decisiones con base en la evidencia científica y las características contextuales. Esto implica que los NPQs orientan el comportamiento y la toma de decisiones del profesorado en función de las necesidades propias de la realidad educativa en la que se encuentre. No obstante, es necesario analizar en qué proporción es posible desarrollarlo durante la formación permanente del profesorado.

Teniendo en cuenta estos tres elementos comunes en cada NPQ, se proceden a analizar los elementos distintivos de cada uno de ellos.

El *Leading Behaviour and Culture* (Department for Education, 2020a) hace referencia a la enseñanza relacionada con el control del comportamiento del alumnado. Se exige que los profesionales que aspiren a esta capacitación tengan un conocimiento profundo de su contexto, su comunidad, su alumnado y las demás personas adultas que formen parte de la comunidad educativa. Además, se les exige tener experiencia en áreas específicas vinculadas con su función, como puede ser los sistemas de comportamiento; así como en enfoques que permitan al centro educativo seguir mejorando, por ejemplo, conociendo en profundidad el diseño, el desarrollo y la implementación del desarrollo profesional docente. Los proveedores encargados de facilitar esta cualificación elaborarán un plan de estudios que combine secciones entre lo que los profesionales deben aprender y cómo deben aprenderlo y desarrollarlo. Algunas cualidades específicas que se deben desarrollar en este programa de formación son:

1. *Condiciones propicias para el buen comportamiento.* Es importante el desarrollo de un ambiente positivo, por lo que deberán crear un enfoque que facilite el reconocimiento de las reglas y sanciones previstos para atajar los incidentes comportamentales; asegurar que el ambiente positivo y seguro se mantiene constantemente en el centro educativo, tanto en actividades extracurriculares, como en espacios comunes o viajes escolares; enseñar explícitamente comportamientos ejemplares; utilizar comentarios que mejoren continuamente el enfoque; así como

garantizar que cada estudiante establezca una relación de apoyo con alguien del personal. De este modo, se debe explicar la importancia de mantener determinadas expectativas de comportamiento; desarrollar la capacidad en el profesorado para responder ante comportamientos inadecuados. Este planteamiento relacional de los miembros de la comunidad educativa es defendido por Berkowitz (1999), quien consideró la necesidad de establecer relaciones positivas en la escuela para provocar un crecimiento moral de las personas. Además, es importante que se establezca un trabajo colaborativo con las familias, por lo que se deben proporcionar enfoques prácticos como el establecimiento de una rutina regular o la administración del tiempo y las emociones; comunicarse para fomentar un diálogo positivo sobre el aprendizaje; crear iniciativas de crianza basada en grupos, como por ejemplo, talleres; ofrecer programas estructurados evaluando inicialmente las necesidades y, cuando sea necesario, considerar la posibilidad de ofrecer visitas domiciliarias al alumnado con mayores necesidades.

2. *Necesidades comportamentales complejas.* Se debe prestar especial atención al alumnado que necesite un apoyo más intensivo con respecto a su comportamiento. Para ello, se deberá fomentar una cultura que establezca un contacto continuo con las familias para comprender las circunstancias individuales y de qué manera se les puede brindar apoyo para superar las dificultades; así como seleccionar y adaptar las intervenciones a la edad y el desarrollo del estudiante sin disminuir las expectativas de comportamientos del resto de alumnado. Además, el personal que se forme en esta capacitación deberá trabajar el acoso con la creación de un enfoque *anti-bullying* con carácter preventivo en el que se fomente la empatía y el daño causado al otro. Estas cuestiones evidencian la necesidad de incorporar a las familias en el proceso de aprendizaje como referente moral propuesto por Lickona (1991) y, además, se refleja la importancia de que el alumnado tenga experiencias tempranas que permitan el desarrollo de emociones positivas, pues estas tendrán una gran influencia en el comportamiento moral, como planteó Narvaez (2010b) en su *Teoría de la ética trina*.

El NPQ *Leading Behaviour and Culture* realiza una propuesta interesante en lo que respecta a cuestiones afectivas y comportamentales en el aula y, además, lo lleva a cabo desde un punto de vista preventivo y no paliativo, algo que reclaman autores como Carr (2003a). Se habla de la importancia de establecer *rutinas regulares*, es decir, de desarrollar hábitos que permitan afianzar determinados comportamientos, algo muy presente en la concepción

actual de la educación del carácter. Además, se hace referencia a la necesidad de que el alumnado que presente mayores necesidades establezca un vínculo de apoyo con algún docente, algo que muestra la importancia del papel del profesorado como modelo de referencia. Por último, es necesario destacar la importancia que describen de establecer un continuo contacto con las familias para ir en consonancia en cuanto a intervención educativa se refiere, puesto que es uno de los retos del profesorado como educadores del carácter, algo que se explicó previamente en el capítulo cuatro. No obstante, no se hace referencia a los casos en los que las familias no muestren voluntad de colaborar con el centro, lo que requiere una intervención alternativa.

El *Leading Teaching* (Department for Education, 2020c), por su parte, es una capacitación centrada en el profesorado que tiene o aspiran a tener responsabilidades para liderar la enseñanza en una materia, grupo, etapa o fase. En este sentido, gestionan generalmente al profesorado y trabajan para lograr una enseñanza eficaz en el centro educativo. Esta capacitación implica desarrollar algunas cualidades trabajadas por otros NPQ, como es el caso de la importancia de la configuración de una cultura escolar positiva. Sin embargo, desde el *Leading Teaching* se desarrollan otras cuestiones vinculadas a la enseñanza desde una perspectiva pedagógica, priorizando esencialmente la dimensión cognitiva sobre la afectiva y la comportamental:

1. *Cómo aprende el alumnado*. Es importante que se aprenda a transmitir al profesorado conocimiento sobre cómo aprende el alumnado, teniendo en cuenta cuestiones como la memoria a largo plazo, los conocimientos previos, la importancia de la práctica en el aprendizaje y la proporción de ejemplos. Además, es necesario que se muestre cómo pueden evitar que se formen conceptos erróneos, tratando de estructurar correctamente las sesiones y secuenciando los aprendizajes.
2. *Materia y currículo*. Es necesario apoyar al resto del profesorado en el diseño del currículo secuenciado, amplio y coherente. Así, deben reconocer estructuras inherentes dentro de la propia materia, enfocar el pensamiento del alumnado hacia las ideas importantes, además de compartir analogías y ejemplos. Por otra parte, se debe enseñar al profesorado a desarrollar la alfabetización del alumnado utilizando enfoques para que se conviertan en lectores, con un mayor vocabulario, comprensión lectora, mejor calidad de conversación y mejor escritura.
3. *Práctica en el aula*. Es importante que se enseñe cómo planificar lecciones efectivas aportando ejemplos y observando que no existe una estructura única que garantiza

la efectividad de las lecciones. Esto necesita del desarrollo del pensamiento crítico y de la resolución de problemas, de manera que es necesario generar oportunidades para consolidar y practicar determinados conocimientos y habilidades. El profesorado debe explicar de manera efectiva, proporcionando explicaciones y narraciones sobre los procesos de pensamiento, de manera que se comprenda de qué manera se podría adaptar el contenido al interés y nivel del alumnado con el fin de garantizar que pueda recordar los conocimientos. En este aspecto, se apoyará al profesorado en la planificación de actividades que inciten a la reflexión mediante preguntas, al mismo tiempo que se fomenta la discusión y el trabajo colaborativo.

4. *Enseñanza adaptativa*. Se debe permitir que el profesorado adapte las sesiones y se implementen intervenciones estructuradas con la intención de ajustarse a las necesidades del alumnado y no realizar diagnósticos prematuros y, posiblemente, erróneos. El profesorado podrá utilizar diferentes formas de evaluación con el objetivo de detectar al alumnado que precisa más apoyo escolar.

5. *Evaluación*. Se debe enseñar al profesorado a no evitar errores comunes durante el proceso de evaluación. Para ello, se utilizarán ejemplos de evaluación previamente diseñados que permitan comprender el proceso de aprendizaje y facilitar la toma de decisiones durante las lecciones (por ejemplo, el uso de preguntas que verifiquen la comprensión del contenido). Por su parte, es necesario que se contribuya al diseño de los sistemas de evaluación eligiendo materiales validados de manera externa y haciendo uso de recursos bien diseñados. Además, es fundamental destacarles que las notas escritas a mano son solo un modo de retroalimentación, pero se pueden utilizar otros tipos como la retroalimentación verbal durante las lecciones.

Todos los NPQs tienen una duración que oscila entre los doce y los veintisiete meses (Department for Education, 2022b). Las intervenciones prolongadas son más efectivas que las cortas y las combinaciones de herramientas que favorecen el aprendizaje junto con las experiencias reflexivas son mucho más ricas (Avalos, 2011). Además, es interesante que, para evaluar el aprendizaje adquirido durante el periodo formativo, el profesorado deberá responder a un estudio de caso práctico con el fin de valorar su adquisición de conocimientos e intervención pedagógica durante su periodo de formación (Department for Education, 2022b).

Tras el análisis de los NPQs, es interesante observar de qué manera ha evolucionado el tratamiento de la educación del carácter en la formación del profesorado. En el año 2015,

con el análisis del *Carter review*, se detectaron múltiples deficiencias que afectaban a la formación docente, tanto inicial como permanente. Este informe provocó el cuestionamiento y análisis constante de las necesidades del profesorado, hasta el punto de que, en el año 2022, con la incorporación de los NPQs, se están comenzando a paliar algunos vacíos relacionados con las dimensiones afectiva y comportamental con el *Leading Behaviour and Culture*. No obstante, el *Leading Teaching* continúa incidiendo en cuestiones de carácter más cognitivo, como es el conocimiento de la materia, la planificación, la enseñanza adaptativa o el currículo.

El contenido de la formación del profesorado en Inglaterra se ve influida por la educación del carácter en lo que respecta, principalmente, al manejo del comportamiento, al conocimiento de la materia que se imparte y a la gestión de las emociones en algunos de los programas propuestos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el contenido de la formación debe estar enfocado hacia la generación de unos resultados positivos en el rendimiento del alumnado, por lo que es cuestionable la intencionalidad con la que se llevan a cabo algunas propuestas. En este sentido, cabe plantearse desde qué paradigma se plantea el objetivo del sistema educativo: el florecimiento real del alumnado y el logro de la felicidad o su eficacia y eficiencia en determinadas actividades para obtener unos resultados positivos de cara a la rendición de cuentas a la administración.

2.2.3. LA FORMACIÓN PERMANENTE OFERTADA POR LOS PROVEEDORES RECOMENDADOS POR EL DEPARTMENT FOR EDUCATION

Los NPQs pueden ser ofertados a partir de los proveedores que facilita el DfE. En este sentido, se procede a analizar la formación ofertada por los proveedores recomendados por el DfE, los mismos que se han analizado previamente en apartados anteriores: *Ambition Institute*, *Best Practice Network*, *Capita with lead academic partner the University of Birmingham*, *Education Development Trust*, *Teach First* y *UCL Institute of Education*. En este caso, la oferta realizada por *Capita* se centra en el periodo de inducción del profesorado (ECT), mientras que el proveedor *Teach First* se centra en un NPQ que oferta únicamente formación a los líderes y no al profesorado; por tanto, el análisis se centrará en el estudio del resto de proveedores.

Según el *Ambition Institute* (Ambition Institute, 2022b), los NPQs *Leading Behaviour Culture* y *Leading Teaching* comparten el mismo periodo de duración, metodología y evaluación del proceso de capacitación profesional. Ambos NPQs tienen una duración de doce meses, con tres meses añadidos para que tenga lugar la evaluación. Durante este periodo formativo se incluye una conferencia de un día completo, seis cursos con una duración de seis semanas cada uno y seis módulos a trabajar, cinco sesiones de consulta con una duración de dos horas, una consulta sobre evaluación de dos horas y seis comunidades, esto es, sesiones grupales de una hora de duración. Por su parte, la evaluación consiste en que los participantes tendrán ocho días para realizar una prueba en la que resolverán un breve estudio de caso. Antes de la realización de la prueba, se oferta un seminario en línea y una sesión de consulta para apoyar el proceso evaluativo.

El *Best Practice Network* (Best Practice Network, 2022b) propone un programa con características similares para ambos NPQs. Dividen la oferta en tres fases: una fase de inducción, otra de desarrollo y otra de evaluación, conformando un total de ochenta y dos horas de dedicación y doce meses de duración, junto con los tres meses añadidos de evaluación. Durante la inducción, se detectarán y analizarán necesidades concretas en seis sesiones de una hora cada una. El periodo de desarrollo estará compuesto por diferentes actividades como los eventos *cara a cara* (dieciocho horas), cursos en línea (treinta y cuatro horas), tareas formativas sobre evaluación (dieciocho horas) y sesiones de *coaching* en la escuela (seis horas). La evaluación, consistirá en la resolución de un estudio de caso con una extensión máxima de mil quinientas palabras. Además, para poder obtener el NPQ, los participantes deberán involucrarse en el noventa por ciento de las actividades propuestas durante la formación.

En cuanto al *Education Development Trust* (Education Development Trust, 2022a) se observa una oferta similar a los proveedores anteriores. La duración es de doce meses (cincuenta y cinco horas de dedicación al estudio) y tres meses posteriores para que tenga lugar la evaluación. Se llevará a cabo una introducción y evaluación diagnóstica con el objetivo de enmarcar los futuros aprendizajes; se realizarán sesiones de apoyo con los tutores, de manera que se crearán oportunidades para contextualizar los aprendizajes y trabajar en red; se trabajarán ideas clave sobre determinados conceptos, así como su implementación en el aula; se compaginará la formación presencial y en línea fomentando la flexibilidad y las actividades colaborativas; por último, se realizará una actividad de

evaluación formativa en la que se comprobará la comprensión y confianza del profesorado, aportándole además orientaciones para su práctica educativa.

Por último, el *UCL Institute of Education* (UCL Institute of Education, 2022b) también cuenta con una oferta formativa con una duración de doce meses. Todos los NPQs muestran una estructura curricular similar, por lo que están divididos en tres módulos: una auditoría antes del inicio del programa (una hora); conferencia de inducción de un día al inicio del primer año (cinco horas); conferencia de consolidación de un día al final del primer año (cuatro horas); aprendizaje autodirigido y proyecto de implementación (veintisiete horas los tres trimestres); comunidad de aprendizaje en línea con sesiones de debate (tres horas los tres trimestres); grupo de aprendizaje entre pares y sesión en directo (doce horas los tres trimestres); sesiones de seguimiento en línea (tres horas los tres trimestres).

Los proveedores analizados ofertan una formación similar, respetando el contenido propuesto por los estándares de desarrollo profesional docente. En este sentido, describen en mayor profundidad la metodología que seguirán durante el proceso formativo, es decir, las técnicas que se utilizarán para el desarrollo de las actividades y su duración, puesto que el contenido será el que se encuentra detallado en los estándares.

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, una de las temáticas más estudiadas por la investigación educativa es la colaboración escuela-universidad en este tipo de formación. Generalmente, el profesorado valora de manera positiva la asociación entre escuela y universidad durante su formación permanente (Haymore, 2002), de manera que pueden continuar con su formación permanente realizando algún máster con temáticas específicas y de duración más prolongada que la ofertada por los NPQs. En este sentido y, considerando el tema que ocupa esta tesis doctoral, es pertinente destacar la existencia del *MA Character Education* de la Universidad de Birmingham (University of Birmingham, 2022a). Este máster es el único sobre esta temática que ofertan en Inglaterra. Tiene una duración de tres años, por lo que está enfocado principalmente a la formación permanente del profesorado, tal y como detallan ellos mismos en su descripción. Se trata de un máster en línea que presenta varios módulos: teoría del carácter, la virtud y el florecimiento; investigación sobre métodos de educación del carácter; historia y políticas sobre educación del carácter; intervenciones de educación del carácter en escuelas e instituciones; liderazgo de educación del carácter en escuelas e instituciones; y, por último, el profesional virtuoso.

Independientemente de la existencia de los NPQs es posible encontrar técnicas que tradicionalmente se han utilizado para la formación permanente del profesorado y que se continúan implementando en los centros educativos (*vid.* Tabla 17). Entre ellas, podemos encontrar: cursos y conferencias; *non-contact days* (días sin contacto); reuniones de departamento; lecturas o prácticas de trabajo diarias. Todas ellas, muestran elementos positivos y negativos que se han de tener en cuenta a la hora de seleccionar una técnica u otra.

Tabla 17

Fortalezas y debilidades de las principales técnicas de aprendizaje en actividades y programas de formación permanente del profesorado

Técnica de aprendizaje	Posibles fortalezas	Posibles debilidades
Cursos y conferencias	Permitir el intercambio de conocimiento.	Coste elevado. Material muy general para su uso en los centros educativos.
Non-contact days	Tiempo para trabajar problemas del aula. Aprendizaje en el contexto en el que se va a producir el cambio.	Preocupación por tratamiento de temas de poca importancia. Puede realizarse a través de una reunión y perder espontaneidad.
Reuniones de departamento	Asesoramiento experto sobre el contenido de los planes de estudio y sobre el conocimiento del contenido pedagógico.	No participa todo el profesorado. Los intereses de algunos pueden no estar representados. Problema de integración a la práctica curricular.
Lecturas	Aprendizaje a partir de la lectura de libros (según Ofsted).	Tiende a ser un aprendizaje individual, no colectivo. Problema de integración a la práctica curricular.
Prácticas de trabajo diarias	El aprendizaje es una cuestión de adaptación y acomodación a un sistema de actividades. El aprendizaje es colectivo y continuo, no algo puntual. En ocasiones, aprendizaje informal.	Es posible que un grupo únicamente produzca cambios superficiales. El pensamiento erróneo o inadecuado puede perpetuarse por medio de normas y rutinas, sin mecanismos de comprobación de errores.

Nota: elaboración propia a partir de McCulloch et al. (2000)

Es importante que, en la medida de lo posible, se utilicen técnicas que contemplen el trabajo colaborativo entre docentes, ya que el cuerpo docente ha de ser entendido como «una comunidad que tiene propiedades emergentes» (McCulloch et al., 2000) que pueden desarrollarse al máximo siempre y cuando todos los profesionales trabajen en la misma dirección. Esta idea es importante, ya que apunta a que la creación del conocimiento pedagógico mediante la colaboración entre el profesorado es mucho más significativa que si únicamente se comparte el conocimiento individual en eventos puntuales.

Otro de los aspectos importantes para tener en cuenta a la hora de seleccionar una técnica específica es el contexto en el que se busca producir una mejora a través de la formación docente. En este sentido, para el correcto desarrollo de la formación permanente del profesorado, se deberán buscar contextos y espacios en los que se favorezca (Dubin, 1990, citado en McCulloch et al., 2000):

1. Las tareas del trabajo como si fueran retos y se puede compartir espacio con personas con la responsabilidad de aplicar nuevas ideas en función del interés personal de cada una de ellas. La innovación se acepta así con gran entusiasmo.
2. El reconocimiento del buen trabajo. Se podrán realizar recomendaciones salariales y de promoción con base en el rendimiento.
3. La creación de oportunidades de asistir a cursos y reuniones técnicas;
4. La persona responsable de la coordinación del espacio fomente el pensamiento independiente e innovador y solicite ideas sobre problemas técnicos.
5. La organización tiene un ambiente progresista. Las revisiones del rendimiento identifican los puntos fuertes y débiles, así como las direcciones de mejora.
6. Las personas que conforman el contexto de aprendizaje pueden sugerir nuevos enfoques basados en su experiencia y están dispuestos a actuar para la generación de nuevas ideas.

El planteamiento de los NPQs procura paliar las carencias respecto a cuestiones afectivas y comportamentales, de la misma manera que potencia los elementos cognitivos de la formación. Sin embargo, las técnicas propuestas por los proveedores se centran en un proceso convencional y un paradigma esencialmente formativo a través de conferencias, cursos en línea, tareas formativas individuales y grupales o evaluaciones formativas. Esto muestra una contradicción: pareciera que la propuesta formativa que se planteaba oficialmente para los NPQs partía de un paradigma transformador o de investigación-acción basado en el aprendizaje experiencial y la autorreflexión sobre la práctica educativa;

pero tras el análisis de la oferta de los proveedores, se podría afirmar que la formación parte de un paradigma eminentemente transmisivo. A continuación, se analizarán cuáles son las diferentes perspectivas desde las que se podría enfocar la formación permanente.

2.2.4. PRINCIPALES TÉCNICAS Y PARADIGMAS DESDE LOS QUE SE ENFOCA LA FORMACIÓN PERMANENTE: MODELO DE FORMACIÓN, COMUNIDAD PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Tras analizar las propuestas de los estándares de desarrollo profesional docente (Department for Education, 2016c) y sus principales ofertas formativas, se proceden a analizar algunas cuestiones vinculadas a los paradigmas más comunes en la formación permanente del profesorado, descritos en apartados anteriores y de los que se han encontrado investigaciones: el modelo de formación (Haymore, 2002; Sandholtz y Scribner, 2006), la comunidad práctica (Bolam et al., 2005; Vescio et al., 2008) y la investigación-acción (Ponte et al., 2004). Este análisis permitirá comprender cómo la utilización de determinados enfoques influye en la autonomía profesional del profesorado y su impacto en los resultados del alumnado, principales objetivos del sistema educativo inglés.

El modelo de formación puede resultar alejado de las preocupaciones reales del profesorado, como un conjunto de actividades adicionales que tiene lugar fuera de su jornada laboral (Haymore, 2002). Concretamente, se ha destacado que este modelo supone una interacción mínima entre el profesorado, la desvinculación con el trabajo cotidiano de los docentes, la adquisición limitada de conocimientos o la falta de aplicabilidad de los conocimientos transmitidos a la práctica en el aula (Sandholtz y Scribner, 2006). No obstante, el modelo basado en la transmisión de conocimiento por parte de un experto no sirve únicamente como medio para que el profesorado mejore su enseñanza en materias específicas, sino que es útil para establecer una red de contactos y relaciones profesionales positivas que promueven el intercambio de conocimiento, la reflexión y el crecimiento continuo (Haymore, 2002), algo propio de otros modelos como el de las comunidades prácticas o la investigación-acción. Esto permite comprender que los modelos no son enfoques encorsetados, sino que pueden retroalimentarse y compartir técnicas didácticas para la mejora constante de la calidad de la enseñanza.

Siguiendo el modelo de las comunidades prácticas de aprendizaje encontramos estudios (Bolam et al., 2005; Vescio et al., 2008) donde se analizan los cambios sustanciales de las prácticas docentes con la implementación de este modelo, así como del aprendizaje de los estudiantes. Desde este enfoque, se presupone que el conocimiento se encuentra en la propia experiencia del profesorado, por lo que la reflexión con sus iguales favorecerá la comprensión de la práctica docente. En el contexto educativo inglés, Bolam et al. (2005) realizaron un informe en el que destacan ocho características necesarias para la implementación de este modelo en el CPD: valores compartidos; responsabilidad colectiva por el aprendizaje del alumnado; colaboración centrada en el aprendizaje; aprendizaje profesional individual y colectivo; indagación profesional reflexiva; apertura a redes y asociaciones; membresía inclusiva y confianza, respeto y apoyo mutuos. Además, concluyeron que los grupos de comunidades de aprendizaje tienen características comunes, pero sus implicaciones prácticas varían dependiendo de condiciones específicas como pueden ser la fase en la que se encuentren (iniciación, desarrollo o maduración), el tamaño del grupo, su contexto y entorno particular. Interpretan este modelo como un enfoque efectivo en el desarrollo del CPD y la mejora en los resultados del alumnado, puesto que, con un grupo de comunidad de aprendizaje bien desarrollado, se tienen como principales objetivos el rendimiento del alumnado y el aprendizaje profesional.

La creación de comunidades de aprendizaje es un planteamiento semejante al realizado por Dewey sobre las comunidades democráticas o al de Curren (2020a) con su propuesta de fomentar las comunidades justas. Las personas que formaban parte de ellas ejercían un papel activo en la construcción y el funcionamiento del centro educativo. Para ello, se insistía en la importancia de configurar el conocimiento a partir de la experiencia. Tal es la importancia de este enfoque de comunidades prácticas que proveedores como el *UCL Institute for Education* le dedica un tiempo específico a la formación del profesorado en la participación de comunidades de aprendizaje.

El modelo de comunidad de aprendizaje se ha implementado en Inglaterra en los últimos años con resultados positivos. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Hulin et al. (2009), en el que reflexionan sobre la puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje colaborativa desde el *London Centre for Excellence in Teacher Training*, una entidad

dependiente de un proveedor de educación superior³². En su estudio muestran que, en algunas ocasiones, los centros no son capaces de responder por sí mismos a las necesidades formativas del profesorado, por lo que la creación de una comunidad de aprendizaje y el fomento de la colaboración entre organizaciones estimula el crecimiento profesional de los docentes. Además, destacan que la compleja diversidad de contextos en las que desarrollan su trabajo exige estrechar vínculos entre diferentes miembros de la comunidad educativa para fortalecer los aprendizajes y adaptarlos a cada realidad. Con todo, concluyen que su experiencia demuestra que el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación no es únicamente posible, sino algo deseado por el profesorado.

Por último, la investigación-acción es un modelo habitual entre el desarrollo profesional del profesorado, puesto que los docentes forman parte del descubrimiento del conocimiento pedagógico a partir de la experiencia y la deliberación. Según Ponte et al. (2004) el contenido del desarrollo profesional docente basado en este modelo debe conformarse por cuatro principios: 1) debe estar orientada hacia la práctica del profesorado; 2) los docentes deben reflexionar sobre la información que ellos mismos han recopilado de forma sistemática; 3) se debe desarrollar a través del diálogo como técnica principal, con personas tanto dentro como fuera del centro educativo y, por último, 4) el alumnado debe utilizarse como fuente de información.

Autores relevantes del área (Battistich, 2005; Berkowitz, 2012) han destacado algunas estrategias a tener en cuenta durante el desarrollo de los programas de intervención en el proceso educativo y han insistido en la importancia de considerar todas las dimensiones del ser humano para configurar programas efectivos (Berkowitz, 2000) que promuevan un correcto desarrollo de la educación del carácter. Algunas estrategias útiles que pueden aplicarse en el contexto educativo, según Schaeffer (1999), son: el compromiso con un correcto liderazgo del centro educativo, la flexibilidad en la enseñanza de valores, no sólo los valores centrales, sino los que el alumnado considera necesarios; la implicación de todo el personal del centro en el correcto desarrollo del carácter del alumnado; integrar la discusión de los valores en las asignaturas curriculares; basar la educación del carácter en el respeto a los otros y la realización de actividades vinculadas a la comunidad.

³² El London Centre for Excellence in Teacher Training depende del proveedor en educación superior Bloomsbury Institute London.

Los tres modelos más utilizados para desarrollar el contenido de la formación permanente del profesorado muestran un avance en lo que respecta a la participación del profesorado en su propio proceso de formación. Exceptuando el modelo tradicional o de transmisión donde hay poca interacción entre los participantes (Haymore, 2002), el modelo basado en comunidades de aprendizaje y la investigación-acción están basados en un contenido centrado en el intercambio de conocimiento entre profesionales de un modo colaborativo y proactivo. Este intercambio de inquietudes que surge tanto en un ámbito formal como informal entre el profesorado ha generado un intercambio significativo de conocimientos didácticos entre el profesorado. Los docentes, generalmente, suelen hablar entre ellos, y estas conversaciones pueden llegar a adquirir un propósito educativo por sí mismo (Avalos, 2011). En este sentido, la conversación entre pares o con expertos, da lugar a propuestas sobre la resolución de posibles conflictos en el aula, la adaptación del contenido a alumnado con necesidades educativas especiales o cómo gestionar el tratamiento de determinadas cuestiones morales durante la clase. No obstante, en la mayoría de los casos, reclaman algo más que hablar o discutir sobre un tema (Kwakman, 2003). El profesorado comparte conocimientos y experiencias que les permiten identificar las causas y posibles soluciones a las dificultades (Sandholtz y Scribner, 2006).

A pesar de que el modelo más utilizado es el de formación, la combinación de los diferentes modelos de aprendizaje enriquece la oferta de desarrollo profesional del profesorado. En el contexto educativo inglés, se busca mantener un diálogo constante entre profesionales e instituciones, tratando de establecer un proceso de aprendizaje y de seguimiento durante un periodo prolongado de tiempo. Todo ello, favorece a la consolidación de los aprendizajes y a la mejora de las herramientas pedagógicas para provocar un efecto positivo en los resultados de los estudiantes.

Los modelos de formación, comunidad práctica e investigación-acción prestan especial atención a la importancia de establecer relaciones interpersonales positivas, donde se establezca un vínculo y se desarrollen sentimientos de pertenencia hacia la sociedad y hacia el grupo. En este sentido, es necesaria la participación de la familia y la comunidad durante el proceso de educación del carácter. Para ello, es importante que los principales agentes educativos se conviertan en modelos a seguir y se produzca un aprendizaje por imitación sano en el que hagan efectivas las virtudes deseables y el alumnado sea capaz de reproducirlas, entendiendo cómo y para qué. No obstante, esto no es lo único necesario, pues es necesaria además una enseñanza directa de los conceptos concretos que

configuran las virtudes en una sociedad determinada. La importancia de desarrollar el plano cognitivo antes que el comportamental será clave en la toma de decisiones a partir de un proceso de deliberación y reflexión.

3. SEGÚN EL PROCESO DE SELECCIÓN DE PROFESORADO

La selección del profesorado en Inglaterra es otra de las cuestiones a tener en cuenta para conocer de qué manera se refleja la educación del carácter en la formación del profesorado. Para ello, por un lado, se procede a describir cómo se selecciona a los aspirantes para que accedan al PGCE y, por otro lado, se analizan cuáles son los requisitos y condiciones para la contratación del profesorado en los centros educativos ingleses tras la obtención del QTS.

3.1. EL ACCESO A LA FORMACIÓN INICIAL: BÚSQUEDA DE CUALIDADES ACADÉMICAS Y NO ACADÉMICAS

El acceso a la formación inicial del profesorado exige demostrar un dominio académico básico sobre determinados conocimientos. Generalmente, todas las universidades coinciden en que, para acceder a un PGCE, es necesario haber obtenido un aprobado en el GCSE en las asignaturas de inglés y matemáticas, además de haber cursado alguna licenciatura o grado cuyos contenidos se relacionen con la asignatura que se pretende impartir. Sin embargo, durante los últimos años, en Inglaterra se ha valorado especialmente la posesión de determinadas cualidades *no académicas*, fundamentales para el desarrollo de la profesión docente.

Como se desarrollará a lo largo del capítulo, la entrevista se utilizará como principal herramienta a la hora de detectar cuáles son consideradas las cualidades *no académicas* más adecuadas para el profesorado. Asimismo, el hecho de utilizar la entrevista como técnica de selección inicial del profesorado, evidencia un rasgo significativo para la evaluación del carácter como es el establecimiento del contacto interpersonal y la comunicación como elementos centrales para la valoración del buen carácter.

3.1.1. LOS REQUISITOS DE ACCESO AL POSTGRADUATE CERTIFICATE IN EDUCATION: ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES DEMANDADAS POR LAS UNIVERSIDADES DE INGLATERRA

Como se ha observado anteriormente, el acceso más común para convertirse en docente de educación secundaria es realizar el PGCE. Para lograr este certificado de posgrado, el medio más habitual es la universidad, por lo que se van a analizar cuáles son los criterios de acceso que proponen las universidades para que los aspirantes a docentes accedan a este programa. Así, se analiza de nuevo el acceso al PGCE propuesto por las universidades mejor valoradas en el último informe publicado por el *Shangai Ranking* (Shangai Ranking, 2022):

1. *University of Cambridge*
2. *University of Oxford*
3. *University College London*
4. *Imperial College London*
5. *The University of Edinburgh*
6. *The University of Manchester*
7. *King's College London*
8. *University of Bristol*
9. *London School of Economics and Political Science*
10. *The University of Glasgow*
11. *The University of Sheffield*
12. *University of Birmingham*
13. *University of Exeter*
14. *University of Liverpool*
15. *University of Nottingham*
16. *University of Warwick*
17. *Cardiff University*
18. *London School of Hygiene & Tropical Medicine*
19. *University of Leeds*
20. *University of Southampton*

Como se observó en apartados anteriores, el *Imperial College London* y el *London School of Economics and Political Science* únicamente ofrecen formación del profesorado destinada a la educación superior, por lo que no se procederá a realizar su análisis. De la misma manera, se suprimen las universidades *The University of Edinburgh*, *Cardiff University* y *The University of Glasgow* al no ser inglesas, sustituyéndolas por las siguientes universidades que aparecen en el *ránking*: *University of Sussex*, *Newcastle University* y *Queen Mary University of London*.

La Universidad de Cambridge (University of Cambridge, 2022a) exige la solicitud de acceso al PGCE en línea, a través de un servicio ofertado por el DfE³³. En esa solicitud, deberán facilitar dos cartas de recomendación, que suponen una evaluación cualitativa de terceros agentes y, además, detallan que, si el aspirante ha estado cursando estudios en educación superior los últimos cinco años, una de las personas responsables de la selección debe ser un académico. Una vez evaluado su formulario de solicitud, los aspirantes deberán acudir a una entrevista donde se realizará una valoración personalizada.

Entre los requisitos de acceso de la Universidad de Cambridge se puede observar que solicitan que los aspirantes tengan un alto nivel de calificaciones académicas, al menos, tres sobresalientes, un mínimo de un «título de honores»³⁴ y una media de notable. Por otra parte, también detallan una serie de cualidades profesionales y personales que los aspirantes deben poseer para acceder al PGCE: un deseo de enseñar y entusiasmar a los jóvenes; un compromiso con la educación estatal; una sólida formación académica; una buena capacidad de comunicación; experiencia trabajando con jóvenes; flexibilidad y humor; energía, perseverancia y resistencia; habilidad para trabajar de forma colaborativa y, por último, habilidad para aprender y actuar a partir de los consejos que se le brinden. Recomiendan que las personas que quieran acceder al PGCE consideren si cumplen con estas cualidades, puesto que serán percibidas como esenciales para su entrada en el programa.

Tras valorar la solicitud recibida, se dará una respuesta en un periodo de catorce días y, si la contestación a la solicitud es positiva, se convocará al aspirante a una entrevista. Esta se realizará en persona³⁵, tratando de combinar personal docente de la universidad y profesorado de centros educativos asociados. Las entrevistas para acceder al PGCE de educación secundaria generalmente duran medio día y participan entre cuatro y diez candidatos, dependiendo de la materia. Todas las entrevistas consisten en discusiones o actividades grupales, una tarea escrita y una entrevista individual. Es posible que se les exija hacer una breve presentación o enseñen una lección determinada. También se puede requerir evidencia de habilidades prácticas, como puede ser la traducción de idiomas o competencia musical, dependiendo de la materia que aspiren a enseñar. Todos los

³³ Más información en: <https://www.gov.uk/apply-for-teacher-training>.

³⁴ Sería semejante a la Matrícula de Honor (MH) que se otorga en España.

³⁵ Debido a la situación sanitaria provocada por el COVID-19 esta condición puede haberse modificado en los últimos años.

candidatos recibirán información sobre los requisitos específicos del tema de su entrevista aproximadamente dos semanas antes de la fecha.

Por su parte, el proceso de selección del alumnado para el PGCE propuesto por la Universidad de Oxford (University of Oxford, 2022a) muestra algunas similitudes con el propuesto por la Universidad de Cambridge. Se requiere el envío de la solicitud a través de la plataforma facilitada por el DfE. Sin embargo, los criterios académicos de acceso no son tan exigentes como en la Universidad de Cambridge. En la Universidad de Oxford se exige tener una calificación aceptable en inglés y matemáticas y, en caso de que no puedan acreditar el nivel exigido, se les dará la posibilidad de realizar una prueba de equivalencia. Si la solicitud es aceptada provisionalmente, se requerirá: una prueba de que el aspirante se ha graduado, evidencia de un grado C³⁶ o superior en inglés o matemáticas; cumplimentación de un cuestionario de salud apto para el entorno laboral; declaración de la renta y una resolución satisfactoria de documentos como el *Disclosure and Barring Service* (DBS), un organismo encargado de determinar si una persona es adecuada para trabajar con determinados colectivos, como pueden ser menores de edad.

Si la solicitud es aceptada por la universidad, los aspirantes deberán asistir a una entrevista de PGCE. La entrevista consistirá en una reunión personalizada con el aspirante, bien en persona, bien en línea. No se realizan actividades grupales durante las entrevistas, puesto que no sería posible realizar este tipo de actividades con las personas que decidan realizar su entrevista en línea; por tanto, se han eliminado las dinámicas grupales con el fin de mantener cierta coherencia independientemente del medio por el que se realicen las entrevistas. Durante el encuentro se le pedirá al aspirante que complete una prueba escrita específica de la materia. El contenido y objetivo de estas tareas se podrán determinar antes de la fecha de la entrevista, durante la entrevista, o una combinación de ambas opciones. Además, los aspirantes tendrán una entrevista individual con un tutor universitario del área temática que corresponda y con un mentor de los centros educativos asociados. Antes de la realización de la entrevista, se recomienda asistir a algún centro educativo como observador, puesto que posteriormente se puede presentar un documento en el que se reflexione sobre esa experiencia y se considere positivamente para su selección.

³⁶ Sería el equivalente a una calificación de 6 en el sistema educativo español.

La solicitud de acceso para el PGCE en la University College London (University College London, 2022a) se realiza en línea desde el lugar habilitado por el DfE. Tras el envío de la solicitud, se tomará en consideración por parte de la UCL y, en caso de valorarla positivamente, el aspirante será llamado para una entrevista. La universidad no aporta demasiada información acerca del tipo de entrevista, su desarrollo u objetivos. Esta falta de transparencia es significativa y criticable, ya que no existe transparencia acerca de qué cuestiones van a tener en cuenta para la selección del alumnado. En relación con el manejo del contenido por parte del profesorado, la Universidad College London ofrece la posibilidad de solicitar el acceso a un curso de mejora del conocimiento de la materia a aquellos aspirantes que se considere que sus conocimientos no son suficientes para acceder al programa. Al igual que en universidades anteriores, se requiere un nivel C o superior en lengua inglesa y matemáticas y, a las personas que no cuenten con la certificación que se exige, se les ofrece la posibilidad de realizar una prueba para certificarlo. De manera similar a las universidades analizadas hasta el momento, la experiencia docente no es un requisito para acceder al PGCE, pero se recomienda que los aspirantes cuenten con experiencias previas y, en caso de tenerlas planeadas para su realización en un futuro, lo comenten durante la entrevista. Además, se les solicitará el envío de dos recomendaciones para valorar su solicitud, preferiblemente académicas, aunque pueden ser también profesionales.

La Universidad de Manchester (University of Manchester, 2022) gestiona las solicitudes a través de la página web UCAS Teacher Training³⁷. Si tras la evaluación de la solicitud se considera que la persona es apropiada, se le convocará para realizar una entrevista en un plazo de cuarenta días hábiles. Generalmente, las entrevistas se realizarán de manera presencial, sin embargo, dada la situación provocada por el COVID-19 actualmente se realizan las entrevistas a través de la plataforma Skype. La entrevista incluye: una charla introductoria; una entrevista personal para valorar la idoneidad del aspirante y su compromiso con la docencia; el desarrollo de una tarea docente y la descripción del proceso de evaluación de la materia y, por último, controles de identidad y de cualificación como profesional. La universidad especifica que buscan profesionales que cumplan con los siguientes requisitos: 1) que tengan un conocimiento amplio sobre los problemas educativos actuales; 2) que tengan una conciencia personal de su papel como docente en

³⁷ Más información en: <https://wwwucas.com/teaching-in-the-uk>.

relación con la enseñanza y el aprendizaje; 3) que reflexionen sobre su propia experiencia docente en las escuelas del Reino Unido; 4) que sean capaces de trabajar en un periodo intensivo de formación; 5) que muestren entusiasmo para trabajar con alumnado de secundaria y 6) que demuestren su potencial para convertirse en docentes de primer nivel.

En cuanto a la entrevista, la Universidad de Manchester asume que, dada la gran afluencia de solicitudes que reciben, para la selección definitiva utilizan criterios académicos y no académicos. Por este motivo, utilizan la entrevista como técnica para una valoración más precisa de los aspirantes. Durante la entrevista, los responsables seleccionarán a los candidatos que muestren cualidades que consideran debe tener un buen docente: pasión por la enseñanza; confianza y respeto hacia el alumnado; profesionalismo, tanto en la forma de ser, como en la forma de comportarse; personalidad positiva para el alumnado; energía, puesto que el entusiasmo se puede contagiar los estudiantes; resiliencia que demuestra la preparación para la tarea que se le asigna; así como agradecimiento y compromiso con la docencia. Al igual que en el resto de las universidades analizadas, se puede exigir a los aspirantes que tengan experiencia en el aula antes de iniciar su periodo PGCE.

En el caso del King's College London (King's College London, 2022) se especifica que los aspirantes deben solicitar el acceso a través de la plataforma facilitada por el DfE, al igual que en otras universidades descritas anteriormente. Antes de que se le ofrezca una plaza de acceso al PGCE, la persona aspirante deberá realizar una entrevista en línea. Al igual que en otros centros de educación superior, para acceder al PGCE es necesario presentar el *Disclosure and Barring Service*³⁸(un documento que supone un coste adicional de £46,55 para su tramitación), además de un comprobante de salud laboral. Para tener oportunidades de optar a la entrevista, la persona que aspire a acceder al PGCE deberá enviar cierta documentación con información personal, dos referencias académicas y certificados de calificaciones obtenidas hasta ese momento. Toda esta información deberá adjuntarse al sistema online *King's Apply*, donde el aspirante podrá conocer el estado de su solicitud o saber si se han puesto en contacto.

Según la University of Bristol (University of Bristol, 2022), la solicitud de acceso debe ir acompañada de dos referencias previas sobre el estudiante, así como un certificado que

³⁸ Comprobante de que la persona está exenta de condenas penales.

acredite su grado de conocimientos y otras evidencias que se consideran requisitos básicos de acceso, como la obtención del aprobado en el GCSE. En lo relativo a su información personal, la persona aspirante deberá enviar un documento en el que se detallen algunas cuestiones, como pueden ser: por qué quiere dedicarse a la docencia, cuáles son los principales retos de la enseñanza, de qué manera obtuvo beneficio de su educación, cuál es su experiencia docente, descripción de cualquier tipo de empleo previo en el que haya trabajado con jóvenes o alguna habilidad especial que pueda ser útil en su desarrollo profesional. Todas estas cuestiones serán valoradas por dos miembros del personal basándose en los siguientes criterios: buenas habilidades; comprensión de la asignatura en el currículo; conocimiento actualizado de la enseñanza-aprendizaje de su asignatura; conocimiento actualizado de cómo trabajar con estudiantes jóvenes; compromiso con la enseñanza; habilidades comunicativas; análisis crítico; buena organización; reflexión y resiliencia. Tras todo ello, se llevará a cabo una entrevista en la que se determinará la idoneidad del aspirante para su acceso al PGCE. El formato de la entrevista puede variar, pero, generalmente, el proceso consistirá en hacer una presentación, participar en grupos de discusión, realizar una serie de tareas y se llevará a cabo una entrevista individual.

La University of Sheffield (The University of Sheffield, 2022) recopila sus solicitudes a través de la aplicación facilitada por el DfE. En ellas, se debe reflejar información acerca del título y la formación del aspirante, especificando por qué es relevante para el curso que se está solicitando, así como algunas experiencias, actividades y cualidades relevantes para su formación en el ámbito educativo. Se aconseja que los aspirantes hayan pasado tiempo en un centro de educación secundaria del Reino Unido, ya sea trabajando, como voluntario o visitante, además de que haya pasado algún tiempo en el departamento de su especialidad. En caso de que la persona aspirante sea invitada a realizar una entrevista, le atenderá uno de los tutores responsables de la universidad y algún docente de la escuela en la que realizará las prácticas de enseñanza. Al igual que en la universidad de Bristol, se requiere que las personas que aspiren al PGDE realicen una evaluación de su salud laboral, presenten el *Disclosure and Barring Service* y, además, realicen una formación en materia de protección.

Desde la Universidad de Birmingham (University of Birmingham, 2022b) no se aporta demasiada información acerca del proceso de selección o cuáles son los criterios utilizados para ello. Únicamente se hace referencia a que los candidatos deberán realizar una entrevista para valorar sus aptitudes. Además, indican que consideran que la colaboración

con las escuelas es fundamental, por lo que a la entrevista asistirá personal de los centros educativos con el objetivo de valorar qué persona es más idónea para acceder al PGDE.

La Universidad de Exeter (Exeter University, 2022a) adjunta un documento público en el que se detalla cuál es el procedimiento de (*vid.* Tabla 18) de los aspirantes a acceder al PGCE (Exeter University, 2022b). Es necesario que las personas aspirantes presenten alguna referencia académica en su solicitud y, tras el envío de la solicitud a través del DfE, se contactará con los candidatos más idóneos para la realización de una entrevista presencial en la institución.

Tabla 18

Procedimiento de entrevista para aspirantes al PGCE en la Universidad de Exeter

10 – 10.30am	Introducción al curso	Programa PGCE de la Universidad de Exeter
10.30am – 11.30am (Los aspirantes serán divididos en dos grupos e intercambiarán actividades después de 30 minutos)	Grupo 1 – Prueba de escritura (30 minutos)	Verán una lección en vídeo y realizarán una tarea escrita de 20 minutos en la que se les pedirá que reflexionen sobre lo que ha visto. La tarea será entregada al entrevistador antes de la entrevista individual de la tarde.
	Grupo 2 – Comprobación documentos/identidades visuales (30 minutos)	Muestra de los documentos exigidos por el personal de admisión.
11.30 – 12pm	Tour por el campus	Los aspirantes se reúnen en un solo grupo y recorren el campus de St Luke's.
12-1pm	Descanso para comer	Los aspirantes exploran el campus.
De 1pm en adelante	Entrevista individual y presentación de 2 minutos con el tutor de la asignatura o del itinerario (y, si es posible, con un profesor de uno de nuestros colegios asociados).	Los candidatos se reúnen con el tutor de la asignatura/la vía y luego se dispersan para una entrevista específica de la asignatura/la vía que incluirá una presentación de 2 minutos. Deberá elegir un recurso didáctico de su área de estudio y hacer una breve presentación (de 2 minutos) explicando cómo podría utilizarse en la enseñanza.

Elaboración propia a partir de *Exeter University (2022)*

En la Universidad de Liverpool (University of Liverpool, 2022) no se aporta información sobre esta cuestión. Se detalla una descripción general de las diferentes vías por las que se puede acceder a la formación inicial, pero no describen con claridad cuál es su oferta ni cuáles son los criterios de selección y acceso a su formación inicial. Aparentemente, apuestan más por el impulso de otros estudios de posgrado y doctorado.

La Universidad de Nottingham (University of Nottingham, 2022) determina que las solicitudes deberán enviarse a través de una plataforma y, los aspirantes más adecuados, serán convocados a una entrevista. Para evaluar la idoneidad de cada aspirante, se deberán enviar un *personal statement* con información general e inquietudes particulares. En ese documento se deben especificar cuestiones como: por qué le motiva ejercer como docente y por qué quiere enseñar a determinado rango de edad; comentar alguna de las experiencias previas de trabajo con alumnado, detallando no solo cómo lo desarrolló, sino qué aprendió del proceso; qué cualidades relevantes en el aula puede ofrecer que otros no puedan o si considera que es una persona con buena capacidad de comunicación. Para evaluar este tipo de cuestiones, en la Universidad de Nottingham establece tres criterios de valoración: 1) claridad de la presentación, 2) capacidad de análisis a través, por ejemplo, de los ejemplos aportados para ejemplificar situaciones o conceptos y, por último 3) capacidad reflexiva sobre su propio progreso o experiencias; así como de sí mismo, sus fortalezas y debilidades.

La Universidad de Warwick (University of Warwick, 2022) exige los criterios básicos para poder acceder a este tipo de formación, al igual que el resto de universidades descritas anteriormente. Además, aconsejan tener experiencia previa en el aula, puesto que lo consideran fundamental para poder realizar una solicitud *acceptable* para la institución. La experiencia previa no es obligatoria, pero la solicitan con frecuencia. De igual manera que en el resto de las instituciones, tras la valoración de la solicitud por parte del personal de la universidad, se procede a concretar una cita con el aspirante para que se someta a una entrevista. La jornada dedicada a la entrevista incluye diferentes tipos de pruebas: 1) el desarrollo de una breve lección preparada previamente; 2) una tarea de habilidades, con el objetivo de identificar necesidades de apoyo en materias como aritmética y alfabetización; 3) una tarea de comprensión, cuyos resultados aportan información acerca de su capacidad de escritura profesional e interpretación de datos; y, por último, 4) una entrevista individual con base en una lectura previa.

La London School of Hygiene & Tropical Medicine (London School of Hygiene & Tropical Medicine, 2022) es una institución especializada en salud pública y medicina tropical, por lo que su formación está enfocada a la educación superior y no se centra en cuestiones vinculadas a la formación del profesorado en educación primaria o secundaria.

El caso de la Universidad de Leeds (University of Leeds, 2022) es bastante peculiar. Como se ha comentado en apartados anteriores, esta universidad colabora con la asociación *Red Kite Teacher Training* (Red Kite Teacher Training, 2022), una SCITT cuya selección es la que determina o no la entrada del alumnado al PGCE, a pesar de que este título esté expedido por la Universidad de Leeds. Según la Red Kite, se buscan aspirantes que: tengan una actitud positiva; cuenten buenas habilidades interpersonales; posean buenas habilidades organizativas; sean conscientes de la importancia de la formación del profesorado; demuestren una buena actitud profesional; sean creativos, independientes, entusiastas y resilientes; sean amigables y sean capaces de animar a alumnado joven o reflexionen sobre su propia práctica e introduzcan determinadas mejoras. Todas estas cuestiones serán valoradas a través de una entrevista, como ocurre de manera regular en el resto de las universidades.

El formato en el que se desarrollan las entrevistas es similar al que se ha ido realizando en las últimas décadas (Coleman, 1987; Moyles et al., 1988; Wilson, 1990). Tradicionalmente, las entrevistas se han centrado en cuestiones vinculadas a actividades de simulación, tanto grupales como individuales, sobre posibles respuestas ante situaciones en el aula con los estudiantes, la relación con las familias o el conocimiento del currículo. Además, es fundamental que muestren competencias para hablar sobre sí mismos, así como describir sus características profesionales vinculadas a su experiencia docente previa. Con este proceso, se trata de encontrar aspirantes que tengan capacidades comunicativas; sentido de la responsabilidad; entusiasmo y conciencia sobre la importancia de la docencia; así como el justo equilibrio entre sensibilidad y disciplina, entre otras cualidades.

La Universidad de Southampton (University of Southampton, 2022) estipula que las solicitudes deben realizarse a través del DfE. Después de presentar la solicitud, la institución responderá en un plazo de cuarenta días para notificar si ha sido seleccionado para realizar una entrevista. En esta entrevista se evaluará la idoneidad para la formación que va a recibir. Para ello, solicitarán a los aspirantes que realicen una breve presentación sobre sí mismos, además del desarrollo de una tarea escrita cuyo contenido no especifican explícitamente.

La Universidad de Sussex (University of Sussex, 2022) determina que todas las personas que aspiren a acceder al PGCE deberán enviar una solicitud a través del DfE y aportar alguna referencia en su formulario de solicitud. Además, especifican que la entrevista posterior será obligatoria. En el formulario debe incluirse información como:

1. Dar razones por las que quiere estudiar el PGCE en Sussex.
2. Mencionar los estudios relevantes -incluyendo proyectos o ensayos-, así como la experiencia laboral.
3. Demostrar habilidades clave, como la investigación, el pensamiento crítico, la comunicación, la organización, la planificación y la gestión del tiempo. Debe especificar qué puede aportar al departamento.
4. Demostrar qué le hace destacar como candidato.
5. Explicar quiénes han sido sus principales influencias y por qué.
6. Describir otras experiencias (por ejemplo, si es miembro de alguna sociedad, si ha escrito algún artículo o ha ganado algún premio o beca).
7. Destacar sus aspiraciones profesionales y explicar de qué manera el PGCE le ayudará a conseguirlas.

En el caso de la Universidad de Newcastle (Newcastle University, 2022) se especifican únicamente las características académicas que tienen que tener los aspirantes: una licenciatura relacionada con el contenido al que se pretende acceder, así como el GCSE aprobado en las materias de lengua inglesa y matemáticas. Al igual que el resto de las universidades, el proceso incluye una entrevista personal con el aspirante. Esta entrevista consistirá en: una presentación individual, el desarrollo de una tarea escrita, la elaboración de una pregunta de examen relacionada con la asignatura (en un nivel de GSCE), así como una entrevista personal.

Por último, del mismo modo que observamos en apartados anteriores, la Queen Mary University of London (Queen Mary University of London, 2022) oferta formación relativa a la enseñanza, aunque su oferta está vinculada fundamentalmente a estudios de máster (MA). Esto implica que la duración de los cursos es mayor y que no se oferta la obtención del QTS. Generalmente, en Inglaterra la formación de máster está enfocada a la formación permanente del profesorado. Por tanto, no es posible analizar los requisitos de acceso al PGCE de esta institución.

Tabla 19

Requisitos de acceso al PGCE propuestos por las universidades de Inglaterra

	Cualidades no académicas	Carta de presentación / recomendación	Entrevista	Experiencia previa
University of Cambridge	Deseo de enseñar, entusiasmar a jóvenes, compromiso, sólida formación, capacidad comunicativa, experiencia, trabajo colaborativo, energía	Ambas	Discusión grupal, tarea escrita y entrevista individual. Posible breve presentación o habilidad práctica	Sí
University of Oxford	Determinadas por los evaluadores	Presentación	Reunión personal, prueba escrita	Sí
University College London	Determinadas por los evaluadores	Ambas	Sí, aunque no se especifica	Sí
The University of Manchester	Conocimiento sobre problemas educativos actuales, conciencia personal como docente, reflexión sobre su experiencia, entusiasmo, resiliencia	Presentación	Entrevista personal, desarrollo de tarea docente, control de identidad	Sí
King's College London	Determinadas por los evaluadores	Ambas	Sí, aunque no se especifica	Sí
University of Bristol	Habilidades comunicativas, comprensión curricular, trabajo con jóvenes, compromiso, análisis crítico, organización, reflexión y resiliencia	Ambas	Presentación, grupos de discusión, tareas y entrevista individual	Sí
The University of Sheffield	Determinadas por los evaluadores	Presentación	Sí, aunque no se especifica	Sí
University of Birmingham	Determinadas por los evaluadores	Presentación	Sí, aunque no se especifica	Sí
Exeter University	Determinadas por los evaluadores	Ambas	Prueba escrita, entrevista individual y presentación	Sí
University of Liverpool	No especifican	No especifican	No especifican	No especifican
University of Nottingham	Claridad expositiva, capacidad analítica, capacidad reflexiva	Presentación	Sí, aunque no se especifica	Sí
University of Warwick	Determinadas por los evaluadores	Presentación	Breve lección, prueba de habilidad en aritmética y alfabetización, entrevista individual tras lectura previa	Sí

London School of Hygiene & Tropical Medicine	×	×	×	×
University of Leeds	Actitud positiva, habilidades interpersonales, amigables, reflexivos sobre su práctica, equilibrio entre sensibilidad y disciplina	Presentación	Sí, aunque no se especifica	Sí
University of Southampton	Determinadas por los evaluadores	Presentación	Tarea escrita	No especifican
University of Sussex	Investigación, pensamiento crítico, comunicación, organización, planificación, gestión del tiempo	Presentación	Sí, aunque no se especifica	No especifican
Newcastle University	Determinadas por los evaluadores	Presentación	Presentación individual, tarea escrita, pregunta de examen relacionada con la asignatura (nivel GSCE), entrevista personal	Sí
Queen Mary University of London	×	×	×	×

Nota. Elaboración propia

En la mayoría de las universidades que se han analizado recomiendan contar con experiencia previa en las aulas a la hora de realizar la entrevista, aunque no es algo obligatorio. Para ello, en la aplicación gratuita *Get into Teaching*, facilitada por el DfE, se puede encontrar información para obtener la experiencia que sugieren las universidades. Según el *Get into Teaching* (2022), la experiencia previa permite al aspirante decidir si realmente quiere formar parte del cuerpo docente, le posibilita descubrir en qué etapa educativa le gustaría enseñar y le facilita construir una relación con la escuela en la que quizá pueda llegar a trabajar en un futuro. La permanencia en las escuelas tendrá una duración entre dos días y tres semanas. Las experiencias en las escuelas consistirán en: observar lecciones; ver cómo los docentes gestionan el aula; comprender cómo se enseñan materias específicas; hablar con profesorado e interactuar con alumnado; conocer con mayor profundidad el proceso de capacitación de docentes, incluyendo la solicitud y entrevista correspondiente. Tal y como indica Berkowitz (2011), el carácter es considerado como un conjunto de características psicológicas, como la motivación intrínseca, que

permite posteriormente al profesorado actuar como agente moral. La vivencia de experiencias previas podría facilitar el descubrimiento de esas características que les permitirán ejercer como agentes morales en el aula, pero no hay una incitación explícita a ello, por lo que no existen garantías de que se vaya a producir dicho descubrimiento.

A pesar de ser una cuestión aconsejable para los aspirantes, no todos los autores se muestran de acuerdo con esta práctica, ya que consideran que «la experiencia en las escuelas se convierte (...) en una oportunidad para recibir (...) prácticas (...) con énfasis en la reproducción de comportamientos *rutinizados* y el desarrollo de virtudes burocráticas como el cumplimiento y la recopilación de pruebas» (Ellis, 2010, p. 106). Desde este punto de vista, las experiencias dentro de la escuela no estarían enfocadas a la mejora de las virtudes intelectuales, emocionales y comportamentales que debe desarrollar un docente como profesional de la educación; por el contrario, servirían para perpetuar acciones vinculadas a la rendición de cuentas propia del sistema británico.

Otra de las características llamativas durante el proceso de selección inicial del profesorado es que las entrevistas cuenten con pruebas escritas, como ocurre en la Universidad de Exeter, o charlas con el aspirante a partir de una lectura previa, tal y como exigen en la Universidad de Warwick. Las pruebas, como se verá posteriormente, pueden consistir en el planteamiento de una situación en la que se requiere al candidato que resuelvan un dilema ético, indicando cómo reaccionarían o actuarían ante un contexto particular. Esto, de nuevo, se relaciona con los planteamientos de los dilemas morales de Kohlberg (1975b), solo que los que se plantean durante el proceso de selección inicial del profesorado son más cercanos a la realidad que los que planteaba el psicólogo. Por su parte, la utilización de lecturas previas recuerda a los preceptos propuestos por Narvaez (2001a) o Carr (1997), quienes defendían la utilización de los textos como herramienta de desarrollo de la educación moral. A través de los textos, según Narvaez (2001a), el profesorado será capaz de identificar un problema, desarrollar un conocimiento inicial para resolverlo, aplicar los conocimientos procedimentales oportunos para su resolución y, por último, ejecutarlos. Del mismo modo, la autora indicó que la deliberación moral no garantiza la conducta moral, sin embargo, es un elemento necesario para que se produzca.

La incorporación de este tipo de elementos en los procesos de selección a la formación inicial del profesorado es una muestra de la búsqueda de elementos no académicos en los aspirantes que, de alguna manera, garanticen su *buen* comportamiento como agentes morales. Esto implica que los candidatos reflejen la voluntad de favorecer la convivencia,

el respeto por la diversidad y la responsabilidad en la transmisión de los valores democráticos socialmente aceptados.

Otra de las cuestiones que se pueden interpretar tras el análisis de los requisitos propuestos por las universidades inglesas con respecto a la selección inicial del profesorado son las virtudes que exigen que se desarrollen. Al igual que se hizo anteriormente al analizar el contenido de la formación, se tomarán como referencia las áreas del trabajo de la educación del carácter propuesta por el *Jubilee Centre for Character and Virtues* (2017) (vid. Tabla 20). Estas áreas del trabajo se clasifican en: virtudes intelectuales, morales, cívicas e instrumentales.

Tabla 20

Áreas del trabajo de la educación del carácter propuestas por el Jubilee Centre for Character and Virtues

Virtudes intelectuales	Virtudes morales	Virtudes cívicas	Virtudes instrumentales
Autonomía	Compasión	Ciudadanía	Confianza
Pensamiento crítico	Coraje	Civismo	Determinación
Curiosidad	Gratitud	Conciencia social	Motivación
Buen juicio	Honestidad	Buena relación vecinal	Perseverancia
Razonamiento	Humildad	Servicio a la comunidad	Resiliencia
Reflexión	Integridad	Voluntariado	Trabajo en equipo
Habilidad	Justicia		
	Respeto		

Nota. Elaboración propia a partir de *Jubilee Centre for Character and Virtues* (2017)

Teniendo en cuenta las virtudes que componen cada área del trabajo, se podría decir que las universidades muestran mayor interés por el desarrollo de virtudes intelectuales por encima de las morales, las cívicas y las instrumentales. Esto se deduce porque las virtudes que se repiten de manera explícita en diferentes universidades son: primero, la reflexión sobre la experiencia y la práctica educativa; y segundo, la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales. En cierta medida, también se mencionan

algunas virtudes instrumentales, como la resiliencia o el trabajo en equipo, aunque sus referencias son prácticamente anecdóticas.

Independientemente de la prioridad que muestran por la disposición al desarrollo de las virtudes intelectuales, llaman poderosamente la atención dos cuestiones: por un lado, la notable ausencia de referencias explícitas a virtudes morales y cívicas y, por otro lado, el hecho de que la mayoría de las *cualidades no académicas* valoradas por las universidades sean determinadas por los evaluadores, lo que evidencia una falta de transparencia y, posiblemente, una carencia de instrumentos de evaluación con el suficiente grado de objetividad para valorar la idoneidad de los aspirantes.

3.2. LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE INGLATERRA: LA ENTREVISTA COMO HERRAMIENTA PRINCIPAL

El análisis de los procesos de selección inicial del profesorado ha demostrado una tendencia a considerar elementos *no académicos* en los procesos de admisión de los aspirantes a docente. Partiendo de estos resultados, a continuación, se procede a analizar la situación de la selección del profesorado como profesional de la educación, es decir, cuál es el proceso y qué cualidades se tienen en cuenta para la contratación del personal docente en los centros educativos ingleses.

Para ello, en primer lugar se va a contextualizar el proceso de selección del profesorado en Inglaterra a partir de una comparativa con la situación en el contexto educativo español; en segundo lugar, se describen algunos de los sistemas de evaluación vigentes en Inglaterra que valoran la idoneidad del profesorado; en tercer lugar, se describen algunos de los formatos de entrevistas actuales utilizados en los procesos de selección del profesorado y, por último, se realiza una reflexión sobre la incorporación de una perspectiva axiológica en los procesos de selección del profesorado que se han explorado en educación en los últimos años.

3.2.1. LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO EN FUNCIÓN DEL TIPO DE EMPLEO PÚBLICO: PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE INGLATERRA Y ESPAÑA

Como se ha analizado en capítulos anteriores, una de las cuestiones más evidentes en el sistema educativo inglés en general y en el proceso de selección de profesorado en

particular es la descentralización y la autonomía de los centros. Según la OCDE (2018), en la mayoría de los países, la responsabilidad de contratar o despedir docentes necesita, en gran medida, de políticas y prácticas laborales que dependan del sector público. Por ello, la OCDE distingue dos tipos de empleos públicos: los empleos «basados en el puesto» y los «basados en la carrera». La contratación de profesorado en Inglaterra se basa en los empleos «basados en el puesto», esto es, un proceso en el que los docentes deben ser seleccionados para puestos específicos y demostrar sus competencias y habilidades para desempeñar dicho cargo. No obstante, este modelo no está generalizado en el resto de los países. En España, por ejemplo, es más común el proceso de selección «basado en la carrera» en los centros públicos. Se trata de un ingreso competitivo, regulado por la administración, donde el empleo, generalmente, está garantizado de por vida, salvo imprevistos o infracciones muy graves.

En los empleos «basados en el puesto», la responsabilidad última de la contratación recae en el empleador, en este caso, en los centros educativos. Esto evidencia la influencia del liberalismo y la autonomía de los centros en la cultura británica y en la configuración de su sistema educativo. La elaboración de las entrevistas, su método y su desarrollo dependen únicamente de los centros y los responsables de selección de personal.

En el caso de los empleos «basados en la carrera», España cuenta con lo que se denomina concurso-oposición. Según la última convocatoria publicada por el Boletín Oficial del Estado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), se describe detalladamente cómo se desarrollan estas pruebas. En primer lugar, se realizará un ejercicio escrito organizado en una sesión conjunta con todos los aspirantes a la selección. En esta primera prueba se demostrarán los conocimientos específicos de la especialidad docente a la que se presenta. Esta prueba se divide en dos partes: por un lado, una parte práctica donde demuestren la formación científica y el dominio de las habilidades técnicas correspondientes a la materia que va a impartir; por otro lado, el desarrollo de un tema elegido por el aspirante entre varias opciones extraídas al azar por el tribunal.

Tras la realización de esta prueba escrita y su superación, los aspirantes deberán entregar al tribunal una programación didáctica y serán convocados a una segunda prueba en la que se valorará que la persona aspirante cuente con «la posesión de conocimientos específicos necesarios para impartir docencia, su aptitud pedagógica y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021, p. 37642). En esta segunda prueba, el aspirante deberá realizar una

presentación y exposición oral de la programación didáctica. En ella, se deberá hacer referencia al currículo de la especialidad correspondiente, así como «los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares evaluables de aprendizaje para los cursos que los tengan establecidos» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021, p. 37644). Junto con la defensa de la programación didáctica, la persona aspirante deberá defender las sesiones correspondientes a una unidad didáctica, donde se detallarán los objetivos, contenidos, actividades, criterios de evaluación y procedimientos para llevarla a cabo. La calificación final del proceso de oposición será la media aritmética de las dos pruebas realizadas.

La selección del profesorado en los centros públicos en España mediante el concurso-oposición muestra una necesidad de conocer el desarrollo profesional en dos áreas fundamentalmente: en primer lugar, el dominio teórico de la manera que se imparte y, en segundo lugar, el conocimiento didáctico para el desarrollo de las lecciones. No obstante, se percibe que hay ciertas carencias y surge la necesidad de observar algunas otras destrezas o actitudes como la resolución de conflictos, la comunicación, el respeto o la aceptación de las diferencias.

La reflexión sobre la idoneidad del proceso de selección en España se ha venido cuestionando en los últimos años. Concretamente, en el año 2017, la Conferencia Nacional de Decanos y Decanas de Educación en España (2017) publicó un documento monográfico con las primeras conclusiones sobre esta cuestión. En él explican que existe una clara limitación en el proceso de selección durante el concurso-oposición (para acceder a la docencia en centros públicos), ya que «no permite evaluar la ejecución de competencias prácticas en contexto, no permite valorar actitudes» (Conferencia de decanos/as de educación, 2017, p. 5). Ante esto, podría plantearse la incorporación de alguna prueba en el concurso-oposición que permitiera conocer el nivel de razonamiento ético del profesorado y su compromiso con los valores democráticos. No obstante, habría que definir qué tipo de técnica sería óptima: una prueba escrita donde resuelvan un dilema ético, una entrevista individual o una MMI como las implementadas en Inglaterra, entre otras opciones. Además, durante este proceso habría que controlar el sesgo de las respuestas, ya que el efecto de la *deseabilidad social* estará muy presente durante el desarrollo de la prueba.

Por otro lado, la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación en España entiende que existe una falta de regulación o control por parte del Estado de la contratación del

profesorado en los centros privados concertados. Esta apreciación permite considerar la posibilidad de llevar un mayor control sobre el proceso de selección de los centros de esta titularidad, puesto que reciben financiación pública. Así, podría considerarse la incorporación de algún tipo de prueba con el objetivo de conocer en el profesorado: su nivel de razonamiento ético, su capacidad de resolución de problemas o su compromiso con valores como la convivencia democrática, el respeto a la diversidad, la empatía o la responsabilidad.

En esta línea, el documento publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) para debatir sobre diferentes propuestas para la mejora de la profesión docente, plantea la necesidad de que se reformule el proceso de selección de la función pública docente y se busquen aspirantes que no sólo sean idóneos desde el punto de vista del conocimiento de la materia, sino que además muestren competencia en diversas cuestiones, como pueden ser la normativa educativa o la atención a la diversidad. Además, plantean un refuerzo durante el periodo de prácticas del concurso-oposición, en el que formen parte de la evaluación diferentes agentes, desde profesorado del propio centro hasta miembros de inspección educativa.

En España, la selección del profesorado se está viendo cuestionada en los últimos años (Conferencia de decanos/as de educación, 2017) y se ha iniciado un profundo debate (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) con el objetivo de identificar carencias e introducir los cambios necesarios para paliar las necesidades detectadas. Del mismo modo, en Inglaterra durante los últimos años, se han introducido novedades de tipo axiológico durante los procesos de selección, valorando elementos psicológicos y personales de los aspirantes para su contratación.

El hecho de que se cuestionen los procesos de selección docente en países con una elección tan dispar, tanto basados en el puesto como basados en la carrera, permite comprender que, en cierta medida, la educación del carácter toma cierta relevancia durante el proceso de selección. En ambas modalidades se entiende que no se trata únicamente de seleccionar al aspirante que más conocimiento tenga sobre la materia, sino a aquel capaz de resolver determinadas situaciones en las que deba resolver un dilema ético cotidiano o responder ante circunstancias específicas mediante comportamientos virtuosos basados en el respeto, la prudencia, la humildad, la integridad o la justicia social.

3.2.2. LOS SISTEMAS DE VALORACIÓN DE LA IDONEIDAD DEL PROFESORADO: CONTROL Y EVALUACIÓN

Tras la superación del PGCE, la obtención del QTS y pasar el periodo de inducción, el profesorado estará en condiciones para incorporarse a la docencia en un centro educativo. No obstante, para ello, deberá de nuevo pasar por un proceso de selección que se basará, generalmente, en una entrevista con el centro. Con el objetivo de establecer unos criterios mínimos para la contratación de personal, el DfE elaboró un documento de asesoramiento, el *Staff Advice Handbook*, para la dotación de personal en los centros educativos.

El *Staff Advice Handbook* (Department for Education, 2021f) recomienda, en primer lugar, verificar la identidad y permiso de trabajo de los aspirantes al puesto, así como que no tengan restricciones de organismos públicos para tratar con menores de edad, la concesión del QTS y la finalización del periodo de inducción. Para comprobar esta información, el DfE facilita el acceso a la información personal de los aspirantes a través del *Teacher Services System* (Department for Education, 2021g). Este sistema permite obtener información en relación con: datos personales del profesorado; títulos de formación inicial del profesorado; obtención del QTS; verificación de la finalización del periodo de inducción; calificaciones adicionales, tanto obligatorias como profesionales; así como posibles sanciones o prohibiciones por organismos públicos que afecten a su desempeño profesional.

Con el objetivo de describir con más detalle qué es considerada una persona inadecuada para el ejercicio de la profesión docente y los motivos por los que puede llegar a ser sancionado, el DfE presenta el *Teacher Misconduct: the Prohibition of Teachers* (Department for Education, 2022d). Se trata de un documento que regula el funcionamiento de un panel de profesionales responsable de valorar una conducta profesional determinada. Así, se le facilitará información a la secretaría de Estado sobre dicha conducta y este organismo será el encargado de emitir o anular una orden de prohibición del ejercicio de la profesión docente. Esta resolución tiene efecto de por vida, aunque la persona afectada puede solicitar una revisión tras un periodo de tiempo específico. El panel determinará tres tipos de categorías:

1. Conducta profesional inaceptable. Se considera una mala conducta de naturaleza grave, que no cumple con el estándar de comportamiento que se espera del profesorado. La mala conducta fuera del entorno educativo se considerará

«conducta profesional inaceptable» solo si afecta la forma en que la persona cumple su función docente o si puede dar lugar a que el alumnado se vea expuesto o influido por el comportamiento de manera dañina (Department for Education, 2022d, § 21.a).

2. Conducta que puede desprestigiar a la profesión. Es una conducta que podría dañar potencialmente la percepción que el público tiene del profesorado. La mala conducta fuera del entorno educativo se considerará relevante solo si la conducta mostrada es grave y probablemente tendría un impacto negativo en la percepción del público de la persona como docente, lo que desprestigia la profesión docente (Department for Education, 2022d, § 26.b).
3. Condena por un delito relevante. Hace referencia a una condena por un delito que es relevante que le imposibilita para el ejercicio de la docencia, ya sea por un tribunal penal británico o por un tribunal extranjero donde el delito constituiría un delito (Department for Education, 2022d, § 31.c).

El *Teacher Misconduct* (Department for Education, 2022d) considera infracciones relevantes e incompatibles con el ejercicio de la profesión docente: violencia; terrorismo; conducta sexual inapropiada; posesión de material pedófilo; consumo y posesión de drogas; crueldad y negligencia infantil; comportamiento controlador; acoso; odio por motivos de raza, religión, sexo u orientación sexual; delitos graves relacionados con el juego o con el alcohol; fraude; infracciones graves de conducción o posesión de armas, entre otras cuestiones.

Es llamativo que el sistema educativo inglés defina con tanta claridad cuáles son las conductas que se consideran aceptables y cuáles no. Se podría afirmar que en el proceso de selección del profesorado existe un especial interés por la dimensión comportamental de la educación del carácter. Esto se puede deducir dado que la mayoría de los planteamientos se enfocan a la pertinencia o no de los comportamientos del profesorado y su repercusión en el desarrollo del alumnado.

La definición de tres tipos de infracciones muestra los diferentes contextos en los que puede tener consecuencias el comportamiento de los docentes. Por un lado, la sanción considerada como conducta profesional inaceptable hace referencia a la necesidad de que el profesorado muestre una actitud y un comportamiento ejemplar tanto dentro como fuera del centro educativo. Carr (2007b) ha abordado con detenimiento esta cuestión y considera la educación como vocacional por su inevitable implicación afectiva, en lugar de

considerarla una profesión, de la que se esperaría una postura neutral e imparcial en los juicios sobre la realidad. Además, la comprensión de la educación como vocación implica que no se establezca una división entre el docente como profesión y como persona. Un ejemplo sencillo es que no sería coherente pedir al alumnado que no fume, mostrándoles las consecuencias negativas de esa acción y, posteriormente, el propio docente lo haga en la puerta del centro educativo o en la terraza de un bar. Como dijo Curren (2014b), es esencial que la educación del carácter establezca una interrelación entre el razonamiento y la responsabilidad. La importancia de mostrar una coherencia en el discurso es fundamental para mantener la autoridad y el respeto intactos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la sanción relativa a conductas que puedan desprestigiar a la profesión hace referencia al impacto social de los comportamientos docentes. Esto se podría vincular a la perspectiva social de la educación del carácter. Desde este prisma, el comportamiento docente está relacionado con la ética del cuidado en tanto que se aspira a la justicia social y, por tanto, se adquiere una visión política del cuidado. Como plantea Slote (2007), se trata de que el cuidado y el respeto a la profesión docente se expandan a nivel comunitario y se proteja y cuide desde un punto de vista colectivo.

Por último, las sanciones relacionadas con delitos relevantes hacen referencia a la incompatibilidad de determinados comportamientos indeseados con la profesión docente. Tomando como referencia las aportaciones de John Stuart Mill (1997) y su defensa de la individualidad, el autor exponía que no había por qué rendir cuentas por la realización de determinados comportamientos, siempre y cuando no afecten a otras personas y se ponga en peligro el principio de utilidad. La sociedad británica está haciendo una excepción significativa en este caso con el principio liberal de *no intervención* por parte del Estado en la vida privada de los ciudadanos: el Estado interviene, llegando a prohibir el ejercicio de la profesión docente en situaciones particulares. La docencia es una profesión con gran impacto social, por lo que no es compatible con comportamientos indeseados en una sociedad como la sociedad británica. Los comportamientos indeseados influyen directamente en el alumnado y esto repercute en la sociedad y su funcionamiento, pudiendo limitar que se logre el mayor beneficio -la felicidad- para el mayor número.

El objetivo del DfE no es solo la contratación del profesorado, sino su permanencia en el centro educativo (Department for Education, 2019d). En este sentido, siguiendo con las recomendaciones realizadas por el DfE para la contratación y retención del profesorado,

el *Staff Advice Handbook* (Department for Education, 2021f) determina un proceso de evaluación de la capacidad del profesorado. Así, el docente deberá someterse a un proceso de evaluación anual en el que: se asignará un asesor externo para el proceso de evaluación; se informará al profesorado sobre cuáles serán los estándares evaluados y se evaluará el desempeño del profesorado en relación con sus objetivos. Tras este proceso de evaluación, se entregará al profesorado un informe en el que se detalle su desempeño frente a sus objetivos, sus necesidades de formación permanente y una posible recomendación de progresión salarial.

De nuevo, se refleja la influencia del neoliberalismo en el contexto educativo británico. Por un lado, se realizan evaluaciones externas anuales para valorar la consecución o no de objetivos y, por otro lado, se premia con una remuneración salarial al profesorado que logre los objetivos previamente establecidos. Tanto las evaluaciones como la remuneración económica pueden suponer incentivos de motivación y autosuperación en el profesorado, además de detectar carencias formativas. Sin embargo, esto puede convertirse en un arma de doble filo al tratar de enfocar el trabajo diario en el aula con los estándares que se esperan desde entidades externas. Como señala la profesora Meira Levinson (2012):

«(...) Assessments, and accountability measures become ever more tightly linked (...) they also inevitably get closer to defining and privileging “official knowledge”. (...) Such official knowledge may be partisan and protective of those in power. It may disempower those who hold minority viewpoints³⁹ (...)» (p. 274).

Esto puede suponer que no se logre una adaptación precisa a las necesidades de cada contexto, que no necesariamente tienen que ser las mismas que las propuestas por el DfE, por ejemplo. La evaluación anual debería estar enfocada desde una perspectiva autoevaluativa del desempeño docente y no como un sometimiento ante la rendición de cuentas.

La selección del profesorado es un elemento esencial que influye de manera determinante en la calidad de un sistema educativo. Por este motivo, Inglaterra opta por establecer un

³⁹ (...) Las evaluaciones y las medidas de rendición de cuentas están cada vez más vinculadas (...) también se acercan inevitablemente a definir y privilegiar el "conocimiento oficial". (...) Este conocimiento oficial puede ser partidista y proteger a los que están en el poder. Puede restar poder a los que tienen puntos de vista minoritarios (Levinson, 2012, p. 274).

sistema cada vez más riguroso en el que se tenga en cuenta variables no cognitivas, vinculadas a valores y actitudes que merezcan la pena ser transmitidas. En Inglaterra el profesorado cuenta un gran reconocimiento y respaldo social, algo que se deduce, entre otras cosas, por las consultas que el propio DfE realiza al cuerpo docente para introducir mejoras en el sistema educativo (Department for Education, 2015a). Consideran que deben ser personas ejemplares para su alumnado, ya que entienden que la enseñanza más significativa es aquella que se produce a través del ejemplo.

3.2.3. LOS FORMATOS DE ENTREVISTA DEL PROFESORADO: DE LAS ENTREVISTAS TRADICIONALES A LAS MULTI MINI-INTERVIEWS

En los últimos años, las entrevistas de selección del profesorado se han desarrollado a partir de diferentes técnicas. La entrevista «tradicional» es la técnica más utilizada por los responsables encargados de la selección, pero existen otras más sofisticadas que empiezan a tomar protagonismo en la selección del profesorado. Algunas de ellas han sido la técnica del *Situational Judgment Test* (SJT en adelante) y las *Multi Mini-Interviews* (MMI en adelante) (Klassen et al., 2021). Ambas técnicas han sido principalmente utilizadas para la selección de profesionales de áreas vinculadas a las ciencias de la salud, pero se ha comenzado a explorar la posibilidad de implementarlo en el ámbito educativo.

Durante las entrevistas tradicionales se pueden encontrar diferentes técnicas: desde planteamiento de preguntas individuales, la técnica más común, hasta la realización de entrevistas en grupo o de múltiples candidatos que son entrevistados al mismo tiempo. También es común la utilización de pequeños casos prácticos o vídeos en los que se plantean situaciones particulares y se deben aportar diferentes estrategias didácticas para su resolución (Brause et al., 2002). Algunas de las cuestiones más comunes que se plantean en este tipo de entrevistas son las siguientes (Hewton, 1988, p. 16):

1. ¿Cuáles considera que son las principales tareas y responsabilidades en su trabajo?
2. Considere cada una de estas tareas o responsabilidades:
 - a. Dificultades o problemas que has tenido.
 - b. Sugerencias para mejorar la situación.
3. ¿Ha experimentado alguna dificultad en su entorno de trabajo o alguna enfermedad que haya podido afectar a su trabajo?
4. ¿Qué parte de su trabajo le resulta más exigente?
5. ¿Hay algún área de trabajo en la que crea que podría ser más feliz o más eficaz?

6. ¿Hay alguna parte de su trabajo para la que cree que podría ser útil una mayor formación?
7. ¿Está estudiando para algún examen o titulación en la actualidad?
8. ¿Cómo ve el desarrollo de su carrera en los próximos tres años?
9. Enumere cualquier logro especial en el trabajo o fuera de él durante el último año.
10. ¿Hay algún otro asunto que le gustaría comentar?

Este tipo de preguntas exigen que la persona entrevistada muestre una gran capacidad de autoconocimiento, la facilidad para mostrar cuál es su metodología de trabajo y sus expectativas de cara al futuro profesional. Además, también permite observar algunas destrezas como la resolución de problemas o valores como la responsabilidad y la satisfacción con el puesto de trabajo. Este tipo de cuestiones no hacen referencia explícitamente a elementos éticos, aunque es posible que puedan llegar a percibirse en la entrevista de una forma indirecta.

Los SJT, por su parte, son una técnica con gran validez que pone a prueba el juicio y el comportamiento de los aspirantes en situaciones difíciles. Para ello, se les presenta una situación hipotética en forma de texto o vídeo y se les aporta una serie de opciones de respuesta. Es común que se les plantee cuestiones como: ¿qué debería hacer? o ¿qué haría?

Klassen et al. (2021) aportan un ejemplo sobre la aplicación del SJT en el ámbito educativo⁴⁰:

You are walking into school when the parent of one of your students, Mr. Andrews, asks if he can speak to you. He informs you that his son, Callum, was hit on the playground at lunchtime yesterday by another student, Jack, and came home very upset. You have been unaware of the incident until now, and you don't know whether similar incidents have occurred in the past.

⁴⁰ [Está usted entrando en el colegio cuando el padre de uno de sus alumnos, el Sr. Andrews, le pregunta si puede hablar con usted. Le informa de que su hijo, Callum, fue golpeado ayer en el patio de recreo a la hora del almuerzo por otro alumno, Jack, y llegó a casa muy alterado. Usted no ha tenido conocimiento del incidente hasta ahora y no sabe si han ocurrido incidentes similares en el pasado.

Valore la idoneidad de cada una de las opciones en función de lo que debería hacer como profesor de primer año (de inapropiado a apropiado).

- Buscar en los expedientes escolares de ambos alumnos para establecer si han ocurrido incidentes similares han ocurrido antes.
- Asegurar al Sr. Andrews que el incidente será investigado.
- Pedir a los padres de Jack que acudan a una reunión para hablar del comportamiento de Jack.}

Rate the appropriateness of each of the options in terms of what you should do as a first-year teacher (Inappropriate to Appropriate):

- Look in both of the students' school records to establish if similar incidents have occurred before.
- Reassure Mr. Andrews that the incident will be investigated.
- Ask Jack's parents to come in for a meeting to discuss Jack's behavior (p. 105).

La incorporación de este tipo de cuestiones en el proceso de selección del profesorado permitirá conocer su comportamiento en circunstancias en las que surjan dilemas éticos en el aula o situaciones difíciles de gestionar. Así, no se valorará únicamente el conocimiento teórico que tenga sobre la materia que imparte, sino también su capacidad resolutoria ante la aparición de conflictos, lo que incluye una dimensión comportamental. Esto, sin duda, está relacionado con las aportaciones de Kohlberg (1974, 1992) sobre el uso de dilemas morales durante el desarrollo moral de la persona. La diferencia principal con el planteamiento inicial de Kohlberg es que estas situaciones están estrechamente vinculadas a la realidad y son situaciones con las que el docente puede encontrarse durante su desarrollo profesional. Un ejemplo de dilemas éticos utilizados actualmente para valorar el comportamiento del profesorado en una situación hipotética son los planteados por el *Jubilee Centre for Character and Virtues*. Desde esta entidad plantean algunos supuestos acompañados de algunas preguntas de reflexión que pueden realizarse individualmente y en grupo:

You are teaching a Citizenship session with Year Nine about the “war on terror”. You emphasise that Islamist terrorists are a tiny minority and that most Muslims condemn violence. The class discuss the topic respectfully and you feel that a potentially sensitive session has gone well. Later in the playground, you overhear a pupil who attended the session saying to another that Muslims are “a bunch of terrorists⁴¹”. (*Jubilee Centre for Character and Virtues, 2022a, p. s. p.*)

Ante este supuesto, se propone que el profesorado responda a las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el dilema? ¿Qué medidas tomaría usted? ¿Puede haber un enfrentamiento entre virtudes que afecte al proceso de toma de decisiones? ¿Cuáles son las implicaciones de la

⁴¹ [Estás impartiendo una clase de Ciudadanía a los alumnos de noveno curso sobre la "guerra contra el terrorismo". Usted insiste en que los terroristas islamistas son una pequeña minoría y que la mayoría de los musulmanes condenan la violencia. La clase discute el tema respetuosamente y usted cree que esta sesión potencialmente delicada ha ido bien. Más tarde, en el patio, escucha a un alumno que había asistido a la sesión decirle a otro que los musulmanes son "un puñado de terroristas".]

acción elegida? ¿Cuáles son los beneficios de la acción elegida, para ti y para los demás afectados? ¿Es realista la acción elegida? Explica tu respuesta (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2022b, p. s.p.).

Otros autores como Levinson y Fay (2018) proponen un proceso similar al planteado por el *Jubilee Centre for Character and Virtues*. En su libro *Dilemmas of educational ethics. Cases and commentaries* proponen diversos dilemas éticos a los que se pueda enfrentar el profesorado de forma cotidiana y les proponen reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿Cuál es el dilema que se observa en el caso y para quién supone un dilema? ¿Por qué puede considerarse un dilema? ¿Qué valores o principios están en cuestión? ¿Existe un conflicto entre ellos? ¿Qué opciones son posibles y para quién? ¿Qué se pierde y qué se gana con cada opción? ¿Quién debería actuar?, ¿qué debería hacer y por qué? ¿Qué has aprendido de este caso que podría aplicarse a otra situación? ¿Qué ha cambiado en tu forma de pensar tras analizar este caso?, ¿por qué? ¿Crees que podría cambiar esto algo de tu vida cotidiana? ¿Qué has aprendido sobre ti mismo o sobre otros con este caso? ¿Qué has aprendido sobre tu entorno? ¿Qué has aprendido sobre el proceso de discusión del caso? ¿Hay alguna otra cuestión que no haya surgido en la discusión y que quieras añadir? ¿Qué otras cuestiones crees que se podrían tratar en el futuro? (Levinson y Fay, 2018, p. 217).

Estas propuestas son realmente relevantes porque interpelan directamente al profesorado como profesional, pero también como persona desde una perspectiva ética. Se les plantea no sólo cómo gestionarían una situación particular, sino qué han aprendido de ello o incluso cuál es el aprendizaje extraído del proceso de resolución del caso.

Por último, las MMI son entrevistas estructuradas compuestas por varias estaciones por las que la persona entrevistada deberá pasar. En cada una de las estaciones se le valorarán diferentes habilidades y valores que la organización considera fundamentales, como pueden ser la integridad o la empatía. Cada una de las estaciones son independientes y contarán con un tiempo aproximado de entre cuatro y ocho minutos para entrevistar al aspirante. Generalmente, los MMI cuentan con varias estaciones (entre tres y diez), aunque esto depende de la organización y los recursos.

La implementación de las MMI en el ámbito educativo en Inglaterra ha sido explorada en los últimos años. Klassen et al. (2021) desarrollaron un MMI con tres estaciones durante

el curso académico 2018-2019 y consideraron los siguientes pasos para elaborarlo correctamente:

1. *Identificar los atributos clave.* Se deben identificar los valores que se consideran positivos para el candidato. En el caso de estos autores, realizaron un taller inicial con veintiocho formadores y se debatieron determinados atributos acordes a los objetivos: comunicación, respeto a la diversidad, justicia social, valores y creencias en relación con la enseñanza, conciencia profesional, resolución de problemas y pensamiento reflexivo.
2. *Tener en cuenta la logística de las entrevistas.* Se deben tener en cuenta los recursos disponibles, como pueden ser la disponibilidad de los entrevistadores y las salas.
3. *Talleres de redacción.* Se trabajó con un panel de expertos para desarrollar seis posibles estaciones de MMI para su pilotaje. Las tareas fueron probadas y revisadas por el panel, que contaba con la participación de asesores educativos e investigadores. Tras la revisión, se seleccionaron tres estaciones que se consideraban aptas para cada atributo.
4. *Revisión del contenido de la estación.* Los investigadores presentaron el contenido de las tareas de la estación y los criterios de evaluación. Los participantes del personal se dividieron en grupos de cuatro y se les asignó una de las tres estaciones para su revisión. Cada grupo realizó un juego de roles, en el que los participantes se turnaban para representar el papel de entrevistador o entrevistado y así probar el contenido. Posteriormente, se pidió a los participantes que revisaran y discutieran las estaciones MMI con base en: 1) la idoneidad del lenguaje y la terminología utilizados, 2) la relevancia de la tarea de la entrevista para la profesión docente y el programa, 3) el nivel de dificultad y 4) la idoneidad de los criterios de evaluación. Los participantes aportaron sus comentarios a través de un debate en grupo.
5. *Elaboración de la guía de puntuación.* Los investigadores y el personal del programa elaboraron una guía de puntuación. La descripción de la estación incluía una introducción a la misma, un resumen de la tarea, una lista de preguntas específicas que se debían formular, preguntas adicionales y una rúbrica de indicadores positivos y negativos.
6. *Prueba piloto.* La MMI con tres estaciones se puso a prueba con un pequeño grupo de personas en el programa, con cambios en el contenido y la logística basados en sus comentarios. Concretamente, se mejoraron las instrucciones de las estaciones.

7. *Creación de una plataforma de puntuación en línea.* Se creó una plataforma de puntuación utilizando el software de encuestas *Qualtrics*. Los entrevistadores introdujeron los datos del solicitante, seleccionaron indicadores positivos y negativos y dieron una puntuación general de atributos y de comunicación para cada candidato. Los indicadores se utilizaron para crear un informe de opinión que se podía descargar al finalizar la entrevista.

8. *Implementación y revisión.* El MMI se puso a prueba durante el curso 2019-2020 con quinientos setenta y dos solicitantes (86% mujeres). Una vez finalizada la administración del MMI, se revisó todo el proceso del MMI, proponiéndose cambios para mejorar el proceso y el contenido de la estación en próximas implementaciones.

Las MMI están siendo exploradas actualmente como técnica de selección de alumnado y de personal en los centros educativos, sin embargo, uno de sus principales inconvenientes es la cantidad de recursos (temporales, personales y materiales) que deben invertirse para su correcta implementación. Como consecuencia, no se ha convertido en una técnica especialmente explorada a pesar de su alto nivel de validez y fiabilidad.

En las entrevistas de selección del profesorado, la técnica utilizada con más frecuencia sigue siendo la entrevista tradicional. En ella, se establece una conversación directa con la persona entrevistada y es posible valorar, no solo las respuestas, sino también la comunicación no verbal o el ambiente generado durante el diálogo. Permite, además, valorar elementos de la educación del carácter vinculados a la dimensión cognitiva, como pueden ser el conocimiento de uno mismo o su nivel de reflexión y profundización sobre las cuestiones que se plantean; elementos relacionados con la dimensión afectiva, como puede ser la satisfacción con el puesto de trabajo; así como aspectos ligados a la dimensión comportamental como es la resolución de problemas.

En los últimos años, gracias a los SJT y las MMI, ha surgido la posibilidad de explorar otras vías para incorporar criterios axiológicos en la selección del profesorado. Desde ambas perspectivas se plantea la priorización del razonamiento sobre comportamientos moralmente *buenos*, lo que no significa que se priorice la dimensión comportamental por encima de la cognitiva y la emocional. Únicamente utilizan una herramienta por la que el aspirante es capaz de exponer qué comportamiento llevaría a cabo en una situación hipotética, pero su respuesta siempre se da desde una perspectiva cognitiva. En ocasiones, como se ha visto en la situación propuesta por Klassen et al. (2021), ni siquiera se permite

al aspirante realizar una argumentación sobre su comportamiento, únicamente le dan tres alternativas y debe seleccionar una.

En las entrevistas se cuestionan qué debería hacer el profesorado en un momento determinado o qué valores son fundamentales para guiar el comportamiento de un buen docente. Esta idea coincide con el planteamiento de Curren (2014b), quien determinó que es necesario valorar en qué medida las personas cuentan con las disposiciones necesarias para actuar bien, teniendo en cuenta aspectos como la sensibilidad o motivación moral.

No deja de ser llamativo que las entrevistas durante los procesos de selección del profesorado, independientemente del modelo que se siga, no centran su atención en conocer cuál es el conocimiento teórico del docente sobre la materia que va a impartir. Por el contrario, generalmente, muestran interés por sus inquietudes, sus valores y su autoconocimiento como ser humano.

En definitiva, la profesión docente tiene un gran impacto social. La influencia del profesorado en el alumnado es inevitable, independientemente de que ésta sea intencionada o no. Por este motivo, es inconcebible separar la condición de ser buen docente con la de ser buena persona. Ambas deben ir necesariamente unidas. Este planteamiento parece ser compartido por el contexto educativo inglés si se tienen en cuenta las variables que incorporan en sus entrevistas y los sistemas utilizados para valorar la idoneidad del profesorado.

3.2.4. LA INCORPORACIÓN DE UNA PERSPECTIVA AXIOLÓGICA EN EL PROCESO DE SELECCIÓN DEL PROFESORADO: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES

En Inglaterra, tanto en el proceso de selección de aspirantes al PGCE como en la contratación posterior en los centros educativos una vez obtenido el QTS, es común que los responsables de selección basen sus entrevistas atendiendo a valores específicos. Concretamente, actualmente existe un modelo orientado a esta cuestión: el *Valued Based Recruitment* (VBR, en adelante). El origen de este modelo está en el ámbito sociosanitario, no obstante, actualmente se está valorando su incorporación al ámbito educativo (Klassen et al., 2021), puesto que la enseñanza es «al menos como la enfermería o la obstetricia, en la medida en que implica una dimensión importante de atención y apoyo afectivo» (Carr, 2000, p. 17).

Debido a la importancia de aspectos vinculados al cuidado y al desarrollo pleno de la persona en ambas disciplinas, la comunidad educativa se ha hecho eco de este enfoque y está tratando de incorporar progresivamente sus principios en sus procesos selectivos con el objetivo de incorporar a docentes con virtudes específicas. Al fin y al cabo, el VBR es una aproximación ética basada en la equidad, la inclusión, la calidad y la aspiración al florecimiento humano de los aspirantes en los procesos selectivos (Gallagher y Timmins, 2022).

Según el *Values Based Recruitment Framework* (Health Education England, 2016), se pueden utilizar diferentes herramientas para llevar a cabo las entrevistas a los aspirantes. Como se ha explicado anteriormente, algunas de ellas ya se han puesto en práctica en el ámbito educativo:

1. *Entrevistas no estructuradas*. Son entrevistas informales y no cuentan con unos criterios de evaluación predefinidos. Son las más utilizadas a pesar de su baja fiabilidad. Pueden verse afectadas por sesgos.
2. *Entrevistas estructuradas*. El evaluador realiza una serie de preguntas que se especifican por adelantado y están sujetas a criterios específicos de evaluación. Pueden ser de dos tipos: la primera, una entrevista situacional en la que se pide a la persona entrevistada que responda cómo reaccionaría ante una situación determinada. En estas situaciones se trabajarán a partir de dilemas morales y existirán guías para evaluar cada una de las respuestas. La segunda, una entrevista conductual en la que la persona entrevistada detalle vivencias pasadas en el entorno laboral.
 - a. *Multiple Mini-Interviews (MMI)* (mini entrevistas múltiples). Son un tipo de entrevistas estructuradas. Se trata de una especie de circuito cronometrado en el que el entrevistado debe someterse a múltiples entrevistas cortas, donde se valorarán diferentes habilidades. Cuantas más pruebas contenga el circuito, más aumenta la fiabilidad de la entrevista; aunque también se eleva el coste de la organización y los recursos. Este método es utilizado generalmente para las personas que acceden a estudios en educación superior, como puede ser el PGCE, aunque también se puede utilizar para la selección de personal.
3. *Entrevistas grupales*. Se trata de entrevistas en las que el evaluador formula la misma pregunta a varios aspirantes de manera simultánea. Entre las desventajas de las entrevistas grupales podemos encontrar la dificultad que tiene el entrevistador para

registrar todas las preguntas y la posibilidad de que los entrevistados se vean influenciados por las respuestas del resto de sus compañeros.

4. *Presentación personal*. Se trata de presentaciones autobiográficas con poca evidencia de calidad sobre su efectividad para la selección de las personas adecuadas para el puesto. Tienen una alta aceptabilidad entre los candidatos como método, pero la susceptibilidad al *coaching* y al entrenamiento también es alta, por tanto, se considera ineficaz. Las personas pueden no llegar a ser sinceras y existe un alto riesgo de que sus respuestas estén sesgadas por la *deseabilidad social* y únicamente se responde conforme a lo que la persona cree que esperan de ella.
5. *Referencias*. Se trata de un método utilizado generalmente para registrar a los candidatos durante el proceso de selección y, posteriormente, categorizarlos y establecer prioridades. Suele ser poco fiable e ineficaz porque, generalmente, no existe un criterio objetivo de idoneidad.
6. *Pruebas de juicio situacional*. Están diseñadas para evaluar el juicio de una persona con respecto a determinadas situaciones laborales. Los escenarios se presentan a los candidatos, quienes emiten juicios sobre las posibles respuestas. Las respuestas se evalúan tomando como referencia una puntuación predeterminada y definida previamente por expertos en la materia.
7. *Prueba de personalidad*. Se trata de cuestionarios de autoinforme que se utilizan para valorar los rasgos de personalidad del aspirante. Esto puede servir como predictor del desempeño laboral. No obstante, existe la posibilidad de que las respuestas estén distorsionadas y se produzca un sesgo intencional, fruto de la *deseabilidad social*, esto es, dar una respuesta determinada en función de lo que los demás esperan que responda.
8. *Centros de selección o centros de evaluación*. Este tipo de método incluye la realización de ejercicios (por ejemplo, una presentación o una tarea escrita) y múltiples evaluadores califican la tarea de la persona aspirante. Debe existir un procedimiento riguroso para registrar y calificar comportamientos específicos; usarse diferentes métodos de evaluación para evaluar cada actividad y debe haber una clara definición de las competencias, habilidades y capacidades necesarias para desempeñar el trabajo al que se aspira.

Tabla 21

Evidencia científica acerca de las herramientas utilizadas según el enfoque VBR y sus criterios de evaluación

Método VBR	Fiabilidad	Validez	Aceptación del aspirante	Coste	Promoción de diversidad	Susceptible de entrenamiento
Entrevista no estructurada	Bajo	Bajo	Alto	Moderado-Alto	Bajo	Alto
Entrevista estructurada	Moderado-Alto	Moderado	Alto	Moderado-Alto	Moderado	Moderado
Entrevista grupal	Bajo	Bajo	Moderado	Moderado	Bajo	Alto
Presentación personal	Bajo	Bajo	Alto	Bajo-Moderado	Bajo	Alto
Referencias	Bajo	Bajo	Alto	Bajo-Moderado	Bajo	n/a
Pruebas de juicio situacional	Alto	Alto ⁴²	Moderado-Alto	Bajo-Moderado ⁴³	Alto	Moderado-Alto
Prueba de personalidad	Alto	Moderado	Bajo-Moderado	Bajo-Moderado	Moderado	Moderado-Alto
Centros de selección	Moderado-Alto	Alto ⁴⁴	Alto	Alto	Moderado	Moderado

Nota. Elaboración propia a partir de Health Education England (2016)

Existen multitud de posibilidades ofrecidas por el enfoque VBR que deben ser estudiadas para su posible incorporación y consolidación en el ámbito educativo. La selección de las personas a los programas y los puestos de trabajo a partir de un modelo basado en valores permite comprender la importancia de buscar personas que no sean únicamente buenos profesionales, sino también personas comprometidas con valores morales particulares que

⁴² Solo si se basan en una metodología psicométrica sólida.

⁴³ Si se utiliza para una selección en la que hay un gran número de aspirantes.

⁴⁴ Solo si los ejercicios se realizan con base en un método con características múltiples.

guíen su labor. Por este motivo, es necesario considerar todas las alternativas que existen para seleccionar a los mejores profesionales a partir de criterios eminentemente objetivos, válidos y fiables.

En el caso de Inglaterra, si el enfoque del VBR continúa en auge durante los próximos años, es previsible que los responsables de la contratación en los centros educativos tengan en cuenta más variables éticas y morales a la hora de contratar al profesorado, tomando como referencia variables validadas y objetivas. No obstante, esto implica una gran dedicación, puesto que se debe contar con la colaboración de expertos que justifiquen cuáles son las virtudes que deben buscarse en un docente de acuerdo con los valores que quiere cultivar el centro educativo. Esto determinará también la elección de una técnica de selección u otra en función de los objetivos que se desean alcanzar. La definición de los pilares éticos básicos debe estar sujeta a una evidencia científica, por lo que se necesita de un periodo de investigación previo. Es necesario destacar que el enfoque del VBR está siendo explorado actualmente y no está consolidado en el ámbito educativo como método para la selección del profesorado en Inglaterra.

CONCLUSIONES

El análisis teórico realizado durante la presente investigación permite extraer algunas conclusiones. Para su exposición, primero, se detalla cómo se han desarrollado los objetivos de investigación propuestos al inicio del estudio, señalando cuál es la medida de su consecución; segundo, se plantean algunas limitaciones surgidas a lo largo del trabajo, así como futuras líneas de investigación; y, por último, se exponen algunas reflexiones finales sobre el desarrollo de la educación del carácter en la formación del profesorado, que pretenden servir de guía para su posible implementación.

CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación presenta dos objetivos generales: OG 1) *examinar la evolución del concepto de educación del carácter desde el planteamiento y tradición aristotélica hasta la actualidad* y OG 2) *analizar la situación de la formación del profesorado en Inglaterra sobre educación del carácter*. Cada uno de ellos cuenta con tres objetivos específicos, de los que se va a puntualizar de qué manera se han solventado y cuáles son las principales conclusiones extraídas.

El primer objetivo específico (OE 1.1), vinculado al primer objetivo general (OG 1), es *comprender la configuración de la educación del carácter a partir de la influencia de diferentes disciplinas y aproximaciones teóricas y conceptuales*.

Con el fin de lograr este objetivo, se realizó un recorrido por las diferentes disciplinas que han influido en la configuración del enfoque actual de la educación del carácter. Se analizaron las aportaciones realizadas por corrientes racionalistas como el *values clarification*, la teoría de desarrollo moral cognitivo, con Kohlberg o Piaget como principales representantes, o la ética del cuidado, destacando autoras como Carol Gilligan, Nel Noddings o Virginia Held. Del mismo modo, se estudió la influencia de la psicología en la educación del carácter, concretamente de los enfoques del desarrollo positivo de la

juventud o el aprendizaje socioemocional, al igual que las contribuciones del proyecto *Values in Action* o el pragmatismo de John Dewey.

Partiendo de este análisis se concluye que:

1. El concepto de *educación moral* experimentó una transformación durante los años ochenta y noventa, ya que se dedujo que el hecho de conocer el significado de determinados valores morales no garantizaba su realización e interiorización por parte del individuo. Así, la educación del carácter, como enfoque derivado de la educación moral, insiste en la importancia del desarrollo comportamental, además del cognitivo y afectivo, en estrecha interrelación.
2. La influencia de corrientes como la psicología positiva o la psicología humanista permite valorar el protagonismo que han tomado las emociones en el proceso educativo en general y en el desarrollo moral en particular. El desarrollo de la dimensión emocional se convierte en algo fundamental, puesto que la emoción tiene una conexión directa con la motivación del comportamiento moral y con el bienestar, con uno mismo y con los demás.
3. El enfoque de la educación del carácter comprende algunas prácticas que tienen también cabida en un marco conceptual de corte relativista como el *values clarification*: la reflexión propia del proceso de desarrollo moral, la mayéutica como técnica de enseñanza, la adaptación a las circunstancias concretas o la figura del profesor como guía. A pesar de ello, la educación del carácter no es un enfoque relativista, puesto que existe un compromiso claro con la transmisión de valores y el desarrollo de virtudes objetivas.
4. La educación del carácter aboga por la transmisión sistemática e intencional de valores positivos para el desarrollo pleno del alumnado. Esta revisión permite tomar una perspectiva de la educación del carácter como un enfoque socioemocional, alejado del relativismo y encaminado hacia la justicia social.

El segundo objetivo específico (OE 1.2), vinculado al primer objetivo general (OG 1), es *describir el significado de la educación del carácter en el contexto educativo actual*.

La consecución de este objetivo se logró partiendo del análisis del origen de la educación del carácter. Se llevó a cabo un análisis exhaustivo de la influencia aristotélica y de conceptos nucleares en su planteamiento como: *virtud*, *ciudadanía* o *felicidad*; pilares de la concepción actual de la educación del carácter. Además, se plantean algunas críticas o

debilidades detectadas en la comprensión actual de educación del carácter. Esto ha permitido rebatir algunos argumentos en contra del enfoque y obtener una posición sobre cuestiones que podrían tenerse en cuenta para optimizar su implementación, como la mejora del proceso de evaluación o el tratamiento explícito de la dimensión política del ser humano.

Partiendo de este análisis se concluye que:

1. La descripción de la educación del carácter actual ha permitido detectar las principales aproximaciones desde las que se puede abordar: bien desde una perspectiva psicológica o bien desde una visión filosófica basada en la tradición aristotélica. Ambas no son excluyentes, sino complementarias.
2. Autores contemporáneos tratan de unir ambas disciplinas, filosofía y psicología, a través de conceptos como el *florecimiento humano*, la *eudaimonía* o la *phrónesis*. Actualmente, dada la complejidad de su estudio, se entiende la educación del carácter desde un punto de vista holístico e integrador en el que tienen cabida múltiples disciplinas como la antropología o la neurociencia.

El tercer objetivo específico (OE 1.3), vinculado al primer objetivo general (OG 1), es *explicar las principales dimensiones que conforman el carácter educable del ser humano*.

Este objetivo se ha alcanzado analizando los planteamientos expuestos por autores relevantes en el área. Entre las múltiples propuestas, se toman como dimensiones principales durante el estudio: la dimensión cognitiva, afectiva y comportamental; que son las aportadas por autores como Thomas Lickona o instituciones referentes en el campo de estudio como el *Jubilee Centre for Character and Virtues*.

Partiendo de este análisis se concluye que:

1. La educación del carácter se ha definido como una concreción de la educación moral desde un punto de vista humanista, en la que interrelacionan las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental.
2. La defensa de estos tres elementos como dimensiones principales no niega la existencia de otras subdimensiones como pueden ser la cívica o la espiritual, que se entiende que pueden llegar a surgir como consecuencia de la interrelación de la triada principal que interpela el conocimiento, la emoción y la acción.

El cuarto objetivo específico (OE 2.1), vinculado al segundo objetivo general (OG 2), plantea *describir el contexto histórico-educativo de la educación moral y la educación del carácter en Inglaterra*.

Este objetivo se consiguió a través de un profundo análisis desde tres perspectivas. La primera, a través del estudio de la influencia de autores clásicos como John Stuart Mill o John Rawls, desde la que se observó la repercusión de sus ideas liberales en la sociedad británica y cómo sus postulados han repercutido en el sistema educativo inglés actual. La segunda, a partir del análisis de la legislación educativa inglesa desde los años setenta hasta la actualidad, que permitió comprender cómo se fue consolidando la educación moral en general y la educación del carácter en particular. La tercera, mediante la descripción de la situación social en Inglaterra con respecto a la educación moral, que mostró que determinados acontecimientos despertaron en la sociedad británica el reclamo por una mayor conciencia ético-cívica de la población que se consolidara en los centros educativos.

Partiendo de este análisis se concluye que:

1. La revisión bibliográfica realizada permite comprender la influencia de las ideas liberales de Mill en la educación inglesa: los planteamientos vinculados a la libre elección de centro, la rendición de cuentas, la existencia de múltiples tipos de centros, así como la defensa de la libertad y el desarrollo cognitivo desde la individualidad como principio del bienestar del ser humano y su desarrollo óptimo.
2. Se puede observar la influencia de las ideas de Rawls en la legislación inglesa, que aboga por una estructura social confiando en el compromiso hacia ella y evitando la elaboración explícita de un código moral. Esto explicaría el motivo por el que el *Department for Education* publica documentos en los que se recogen recomendaciones a los centros, pero no se determinan normas de aplicación general para todos con una intención homogeneizadora.
3. En cuanto a la revisión legislativa, el análisis realizado desde los años setenta hasta la actualidad, evidencia una tendencia adaptativa a las necesidades que surgen con el paso del tiempo. Se ha pasado de mantener un control estatal sobre la enseñanza de la educación moral, esto es, qué deben saber, cómo deben saberlo y cómo debe evaluarse ese conocimiento, a realizar una descentralización de la enseñanza e incorporar las cuestiones morales, éticas, ciudadanas y del carácter a nivel curricular, respetando la autonomía particular de los centros.

4. La resolución de este objetivo específico ha permitido comprender de qué manera la educación del carácter ha ocupado su lugar en la sociedad británica. La publicación de informes oficiales como el *Crick report* (1998), el *Ajegbo report* (2007) y el *Character and Resilience Manifesto* (2014) evidencian una progresión en esta línea a través de gobiernos de distinto signo, así como la necesidad de una intervención educativa dadas las demandas sociales. Esto muestra, por un lado, el carácter paliativo de la educación del carácter en el momento de la elaboración de cada uno de los informes y, por otro lado, el reclamo por parte de la comunidad educativa de la presencia de elementos de carácter moral en las aulas.

El quinto objetivo específico (OE 2.2), vinculado al segundo objetivo general (OG 2), consiste en *analizar el funcionamiento de la formación del profesorado en Inglaterra*.

Este objetivo se ha logrado a partir del análisis de tres elementos, justificados en el capítulo cuatro: el tipo de formación del profesorado, que puede ser inicial o permanente; el contenido de la formación que recibe el profesorado y, por último, el proceso de selección del profesorado al que debe someterse tanto para el acceso a su formación inicial como permanente.

Partiendo de este análisis se concluye que:

1. Existe una urgencia por establecer una red de profesionales con los que compartir el conocimiento sobre el tratamiento de cuestiones morales en el aula, principalmente durante la formación inicial y a través de la colaboración entre instituciones. Esto revela la necesidad de potenciar la dimensión afectiva del profesorado durante el periodo de inducción, buscando el apoyo entre profesionales de la educación.
2. Se aboga por formar al profesorado a partir de modelos transformadores, tratando de vincular el proceso de formación e investigación. Esto explica la voluntad de basar la formación en evidencia científica, favoreciendo el conocimiento autónomo y, a su vez, compartido entre docentes.
3. La reflexión y la deliberación que se exige al profesorado durante todo su periodo formativo muestra una estrecha relación con la *phrónesis* aristotélica, característica de la concepción actual de la educación del carácter. No obstante, generalmente, este proceso deliberativo se realiza sobre cuestiones vinculadas a la materia que se imparte o a cuestiones didácticas y de gestión; no necesariamente sobre elementos éticos de la práctica docente.

4. Hay una falta de homogeneidad en el contenido de la formación ofertado por los diferentes proveedores. Esto muestra la pluralidad de la oferta, la competitividad entre proveedores y la rendición de cuentas de los centros educativos a los organismos oficiales. La sociedad británica defiende que cuanto más diversidad de oferta exista, mayor calidad se percibe; sin embargo, esto puede generar confusión entre las personas que opten por inscribirse a la formación, ya que no existe una oferta común entre los diferentes proveedores.
5. Se aspira a que el contenido de la formación permanente se imparta en periodos prolongados, con el objetivo de que no se perciba como un conjunto de actividades aisladas, sino con un seguimiento y una interiorización real de los contenidos enseñados.
6. El contenido de la formación refleja un escaso tratamiento de la dimensión ética de la profesión docente, como evidencia la primacía de lo disciplinar, lo didáctico y lo curricular por encima de elementos ético-cívicos en los contenidos formativos del profesorado.
7. El proceso de selección del profesorado es una de las muestras más evidentes de la descentralización y la autonomía de los centros educativos. Cada centro, independientemente de su titularidad, lleva a cabo una entrevista con los aspirantes. Las entrevistas son variadas, pero generalmente se les proponen situaciones cotidianas a las que podrían enfrentarse en un aula. La respuesta de los aspirantes puede no tener una alta fiabilidad por dos cuestiones: por un lado, la deseabilidad social y, por otro, que el hecho de razonar un comportamiento no garantiza su realización en una situación real. Por tanto, se continúa priorizando la valoración de la dimensión cognitiva por encima de la afectiva y la comportamental.
8. La sociedad británica otorga gran importancia a la figura del profesorado como modelo ético, que se concreta en la posibilidad de expulsar a los docentes de la profesión por conductas consideradas como moralmente inapropiadas. La existencia de diferentes tipos de sanciones demuestra la relevancia de la figura del profesorado como referente de aprendizaje moral. No desligan al profesional de la persona, de manera que el profesorado debe ser una figura referente no solo en el aula, sino también manteniendo cierta coherencia con su estilo de vida personal.
9. En caso de que la evaluación anual a la que se someten los docentes sea positiva, es posible recomendarles para una progresión salarial. El reconocimiento de este incentivo no contempla las variables contextuales o sociales a las que puede

enfrentarse el profesorado y que pueden dificultar la consecución de sus objetivos educativos.

10. Tras analizar las características de las entrevistas tradicionales, las *Situational Judgment Test* y las *Multi-Mini Interviews*, se considera que éstas últimas son la modalidad de entrevista más adecuada para la selección del profesorado. Las *Multi-Mini Interviews* son las técnicas más completas para elaborar las entrevistas, pero son muy costosas; no solo desde un punto de vista económico, sino también metodológico, por lo que generalmente se continúa optando por la modalidad de entrevista tradicional.

11. El enfoque *Valued Based Recruitment* se está comenzando a explorar en educación y es una opción plausible para incorporar una perspectiva axiológica en las entrevistas para la selección del profesorado.

El sexto objetivo específico (OE 2.3), vinculado al segundo objetivo general (OG 2), es *identificar las dimensiones de la educación del carácter que están reflejadas en la formación del profesorado en Inglaterra*.

Para lograr este objetivo se identificaron aquellas dimensiones de la educación del carácter, cognitiva, afectiva y comportamental, cuya influencia se puede observar en el tipo de formación, el contenido de esta y la selección del profesorado.

Partiendo de este análisis se concluye que:

1. Hay una presencia mayoritaria de elementos vinculados a la dimensión cognitiva por encima de las dimensiones afectiva y comportamental en todos los elementos estudiados. Esto se debe a que el proceso de evaluación es más fácil de sistematizar desde un punto de vista cognitivo.
2. En lo relativo a las dimensiones emocional y comportamental, se deducen las líneas generales que se pretenden seguir en los planes de estudios, pero no existe una postura determinante por la dificultad para evaluar su consecución durante el proceso formativo.

La educación del carácter en la formación del profesorado en Inglaterra muestra una clara tendencia al desarrollo de la dimensión cognitiva por encima de la afectiva y la comportamental. En este sentido, es necesaria la incorporación de elementos éticos y cívicos en la formación docente con el objetivo de trabajar las dimensiones principales que

conforman la educación del carácter, adaptando el desarrollo de cada dimensión en función de las necesidades de cada contexto.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo del estudio ha mostrado algunas limitaciones, aunque también ha posibilitado la apertura de nuevas líneas de investigación. Así, este trabajo permite contextualizar una realidad con la que se continuará trabajando en el futuro.

En primer lugar, este estudio presenta limitaciones desde un punto de vista metodológico, puesto que se trata de un estudio de caso y su generalización es limitada. El hecho de analizar únicamente la situación en el sistema educativo inglés no permite generalizar los resultados a otros contextos educativos, ni siquiera en el resto de los países que conforman el Reino Unido. Además, al tratarse de un estudio teórico, no se ha podido observar en qué medida estas cuestiones se cumplen realmente en los centros de formación del profesorado o en los centros educativos. La documentación oficial y analizada en el presente trabajo son únicamente recomendaciones realizadas por organismos oficiales como el *Department for Education*, por lo que no siempre son de obligado cumplimiento. Esto implica que la libertad y autonomía que se le otorga a los centros les permiten tomar, dentro de ciertos límites, la determinación de aplicar o no dichas recomendaciones a su realidad educativa.

En segundo lugar, en relación con la autonomía de los centros educativos en Inglaterra, otra de las limitaciones detectadas es que la pluralidad de centros educativos presentes en el sistema dificulta la elaboración de un análisis homogéneo. Existen multitud de tipos de centros, e incluso combinaciones entre diferentes tipos, por lo que la extracción de características particulares en función de su titularidad es compleja.

Finalmente, la última limitación encontrada es el análisis de una realidad educativa ajena, algo que ha requerido de un ejercicio de inmersión en la cultura inglesa. Esto me ha permitido interpretar con mayor profundidad determinados conceptos y observar la

realidad educativa particular desde una posición objetiva y sin implicaciones emocionales⁴⁵.

A pesar de las limitaciones detectadas durante el desarrollo del estudio, también se han encontrado algunas posibles líneas de investigación vinculadas a la educación del carácter y la formación del profesorado.

La primera de ellas está relacionada con el análisis de la formación recibida a través de otros proveedores y no únicamente de las universidades para cursar el *Postgraduate Certificate in Education*, que es la vía más común. Resultaría interesante observar la oferta de otros proveedores como *Teach First* o *School Direct* para comprender la formación ofertada en su totalidad y considerar las posibilidades y limitaciones de cada una de ellas. De esta manera, se obtendría una visión más completa de la presencia de la educación del carácter en la formación del profesorado en Inglaterra.

La segunda posible línea de investigación está relacionada con la evaluación de la educación del carácter. Como se ha observado, es una de las principales críticas al enfoque y su principal aspecto a reforzar. Los estudios acerca de la evaluación de la educación del carácter deben ir enfocados a la mejora de su planteamiento e intervenciones.

La tercera línea de las investigaciones que podrían realizarse es valorar en qué medida se interrelacionan las tres principales dimensiones que configuran la educación del carácter: cognitiva, afectiva y comportamental. Se ha observado que es posible realizar una evaluación de cada una de ellas por separado, pero es interesante comprender de qué manera se comportan como un verdadero engranaje y qué peso tiene cada dimensión dependiendo del contexto educativo en el que se esté interviniendo. Uno de los retos de la educación del carácter es actuar como un todo, desarrollando al alumnado de forma íntegra y equilibrada, por lo que la evaluación deberá enfocarse también hacia esa dirección.

La cuarta línea de investigación que podría proponerse es un estudio empírico que contemple entrevistas individuales y/o grupales a personal docente de distintos centros educativos de educación secundaria y educación superior, encargados de la formación del

⁴⁵ Esto se ha intentado paliar con la realización de una estancia de tres meses en Inglaterra. Esta experiencia me permitió aproximarme a la cultura inglesa y a su sistema educativo.

profesorado. Sus aportaciones permitirán conocer cómo se están poniendo en práctica las recomendaciones planteadas teóricamente por parte de organismos oficiales. Además, se podrán detectar las dificultades de su implementación y el grado de aceptación por parte del profesorado de las últimas modificaciones llevadas a cabo por el *Department for Education*, como la incorporación del *Early Career Teacher*.

Por último, sería deseable valorar la posible aplicación de alguna de las técnicas utilizadas para la entrevista en otros sistemas educativos como el español, dada la diversidad de titularidades de centro que existen, sus características particulares y los recursos temporales, materiales y humanos con los que cuentan. Esto, siempre que se controlen variables como la deseabilidad social en las respuestas del aspirante, supondría una garantía de que el profesorado cuenta con cualidades necesarias para la docencia y la formación ética del alumnado en una sociedad democrática.

VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En este último apartado se reflexiona acerca de las cuestiones previamente trabajadas, con la intención de valorar las aportaciones que merecen ser destacadas por sus contribuciones positivas y los elementos que podrían reconsiderarse para perfeccionar la mejora de la educación del carácter en la formación del profesorado.

Tras la realización de la presente investigación, se podría definir la educación del carácter como un enfoque humanista y flexible que emana de la educación moral, caracterizado por su aplicación tanto preventiva como paliativa. Está compuesta por tres dimensiones educables que se interrelacionan entre sí: las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental; y trata de transmitir de manera sistemática e intencional determinados valores éticos que son socialmente aceptados y que favorecen la convivencia social. Su principal objetivo es el desarrollo íntegro de la persona dentro de una sociedad y su orientación hacia la plenitud, el bien y la felicidad.

En el caso de Inglaterra, todos los documentos educativos oficiales que recomienda el *Department for Education* son aportaciones elaboradas a partir de una revisión bibliográfica exhaustiva y basada en la investigación científica. Este proceso otorga solidez y credibilidad a las orientaciones aportadas, pero no es el único medio por el cual el *Department for Education* consigue estar actualizado sobre las nuevas demandas

educativas. Otra de las fuentes de información que utiliza para elaborar los informes educativos es la escucha de las demandas del propio profesorado. La consulta a los docentes acerca de las necesidades educativas que perciben muestra la relevancia social que posee el profesorado de cara a la toma de decisiones sobre cambios en el sistema que afectan a su desarrollo profesional.

El fomento de la mejora en la práctica profesional docente también se percibe al defender la implementación de modelos de aprendizaje transformadores o basados en la investigación-acción. Una de las características principales de estos modelos es la creación de redes de apoyo profesional, fomentando así el desarrollo de la dimensión afectiva propia de la educación del carácter. Estas redes profesionales permiten compartir el conocimiento y muestran una visión de la formación del profesorado como un trabajo colaborativo y alejado de planteamientos individualistas. Este intercambio de conocimiento no ocurre únicamente entre profesionales, sino entre diferentes tipos de centro, buscando conectar la investigación y la acción educativa mediante la colaboración de escuela-universidad. Además, el sistema inglés propone que la formación se estructure en programas con una duración mínima de doce semanas, algo que facilita la consolidación de los aprendizajes. Es un modo de evitar percibir la formación como un conjunto de actividades aisladas y sin justificación y, de alguna manera, de reforzar los recursos temporales que se reclaman constantemente para el desarrollo de este tipo de formación.

En la formación del profesorado, la pluralidad en la oferta característica del sistema educativo inglés se refleja en las diversas vías de acceso a la docencia. Generalmente, la sociedad inglesa considera que, a mayor oferta, mayor variedad en aquello que se ofrece, lo que supone un aumento de posibilidades de acierto en la elección de acuerdo con las características de la persona que realiza la solicitud. Sin embargo, esta pluralidad en la oferta no es necesariamente una garantía de calidad del sistema, puesto que puede generar confusión ante una evidente falta de concreción curricular entre los aspirantes a acceder a dicha formación. Además, es posible que, al haber una oferta tan diversa y suficiente, sean las instituciones educativas quienes seleccionen a las personas para acceder a los centros formativos y no al revés. La pluralidad de la oferta educativa se configura de esta manera dado que no existe un currículo estatal que asiente las bases sobre una estructura general de la formación del profesorado. Serán los proveedores quienes hagan el diseño curricular y definan sus propios criterios de evaluación, algo que no refleja homogeneidad

ni garantiza el cumplimiento de los estándares educativos recomendados por el *Department for Education*.

El contenido que se imparte durante la formación, así como los procesos de evaluación, focalizan su atención en la interiorización de conocimientos y actitudes para ser un buen docente. En este sentido, el sistema educativo inglés considera al docente como una figura moral de referencia para su alumnado, por lo que son estrictos al erradicar cualquier comportamiento que no sea deseable. Desde el sistema inglés es común crear un panel de expertos que evalúe la posible expulsión del profesorado que no muestre un comportamiento *apropiado*, tanto a nivel personal como profesional. No obstante, hay cuestiones controvertidas en relación con esto, ya que es posible que en otras sociedades o sistemas educativos no se considere ética la expulsión indefinida del profesorado o que el equipo directivo tenga acceso directo a los datos personales de los aspirantes a través de una plataforma facilitada por el *Department for Education* durante el proceso de elección de personal.

La selección de los profesionales más apropiados para acceder a la formación o al puesto como docente puede realizarse utilizando técnicas como la entrevista. Su uso permite valorar características no académicas de los aspirantes, aunque no se debe utilizar el mismo tipo de entrevista para todos los contextos. Posiblemente, la modalidad de entrevista más completa es la *Multi-Mini Interview*, pero su elaboración e implementación supone la inversión de múltiples recursos materiales, económicos, humanos y temporales. Además, la sociedad inglesa comienza a cuestionarse la necesidad de incorporar una perspectiva axiológica en el proceso de selección, sobre todo en ámbitos sociales como es el educativo. Por ello, se está explorando el enfoque *Valued-Based Recruitment* para la elaboración de procesos de selección de personal en educación, algo que provocará un impacto positivo en el sistema educativo inglés durante los próximos años.

Durante el estudio se ha llevado a cabo la definición de las principales dimensiones educables del ser humano, pero existe una preocupación acerca de cómo deberían abordarse en los centros educativos y de formación del profesorado. En este sentido, se sugiere que se trabaje el planteamiento de la educación del carácter desde un punto de vista transversal, donde el profesorado reciba formación en esta cuestión independientemente de la materia que imparta. Si se planteara una asignatura específica sobre educación del carácter, existe el riesgo de trabajar únicamente la dimensión cognitiva del alumnado y eso resultaría incompleto para su desarrollo. Es importante que

se trabajen las tres dimensiones de manera paralela, a pesar de que no se ponga la misma atención a cada una de ellas. Se deberán trabajar de manera simultánea, pero no necesariamente equitativa.

De la mano de la transversalidad, la educación del carácter deberá llevar a cabo un proceso de universalización en aquellos sistemas educativos en los que se desee implementar. Esto implica que se proyecte institucionalmente, garantizando que su aplicación se desarrolle en todos los tipos de centro, independientemente de su titularidad. De no ser así, se estará trabajando desde la inequidad. La importancia de su universalización viene determinada por el cambio de paradigma que ha tenido lugar en las instituciones durante los últimos años. Algunas instituciones internacionales, como el caso de la OCDE, han comenzado a *medir* algunas características como la creatividad en el alumnado o su nivel de pensamiento crítico. Esto evidencia que, desde la comunidad educativa, se comienza a reclamar la necesidad de evaluar los resultados vinculados a enfoques de educación moral utilizados en el aula, como es el caso de la educación del carácter.

La implementación de cualquier enfoque educativo necesita una evaluación para conocer si se han logrado o no los objetivos propuestos. Sin embargo, la evaluación de la consecución de objetivos morales es compleja. El enfoque de la educación del carácter generalmente propone la utilización de métodos mixtos, fusionando técnicas cuantitativas y cualitativas, pero es un campo aún por explorar. Es necesario plantearse para qué se realiza este proceso más allá de los métodos y técnicas más propicias para evaluar la educación del carácter. La evaluación resulta útil para el profesorado en cuanto que les permite obtener una visión global del proceso, además de ayudarles a introducir cambios durante la intervención para lograr un desarrollo íntegro y equilibrado en el alumnado. Sin embargo, si la evaluación está principalmente enfocada a la rendición de cuentas exigidas por instituciones externas, se está poniendo el foco en el lugar inadecuado. La educación debe ser considerada un fin en sí mismo y no un medio para otra cosa.

CONCLUSIONS

The theoretical analysis conducted in this research allows certain conclusions to be drawn. In order to present them, firstly, this paper gives a detailed description of how the research objectives established at the start of the study were developed, indicating to what extent they were achieved; secondly, an outline is provided regarding some limitations which arose during the course of this work, as well as future lines of investigation; and lastly, there is a statement containing some final reflections on the development of character education in teacher training, which is intended as a guide for its possible implementation.

1. CONCLUSIONS RELATED TO THE RESEARCH OBJECTIVES

The research has two general objectives: GO 1) *to examine the evolution of the concept of character education from the Aristotelian approach and tradition to the present day* and GO 2) *to analyse the situation of teacher training in England in terms of character education*. Each one has three specific objectives; an explanation follows as to how these objectives were achieved and what major conclusions were reached.

The first specific objective (SO 1.1), relating to the first general objective (GO 1), is *to understand how character education is shaped by the influence of different disciplines and theoretical and conceptual approaches*.

In order to achieve this objective, a review was conducted of the different disciplines which have had an influence in shaping the current approach to character education. The research analysed the contributions provided by rationalist currents, such as values clarification, the theory of cognitive moral development, with Kohlberg or Piaget as its main representatives, or the ethics of care, with authors such as Carol Gilligan, Nel Noddings or Virginia Held at the forefront. Similarly, the influence of psychology on character education was studied, specifically regarding positive youth development

approaches or socio-emotional learning, as well as the efforts of the Values in Action project or the pragmatism of John Dewey.

On the basis of this analysis, it was concluded that:

1. The concept of *moral education* underwent a transformation during the eighties and the nineties, as it was established that the fact of knowing the meaning of particular moral values did not guarantee that an individual would uphold or internalise them. Thereby, character education, as an approach deriving from moral education, emphasises the importance of behavioural development, as well as cognitive and affective development, which are all closely related.
2. The influence of currents such as positive psychology or humanistic psychology makes it possible to assess the prominence that emotions have acquired in the educational process as a whole and in moral development particularly. The development of the emotional dimension has become a fundamental aspect, since emotion is directly connected to the motivation for moral behaviour and to feeling good, both about oneself and about others.
3. The character education approach includes some practices that also have a place within a conceptual framework of a relativistic nature, such as values clarification: the reflection involved in the moral development process, *maieutics* as a teaching technique, adaptation to specific circumstances or the role of the teacher as a guide. Despite this, character education is not a relativistic approach, since it has a clear commitment to the transmission of values and the development of objective virtues.
4. Character education advocates the systematic and deliberate transmission of positive values for full student development. This reappraisal provides a perspective of character education as a socio-emotional approach, very different to relativism, with social justice as its goal.

The second specific objective (SO 1.2), relating to the first general objective (GO 1), is to *describe the meaning of character education in the current educational context*.

This objective was achieved by using the analysis of the origin of character education as a basis. An exhaustive analysis was conducted of the Aristotelian influence and of core concepts in this approach, such as: virtue, citizenship, or happiness; these are the pillars of the modern conception of character education. Furthermore, an outline is provided of

certain criticisms or weaknesses which were detected in the current understanding of character education. This has made it possible to refute some of the arguments against this approach and adopt a perspective on issues that could be considered to optimise its implementation, such as improving the evaluation process or explicitly addressing the political dimension of the human being.

On the basis of this analysis, it was concluded that:

1. The description of modern character education has enabled the detection of the main approaches which can be used to address it: either from a psychological perspective or from a philosophical viewpoint based on the Aristotelian tradition. These two approaches are not mutually exclusive, but complementary.
2. Contemporary authors try to connect the two disciplines, philosophy, and psychology, by using concepts such as human flourishing, *eudaimonia* or *phronesis*. At present, given the complexity involved in studying it, character education is understood from a holistic and integrative viewpoint which encompasses several disciplines, such as anthropology or neuroscience.

The third specific objective (SO 1.3), relating to the first general objective (GO 1), is *to explain the main dimensions that constitute a person's educable character*.

This objective was achieved by analysing the approaches presented by significant authors in the field. Among the many proposals, the main dimensions for the purposes of this study are: the cognitive, affective and behavioural dimensions; these were provided by Thomas Lickona or leading institutions in this field of study such as the Jubilee Centre for Character and Virtues.

On the basis of this analysis, it was concluded that:

1. Character education has been defined as a consolidation of moral education from a humanistic point of view, in which the cognitive, affective, and behavioural dimensions are intertwined.
2. The endorsement of these three elements as the main dimensions does not deny the existence of other subdimensions, such as civic or spiritual dimensions, which it is understood may emerge as a consequence of the relationship between the main trio, which calls for knowledge, emotion and action.

The fourth specific objective (SO 2.1), relating to the second general objective (GO 2), is *to describe the historical, educational context of moral education and character education in England.*

This objective was achieved by conducting an in-depth analysis from three perspectives. The first, through the study of the influence of classic authors such as John Stuart Mill or John Rawls, which revealed the impact of their liberal ideas on British society and how their postulates have influenced the modern English education system. The second, based on the analysis of English education law from the decade of the sixties up to the present, which established an understanding of the gradual consolidation of moral education in general and character education in particular. The third, using the description of social circumstances in England in relation to moral education, which showed that certain events caused British society to demand that the population's greater ethical and civic awareness be consolidated in educational centres.

On the basis of this analysis, it was concluded that:

1. The literature review provides an understanding of the influence of Mill's liberal ideas on English education: approaches relating to the freedom to choose a centre, accountability, and the existence of numerous types of centres, as well as the advocacy of freedom and cognitive development based on individuality as a principle of human well-being and its optimal development.
2. The influence of Rawls' ideas can be seen in English legislation, which supports a social structure by relying on commitment to it and avoiding the direct formulation of a moral code. This would explain why the Department for Education publishes documents which contain recommendations for centres, but which do not define rules for general implementation everywhere for the purpose of homogenisation.
3. As for the review of legislation, the analysis performed from the decade of the seventies up to the present, reveals a tendency to adapt to the needs that arise over time. There has been a move from maintaining state control over the teaching of moral education, that is to say, what people should know, how they should know it and how this knowledge should be assessed, towards effecting a decentralisation of education and incorporating issues relating to morals, ethics, citizens and character at a curricular level, whilst respecting the independence of centres.

4. The achievement of this specific objective provides an understanding of the way in which character education has found its place in British society. The publication of official reports such as the Crick Report (1998), the Ajebo Report (2007) and the Character and Resilience Manifesto (2014) show a progression along these lines under governments of different hues, as well as the necessity for educational intervention, as a result of social demands. This reveals, on one hand, the palliative nature of character education at the time each report was compiled and, on the other hand, the teaching community's demand for the presence of elements of a moral nature in the classroom.

The fifth specific objective (SO 2.2), relating to the second general objective (GO 2), is *to analyse how teacher training functions in England*.

This objective was achieved based on the analysis of three elements, which were justified in the fourth chapter: the type of teacher training, which may be initial or permanent; the content of the training received by teachers and, lastly, the recruitment process which teachers must undergo to gain access to training, whether it is initial or permanent.

On the basis of this analysis, it was concluded that:

1. There is an urgent need to establish a network of professionals with whom to share knowledge about addressing moral issues in the classroom, mainly during initial training and through collaboration among institutions. This reveals the need to strengthen teachers' affective dimension during the induction period, through support from education professionals.
2. It calls for teacher training based on transformative models, in an attempt to connect the processes of training and investigation. This explains the decision to base training on scientific evidence, favouring knowledge that is independent and, in turn, shared among teachers.
3. The reflection and deliberation required of teachers during their training period demonstrates a close relationship with Aristotelian *phronesis*, which is characteristic in the present conception of character education. However, this deliberative process is generally applied to issues that are associated with the subject being taught or that concern didactics or management, not necessarily to ethical elements of teaching practice.

4. There is a lack of homogeneity in the training content offered by the different providers. This reveals the wide range of training offered, the competitiveness among providers and the accountability of educational centres to official organisations. British society supports the idea that the greater the diversity contained in the offer, the greater the quality that is perceived; however, this may create confusion among the people who choose to enrol for this training, as there is no offer that is common to all the different providers.
5. The aim is for the content of permanent training to be taught over long periods, with the objective of avoiding it being perceived as a set of separate activities, but instead as involving monitoring and real interiorisation of the topics taught.
6. The content of the training reflects the fact that the ethical dimension of the teaching profession is scarcely addressed, as proved by the predominance of disciplinary, didactic, and curricular elements over civic and ethical elements in teacher training content.
7. The teacher recruitment process is one of the clearest signs of the decentralisation and independence of educational centres. Each centre, regardless of its ownership, conducts an interview with the candidates. The interviews differ but generally the candidates are presented with everyday situations which they could face in a classroom. The candidates' answers may not be very reliable for two reasons: on one hand, the factor of social desirability and, on the other, that the action of stating reasons for a behaviour does not guarantee that it will be displayed in a real situation. Therefore, the assessment of the cognitive dimension continues to be prioritised over the affective and behavioural dimensions.
8. British society attaches great importance to the figure of the teacher as an ethical role model, which is confirmed by the fact that it is possible to suspend teachers from the profession for conducts which are considered to be morally inappropriate. The existence of different types of sanctions demonstrates the importance of the figure of the teacher as a role model for moral learning. The professional and personal spheres are not kept separate, so that the teacher should be a reference point not only in the classroom but also by preserving a degree of coherence regarding their personal lifestyle.
9. If the evaluation is positive in the teachers' annual review, they can then be recommended for an increase in salary. The acknowledgement of this incentive does not consider the contextual or social variables that teachers may face, and which may make it difficult for them to achieve their educational goals.

10. After analysing the characteristics of traditional interviews, the Situational Judgment Test and the Multi-Mini Interviews, the latter are considered to be the most suitable interview method for teacher recruitment. The Multi-Mini Interviews represent the most comprehensive techniques for conducting interviews, but they involve a very high cost; not only from the economic point of view, but also methodologically, so the preference continues to be for the traditional interview method.
11. The Values Based Recruitment approach is beginning to be investigated in education and this is a reasonable way to include an axiological perspective in teacher recruitment interviews.

The sixth specific objective (SO 2.3), relating to the second general objective (GO 2), is *to identify the dimensions of character education that are reflected in teacher training in England.*

To achieve this objective, the research identified the dimensions of character education, cognitive, affective, and behavioural, whose influence could be observed in the type of training, its content and teacher recruitment.

On the basis of this analysis, it was concluded that:

1. There is an overwhelming presence of elements relating to the cognitive dimension over the affective and behavioural dimensions in all of the elements studied. This is due to the fact that the evaluation process is easier to systemise from a cognitive point of view.
2. With regard to the emotional and behavioural dimensions, the general lines to be followed in the study programmes can be inferred but there is no fixed position on this due to the difficulty in evaluating how they are accomplished during the training process.

In England, character education in teacher training shows a definite tendency towards developing the cognitive dimension rather than the affective and behavioural dimensions. To this effect, it is necessary to incorporate ethical and civic elements into teacher training for the purpose of working on the main dimensions involved in character education, by adapting the development of each dimension depending on the needs of each context.

2. LIMITATIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH

Conducting this study has revealed some limitations. although it has also enabled the opening of new lines of research. Thereby, this study makes it possible to contextualise a situation with which to continue working in the future.

First of all, there are limitations to this study from a methodological point of view, since it involves a case study, and it has limited generalisability. The fact that the analysis was only conducted on the situation in the English education system means that the results cannot be generalised to other educational contexts, not even to the other countries in the United Kingdom. Furthermore, as it is a theoretical study, it has not been possible to observe the extent to which these issues are actually addressed in teacher training centres or in educational centres. The official documentation analysed in this work simply presents recommendations issued by official bodies such as the Department for Education and consequently they are not always mandatory. This means that the freedom and independence afforded to the centres enable them to take, within certain limits, the decision on whether to apply these recommendations to their educational circumstances.

Secondly, in relation to the independence of educational centres in England, another limitation detected is that the wide range of educational centres in the system makes it difficult to conduct a homogeneous analysis. There are numerous types of centres, and even combinations of different types, and consequently the detection of individual characteristics according to their origin is complicated.

Finally, the last limitation encountered involves the analysis of a foreign educational situation, which required me to immerse myself in English culture. This has enabled me to gain a deeper understanding of certain concepts and to observe this particular educational situation from an objective position, without being emotionally involved.

Despite the limitations detected during the course of this study, some possible lines of research have also been identified in relation to character education and teacher training.

The first one is related to the analysis of the training received from other providers, not only universities, as regards the Postgraduate Certificate in Education course, which is the most common route. It would be of interest to observe what is offered by other providers, such as Teach First or School Direct in order to understand the complete range of training courses on offer and to consider the possibilities and limitations of each one. In this way,

it would be possible to gain a fuller insight into the presence of character education in teacher training in England.

The second possible line of research is connected to the evaluation of character education. As has been noted, this is one of the main criticisms of the approach and the main aspect in need of improvement. Studies on the evaluation of character education should be aimed at improving its approach and interventions.

The third line of research which could be undertaken is to assess to what extent there is a relationship between the three main dimensions which shape character education: cognitive, affective, and behavioural. It has been noted that it is possible to conduct an assessment of each one separately, but the interest lies in understanding how they act as interlocking parts of the whole and what importance each dimension holds depending on the educational context involved. One of the challenges in character education is to act in an overall fashion, by developing students in a comprehensive and balanced way, so consequently assessment should focus on moving in this direction.

The fourth line of research which could be suggested is an empirical study of individual and/or group interviews involving teaching staff from different secondary and higher education centres providing teacher training. Their input would make it possible to know how the recommendations issued in a theoretical way by official organisms are being put into practice. Furthermore, difficulties could be detected in implementation and the degree of acceptance among teachers as regards the most recent modifications proposed by the Department of Education, such as the introduction of the Early Career Teacher.

Lastly, it would be advisable to assess the possible application of some of the techniques used in interviews in other educational systems, such as in Spain, in view of the diverse ownership of centres, their individual characteristics and the time, physical and human resources that are available to them. This would provide a guarantee, as long as there is a control on variables in candidate answers, such as social desirability, that teachers possess the qualities required to teach and provide ethics training for students within a democratic society.

3. EVALUATION OF CHARACTER EDUCATION IN TEACHER TRAINING

This last section reflects on the issues studied previously, with the aim of assessing the points which are noteworthy due to their positive impact and the elements which could

be reconsidered in order to optimise the improvement of character education in teacher training.

After concluding this research, character education could be defined as a humanistic, flexible approach with its origins in moral education, characterised by the fact that it can be used both preventively and palliatively. It is composed of three educable dimensions which are closely intertwined: the cognitive, affective, and behavioural dimensions; and it tries to transmit, systematically and deliberately, certain ethical values that are socially acceptable and that encourage social coexistence. Its main objective is the comprehensive development of the individual within a society and to guide them towards fulfilment, goodness and happiness.

In the case of England, all the official educational documents recommended by the Department for Education are created from an exhaustive literature review and based on scientific research. This process lends soundness and credibility to the guidelines provided but it is not the only means by which the Department of Education manages to keep abreast of educational demands. Another source of information that it uses to compile educational reports is listening to requests from teachers themselves. Consulting teachers about the educational needs that they perceive shows the social importance of teachers in terms of decision-making about changes in the system which affect their professional development.

The promotion of improvement in professional teaching practice is also apparent in the support for implementing transformative learning models or models based on inquiry and action. One of the main features of these models is the creation of professional support networks, thereby encouraging the development of the affective dimension which is typical in character education. These professional networks enable the sharing of knowledge and provide a view of teacher training as a collaborative effort, very different to individualistic approaches. This knowledge sharing does not only occur among professionals, but also between different types of centres, with the aim of joining research and educational action through collaboration between schools and universities. Furthermore, the English system recommends structuring training in programmes of at least twelve weeks, which makes it easier to consolidate learning. This is a way to avoid the perception of training as a combination of separate, unsubstantiated activities and, in a way, of reinforcing the time resources which are in constant demand for the development of this type of training.

In teacher training, the wide range on offer which is characteristic of the English education system is demonstrated by the different routes into teaching. Generally, English society considers that the greater the offer is, the more variety the offer contains, which leads to an increased chance of making the right choice according to the characteristics of the person applying. However, this wide-ranging offer does not necessarily guarantee the quality of the system, since it may create confusion among the candidates seeking to enrol in this training when faced by an obvious lack of curricular adaptation. Moreover, the possibility exists, as the offer is sufficient and so diverse, for the educational institutions to recruit people who enrol in training centres and not the other way round. The wide range of educational services on offer is designed in this way since there is no state curriculum establishing the basis of a general structure for teacher training. It is the providers who create the curricular design and define their own evaluation criteria, a system which does not demonstrate homogeneity or guarantee compliance with the educational standards recommended by the Department for Education.

The content, which is taught during the training, as well as the evaluation processes, focus on the internalisation of knowledge and attitudes in order to be a good teacher. To this effect, the English educational system considers the teacher to be a moral reference point for their students, so consequently it is strict when it comes to eradicating any undesirable behaviour. In the English system it is usual to convene a panel of experts who evaluate the possible dismissal of any teachers who do not behave appropriately, on both a personal and professional level. However, there are controversial issues related to this, as it is possible that in other societies or educational systems it is not considered ethical to suspend a teacher indefinitely or for the management team to have direct access to candidates' personal data on a platform provided by the Department for Education during the recruitment process.

The recruitment of the professionals who are most suited to commence the training or obtain the teaching post can be conducted through the use of techniques such as the interview. It enables the evaluation of the candidates' non-academic characteristics, although the same type of interview should not be used for every context. The most complete interview method is, possibly, the Multi-Mini Interview, but its preparation and implementation require numerous physical, economic, human and time resources. Furthermore, English society is beginning to question the necessity of incorporating an axiological perspective into the recruitment process, above all in social areas such as

education. For this reason, the Values Based Recruitment approach is being explored to create staff recruitment processes in education, which will have a positive impact on the English educational system over the next few years.

In this study, the main educable dimensions of the human being have been defined but there is concern about how they should be addressed in educational centres and teacher training. In this sense, it is recommended that a cross-disciplinary point of view should be used to work on the approach to character education, whereby teachers receive training on this issue regardless of the subject that they teach. If a specific subject for character education were to be proposed, it would entail a risk of addressing only the students' cognitive dimension and this would be an incomplete approach for their development. It is important for the three dimensions to be developed in parallel, despite the fact that they will not all receive the same attention. They should be developed simultaneously but not necessarily in an equal way.

Along with transversality, character education should be subject to a process of universalisation in the education systems where it is to be implemented. This involves presenting it institutionally, thereby guaranteeing that its use is established in all types of centres, regardless of their ownership. Otherwise, the work will be based on inequity. The importance of its universalisation is determined by the paradigm shift which has occurred in institutions in recent years. Some international institutions, as in the case of the OECD, have begun to measure certain characteristics, such as students' creativity or their level of critical thinking. This proves that, in the educational community, there is a growing demand to address the need for evaluation of the results linked to moral education approaches used in the classroom, such as the case of character education.

The implementation of any educational approach requires evaluation in order to know whether the objectives set have been achieved or not. Nevertheless, it is a complex matter to evaluate the achievement of moral objective. The character education approach generally suggests using mixed methods, combining quantitative and qualitative techniques but this field is yet to be explored. It is necessary to consider what this process is conducted for, apart from appraising the methods and techniques which are most conducive to evaluating character education. Evaluation is useful for teachers to the extent that it allows them to obtain a global view of the process, as well as helping them to introduce changes during their intervention in order to achieve comprehensive, balanced student development. However, if the evaluation focuses mainly on the accountability

required by external institutions, the focus is on the wrong place. Education should be considered as an end in itself and not a means to something else.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahedo, J. (2018a). Las relaciones interpersonales como clave para la educación de la virtud en la familia. *Studia Poliana*, 20, 99-120. <https://doi.org/10.15581/013.20.99-120>
- Ahedo, J. (2018b). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. <https://doi.org/10.14516/fde.510>
- Ahedo, J., & Millán, E. (2020). ¿Cómo aprender valores en la escuela? Metodologías y didáctica. En J. Ahedo, J. L. Fuentes, & C. Caro (Eds.), *Educación el carácter de nuestros estudiantes. Reflexiones y propuestas para la escuela actual* (pp. 113-124). Narcea.
- Al Hamdani, D. (2016). The character education in Islamic education viewpoint. *Jurnal Pendidikan Islam UIN Sunan Gunung Djati*, 1(1), 98-109.
- Alfano, M. (2012). Expanding the situationist challenge to responsibilist virtue epistemology. *The Philosophical Quarterly*, 62(247), 223-249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9213.2011.00016.x>
- Alfano, M., Higgins, A., & Levernier, J. (2017). Identifying virtues and values through obituary data-mining. *The Journal of value inquiry*, 52(1), 59-79. <https://doi.org/10.1007/s10790-017-9602-0>
- Algera, H. F., & Sink, C. A. (2002). Another look at character education in Christian schools. *Journal of research on Christian education*, 11(2), 161-181.
- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H., & Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(2), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Ambition Institute. (2022a). *Early Career Teachers*. Early Career Teachers-Ambition Institute. https://www.ambition.org.uk/programmes/early-career-teachers/?utm_source=dfe&utm_medium=pr%2Fwebsite&utm_content=NRO+announcement&utm_campaign=ECT-Marketing-2021
- Ambition Institute. (2022b). *Programmes NPQs*. Programmes NPQs-Ambition Institute. https://www.ambition.org.uk/programmes/?topic_tags=npq

- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 468-420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>
- Anna, J. (1998). Virtue and Eudaimonism. *Social Philosophy & Policy Foundation*, 37-55.
- Annette, J. (2005). Character, Civic Renewal and Service Learning for Democratic Citizenship in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 326-340.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern Moral Philosophy. *Philosophy*, 33(124), 1-16.
- Antunes, M. da C. P. (2016). John Dewey. Un ensayo de superación del desfase entre pensamiento y acción en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(26-27), Art. 26-27.
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Paidós.
- Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26.
- Aristóteles. (1988). *Política*. Gredos.
- Aristóteles. (2019a). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Aristóteles. (2019b). *Ética a Nicómaco y Ética a Eudemo*. Gredos.
- Aronfreed, J. (1961). The Nature, Variety, and Social Patterning of Moral Responses to Transgression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2), 223-240.
- Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in British education policy. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254.
- Arthur, J. (2016). Convergence on Policy Goals: Character Education in East Asia and England. *Journal of International and Comparative Education*, 5(2), 59-71. <https://doi.org/10.14425/jice.2016.5.2.59>
- Arthur, J., & Carr, D. (2013). Character in learning for life: A virtue-ethical rationale for recent research on moral and values education. *Journal of Beliefs & Values*, 34(1), 26-35. <https://doi.org/10.1080/13617672.2013.759343>

- Arthur, J., Kristjánsson, K., & Vogler, C. (2020). Seeking the common good in education through a positive conception of social justice. *British Journal of Educational Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1724259>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Axtell, G. (1997). Recent work on virtue epistemology. *American Philosophical Quarterly*, 34(1), 1-26.
- Aznar, P. (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: Sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. *Revista Española de Pedagogía*, 200, 59-73.
- Azqueta, A., & Sánchez-Pérez, Y. (2021). La adquisición de hábitos sostenibles en la familia. En J. Ahedo, C. Caro, & J. L. Fuentes (Eds.), *Cultivar el carácter en la familia: Una tarea ineludible* (pp. 133-145). Dykinson.
- Baehr, J. (2013). Educating for intellectual virtues: From theory to practice. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 248-262. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12023>.
- Baehr, J. (2016a). Is intellectual character growth a realistic educational aim? *Journal of Moral Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1174676>
- Baehr, J. (2016b). The four dimensions of an intellectual virtue. En *Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy: The Turn towards Virtue* (Mi, C., Slote, M. y Sosa, E. (eds.), pp. 86-98). Routledge Press.
- Baer Jr, R. A. (1977). Values Clarification as Indoctrination. *The Educational Forum*, 41(2), 155-165. <https://doi.org/10.1080/00131727709336229>
- Baer Jr, R. A. (1980). A critique of the use of values clarification in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 12(1), 13-16.
- Balduzzi, E. (2017). La capacidad narrativa como fuente de desarrollo de la persona en perspectiva educativa. *EDETANIA*, 51, 147-156.

- Ball, S. (2018). The tragedy of state education in England: Reluctance, compromise and muddle— a system in disarray. *Journal of the British Academy*, 6, 207-238. <https://doi.org/10.5871/jba/006.207>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). Privatización encubierta de la educación pública. *Internacional de la Educación. V Congreso mundial*, 1-63.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Herder.
- Bárcena, F., Gil, F., & Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Desclée de Brouwer.
- Barreiro, H. (1987). La educación como cuestión de Estado: De Platón a la Ilustración francesa. *Historia de la educación*, 6, 161-169.
- Barrio, J. M. (2007). Dimensiones del crecimiento humano. *Educación y educadores*, 10(1), 117-134.
- Battaly, H. (2008). Virtue epistemology. *Philosophy Compass*, 3(4), 639-663. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2008.00146.x>
- Battaly, H. (2016). Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms. En *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology* (Baehr, J.). Routledge.
- Battistich, V. (2005). Character Education, Prevention, and Positive Youth Development. *Washington, DC: Character Education Partnership*.
- Battistich, V. A. (2008). The Child Development Project: Creating Caring School Communities. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 328-351). Routledge.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Solomon, D. (1996). Prevention Effects of the Child Development Project: Early Findings from an Ongoing Multisite Demonstration Trial. *Journal of Adolescent Research*, 11(1), 12-35.

- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., & Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on Students' Drug Use and Other Problem Behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 21(1), 75-99.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Belando, M. R. (2014). Formación permanente del profesorado. Algunos recursos TIC para la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1), 1-11.
- Bellei, C., & Orellana, V. (2015). Educación pública, educación privada y privatización. Conceptos básicos. En C. Bellei, *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 47-77). LOM.
- Beller, E. (1982). Education for Character: An Alternative to Values Clarification and Cognitive Moral Development Curricula. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 20(2), 67-76.
- Bennett, T. (2016). *Developing behaviour management content for initial teacher training (ITT)* (pp. 1-21). Department for Education.
- Bennett, W. J. (1986). Moral Literacy and the Formation of Character. *NASSP Bulletin*, 72(512), 29-34.
- Bennett, W. J., & Delattre, E. J. (1978). Moral Education in the Schools. *The public interest*, 50, 81-98.
- Benninga, J. S., & Wynne, E. A. (1998). Keeping in Character: A Time-Tested Solution. *Phi Delta Kappa International*, 79(6), 439-445.
- Bentham, J. (2015). *Principios de la moral y la legislación*. Marbot.
- Berkowitz, M. (2002). The Science of Character Education. *Bringing in a new era in character education*, 508, 43-63.
- Berkowitz, M. W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 73-101.

- Berkowitz, M. W. (1998). Obstacles to Teacher Training in Character Education. *Action in Teacher Education*, 20(4), 1-10.
- Berkowitz, M. W. (2000). Character Education as Prevention. *Improving prevention effectiveness*, 37-45.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50, 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Berkowitz, M. W. (2012). Understanding Effective Character Education. *CSEE Connections, Center for Spiritual and Ethical Education*, 1-6.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-Based Character Education. *Annals AAPSS*, 591, 72-85. <https://doi.org/10.1177/0002716203260082>
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2006). What Works in Character Education: A research-driven guide for educators. *Washington, DC: Character Education Partnership*, 1-37.
- Berkowitz, M. W., & Fekula, M. J. (1999). Educating for Character. *About campus*, 4(5), 17-22.
- Berkowitz, M. W., & Gibbs, J. C. (1983). Measuring the Developmental Features of Moral Discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(4), 399-400.
- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/13598130903358493>
- Berman, S. (1990). Educating for Social Responsibility. *Educational leadership*, 75-80.
- Bermejo, J. (2019). El sentido de la vida en clave educativa. Propuestas pedagógicas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 9-21.
- Bernal, A. (1998). *Educación del carácter, educación moral: Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Eunsa.
- Bernal, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y educadores*, 11(1), 129-144.

- Bernal, A. (2017). El enfoque de las capacidades y su relación con la Educación del Carácter. En *Educación y capacidades: Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L., pp. 118-135). Dykinson.
- Bernal, A., González-Torres, M. C., & Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa*, 35-45.
- Bernal, A., Naval, C., Sobrino, A., Dabdoud, J. P., & Graña, A. (2018). Questions and Answers Regarding Character Education in Latin-American Countries (Mexico, Colombia and Argentina). An Exploratory Delphi Study. *EDETANIA*, 53, 23-44.
- Best Practice Network. (2022a). *Early Career Development Programme* (pp. 1-8). Best Practice Network.
- Best Practice Network. (2022b). *National Professional Qualification's (NPQs) for UK Schools*. National Professional Qualification's (NPQs) for UK Schools-Best Practice Network. <https://www.bestpracticenetwork.co.uk/npq>
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of teacher education*, 55(4), 313-324. <https://doi.org/10.1177/0022487104266725>
- Bishop, K., & Denleg, P. (2006). Science learning centres and governmental policy for continuing professional development (CPD) in England. *Journal of In-Service Education*, 32(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/13674580500479836>
- Biswas-Diener, R. (2006). From the Equator to the North Pole: A Study of Character Strengths. *Journal of Happiness Studies*, 7, 293-310. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3646-8>
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129-161. <https://doi.org/10.1080/0305724750040207>
- Bloom, L. (1959). A Reappraisal of Piaget's Theory of Moral Judgement. *The Journal of Genetic Psychology*, 95, 3-12.
- Boehm, L., & Nass, M. L. (1962). Social Class Differences in Conscience Development. *Child Development*, 33(3), 565-574.

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities* (N.º 637; pp. 1-222). Department for Education and Skills.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Pub. L. No. 78, 37622 (2021).
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación, 12*, 13-30.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Brabeck, M., Kenny, M., Stryker, S., Tollefson, T., & Sternstrom, M. (1994). Human Rights Education through the «Facing History and Ourselves» Program. *Journal of Moral Education, 23*(3), 333-347. <https://doi.org/10.1080/0305724940230310>
- Brause, R. S., Donohue, C. P., & Ryan, A. W. (2002). *Succeeding at Your Interview. A Practical Guide for Teachers*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Briceño, A. (2011). Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior? *Revista educación y desarrollo social, 6*(2), 70-83.
- Brogan, J. M. (1924). *Ethical Principles for the Character of a Nurse*. The Bruce Publishing Company.
- Broome, J. (1991). Utility. *Economics and Philosophy, 7*, 1-12.
- Brugman, D., & Bink, M. D. (2011). Effects of the EQUIP peer intervention program on self-serving cognitive distortions and recidivism among delinquent male adolescents. *Psychology, Crime & Law, 17*(4), 345-358. <https://doi.org/10.1080/10683160903257934>
- Burbules, N. C. (2019). Thoughts on phronesis. *Ethics and Education, 14*(2), Art. 2. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1587689>
- Cadreja, M. A. (1990). John Dewey: Propuesta de un modelo educativo: I. Fundamentos. *Aula abierta, 55*, 61-87.

- Campbell, E. (1997). Connecting the Ethics of Teaching and Moral Education. *Journal of Teacher Education*, 48(4), 255-263.
- Capita. (2022). *Capita's Early Career Induction Programme Information Pack*. 01/04/2022. <https://www.capita.com/expertise/supporting-teachers-in-early-career>
- Card, N. A. (2016). Methodological Issues in Measuring the Development of Character. *Methodological Issue*, 1-38.
- Caro, C. (2016). *El uso de historias de vida para la formación del carácter de los maestros*. 213-216.
- Caro, C. (2020). Educar en valores y virtudes en el siglo XXI. En J. Ahedo, J. L. Fuentes, & C. Caro (Eds.), *Educar el carácter de nuestros estudiantes. Reflexiones y propuestas para la escuela actual* (pp. 29-38). Narcea.
- Caro, C., Ahedo, J., & Esteban, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: Actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 269, 85-100. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>
- Carr, D. (1991). *Educating the Virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. Routledge.
- Carr, D. (1993). Moral Values and the Teacher: Beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27(2), 193-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1993.tb00655.x>
- Carr, D. (1995). Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory-Practice Problem? *Journal of Philosophy of Education*, 29(3), 311-331.
- Carr, D. (1997). The Uses of Literacy in Teacher Education. *British Journal of Educational Studies*, 45(1), 53-68.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. Routledge.
- Carr, D. (2001). Educational Philosophy, Theory and Research: A Psychiatric Autorbiography. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 461-476.

- Carr, D. (2003a). Character and Moral Choice in the Cultivation of Virtue. *Philosophy*, 78(2). <https://doi.org/10.1017/S0031819103000251>
- Carr, D. (2003b). Moral educational implications of rival conceptions of education and the role of the teacher. *Journal of Moral Education*, 32(3), 219-232. <https://doi.org/10.1080/0305724032000136653>
- Carr, D. (2003c). Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 253-266.
- Carr, D. (2005a). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34(2), 137-151. <https://doi.org/10.1080/03057240500127053>
- Carr, D. (2005b). Personal and Interpersonal Relationships in Education and Teaching: A Virtue Ethical Perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 255-271.
- Carr, D. (2006a). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183. <https://doi.org/10.1080/03054980600645354>
- Carr, D. (2006b). The moral roots of citizenship: Reconciling principle and character in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 443-456. <https://doi.org/10.1080/03057240601012212>
- Carr, D. (2007a). Character in Teaching. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 369-389. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00386.x>
- Carr, D. (2007b). *El sentido de la educación*. Graó.
- Carr, D. (2007c). Moralized Psychology or Psychologized Morality? Ethics and Psychology in Recent Theorizing about Moral and Character Education. *Educational Theory*, 57(4), 389-402.
- Carr, D. (2008). Character Education as the Cultivation of Virtue. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 99-116). Routledge.

- Carr, D. (2014). Four Perspectives on the Value of Literature for Moral and Character Education. *Journal of Aesthetic Education*, 48(4), Art. 4.
- Carr, D. (2016a). Virtue and Character in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 109-124. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1224806>
- Carr, D. (2016b). Virtue and Knowledge. *Philosophy*, 91, 375-390. <https://doi.org/10.1017/S003181911600005X>
- Carr, D. (2021). Where's the Educational Virtue in Flourishing? *Educational Theory*, 71(3), 389-407. <https://doi.org/10.1111/edth.12482>
- Carter, A. (2015). *Carter review of initial teacher training (ITT)* (pp. 1-81). Department for Education.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., & Toumbourou, J. W. (2008). Positive Youth Development in the United States: History, Efficacy, and Links to Moral and Character Education. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 459-483). Routledge.
- Catalano, R. F., Kostennan, R., Hawkins, J. D., Newcomb, M. D., & Abbott, R. D. (1996). Modeling the Etiology of Adolescent Substance Use: A Test of the Social Development Model. *Journal of Drug Issues*, 26(2), 429-455.
- Center for 4th and 5th Rs. (2023). *Center for 4th and 5th Rs*. Center for 4th and 5th Rs. <https://www2.cortland.edu/centers/character/>
- Center for Character and Citizenship. (2021). *Center for Character and Citizenship*. <https://characterandcitizenship.org>
- Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Coleman, B. J. (1987). Interview ratings and later performance of PGCE students. *Educational Research*, 29(3), 197-201. <https://doi.org/10.1080/0013188870290305>

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2003). *Safe and Sound An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*.
- Conferencia de decanos/as de educación. (2017). *Conclusiones jornada monográfica: El modelo de acceso a la profesión docente actual vs «MIR» educativo*.
- Conroy, J. C. (2017). El Brexit y la alteridad: Una modesta reflexión asistemática. En *Educación y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 41-52). Dykinson.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans, D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. *EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education*, 1-5.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de educación*, 7(1), 1-23.
- Cortina, A. (2000). *Ética sin moral*. Tecnos.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Editorial Trotta, S. A.
- Courtney, S. J. (2015). Mapping school types in England. *Oxford Review of Education*, 41(6), 799-818. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1121141>
- Cox Jr, W. F., & Haney, N. S. (2002). Analysis of Christian character curricula: Development of holy nation citizens. *Journal of Research on Christian Education*, 11(2), 121-159.
- Curren, R. (1987). The Contribution of Nicomachean Ethics iii5 to Aristotle's Theory of Responsibility. *Humanities Working Paper*, 129, 1-25.
- Curren, R. (1996). Democracy and the Foundations of Morality. *Philosophy of Education*, 339-341.
- Curren, R. (1998). Critical Thinking and the Unity of Virtue. *Philosophy of Education*, 158-165.

- Curren, R. (2000). *Aristotle on the Necessity of Public Education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Curren, R. (2002). Moral Education and Juvenile Crime. *NOMOS: American Society for Political and Legal Philosophy*, 43, 359-382.
- Curren, R. (2006). Developmental Liberalism. *Educational Theory*, 56(4), 451-468.
- Curren, R. (2009). La educación como derecho social en una sociedad plural. En J. A. Ibáñez-Martín (Ed.), *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 145-159). Dykinson.
- Curren, R. (2010). Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education. *Oxford Review of Education*, 36(5), 543-559. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.514434>
- Curren, R. (2013a). A neo-Aristotelian account of education, justice, and the human good. *Theory and Research in Education*, 11(3), 231-249. <https://doi.org/10.1177/1477878513498182>
- Curren, R. (2013b). A neo-Aristotelian account of education, justice, and the human good. *Theory and Research in Education*, 11(3), Art. 3. <https://doi.org/10.1177/1477878513498182>
- Curren, R. (2013c). Aristotelian Necessities. *The Good Society*, 22(2), 247-263. <https://doi.org/10.1353/gso.2013.0015>
- Curren, R. (2014a). Judgment and the Aims of Education. *Social Philosophy and Policy*, 31(1), 36-59. <https://doi.org/10.1017/S0265052514000107>
- Curren, R. (2014b). Motivational aspects of moral learning and progress. *Journal of Moral Education*, 43(4), 484-499. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.935306>
- Curren, R. (2016). Aristotelian versus virtue ethical character education. *Journal of Moral Education*, 45(4), 516-526. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1238820>
- Curren, R. (2017a). Why Character Education? *Impact*, 24, 1-44. <https://doi.org/10.1111/2048-416X.2017.12004.x>

- Curren, R. (2017b). Why Character Education? *Impact*, 24, 1-44. <https://doi.org/10.1111/2048-416X.2017.12004.x>
- Curren, R. (2020a). Punishment and motivation in a just school community. *Theory and Research in Education*, 18(1), 117-133. <https://doi.org/10.1177/1477878520916089>
- Curren, R. (2020b). Transformative Valuing. *Educational Theory*, 70(5), 581-601.
- Curren, R., & Kotzee, B. (2014a). Can virtue be measured? *Theory and Research in Education*, 12(3), 266-282. <https://doi.org/10.1177/1477878514545205>
- Curren, R., & Kotzee, B. (2014b). Can virtue be measured? *Theory and Research in Education*, 12(3), Art. 3. <https://doi.org/10.1177/1477878514545205>
- Curren, R., & Ryan, R. M. (2020). Moral self-determination: The nature, existence, and formation of moral motivation. *Journal of Moral Education*, 49(3), 295-315. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1793744>
- d'Entrèves, A. P. (1970). *Natural Law*. Hutchinson & Co.
- d'Entrèves, A. P. (2018). *Obbedienza e resistenza in una società democratica*. Edizioni di Comunità.
- Dabdoub, J. P. (2019). *Educación moral y educación del carácter Estudio de las principales propuestas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos desde el pensamiento de Aristóteles y Kant*. Universidad de Navarra.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of general psychology*, 9(3), 203-213. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.3.203>
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *The Annals of the American Academy*, 591, 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K., & Paris, P. (2019). Phronesis and the knowledge-action gap in moral psychology and moral education: A new synthesis? *Human Development*, 62(3), 101-129.

- Davidson, L., & Stokes, L. C. (2001). Educators' Perceptions of Character Education. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, 2-9.
- Davies, I., y Chong, E. K. M. (2016). Current challenges for citizenship education in England. *Asian Education and Development Studies*, 5(1), 20-36. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2015-0015>
- Davies, I., Grammes, T., & Kuno, H. (2017). Citizenship Education and Character Education. *Journal of Social Science Education*, 16(3), 2-7. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v16-i3-1716>
- Davis, M. (2003). What's Wrong with Character Education? *American Journal of Education*, 110(1), 32-57.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- de la Orden, A. (1989). El marco institucional para la formación del profesorado de nivel básico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 5, 127-136.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. University Rochester Press.
- Demirel, M., Özmat, D., & Elgün, I. (2016). Primary school teachers' perceptions about character education. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1622-1633.
- Denzin, N. (1970). Strategies of multiple triangulation. *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method*, 297, 313.
- Department for Education. (2015a). *Call for evidence A standard for teachers' professional development* (pp. 1-8). Department for Education.
- Department for Education. (2015b). *Government response to the Carter review of initial teacher training (ITT)* (pp. 1-8). Department for Education.
- Department for Education. (2016a). *A framework of core content for initial teacher training (ITT)* (pp. 1-26). Department for Education.

- Department for Education. (2016b). *Educational Excellence Everywhere* (pp. 1-128).
Department for Education.
- Department for Education. (2016c). *Standard for teachers' professional development* (pp. 1-14). Department for Education.
- Department for Education. (2017). *Strengthening Qualified Teacher Status and improving career progression for teachers Government consultation* (pp. 1-33). Department for Education.
- Department for Education. (2018a). *Early career CPD: exploratory research* (pp. 1-80).
Department for Education.
- Department for Education. (2018b). *Induction for newly qualified teachers (England)* (pp. 1-43). Department for Education.
- Department for Education. (2018c). *Strengthening Qualified Teacher Status and improving career progression for teachers Government consultation response* (pp. 1-37).
Department for Education.
- Department for Education. (2019a). *Character and Resilience: A Call for Evidence* (pp. 1-17).
Department for Education.
- Department for Education. (2019b). *Character Education. Framework Guidance* (pp. 1-28).
Department for Education.
- Department for Education. (2019c). *ITT Core Content Framework* (pp. 1-49). Department
for Education.
- Department for Education. (2019d). *Teacher Recruitment and Retention Strategy* (pp. 1-40). Department for Education.
- Department for Education. (2020a). *National Professional Qualification (NPQ): Leading Behaviour and Culture Framework* (pp. 1-33). Department for Education.
- Department for Education. (2020b). *National Professional Qualification (NPQ): Leading Teacher Development Framework* (pp. 1-34). Department for Education.

- Department for Education. (2020c). *National Professional Qualification (NPQ): Leading Teaching Framework* (pp. 1-46). Department for Education.
- Department for Education. (2021a). *Early career framework reforms: Overview*. <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework-reforms-overview/early-career-framework-reforms-overview>
- Department for Education. (2021b). *Induction for early career teachers (England)* (pp. 1-48). Department for Education.
- Department for Education. (2021c). *Initial teacher training (ITT): Criteria and supporting advice*. <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria/initial-teacher-training-itt-criteria-and-supporting-advice>
- Department for Education. (2021d). *Initial teacher training (ITT) market review report* (pp. 1-56). Department for Education.
- Department for Education. (2021e). *National Professional Qualification (NPQ): Leading Literacy Framework* (pp. 1-31). Department for Education.
- Department for Education. (2021f). *Staffing and employment advice for schools Departmental advice for school leaders, governing bodies, academy trusts and local authorities*.
- Department for Education. (2021g). *Teacher Services*. Teacher Services-Department for Education. <https://www.gov.uk/guidance/teacher-status-checks-information-for-employers>
- Department for Education. (2021h). *Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies* (pp. 1-15). Department for Education.
- Department for Education. (2021i). *Teaching Regulation Agency*. <https://www.gov.uk/government/organisations/teaching-regulation-agency>
- Department for Education. (2021j). *Types of schools*. <https://www.gov.uk/types-of-school>
- Department for Education. (2022a). *Get Into Teaching: Inspire the Next Generation*. <https://getintoteaching.education.gov.uk/>

- Department for Education. (2022b). *National professional qualifications (NPQs) reforms*. National professional qualifications (NPQs) reforms-Department for Education. <https://www.gov.uk/government/publications/national-professional-qualifications-npqs-reforms/national-professional-qualifications-npqs-reforms>
- Department for Education. (2022c). *Qualified teacher status (QTS): Qualify to teach in England*. <https://www.gov.uk/guidance/qualified-teacher-status-qts>
- Department for Education. (2022d). *Teacher misconduct: The prohibition of teachers. Advice on factors relating to decisions leading to the prohibition of teachers from the teaching profession*.
- Department for Education and Skills. (2007). *Curriculum Review: Diversity and Citizenship* (pp. 1-123). Department for Education and Skills.
- Descartes, R. (1984). *Discurso del método: Meditaciones metafísicas* (7ª). Espasa-Calpe.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Devries, R. (1999). Implications of Piaget's Constructivist Theory for Character Education. *Action in Teacher Education*, 20(4), 39-47. <https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462933>
- Dewey, J. (1954). *El niño y el programa escolar: Mi credo pedagógico* (L. Luzuriaga). Losada.
- Dewey, J. (1982). Green's Theory of the Moral Motive. *The Philosophical Review*, 1(6), 593-612.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Doyle, D. P. (1997). Education and Character: A Conservative View. *The Phi Delta Kappan*, 78(6), 440-443.

- Dubin, S. S. (1990). Maintaining competence through updating. En S. L. Willis & S. S. Dubin (Eds.), *Maintaining Professional Competence. Approaches to Career Enhancement, Vitality, and Success throughout a Work Life* (pp. 9-43). Jossey-Bass.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 629-651.
- Duer, M., Parisi, A., & Valintis, M. (2002). *Character Education Effectiveness*. 1-53.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología* (Debesse, M., Volker, J., Debesse, M., y Fauconnet, P.). Península.
- Durkin, D. (1959). Children's Concept of Justice: A further Comparison with the Piaget Data. *Journal of Educational Research, 52*(7), 252-259.
- Educación, Ciudadanía y Carácter. (2023). *Educación, ciudadanía y Carácter*. <https://www.unav.edu/web/grupo-investigadores/educacion-ciudadania-y-caracter>
- Education Act 1944, C. 31 1 (1944).
- Education Act 1980, C. 20 1 (1980).
- Education Act 1993, C.35 1 (1993).
- Education Act 1994, C. 30 1 (1994).
- Education Act 1996, C. 56 1 (1996).
- Education Act 1997, C. 44 1 (1997).
- Education Act 2002, C. 32 1 (2002).
- Education Act 2005, C. 18 1 (2005).
- Education Act 2011, C. 21 1 (2011).
- Education and Inspections Act 2006, C. 40 1 (2006).

- Education Development Trust. (2022a). *National Professional Qualifications*. National Professional Qualifications-Education Development Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/npqs>
- Education Development Trust. (2022b). *Providing the support early career teachers need through the Early Career Framework*. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-expertise/uk/early-career-professional-development>
- Education Reform Act 1988, C. 40 1 (1988).
- Efron, S. G. (1996). Jewish moral education and character education: A comparison. *Journal of Jewish Education*, 62(1), 4-13. <https://doi.org/10.1080/15244119608548993>
- Egido, I. (1997). Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España. Aspectos comparativos. *Revista Española de Educacion Comparada*, 3, 215-245.
- Elias, M. J. (2009). Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy. *Educational Policy*, 23(6), 831-846. <https://doi.org/10.1177/0895904808330167>
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2008). Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 248-266). Routledge.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 105-120. <https://doi.org/10.1080/02607470903462230>
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer Press.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 21-31.
- Escámez, J., & Ortega, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 109-134.

- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Espinosa, Z. (2017). Esfuerzo y placer en el aprendizaje humano: Límites y mínimos del cuidado educativo. *Plumilla Educativa*, 90-107.
- Espinosa, Z. (2020). La educación de las virtudes intelectuales en el individuo. En J. Ahedo, J. L. Fuentes, & C. Caro (Eds.), *Educación el carácter de nuestros estudiantes. Retos y propuestas para la escuela actual* (pp. 89-99). Narcea.
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder.
- Esteban, F., Bernal, A., Gil, F., & Prieto, M. (2016). Democracia y formación del carácter de los futuros maestros: Razones, posibilidades y obstáculos. En *Democracia y Educación* (pp. 169-193). Universitat Central de Catalunya.
- Esteve, J. M. (1979). Los problemas de la educación moral en nuestra sociedad contemporánea. *Revista Española de Pedagogía*, 37(145), 113-121.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Esteve, J. M. (2004). La tercera revolución educativa. Una reflexión sobre nuestros profesores y nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI. *Contextos de Educación*, V. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Esteve.htm>
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*, 350, 15-29.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: Un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- Etzioni, A. (1998). How Not to Discuss Character Education. *The Phi Delta Kappan*, 79(6), Art. 6.
- EURYDICE. (2019). *Administration and Governance at Central and/or Regional Level*.
- Exeter University. (2022a). *Teacher Training*. <https://www.exeter.ac.uk/teachertraining/>
- Exeter University. (2022b). *University of Exeter PGCE Interview Days (Summer 2022)*.

- Eyles, A., Machin, S., & McNally, S. (2017). Unexpected school reform: Academisation of primary schools in England. *Journal of Public Economics*, 155, 108-121. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2017.09.004>
- Fairweather, A. (2001). Epistemic Motivation. En A. Fairweather & L. Zagzebski (Eds.), *Virtue Epistemology*. Oxford University Press.
- Feinberg, W., & Torres, C. A. (2014). Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 29-42.
- Fernández de los Ríos, J. A. (2021). *La cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense*. Universidad Complutense de Madrid.
- Finlay, G. (2017). Mill on Education and Schooling. En *A Companion to Mill* (Eds. Christopher Macleod y Dale E. Miller). John Wiley & Sons, Inc.
- Flanagan, O., & Jackson, K. (1987). Justice, Care, and Gender: The Kohlberg-Gilligan Debate Revisited. *Ethics*, 97(3), 622-637. <https://doi.org/10.1086/292870>
- Fortenbaugh, W. W. (1964). Aristotle's Conception of Moral Virtue and Its Perceptive Role. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 95, 77-87.
- Foster, D. (2019). Initial teacher training in England. *House of Commons Library*, 6710, 1-25.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto* (Castro, E.). Siglo XXI.
- Fowers, B. J. (2012). An Aristotelian Framework for the Human Good. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 32(1), 10-23. <https://doi.org/10.1037/a0025820>
- Francis, X., & Roellinger, Jr. (1952). Mill on Education. *The Journal of General Education*, 6(4), Art. 4.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.218>

- Friedman, A., & Phillips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17(3), 361-376.
<https://doi.org/10.1080/1363908042000267432>
- Friedman, J. (1996). A Jewish school model for moral education. *Journal of Jewish Education*, 62(2), 37-39.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: Causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre educación*, 35, 353-371.
<https://doi.org/10.15581/004.34.353-371>
- Fuentes, J. L., & Albertos, J. E. (2017). Educación del carácter y educación para la ciudadanía: Alcance y limitaciones. En J. A. Ibáñez-Martín & J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 157-172). Dykinson.
- Fuentes, J. L., & del Pozo, A. (2019). Promoción de la competencia ética y el compromiso cívico y su evaluación en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. En *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación* (Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J.). Narcea.
- Fuentes, J. L., & López-Gómez, E. (2018). El aprendizaje servicio como estrategia metodológica de la educación del carácter: Posibilidades y complementariedades. En C. Naval & E. Arbués (Eds.), *Hacer la universidad en el espacio social* (pp. 53-75). Eunsa.
- Fuentes, J. L., & Sánchez-Pérez, Y. (2020). La educación del carácter ¿qué es y cómo puede articularse en la actualidad? En J. Ahedo, J. L. Fuentes, & C. Caro (Eds.), *Educación del carácter de nuestros estudiantes. Reflexiones y propuestas para la escuela actual* (pp. 15-27). Narcea.
- Fuentes Jiménez, J. R. (2010). Educación para la libertad en Stuart Mill. *Revista Miscelánea de Investigación*, 23, Art. 23.
- Gallagher, A. (2020). *Slow Ethics and the Art of Care*. Emerald Publishing Limited.

- Gallagher, A., & Timmins, F. (2022). Admission to undergraduate nurse education programmes: Who should be selected? *Nursing Ethics*, 29(1), 3-6. <https://doi.org/10.1177/09697330221081192>
- García Amilburu, M. (2003). Claves y dimensiones del desarrollo de la persona. En M. Ruiz-Corbella (Ed.), *Educación Moral: Aprender a ser, aprender a convivir* (pp. 15-34). Ariel.
- García Amilburu, M. (2015). ¿Competencias, capacidades o virtudes? Matices importantes en el lenguaje educativo. *Pedagogia e Vita*, 73, 1-16.
- García Amilburu, M., Bernal, A., & González Martín, M. del R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Síntesis.
- García Amilburu, M., & García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Narcea y UNED.
- García del Dujo, A., & Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: Cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-285.
- García Hoz, V. (1966). Caracteres de la educación actual. *Revista Española de Pedagogía*, 24(95), 249-259.
- García López, R. (1989). La educación moral en el actual sistema educativo español. *Revista española de pedagogía*, 47(184), 487-505.
- García Morán, J. (2009). John Dewey, individualismo y democracia. *Foro Interno*, 9, 11-42.
- García-Amilburu, M. (2009). La naturaleza del ser humano y su educabilidad. En *Escenarios de innovación e investigación educativa* (Murga, M.). Universitas.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Get into Teaching. (2022). *Get school experience*. Get school experience - Get into Teaching. <https://getintoteaching.education.gov.uk/train-to-be-a-teacher/get-school-experience>
- Gibbs, B. (1986). Higher and Lower Pleasures. *Higher and Lower Pleasures*, 61(235), Art. 235.

- Gibbs, J. C., Potter, G. B., & Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Research Press.
- Gillham, J. E., & Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 163-173.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1998). Remembering Larry. *Journal of Moral Education*, 27(2), 125-140. <https://doi.org/10.1080/0305724980270201>
- Giroux, H. (2004). Public Pedagogy and the Politics of Neo-liberalism: Making the political more pedagogical. *Policy Futures in Education*, 2(3), 494-503.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam.
- González, M., & Torres, A. (2021). Murcia será la primera autonomía en regular el veto educativo parental. *El País*. <https://elpais.com/espana/2021-03-20/murcia-sera-la-primera-autonomia-en-regular-el-veto-educativo-parental.html>
- González-García, A. (2012). La paideia y la construcción de la República platónica. *Historia Autónoma*, 1, 21-36.
- González-Ginocchio, D. (2020). La educación del carácter como adquisición de valores y desarrollo de virtudes. En J. Ahedo, J. L. Fuentes, & C. Caro (Eds.), *Educación el carácter de nuestros estudiantes. Reflexiones y propuestas para la escuela actual* (pp. 39-52). Narcea.
- González-Montequado, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39). Graó.
- Gouinlock, J. (1978). Dewey's Theory of Moral Deliberation. *Ethics*, 88(3), 218-228.
- González, V., & Jover, G. (2016a). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5944/educxxl.15588>

- Gozálvez, V., & Jover, G. (2016b). Articulación de la justicia y el cuidado en la Educación Moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19(1), 311-330. <https://doi.org/10.5944/educXXI.15588>
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel. Tomo II*. Biblioteca Era.
- Green Paper. (2001). *Schools Building on Success* (pp. 1-93). Department for Education and Employment.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Grinder, R. E. (1964). Relations between Behavioral and Cognitive Dimensions of Conscience in Middle Childhood. *Child Development*, 35, 881-891.
- Guichot, V. (2013). Rein vindicación de la pedagogía socrática en la formación del profesorado para el logro de una ciudadanía activa: Reflexiones en torno a la obra de John Dewey y Martha Nussbaum. *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences (2013)*, p 373-386, 373-386.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330. <https://doi.org/10.1080/03054980902934597>
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90023-X)
- Harman, G. (2000). The nonexistence of character traits. *Proceedings of the Aristotelian society*, 100, 223-226.
- Harman, G. (2002). No Character or Personality. *Business Ethics Quarterly*, 13(1), 87-94.
- Harrington, N. G., Giles, S. M., Hoyle, R. H., Feeney, G. J., & Yungbluth, S. C. (2001). Evaluation of the All Stars Character Education and Problem Behaviour Prevention

- Program: Effects on Mediator and Outcome Variables for Middle School Students. *Health Education & Behaviour*, 28(5), 533-546.
- Harrison, J. L. (1976). Values Clarification: An Appraisal. *Journal of Moral Education*, 6(1), 22-31. <https://doi.org/10.1080/0305724760060104>
- Hart, H. L. A. (1961). *El concepto de derecho*. Abeledo-Perrot.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1930). A Summary of the Work of the Character Education Inquiry. *Religious Education*, 1(25), 607-619.
- Haymore, J. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.
- Health Education England. (2016). *Values Based Recruitment Framework*.
- Held, B. S. (2004). The Negative Side of Positive Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(1), 9-46. <https://doi.org/10.1177/0022167803259645>
- Held, V. (2004). Care and Justice in the Global Context. *Ratio Juris*, 17(2), 141-155.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. Oxford University Press.
- Hershberg, R. M., Rubin, R. O., Johnson, S. K., Callina, K. S., & Lerner, R. M. (2016). Perceptions of Character Development at a Trade College: Triangulating Student, Alumni, Administrator, and Teacher Perspectives. *Research in Human Development*, 13(2), 157-173.
- Hewton, E. (1988). *The Appraisal Interview. An Approach to Training for Teachers and School Management*. Open University Press.
- Hobbes, T. (2017). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica.
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M. S., Pell, R. G., Chambers, G. N., Tomlinson, P. D., & Roper, T. (2006). *Becoming a Teacher: Student Teachers'*

- Experiences of Initial Teacher Training in England* (N.º 744). Department for Education and Skills.
- Hogan, M. G. (1996). *Increasing the Responsibility Levels of Fourth Grade Gifted Children by Promoting Positive Character Traits and Caring Behaviors*.
- Hulin, P., Lahiff, A., & Moss, W. (2009). Developing a flexible approach to Initial Teacher Training and Continuing Professional Development for the Adult and Community Learning sector: A case for collaboration. *Teaching in Lifelong Learning*, 1(2). <https://doi.org/10.5920/till.2009.1214>
- Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation*. (Department for Education, Vol. 2).
- Ibáñez-Martín, J. A. (1981a). Introducción al concepto de adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 89-97.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1981b). Introducción al concepto de adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 89-97.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de la Filosofía de la Educación. *Revista española de pedagogía*, 40(158), 61-72.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos. *EDETANIA*, 43, 17-31.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2015). La acción educativa como compromiso ético. *Participación educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(6), 19-28.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento. 79, 278, 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-II>
- Imperial College London. (2022). *Postgraduate Certificate in University Learning and Teaching*. Postgraduate Certificate in University Learning and Teaching - Imperial College London. <https://www.imperial.ac.uk/staff/educational-development/programmes/pg-cert-ult/>

- Jaeger, W. (1945). *Paideia: Los ideales de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Jamaluddin, D. (2013). Character Education in Islamic Perspective. *International journal of scientific & technology research*, 2(2), 2013.
- Jenkins, A. H. (2001). Humanistic Psychology and Multiculturalism: A Review and Reflection. En *The Handbook of Humanistic Psychology* (Schneider, K. J., Bugental, J. F. T y Pierson, J. F., pp. 37-45). Sage.
- Jones, E. N., Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). Character Education & Teacher Education. How are prospective teachers being prepared to foster good character in students? *Action in Teacher Education*, 20(4), 11-28.
<https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462931>
- Jover, G., & Gozávez, V. (2012). La universidad como espacio público: Un análisis a partir de dos debates en torno al pragmatismo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 39-52.
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2017). *A Framework for Character Education in Schools*. 1-12.
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2022a). *Dilemma 3: The Citizenship Lesson*.
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2022b). *Ethical dilemmas*.
<https://www.jubileecentre.ac.uk/1707/character-in-the-professions-teaching>
- Kamtekar, R. (2004). Situationism and Virtue Ethics on the Content of Our Character. *Ethics*, 114, 458-491.
- Kant, I. (2000). *Crítica de la razón práctica*. Alianza Editorial.
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Taurus.
- Kant, I. (2011). *Crítica del juicio*. Tecnos.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
<https://doi.org/10.1080/13674580500200277>

- Kerr, D. (2003). Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. *JSSE- Journal of Social Science Education*, 1-10.
- Kerr, D., Cleaver, E., Ireland, E., & Blenkinsop, S. (2003). *Citizenship Education. Longitudinal Study: First cross-sectional survey 2001-2002*. DfES.
- Kerr, J. (2011). Habituation: A Method for Cultivating Starting Points in the Ethical Life: Habituation. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 643-655. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00826.x>
- King, N. L. (2014). Responsibilist virtue epistemology: A reply to the situationist challenge. *The Philosophical Quarterly*, 64(255), 243-253. <https://doi.org/10.1093/pq/pqto47>
- King's College London. (2022). *PGCE*. <https://www.kcl.ac.uk/ecs/pgce>
- Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39, 4-20.
- Kirschenbaum, H. (2013). *Values Clarification in Counseling and Psychotherapy. Practical Strategies for Individual and Group Settings*. Oxford University Press.
- Kirschenbaum, H., Harmin, M., Howe, L., & Simon, S. B. (1977). In Defense of Values Clarification. *The Phi Delta Kappan*, 58(10), 743-746.
- Kisby, B. (2017). 'Politics is ethics done in public': Exploring Linkages and Disjunctions between Citizenship Education and Character Education in England. *Journal of Social Science Education*, 16(3), 7-20. <https://doi.org/10.2390/jsse-v16-i3-1582>
- Klassen, R. M., Rushby, J. V., Durksen, L., & Bardach, L. (2021). Examining teacher recruitment strategies in England. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 163-185. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1876501>
- Kohlberg, L. (1974). Education, Moral Development and Faith. *Journal of Moral Education*, 4(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/0305724740040102>
- Kohlberg, L. (1975a). Moral Education for a Society in Moral Transition. *Educational Leadership*, 46-54.

- Kohlberg, L. (1975b). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 5(18), 33-51.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821935>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., & Gilligan, C. (1971). The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World. *Daedalus*, 100(4), 1051-1086.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59. <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>
- Kohlmeier, J., & Saye, J. W. (2012). Justice or Care? Ethical Reasoning of Preservice Social Studies Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 409-435.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.724361>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Kotsonis, A. (2019a). Safeguarding against failure in intellectual character education: The case of the eristic agent. *Theory and Research in Education*, 17(3), 239-252.
<https://doi.org/10.1177/1477878519893955>
- Kotsonis, A. (2019b). What can we learn from Plato about intellectual character education? *Educational Philosophy and Theory*, 52(3), 251-260.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1631157>
- Kreider, S. E. (2010). Mill on Happiness. *Philosophical paper*, 39(1), Art. 1.
- Krettenauer, T., & Curren, R. (2020). Self-determination theory, morality, and education: Introduction to special issue. *Journal of Moral Education*, 49(3), 275-281.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1794173>
- Kristjánsson, K. (2002). In Defence of 'Non-Expansive' Character Education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), Art. 2.

- Kristjánsson, K. (2003). On the Very Idea of «Negative Emotions». *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(4), 351-364.
- Kristjánsson, K. (2004). Beyond Democratic Justice: A Further Misgiving about Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(2), 207-219.
- Kristjánsson, K. (2006a). «Emotional Intelligence» in the Classroom? An Aristotelian Critique. *Educational Theory*, 56(1), 39-56.
- Kristjánsson, K. (2006b). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/03057240500495278>
- Kristjánsson, K. (2011). Situationism and the Concept of a Situation. *European Journal of Philosophy*, 52-72. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2011.00474.x>
- Kristjánsson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.610678>
- Kristjánsson, K. (2013). Ten Myths About Character, Virtue and Virtue Education – Plus Three Well-Founded Misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269-287. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.778386>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2016a). A philosophical critique of psychological studies of emotion: The example of jealousy. *Philosophical Explorations*, 19(3), 238-251. <https://doi.org/10.1080/13869795.2016.1183698>
- Kristjánsson, K. (2016b). Flourishing as the aim of education: Towards an extended, ‘enchanted’ Aristotelian account. *Oxford Review of Education*, 42(6), 707-720. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1226791>
- Kristjánsson, K. (2017a). Awe: An Aristotelian Analysis of a non-Aristotelian Virtuous Emotion. *Philosophia*, 45(1), 125-142. <https://doi.org/10.1007/s11406-016-9741-8>
- Kristjánsson, K. (2017b). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 87-107.

- Kristjánsson, K. (2020a). An introduction to the special issue on wisdom and moral education. *Journal of Moral Education*, 49(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1705041>
- Kristjánsson, K. (2020b). Learning from Friends and Terminating Friendships: Retrieving Friendship as a Moral Educational Concept. *Educational Theory*, 70(2), 129-149.
- Kristjánsson, K. (2020c). Recent attacks on character education in a UK context: A case of mistaken identities? *Journal of Beliefs & Values*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1848151>
- Kupperman, J. (1990). *Character*. Oxford.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lantos, G. P. (2002). How Christian character education can help overcome the failure of secular ethics education. *Journal of Biblical Integration in Business*, 8(1), 19-52.
- Lapsley, D., & Narvaez, D. (2011). Moral criteria and character education: A reply to Welch. *Journal of Moral Education*, 40(4), 527-531.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2011.618780>
- Larson, R. W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. <https://doi.org/10.1037//0003-066X,55.1.170>
- Laspalas, J. (1998). En torno a la paideia platónica (I). *Educación y educadores*, 2, s.p.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry*, 14(2), 93-109.
- Ledford, A. T. (2011). *Professional Development for Character Education. An Evaluation of Teachers' Sense of Efficacy for Character Education*. 5(3), 256-273.
- Leeman, L. W., Gibbs, J. C., & Fuller, D. (1993). Evaluation of a Multi-Component Group Treatment Program for Juvenile Delinquents. *Aggressive Behaviour*, 19, 281-292.

- Leming, J. S. (1997). Whither Goes Character Education? Objectives, Pedagogy and Research in Education Programs. *Journal of Education*, 179(2), 11-34.
- Leming, J. S. (2000). Tell Me a Story: An evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, 29(4), 413-427. <https://doi.org/10.1080/713679388>
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development: A View of the Issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford University Press.
- Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Harvard University Press.
- Levinson, M., & Fay, J. (2018). *Dilemmas of educational ethics. Cases and commentaries*. Harvard University Press.
- Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación., BOE-A-1985-12978 (1985).
- Ley Orgánica de Educación 3/2020, BOE-A-2020-17264 § I (2020).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, BOE-A-2013-12886 (2013).
- Lickona, T. (1976). The Challenge of Watergate to American Schools:Fostering the Moral Development of Children. *Adapted from paper presented at the Annual Conference on Open Education (3rd, State University of New York at Cortland, October, 1974)*. Annual Conference on Open Education, University of New York at Cortland.
- Lickona, T. (1978). Helping teachers become moral educators. *Theory Into Practice*, 17(3), 258-266. <https://doi.org/10.1080/00405847809542775>
- Lickona, T. (1988). Four Strategies for Fostering: Character Development in Children. *The Phi Delta Kappan*, 69(6), 419-423.
- Lickona, T. (1989). Educating the Moral Child. *The Education Digest*, 55(1), 45-47.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.

- Lickona, T. (1996). Eleven Principles of Effective Character Education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100. <https://doi.org/10.1080/0305724960250110>
- Lickona, T. (1997a). A Comprehensive Approach to Character Building in Catholic Schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 1(2), 159-175.
- Lickona, T. (1997b). Educating for character: A comprehensive approach. *Teachers College Record*, 98(6), 45-62.
- Lickona, T. (1997c). The Teacher's Role in Character Education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.
- Lickona, T. (1999a). Character Education: Seven Crucial Issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84. <https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462937>
- Lickona, T. (1999b). Religion and character education. *Phi Delta Kappan*, 81(1), 21.
- Lickona, T. (2000). Character Education: The Heart of School Reform. *Religion & Education*, 27(1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/15507394.2000.11000917>
- Lickona, T. (2001a). What is Effective in Character Education? *The Stony Brook School Symposium on Character*. The Stony Brook School Symposium on Character.
- Lickona, T. (2001b). What is good character? *Reclaiming Children and Youth*, 9(4), 239-251.
- Lickona, T. (2016). The Personal and Societal Consequences of the Sexual Revolution: The Elephant in Character Education's Living Room. *Jubilee Centre Conference, Oriel College, Oxford*, 1-26.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Penguin Random House.
- London School of Economics and Political Science. (2022). *Postgraduate Certificate in Higher Education (PGCertHE)*. <https://info.lse.ac.uk/staff/divisions/Eden-Centre/Supporting-and-accrediting-your-teaching/Postgraduate-Certificate-in-Higher-Education-PGCertHE>

- London School of Hygiene & Tropical Medicine. (2022). *London School of Hygiene & Tropical Medicine*. <https://www.lshtm.ac.uk/>
- Long, R. T. (1992). Mill's Higher Pleasures And The Choice Of Character. *Utilitas*, 4(2), 280-297.
- López Aranguren, J. L. (1997). *Ética*. Biblioteca Nueva.
- Macallister, J. (2012). Virtue epistemology and the philosophy of education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(2), 251-270.
- MacBeath, J. (2011). Education of teachers: The English experience. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 377-386. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.610988>
- MacIntyre, A. (1984). *Tras la virtud*. Crítica.
- MacPherson, W. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*. The Stationery Office.
- Mak, W. S. (2014). Evaluation of a Moral and Character Education Group for Primary School Students. *Discovery – SS Student E-journal*, 3, 142-164.
- Malinowski, C. I., & Smith, C. P. (1985). Moral Reasoning and Moral Conduct: An Investigation Prompted by Kohlberg's Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 1016-1027.
- Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.
- Marcelo, C. (1989). *Una introducción a la formación del profesorado*. Teoría y métodos. Servicio de Publicaciones.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. PPU.
- Martínez, M. (2013). La Educación moral: Una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(1), 1-16.
- Martínez, M., Puig, J. M., & Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, 15, 57-94.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Díaz de Santos.

- Mathison, C. (1999). How teachers feel about character education: A descriptive study. *Action in Teacher Education*, 20(4), 29-38.
- Mayer, D., & Mills, M. (2020). Professionalism and teacher education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832987>
- McCloy, R. (2018). They Knew Not Whither They Travelled: A Tour d' Horizon. En *Education Across the United Kingdom 1944–2017 Local Government, Accountability and Partnerships* (pp. 1-18). Palgrave Macmillan.
- McCulloch, G., Helsby, G., & Knight, P. (2000). *The Politics of Professionalism. Teachers and the Curriculum*. Continuum.
- McDougall, W. (1932). Of the Words Character and Personality. *Journal of Personality*, 1(1), 3-16.
- McGrath, R. E. (2014). Character strengths in 75 nations: An update. *The Journal of Positive Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888580>
- McGrath, R. E., Han, H., Brown, M., & Meindl, P. (2021). What does character education mean to character education experts? A prototype analysis of expert opinions. *Journal of Moral Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1862073>
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- McLaughlin, T. H., & Halstead, J. M. (1999). Education in character and virtue. En J. M. Halstead & T. H. McLaughlin (Eds.), *Education in morality*. Routledge.
- McPherson, M. S. (1982). Mill's Moral Theory and the Problem of Preference Change. *Ethics*, 92, 252-273.
- Meredith, P. (2012). School Structures and Organisation: England. En L. Gearon, *Education in the United Kingdom. Structures and Organisation* (pp. 3-16). Routledge.

- Merino, P. (2007). Educación moral en la familia: Desafíos y oportunidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 113-124.
- Merrit, M. (2000). Virtue Ethics and Situationist Personality Psychology. *Ethical Theory and Moral Practice*, 3, 365-383.
- Metcalfe, J., & Moulin-Stožek, D. (2020). Religious education teachers' perspectives on character education. *British Journal of Religious Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1713049>
- Mié, F. (2005). Acción y política en La República de Platón. *Signos filosóficos*, 7(14), 9-34.
- Mill, J. S. (1828). *Speech on Perfectibility*. <https://www.utilitarian.org/texts/perfectibility.html>
- Mill, J. S. (1997). *Sobre la libertad*. Alianza Editorial.
- Mill, J. S. (2009). *Autobiography of John Stuart Mill*. The Floating Press.
- Mill, J. S. (2014). *El utilitarismo. Un sistema de la lógica (Libro VI, capítulo XII)*. Alianza Editorial.
- Millán-Puelles, A. (1996). Ética y realismo. En *Obras completas, volumen IX*. Rialp.
- Miller, A. D., Nash, T., & Fetty, D. G. (2014). Fostering Community: Explicating Commonalities Between Counseling Psychology and Humanistic Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/0022167813516795>
- Milson, A. J. (2000). Social Studies Teacher Educators Perceptions of Character Education. *Theory and Research in Social Education*, 28(2), 144-169. <https://doi.org/10.1080/00933104.2000.10505902>
- Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2002). Elementary School Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Guía para docentes y asesores españoles en el Reino Unido e Irlanda 2020*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Documento para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*.

- Montmarquet, J. (1987). Epistemic Virtue. *Mind*, 96(384), 482-497.
- Montmarquet, J. (1992). Virtue and Doxastic Responsibility. *American Philosophical Quarterly*, 29(4), 331-341.
- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjánsson, K. (2017). A new approach to measuring moral virtues: The Multi-Component Gratitude Measure. *Personality and Individual Differences*, 107, 179-189.
- Moss, D. (2001). The Roots and Genealogy of Humanistic Psychology. En *The Handbook of Humanistic Psychology* (Schneider, K. J., Bugental, J. F. T. y Pierson, J. F., pp. 5-20). Sage.
- Moyles, J. R., Schilling, M., Hislam, J., & Cortazzi, M. (1988). Primary PGCE recruitment school-based interviews. *Research in education*, 40(1), 1-10.
- Murray, E., Berkowitz, M. W., & Lerner, R. (2019). Leading With and for Character: The Implications of Character Education Practices for Military Leadership. *The Journal of Character & Leadership Development*, 6(1), 33-42.
- Musscheaga, A. W. (2001). Education for Moral Integrity. *Journal of Philosophy of Education*, 35(2), 219-235.
- Muttar, T., Burn, K., & Menter, I. (2017). Deconstructing the Carter Review: Competing conceptions of quality in England's «school-led» system of initial teacher education. *Journal of education policy*, 32(1), 14-33.
- Naqvi, S. M. R. (2017). The Commencement of Character Education: A Religious Perspective. *PJERE*, 2(1), 27-38.
- Narvaez, D. (1993). High Achieving Students and Moral Judgment. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(3), 268-279.
- Narvaez, D. (2001a). Moral Text Comprehension: Implications for education and research. *Journal of Moral Education*, 30(1), 43-54.
<https://doi.org/10.1080/03057240120033802>
- Narvaez, D. (2001b). *Who Should I Become? Using the Positive and the Negative in Character Education*. 2-16.

- Narvaez, D. (2002). Does Reading Moral Stories Build Character? *Educational Psychology Review*, 14(2), 155-171.
- Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 703-733). Erlbaum.
- Narvaez, D. (2007). How cognitive and neurobiological sciences inform values education for creatures like us. En D. N. Aspin & J. D. Chapman (Eds.), *Values education and lifelong learning* (pp. 127-146). Springer.
- Narvaez, D. (2008). Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives of Virtues Development. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 310-327). Routledge.
- Narvaez, D. (2010a). Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 163-181. <https://doi.org/10.1177/1745691610362351>
- Narvaez, D. (2010b). The emotional foundations of high moral intelligence. En B. Latzko & T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives. New Directions for Child and Adolescent Development* (Vol. 129, pp. 77-94). Jossey-Bass.
- Narvaez, D. (2011a). Neurobiology, moral education and moral self-authorship. En D. de Ruyter & S. Miedema (Eds.), *Moral education and development: A lifetime commitment* (pp. 31-44). Sense Publishers.
- Narvaez, D. (2011b). The Ethics of Neurobiological Narratives. *Poetics Today*, 32(1), 81-106. <https://doi.org/10.1215/03335372-1188194>
- Narvaez, D. (2013). *Neurobiology and moral mindsets* (K. Heinrichs, F. Oser, & T. Lovat, Eds.; pp. 289-307). Sense Publishers.
- Narvaez, D. (2016). Baselines for Virtue. En J. Annas, D. Narvaez, & N. Snow (Eds.), *Developing the Virtues: Integrating Perspectives* (pp. 14-33). Oxford University Press.
- Narvaez, D. (2021). Moral education in a time of human ecological devastation. *Journal of Moral Education*, 50(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1781067>

- Narvaez, D., & Bock, T. (2002). Moral Schemas and Tacit Judgement or How the Defining Issues Test is Supported by Cognitive Science. *Journal of Moral Education*, 31(3), 297-314. <https://doi.org/10.1080/0305724022000008124>
- Narvaez, D., & Bock, T. S. (2014). The Development of Virtue. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education (2nd ed.)* (pp. 140-158). Routledge.
- Narvaez, D., Gleason, T., & Mitchell, C. (2010). Moral Virtue and Practical Wisdom: Theme Comprehension in Children, Youth, and Adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(4), 363-388. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.503253>
- Narvaez, D., Gleason, T., Mitchell, C., & Bentley, J. (1999). Moral Theme Comprehension in Children. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 477-487.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. (2005). The psychological foundations of everyday morality and moral expertise. *Character psychology and character education*, 140-165.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. (2014). Becoming a Moral Person – Moral Development and Moral Character Education as a Result of Social Interactions. En M. E. Christen, C. E. van Schaik, J. E. Fischer, M. E. Huppenbauer, & C. E. Tanner (Eds.), *Empirically informed ethics: Morality between facts and norms* (pp. 227-238). Springer.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2009). Moral Identity, Moral Functioning, and the Development of Moral Character. En D. M. Bartels, C. W. Baliman, L. J. Skitka, & D. L. Medin (Eds.), *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 50, pp. 237-274). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)00408-8](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)00408-8)
- Narvaez, D., & Rest, J. (1995). Four Components of Acting Morally. En *Moral Development: An Introduction* (pp. 385-400). Allyn & Bacon.
- Narvaez, D., & Vaydich, J. L. (2008). Moral development and behaviour under the spotlight of the neurobiological sciences. *Journal of Moral Education*, 37(3), 289-312. <https://doi.org/10.1080/03057240802227478>
- National College for Teaching and Leadership. (2012). *Powerful professional learning: A school leader's guide to joint practice development* (pp. 1-26). National College for Teaching and Leadership.

- Naval, C. (2001). Aristóteles y sus propuestas de educación moral. En *Historia de la Educación en Valores. Volumen I* (Vilanou, C. y Collelledemont, E.). Desclée de Brouwer.
- Naval, C., Arbués, E., & Fuentes, J. L. (2019a). Civismo y carácter para una educación integral: Posibilidades del aprendizaje-servicio en este campo. En J. L. Fuentes (Ed.), *De la teoría a la práctica en el compromiso cívico*. Octaedro.
- Naval, C., Arbués, E., & Fuentes, J. L. (2019b). Civismo y carácter para una educación integral: Posibilidades del aprendizaje-servicio en este campo. En *De la teoría a la práctica en el compromiso cívico* (Fuentes, J. L.). Octaedro.
- Naval, C., Bernal, A., & Fuentes, J. L. (2017). Educación del Carácter y de las virtudes. En *Diccionario Interdisciplinar Austral* (Vanney, C. E., Silva, I. y Franck, J. F.).
- Naval, C., Fuentes, J. L., & Quintanilla, I. (2017). *La Educación para la Ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas*. 1-32.
- Newcastle University. (2022). *Postgraduate Certificate in Education (PGCE) Secondary (with Qualified Teacher Status QTS)*.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2008). Caring and Moral Education. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (Nucci, L. P. y Narvaez, D.). Routledge.
- Noddings, N. (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education*, 8(2), 145-151. <https://doi.org/10.1177/1477878510368617>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Noddings, N. (2013). *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Noel, J. (1999). On the varieties of phronesis. *Educational philosophy and theory*, 31(3), 273-289.

- Nucci, L. P. (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: Implications for values education. *Review of Educational Research*, 52(1), 93-122.
- Nucci, L. P. (2003). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press.
- Nucci, L. P., & Turiel, E. (1993). God's word, religious rules, and their relation to Christian and Jewish children's concepts of morality. *Child Development*, 64(5), 1475-1491.
- Nussbaum, M. (1997). Capabilities and human rights. *Fordham Law Review*, 66(2), 373-300.
- Nussbaum, M. (2004). Mill between Aristotle & Bentham. *Daedalus*, 133(2), Art. 2.
- Nussbaum, M. (2007). Human Rights and Human Capabilities. *Harvard Human Rights Journal*, 20, 21-24.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- OCDE. (2018). Effective Teacher Policies. Insights from PISA. *PISA*, 1-182. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Ofsted. (2010). *Good professional development in schools* (pp. 1-33). Office for Standards in Education (Ofsted).
- Ofsted. (2019). *School inspection handbook* (pp. 1-97). Ofsted.
- Olveira, M. E., Rodríguez-Martínez, A., & Touriñán, J. M. (2006). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. *Proyecto Educación en Valores de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI)*, 1-10.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011a). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011b). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534131>
- Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in

- England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 443-453.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.014>
- Orchard, J. (2021). Moral education and the challenge of pre-service professional formation for teachers. *Journal of Moral Education*, 50(1), 104-113.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763932>
- Orden ECD/65/2015, BOE-A-2015-738 (2015).
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (pp. 34-37). ONU.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Oser, F. K. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of research in education*, 20(1), 57-127.
- Oser, F. K., Althof, W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education: System change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415. <https://doi.org/10.1080/03057240802227551>
- Osler, A. (2000). The Crick Report: Difference, equality and racial justice. *The Curriculum Journal*, 11(1), 25-37.
- Osler, A. (2009). Citizenship education, democracy and racial justice 10 years on. *Race Equality Teaching*, 27(3), 21-27.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, 433-466.
- Oxford Character Project. (2023). *Oxford Character Project*. <https://oxfordcharacter.org/>
- Pala, A. (2011). The Need for Character Education. *International Journal of Social Science and Humanity Studies*, 3(2), Art. 2.

- Papastephanou, M. (2005). Rawls' Theory of Justice and Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 499-518.
- Park, N. (2004). Character Strengths and Positive Youth Development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54. <https://doi.org/10.1177/0002716203260079>
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of adolescence*, 29(6), 891-909. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.011>
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character*, 10(4), 1-10. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of Character and Well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129. <https://doi.org/10.1080/17439760600619567>
- Parker, D. C., Nelson, J. S., & Burns, M. K. (2010). Comparison of Correlates of Classroom Behaviour Problems in Schools with and Without a School-Wide Character Education Program. *Psychology in the Schools*, 47(8), 817-827. <https://doi.org/10.1002/pits.20506>
- Paterson, C., Tyler, C., & Lexmond, J. (2014). *Character and Resilience Manifesto* (pp. 1-62). Centre Forum and Character Counts.
- Paul, S.-A. S., Hart, P., Augustin, L., Clarke, P. J., & Pike, M. (2022). Parents' perspectives on home-based character education activities. *Journal of Family Studies*, 28(3), 1158-1180. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1806097>
- Pedder, D., & Opfer, V. D. (2010). Planning and organisation of teachers' Continuous Professional Development in schools in England. *The Curriculum Journal*, 21(4), 433-452. <https://doi.org/10.1080/09585176.2010.529652>

- Pedder, D., & Opfer, V. D. (2011). Are we realising the full potential of teachers' professional learning in schools in England? Policy issues and recommendations from a national study. *Professional Development in Education*, 37(5), 741-758. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.614812>
- Pedder, D., Opfer, V. D., McCormick, R., & Storey, A. (2010). 'Schools and Continuing Professional Development in England – State of the Nation' research study: Policy context, aims and design. *The Curriculum Journal*, 21(4), 365-394. <https://doi.org/10.1080/09585176.2010.529637>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Pestalozzi, J. H. (1898). *How Gertrude teaches her children: An attempt to help mothers to teach their own children and an account of the method. A report to the society of the Friends of Education, Burgdorf* (Second). Syracuse.
- Peters, R. S. (1978). The Place of Kohlberg's Theory in Moral Education. *Journal of Moral Education*, 7(3), 147-157. <https://doi.org/10.1080/0305724780070301>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2002). The values in action (VIA) classification of strengths. *A life worth living: Contributions to positive psychology*, 29-48.
- Piaget, J. (1977). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral del niño*. Martínez Roca.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Pike, M. A. (2010). Christianity and character education: Faith in core values? *Journal of Beliefs & Values*, 31(3), Art. 3. <https://doi.org/10.1080/13617672.2010.521008>
- Platón. (1983). *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón y Crátilo*. Gredos.
- Platón. (2013). *La República*. Alianza Editorial.

- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., & Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 571-588. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.003>
- Power, F. C., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community Approach to Moral Education and the Moral Atmosphere of the School. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge.
- Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), Art. 2.
- Pritchard, D. (2013). Epistemic virtue and the epistemology of education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 236-247.
- Puelles-Benítez, M. (2006). La influencia de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Historia de la educación*, 4, 229-253.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín-García, X., & Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, Extraordinario*, 45-67.
- Pulido-Montes, C., & Lázaro Lorente, L. M. (2021). Neoliberalismo y procesos de privatización "en" la educación pública en Inglaterra y España. *Encounters in Theory and History of Education*, 22. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14858>
- Qualifications and Curriculum Authority. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. (pp. 1-83). QCA.
- Queen Mary University of London. (2022). *Postgraduate Study*. <https://www.qmul.ac.uk/>
- Ralston, S. J. (2010). Dewey's Theory of Moral (and Political) Deliberation Unfiltered. *Education and Culture*, 26(1), 23-43.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. (1966). *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Crítica.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.

- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Paidós.
- Red Kite Teacher Training. (2022). *Our Programmes*.
<https://www.redkiteteachertraining.co.uk/our-programmes/secondary/>
- Reilly, T. S., & Narvaez, D. (2018). Character, Virtue, and Science. *Philosophy, Theology and the Sciences*, 5(1), 51. <https://doi.org/10.1628/ptsc-2018-0005>
- Resnick, S., Warmoth, A., & Serlin, I. A. (2001). The Humanistic Psychology and Positive Psychology Connection: Implications for Psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 73-101. <https://doi.org/10.1177/0022167801411006>
- Retnawati, H., Apino, E., & Anazifa, R. D. (2018). Impact of Character Education Implementation: A Goal-Free Evaluation. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(6), 881-899.
- Revell, L. (2002). Children's Responses to Character Education. *Educational Studies*, 28(4), 421-431. <https://doi.org/10.1080/0305569022000042426>
- Revell, L., & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/03057240701194738>
- Richardson, R. C., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2009). Character Education: Lessons for Teaching Social and Emotional Competence. *Children and Schools*, 31(2), 71-78.
- Riley, J. (2017). Mill on Utilitarian Sanctions. En *A Companion to Mill* (Eds. Christopher Macleod y Dale E. Miller). John Wiley & Sons, Inc.
- Robbins, B. D. (2008). What is the good life? Positive psychology and the renaissance of humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist*, 36, 96-112. <https://doi.org/10.1080/08873260802110988>
- Roberts, N., & Foster, D. (2016). Initial teacher training in England. *House of Commons Library*, 6710, 1-22.

- Robinson, E. H., Dayle, K., & Grant, B. (2000). Humanistic Education to Character Education: An Ideological Journey. *Journal Of Humanistic Counseling, Education And Development*, 39, 21-25.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Report*, 104(4), 842-866.
- Rogers, C. R. (1961). The process equation of psychotherapy. *American journal of psychotherapy*, 15(1), 27-45.
- Rogers, C. R. (1963). The Concept of the Fully Functioning Person. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1(1), 17-26.
- Rogers, C. R. (1995). *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin Company.
- Roso, C. G. (2013). Culture and character education in a Jewish day school: A case study of life and experience. *Journal of Research on Christian Education*, 22(1), 30-51.
- Rouner, L. S. (1993). Can Virtue Be Taught in a School? Ivan Illich and Mohandas Gandhi on Deschooling Society. En *Can Virtue be Taught?* (pp. 139-153). University of Notre Dame Press.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o De la Educación*. Alianza Editorial.
- Rousseau, J. J. (2014). *El contrato social*. Edimat.
- Ruiz-Corbella, M., Bernal, A., Gil, F., & Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24(2), Art. 2.
- Ryan, K. (2013). The Failure of Modern Character Education. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 141-146.
- Saenz, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, 65, Art. 65.
- Sandel, M. J. (2011). *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* Debolsillo.

- Sanderse, W. (2012a). *Character Education: A Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*. Eburon.
- Sanderse, W. (2012b). *Character Education: A Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*. Eburon.
- Sanderse, W. (2020). Does Aristotle believe that habituation is only for children? *Journal of Moral Education*, 49(1), 98-110. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1497952>
- Sanderse, W., & Cooke, S. (2019). Being Prepared to Become a Moral Teacher: UK Teachers' Experiences of Initial Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1664628>
- Sandholtz, J. H., & Scribner, S. P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1104-1117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.006>
- Sanger, M. N. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 169-185. <https://doi.org/10.1080/00220270701670856>
- Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and teacher education*, 27(3), 569-578. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.011>
- Sanmartín, O. R. (2020). Qué es el pin parental, la herramienta para que los padres puedan vetar contenidos en las aulas. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2020/01/20/5e257c8ffc6c83085c8b458a.html>
- Santo Tomás de Aquino. (1993). *Suma Teológica II. Parte I-II*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Schaeffer, E. F. (1999). It's time for schools to implement character education. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 83(609), 1-8.
- Schlaadt, R. G. (1974). Implementing the Values Clarification Process. *School Health Review*, 5(1), 10-12. <https://doi.org/10.1080/00366579.1974.10613542>

- Schlaefli, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55(3), 319-352.
- School Curriculum and Assessment Authority. (1996). *Education for adult life: The spiritual and moral development of young people* (pp. 1-26). School Curriculum and Assessment Authority.
- School Standards and Framework Act 1998, C. 31 (1999).
- School Teachers' Pay and Conditions Act 1991, C. 49 1 (1991).
- Schultz, L. H., Barr, D. J., & Selman, R. L. (2001). The Value of a Developmental Approach to Evaluating Character Development Programmes: An outcome study of Facing History and Ourselves. *Journal of Moral Education*, 30(1), 2001. <https://doi.org/10.1080/03057240120033785>
- Schultz, L. H., Selman, R. L., & LaRusso, M. (2003). The Assessment of Psychosocial Maturity in Children and Adolescents. Implications for the Evaluation of School-based Character Education Programs. *Journal of Research in Character Education*, 1(2), 67-87.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness. Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfillment*. The Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama Barcelona.
- Seroczynski, A. D., Johnson, S. P., Lamb, K., & Gustman, B. J. of R. in C. E. (2011). The Hidden Virtues of Harry Potter: Using J. K. Rowling's Novels to Facilitate Character Education With Juvenile Delinquents. *Journal of Research in Character Education*, 9(1), 1-24.

- Shanghai Ranking. (2022). *2022 Academic Ranking of World Universities*.
<https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2021>
- Shapiro, S. B. (1985). An Empirical Analysis of Operating Values in Humanistic Education. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(1), 94-108.
- Shapiro, S. B. (2001). Illogical positivism. *American Psychologist*, 56(1), 82-82.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.82a>
- Shkalar, J. (1989). The Liberalism of Fear. En *Liberalism and the Moral Life* (pp. 21-38).
Harvard University Press.
- Simkins, T. (2015). School restructuring in England: New school configurations and new challenges. *Management in Education*, 29(1), 4-8.
<https://doi.org/10.1177/0892020614559235>
- Simon, S. B., & deSherbinin, P. (1975). Values Clarification: It Can Start Gently and Grow Deep. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 679-683.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Simpson, D. J., & Stack, S. F. Jr. (2010). *Teachers, Leaders and Schools. Essays by John Dewey*. SIU Press.
- Skaggs, G., & Bodenhorn, N. (2006). Relationships between implementing character education, student behavior, and student achievement. *Journal of Advanced Academics*, 18, 82-114.
- Slote, M. (1998). The Justice of Caring. *Social Philosophy & Policy Foundation*, 171-195.
- Slote, M. (1999). Caring versus the Philosophers. *Philosophy of Education*, 25-35.
- Slote, M. (2007). *The Ethics of Care and Empathy*. Routledge.
- Slote, M. (2010). Sentimentalist moral education. *Theory and Research in Education*, 8(2), 125-143. <https://doi.org/10.1177/1477878510368611>

- Snarey, J., & Samuelson, P. (2008). Moral Education in the Cognitive Developmental Tradition: Lawrence Kohlberg's Revolutionary Ideas. En L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge.
- Standards and Quality in Education. (1999). *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools*. Office for Standards in Education (Ofsted).
- The Education (School Teachers'Qualifications) (England) Regulations 2003, Pub. L. No. 1662, 1 (2003).
- Steen, T. A., Kachorek, L. V., & Peterson, C. (2003). Character strengths among youth. *Journal of youth and adolescence*, 32(1), 5-16.
- Steutel, J., & Spiecker, B. (2004). Cultivating Sentimental Dispositions Through Aristotelian Habituation. *Journal of Philosophy of Education*, 38(4), 531-549.
- Suissa, J. (2015). Character Education and the Disappearance of the Political. *Ethics and Education*, 10(1), 105-117.
- Sukardi, I. (2016). Character Education Based on Religious Values: An Islamic Perspective. *Ta'dib: Journal of Islamic Education (Jurnal Pendidikan Islam)*, 21(1), 41-58.
- Sutomo, I. (2014). Modification of character education into akhlaq education for the global community life. *Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies*, 4(2), 291-316.
- Tapia, N. (2010). La propuesta pedagógica del «Aprendizaje-Servicio»: Una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, revista científica*, 5, 23-43.
- Tarrant, I., & Tarrant, J. (2004a). Satisfied Fools: Using J. S. Mill's Notion of Utility to Analyse the impact of Vocationalism in Education within a Democratic Society. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 107-120.
- Tarrant, I., & Tarrant, J. (2004b). Satisfied Fools: Using J. S. Mill's Notion of Utility to Analyse the impact of Vocationalism in Education within a Democratic Society. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), Art. 1.
- Tarrant, J. (1991). Utilitarianism, Education and the Philosophy of Moral Insignificance. *Journal of Philosophy of Education*, 25(1), Art. 1.

- Taylor, E. (2001). Positive Psychology and Humanistic Psychology: A Reply to Seligman. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 13-29. <https://doi.org/10.1177/0022167801411003>
- Teach First. (2022). *Early Career Framework*. Early Career Framework-Teach First. <https://www.teachfirst.org.uk/early-career-framework>
- Tedder, M., & Lawy, R. (2009). The pursuit of 'excellence': Mentoring in further education initial teacher training in England. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(4), 413-429. <https://doi.org/10.1080/13636820903363634>
- The Human Flourishing Program. (2023). *The Human Flourishing Program*. The Human Flourishing Program. <https://hfh.fas.harvard.edu/>
- The University of Manchester. (2022). *PGCE Secondary*. PGCE Secondary - University of Manchester. <https://www.seed.manchester.ac.uk/education/study/pgce/secondary/>
- The University of Sheffield. (2022). *PGDE Teacher Training*. <https://www.sheffield.ac.uk/education/pgde>
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 575-591. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00016-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00016-0)
- Touriñán, J. M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1, 25-46.
- Trujillo, J. J., Sahagún, M., Cárdenas, R., & Ramírez, A. F. (2016). Las consecuencias de la violencia filio-paternal reflejadas en una historia de vida. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 119-128. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2016.v29.n1.47159
- Tyas, E. H., Sunarto, & Naibaho, L. (2020). Building Superior Human Resources through Character Education. *The Mattingley Publishing Co., Inc*, 83, 11864-11873.
- UCL Institute of Education. (2022a). *Early Career Framework*. Early Career Framework-UCL Institute of Education. <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/departments/learning-and-leadership/early-career-framework>

- UCL Institute of Education. (2022b). *National Professional Qualifications*. National Professional Qualifications-UCL Institute of Education. <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/centres/ucl-centre-educational-leadership/national-professional-qualifications>
- University College London. (2022a). *Entry requirements*. Entry requirements-University College London. <https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/graduate/teacher-training/entry-requirements>
- University College London. (2022b). *Secondary PGCE programmes*. Secondary PGCE programmes - University College London. <https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/graduate/teacher-training/secondary-pgce-programmes>
- University of Birmingham. (2022a). *MA Character Education*. MA Character Education-University of Birmingham. <https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/distance/edu/character-education.aspx>
- University of Birmingham. (2022b). *Train to Teach at Birmingham*. <https://www.birmingham.ac.uk/schools/education/teacher-education/index.aspx>
- University of Bristol. (2022). *PGCE Education (Secondary)*. <http://www.bristol.ac.uk/study/postgraduate/2022/ssl/pgce-education/>
- University of Cambridge. (2022a). *Entry Requirements*. Entry Requirements-University of Cambridge. <https://www.educ.cam.ac.uk/courses/pgce/applying/entry/>
- University of Cambridge. (2022b). *Faculty of Education*. Faculty of Education-University of Cambridge. <https://www.educ.cam.ac.uk/courses/pgce/secondary/>
- University of Leeds. (2022). *Train to teach*. <https://essl.leeds.ac.uk/education-teacher-education/doc/becoming-teacher>
- University of Liverpool. (2022). *Teaching Qualifications*. <https://www.liverpool.ac.uk/life-sciences/employability/postgraduate/teaching/>
- University of Manchester. (2022). *Applications*. Applications-University of Manchester. <https://www.seed.manchester.ac.uk/education/study/pgce/applications/>

- University of Nottingham. (2022). *Initial Teacher Education*.
<https://www.nottingham.ac.uk/education/study/teacher-training/secondary-pgce.aspx>
- University of Oxford. (2022a). *Entry Requirements – PGCE*. Entry Requirements – PGCE-
 University of Oxford. <http://www.education.ox.ac.uk/programmes/pgce/entry-requirements-pgce/>
- University of Oxford. (2022b). *PGCert in Education (PGCE)*. PGCert in Education (PGCE)
 - University of Oxford. <https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/pgce>
- University of Southampton. (2022). *Secondary (PGCE)*.
<https://www.southampton.ac.uk/courses/secondary-pgce>
- University of Sussex. (2022). *Initial Teacher Education. Secondary*.
<https://www.sussex.ac.uk/education/ite/pgceandschooldirectsecondary>
- University of Warwick. (2022). *Secondary PGCE (11-18 year olds)*.
<https://warwick.ac.uk/fac/soc/cte/start-teaching/secondary/>
- van Eeden, C., Wissing, M. P., Dreyer, J., Park, N., & Peterson, C. (2008). Validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth) Among South African learners. *Journal of Psychology in Africa*, 18(1), 143-154.
<https://doi.org/10.1080/14330237.2008.10820181>
- Vanderstraeten, R. (2002). Dewey's Transactional Constructivism. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 233-246.
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(31), 8148-8156. <https://doi.org/10.1073>
- Vargas, L., & González-Torres, M. C. (2009). La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1379-1418.
- Verger, E., & Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 11-29.

- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vilafranca, I., & Buxarrais, M. R. (2009). La educación para la ciudadanía en el debate comunitaristas-liberales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(2), 139-149.
- Villamor, P., & Prieto, M. (2016). Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 265-276.
- Waldron, J. (1991). Minority cultures and the cosmopolitan alternative. *University of Michigan Journal of Law Reform*, 25, 751-794.
- Walker, D. L., Roberts, M. P., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.827631>
- Was, C. A., Woltz, D. J., & Drewb, C. (2006). Evaluating character education programs and missing the target: A critique of existing research. *Educational Research Review*, 1, 148-156. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.001>
- Watson, G. (1984). Virtues in excess. *Philosophical Studies*, 46, 57-74. <https://doi.org/10.1007/BF00353491>
- Watson, L. (2018). Educating for good questioning: A tool for intellectual virtues education. *Acta Analytica*, 33(3), 353-370. <https://doi.org/10.1007/s12136-018-0350-y>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- West, H. R. (1982). Mill's «Proof» of Utility. En Miller & Williams (Eds.), *The Limits of Utilitarianism*. University of Minnesota Press.
- White Paper. (1997). *Excellence in schools* (pp. 1-84). Secretary of State for Education and Employment.

- White, R., & Warfa, N. (2011). Building Schools of Character: A Case-Study Investigation of Character Education's Impact on School Climate, Pupil Behavior, and Curriculum Delivery. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1), 45-60.
- Wilhelm, G. M., & Firmin, M. W. (2008). Character Education: Christian Education Perspectives. *Journal of Research on Christian Education*, 17(2), 182-198. <https://doi.org/10.1080/10656210802433384>
- Williams, M. M. (2000). Models of Character Education: Perspectives and Developmental Issues. *Journal Of Humanistic Counseling, Education And Development*, 39, 32-40.
- Wilson, A. T. (1990). 'Who Trains the Trainers?' a Case Study of the Selection and Induction of Teacher-training Staff in England. *European Journal of Teacher Education*, 13(1-2), 69-72. <https://doi.org/10.1080/0261976900130111>
- Wood, R. W., & Roach, L. (2000). Administrator's Perceptions of Character Education. *Education*, 120(2), 213-220.
- Wright, M. (1995). Can moral judgement and ethical behaviour be learned? *Management Decision*, 33(10), 17-28. <https://doi.org/10.1108/00251749510100212>
- Xiem, N. T. (2018). John Stuart Mill's Liberal thought on Education and the Dissemination of Education in Enforcing the Right of Liberty. *American Journal of Educational Research*, 6(5), Art. 5.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de educación*, 340, 51-58.
- Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the Mind*. Cambridge University Press.

ANEXO I: GLOSARIO DE ABREVIATURAS

ApS: Aprendizaje Servicio

ARWU: Academic Ranking of World Universities

CDP: Child Development Project

CPD: Continuing Professional Development

CPDL: Continuing Professional Development and Learning

DBS: Disclosure and Barring Service

DfE: Department for Education

DSL: Designated Safeguarding Lead

ECF: Early Career Framework

ECT: Early Career Teacher

EYITT: Early Years Initial Teacher Training

GCSE: General Certificate of Secondary Education

INSET: In-Service Training

IOE: Institute of Education

ITT: Initial Teacher Training

JPD: Joint Practice Development

LEA: Local Education Authorities

MA: Estudios de Máster

MAT: Multi-Academy Trust

MMI: Multi Mini-Interviews

NPQ: National Professional Qualifications

NQT: Newly Qualified Teachers

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PGCE: Postgraduate Certificate in Education

PGCertHE: Postgraduate Certificate in Higher Education

PGDE: Professional Graduate Diploma in Education

PSHE: Personal, Social, Health, and Economic Education

QTS: Qualified Teacher Status

SCAA: School Curriculum and Assessment Authority

SCITT: School Centred Initial Teacher Training

SENCO: Special Educational Needs Co-ordinator

SJT: Situational Judgment Test

TRA: Teaching Regulation Agency

TRN: teacher reference number

TRRS: Teacher Recruitment and Retention Strategy

UTC: University Technical Colleges

VBR: Valued Based Recruitment