

# Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO  
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

**Valores, virtudes y éxito escolar**

Consejo  
Escolar  
del Estado

Segunda Época/Vol. 4/N.º 6/2015



# PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 4/N.º 6/JUNIO 2015

VALORES, VIRTUDES Y ÉXITO ESCOLAR

## ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

### Consejo de dirección

#### Presidencia

Francisco López Rupérez  
Presidente del Consejo Escolar del Estado

#### Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan  
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

#### Secretario

José Luis de la Monja Fajardo  
Secretario del Consejo Escolar del Estado

#### Vocales

Montserrat Milán Hernández  
Consejera de la Comisión Permanente

#### Roberto Mur Montero

Consejero de la Comisión Permanente

#### Jesús Pueyo Val

Consejero de la Comisión Permanente

### Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan  
(Consejo Escolar del Estado)

José Luis de la Monja Fajardo  
(Consejo Escolar del Estado)

Isabel García García

(Consejo Escolar del Estado)

Juan Ramón Villar Fuentes

(Consejo Escolar del Estado)

M. Almudena Collado Martín

(Consejo Escolar del Estado)

Carmen Arriero Villacorta

(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val

(Consejo Escolar del Estado)

Juan Luis Cordero Ceballos

### Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García

Francisco J. Carrascal García

Julio Delgado Agudo

José Antonio Fernández Bravo

Mariano Fernández Enguita

Alfredo Fierro Bardají

José Luis Gaviria Soto

Samuel Gento Palacios

María Luisa Martín Martín

José María Merino

Sara Moreno Valcárcel

Arturo de la Orden Hoz

Francesc Pedró i García

Beatriz Pont

Gonzalo Poveda Ariza

María Dolores de Prada Vicente

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

Fotografías: <http://bit.ly/1HGx8AF>

ISSN 1886-5097

NIPO 030-15-152-3

DOI 10.4438/1886-5097-PE

[ntic.educacion.es/cee/revista](http://ntic.educacion.es/cee/revista)

[participacioneduca@mecd.es](mailto:participacioneduca@mecd.es)

## Presentación

Francisco López Rupérez **3**

## Entrevista

José Antonio Marina. Filósofo y escritor **5**

## Una aproximación filosófica

*La herencia de la filosofía clásica y su vigencia en la actualidad.* Manuel Maceiras Fafián **7**

*La acción educativa como compromiso ético.* José Antonio Ibáñez-Martín **19**

*La formación cívica en un nuevo marco histórico.* Eugenio Nasarre Goicoechea **29**

## Los fundamentos científicos

*La educación del carácter. Perspectivas internacionales.* Aurora Bernal, M.<sup>a</sup> del Carmen González-Torres y Concepción Naval **35**

*Las emociones en el desarrollo de las virtudes.* Ignacio Morgado Bernal **47**

*Habilidades no cognitivas y diferencias de rendimiento en PISA 2009 entre las comunidades autónomas españolas.* Ildefonso Méndez, Gema Zamarró, José García Clavel y Collin Hitt **51**

## La experiencia educativa

*Taller de ciudadanos. La educación integral en la Institución Libre de Enseñanza.* José García-Velasco **63**

*Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter.* José Álvarez Rodríguez y Andrés Palma Valenzuela **73**

*Hábitos y valores: un área de mejora para los centros.* Andrés Jiménez Abad y Ángel Sanz Moreno **81**

## Buenas prácticas y experiencias educativas

*La mejora de la competencia en comunicación lingüística: «Alehop» y la experiencia en un contexto desfavorecido.* Elvira Molina Fernández **91**

*Una escuela entre todos y para todos.* M.<sup>a</sup> Isabel Lorente García **97**

## Otros temas

*Consideraciones a una ley paradigmática en la historia de la formación profesional española: la Ley de Formación Profesional Industrial (FPI) de 1955.* María Jesús Martínez-Usarralde **107**

## Recensiones de libros

*Juan de Mairena: sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo* (Antonio Machado, ed. 2009). Alfredo Fierro **113**

*El instituto del Cardenal Cisneros. Crónica de la enseñanza secundaria en España (1845-1975)* (Begoña Talavera; Gloria González, 2013). Pedro Palacios **115**

*Jóvenes y valores (I). Un ensayo de tipología* (J. C. Ballesteros; J. Elzo; E. Megías; M. A. Rodríguez; A. Sanmartín, 2014). Ana M.<sup>a</sup> Rubio Castillo **117**



CONSEJO  
ESCOLAR  
DEL ESTADO



## LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER. PERSPECTIVAS INTERNACIONALES

### CHARACTER EDUCATION. INTERNATIONAL PERSPECTIVES

Aurora Bernal

M.<sup>a</sup> del Carmen González-Torres

Concepción Naval

Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Navarra

#### Resumen

Somos testigos de un interés creciente por la formación personal y moral de los niños y adolescentes, que ha llevado a que cada vez sea más común oír hablar de algunas tendencias educativas en las que se concreta cómo llevar a la práctica la educación de la dimensión moral de los más jóvenes. Entre estos enfoques sobresale el denominado de la «Educación del carácter» (EC).

En este artículo, y en un primer paso, se describe brevemente la historia reciente del declive y revitalización de la Educación del carácter en el siglo XX; en un segundo apartado se relaciona este movimiento con otros contemporáneos como el *Social Emotional Learning* o el *Positive Youth Development* y con el impacto que ha tenido en su expansión la psicología positiva; en la tercera parte se introduce la opinión de algunos expertos internacionales entrevistados y, para finalizar, se presenta una breve información de los principales centros de investigación y desarrollo de la Educación del carácter en la actualidad y en el mundo. El estudio que se presenta en este artículo se contextualiza en el ámbito anglosajón, especialmente en EE. UU., país clave del movimiento actual de la educación del carácter.

**Palabras clave:** Educación del carácter, educación moral, aprendizaje socio emocional, psicología positiva, perspectivas internacionales.

#### Abstract

We are witnessing growing interest in the personal and moral training of children and teenagers which has led to ever more common commentaries on educational tendencies which deal with the practice of education in the moral dimension of the younger members of society. Outstanding amongst these approaches is what has been called Character Education.

The first step in this article is to briefly describe the recent history of the decline and revival of Character Education in the 20th century; in the second section, this movement will be compared with other contemporary ones such as Social Emotional Learning or Positive Youth Development and the impact that Positive Psychology has had on its spread; the third part offers the opinion of some international experts who have been interviewed. To finish, we give a short list of some main researchers and development centers. The study presented in this article is set in an Anglo-Saxon context, particularly in the United States, the key country for the present-day Character Education movement.

**Keywords:** Character education, moral education, social-emotional learning, positive psychology, international perspectives, positive youth development.

## 1. Introducción

Asistimos desde hace años a un interés creciente por la formación personal y moral de los niños y adolescentes (ALTAREJOS y NAVAL, 2000; LÓPEZ DE DICASTILLO CASTILLO, IRIARTE, GONZÁLEZ-TORRES, 2008; NUCCI, 2009; NUCCI y NARVÁEZ, 2008; TRIANES y FERNÁNDEZ, 2001) que ha llevado a que cada vez sea más común oír hablar de algunas tendencias educativas en las que se concreta cómo llevarla a la práctica. Entre estos enfoques sobresale el denominado de la «Educación del carácter» (EC).

El auge de los programas educativos que guardan relación con este aspecto de la formación, se explica en parte porque socialmente se reconoce que la educación constituye uno de los principales medios para prevenir conductas y estados nocivos en las personas y en la sociedad, así como para crear las condiciones y fomentar los comportamientos que facilitan la salud, el bienestar, el éxito, la integración y la participación sociales; cuyas carencias originan los más importantes problemas que sufren los más jóvenes, como son las adicciones, el *bullying*, el absentismo escolar, el estrés, la baja autoestima, la ansiedad, la depresión, el fracaso escolar, los conflictos en la convivencia; problemas que se podrían salvar con una educación más comprensiva de todos los aspectos de la personalidad. Las metas vitales de cualquier niño (bienestar y felicidad, ajuste social, amigos, ocio saludable, rendimiento escolar, etc.), son más asequibles si tiene oportunidad de acceder a una educación que abarque a todas sus capacidades.

En este artículo, y en un primer paso, se describe brevemente la historia reciente del declive y revitalización de la EC en el siglo XX; en un segundo apartado se relaciona este movimiento con otros contemporáneos como *Social emotional learning* o *Positive youth*

*development*, e igualmente se describe el impacto que ha tenido en su expansión la psicología positiva; en la tercera parte se introduce la opinión de algunos expertos internacionales entrevistados y, para finalizar, se presenta una breve información de los principales centros de investigación y desarrollo de la EC en la actualidad y en el mundo. El estudio que se presenta en este artículo se contextualiza en el ámbito anglosajón, especialmente en EE. UU., país clave del movimiento actual de la EC.

## 2. Inicio y declive de la educación del carácter

La EC se ha convertido en las últimas décadas en un término 'paraguas', ya que, bajo esa rúbrica, se recogen iniciativas diversas vinculadas con la educación de las virtudes, la educación en valores, la educación para la ciudadanía y la educación para la construcción personal, entre otras. Sin embargo, se puede constatar que este término se ha usado con más rigor para denominar a un enfoque determinado de la educación moral.

La EC no es una idea nueva, sino que, más bien, responde a un planteamiento clásico de la educación moral propuesto ya por Aristóteles, en sintonía con la tradición griega, que gira alrededor de los conceptos de virtud, bien, felicidad y ciudadanía; y que ha permeado la cultura occidental a lo largo de la historia, fusionándose con otras fuentes éticas (BERNAL, 1998).

La educación moral de inspiración clásica –dirigida a capacitar a las personas para que obren libre y moralmente bien, dando relevancia a la promoción de actitudes cívicas y de las virtudes propias del buen ciudadano (NAVAL, 2000)–, se mantuvo vigente hasta los años 60 del siglo XX en las escuelas norteamericanas confesionales y no confesionales.

En esa década comienza el declive de la EC, declive ya anunciado, como veremos, en años anteriores (VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009). Podrían señalarse varias razones, pero quizás la más decisiva fue un cambio de visión acerca de la educación moral en la que repercute, por un lado, la trayectoria que sigue la Psicología y, por otro, el prisma ético propuesto por filósofos como Rousseau y Kant, que se va haciendo más influyente. La herencia de estos pensadores se muestra en el énfasis que se hace de la autonomía del individuo como uno de los principales valores que hay que buscar en la educación (HOFF, 2002). La autonomía se entiende como la característica del sujeto que es capaz de pensar por sí mismo, ajeno a las interferencias externas y, por lo tanto, capaz de dirigir su vida a tenor del juicio moral propio y autónomo. Se origina así un modo de ver la educación moral en el que se desecha que haya que enseñar expresamente a los sujetos qué es el bien y qué valores conviene buscar.

Este cambio en la manera de concebir la educación moral, que tuvo una importante repercusión en la práctica escolar hasta finales del siglo XX, se fragua en un contexto sociopolítico y cultural caracterizado por la conquista de los derechos individuales, los estilos de vida individualistas, un nuevo modo de entender la autoridad, el valor supremo concedido al trabajo y la competitividad, y una gran y rápida productividad científica y técnica (MURPHY, 2002). Además, estas nuevas corrientes educativas triunfaron, en parte, por el modo de entender y practicar la Psicología (LICKONA, 1999).

Destacamos especialmente cuatro elementos de este contexto, relacionados con el por qué se produce en ese momento una relegación de la EC (LICKONA, 1999; VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009).

El auge de la teoría evolucionista que cuestiona la noción, hasta entonces vigente, de la moralidad. Desde este nuevo enfoque, se busca describir y medir los estadios sucesivos que siguen los individuos en sus cambios; de este modo, se concede gran importancia al desarrollo evolutivo de los sujetos, fijando la descripción de las etapas del crecimiento en la dimensión moral. Triunfa así el modelo psicológico evolutivo cognitivo de Kohlberg, en el que nos detendremos más adelante.

- La teoría de la relatividad de Einstein que, traspasando los límites de la física, influyó en que se hablara de la relatividad de los valores para guiar la propia vida.
- El positivismo y la adopción de metodologías experimentales en el ámbito de la Psicología que, con el predominio en los años 20 del siglo XX del paradigma conductista, estaba poco dispuesta a centrarse en dimensiones de la conducta con connotaciones valorativas y no fácilmente observables y medibles. En este contexto, la investigación en el ámbito escolar sobre los rasgos del carácter realizadas por Hartshorne y May (1928-1930) cuestionaron la existencia de rasgos estables de la conducta, mostrando que la conducta ética de los estudiantes era altamente dependiente de la situación. De este modo, anunciaron la muerte de la noción de 'carácter', como constructo de interés de investigación psicológica. De paso, y como consecuencia de este presupuesto, se puso en duda la eficacia de los programas que se aplicaban desde el enfoque de la Educación del carácter (LEMING, 1997).
- La Psicología Humanista con sus planteamientos acerca de la autorrealización, también contribuyó de algún modo a una devaluación de la idea de virtud, de la existencia de valores universales, y con ello, de la formación del carácter. Allport (1897-1967), padre de la psicología de la personalidad, contribuyó a la desaparición del término carácter del discurso académico, al considerarlo un concepto más filosófico que psicológico. Este declive se produce en torno a la década de los años 40 del siglo pasado (PETERSON, 2006).

El paradigma sustitutivo de la EC se denominó educación moral y se extendió traspasando las fronteras norteamericanas y convirtiéndose en el modelo de la práctica educativa moral en las escuelas. Su gran promotor fue Kohlberg, y se aceptó gracias a la exitosa recepción que tuvo su teoría –presentada como científicamente irrefutable– del «Desarrollo moral cognitivo», basada en la herencia piagetiana, y también gracias a su relativamente fácil puesta en práctica. En resumen, en esta teoría se describen los estadios del desarrollo moral y cómo suscitar el razonamiento moral orientado a la autonomía, como meta principal de la educación moral. Este

modelo de educación moral anima a los estudiantes a practicar el razonamiento moral mediante el uso de los dilemas morales y a desarrollar un sentido de respeto hacia los otros como miembros de una sociedad, mediante las prácticas democráticas y dialógicas en el aula. Diversas propuestas nacidas al amparo de esta teoría, como la metodología denominada «Clarificación de valores», se pusieron en marcha en los centros educativos de los EE. UU., en las décadas de los 70 y 80 del siglo XX y se extendieron a los países de cultura democrática (VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009; NAVAL, 2000). Muy conocida es la divulgación del método de clarificación de valores, por la guía que propusieron HOWE, KIRSCHENBAU y SIMON (1972).

La educación moral se plasmó en programas en los que la acción educativa consistía en acompañar a los niños y jóvenes en el desarrollo del razonamiento moral, para que finalmente estuvieran en condiciones de elegir autónomamente qué valores seguir en su conducta (RATHS, HARMIN y SIMON, 1966). Se trataba de evitar intervenciones educativas que les expusieran explícitamente a nociones tales como el bien o el valor, así como a ejemplos de actuaciones virtuosas. Estas acciones se consideraban formas más o menos sutiles de adoctrinamiento y a la vez se entendía que la habituación implicaba un proceso que excluye razonar.

En este contexto, las nociones de carácter, EC y virtud, adquirieron los tintes de algo pasado, conservador, rancio y ligado a la religión, mientras términos como actitudes y valores cobraron más fortuna.

### 3. Resurgimiento de la Educación del carácter

Hubo que esperar a los años 90 del siglo XX para contemplar un resurgimiento del movimiento de la EC que se extendió también a Europa, fundamentalmente al Reino Unido.

¿Por qué resurge la EC? La explicación se puede encontrar observando qué sucedió en lo que se puede considerar la primera etapa de este movimiento, designada de formas diversas: «perspectiva tradicional de la EC» (VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009) o «retorno de una renovada EC» (BELTRAMO, 2013).

Partimos aquí especialmente de dos estudios que nos permiten sintetizar el recorrido de esta corriente educativa (BELTRAMO, 2013; VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009).

Para analizar este fenómeno educativo se pueden apuntar de nuevo, por una parte, elementos de un contexto cultural y social que plantea la necesidad de un cambio en la educación moral que se venía practicando en las escuelas y, por otro lado, la crítica desde la investigación psicoeducativa de los modelos educativos vigentes hasta la década final del siglo XX, dominados por el enfoque kolhberiano de la educación moral.

Cunningham (2005) señala una serie de acontecimientos que precipitaron un cambio de paradigma: la disparidad de valores en la sociedad norteamericana –debida en gran medida al individualismo y a la inmigración–, la preocupación por lograr cierta armonía social y personal, la extensión de actos graves de violencia entre los jóvenes y del consumo de drogas. La inquietud llegó a las administraciones públicas que se plantean cómo prevenir en niños, adolescentes y jóvenes estos problemas. Se siente que la educación moral imperante en los centros educativos ha fracasado y se empiezan a adoptar medidas para impulsar programas basados en otra modalidad de educación moral, amparada bajo la voz (EC), programas que pronto se extendieron a las escuelas públicas y privadas.

También influye en este cambio el auge del movimiento político comunitarista que, entre otras propuestas, aboga por la transmisión de tradiciones y valores morales compartidos entre las generaciones (NAVAL, 2000). Además, en el mundo académico universitario, también se hizo notar la necesidad de este cambio, con el deseo de colaborar para prevenir y disminuir muchos de los problemas de los jóvenes que las otras propuestas de educación moral no habían conseguido solventar, y de ayudar a los estudiantes a ser personas honestas y ciudadanos comprometidos. Se producen en este momento revisiones científicas del modelo de Kohlberg y de la práctica de la clarificación de valores. En síntesis, la crítica discurría en los siguientes términos: no es suficiente con potenciar la capacidad de razonar para lograr buenos comportamientos; hay otras dimensio-

nes importantes, además de la racional, como es la dimensión la afectiva; no es suficiente con atender la dimensión formal del raciocinio, es preciso mostrar los contenidos de los valores para que las personas puedan elegir, practicar, motivarse. Dicho de otro modo, no somos moralmente buenos por sólo razonar moralmente bien, sino por, además, obrar moralmente bien.

Fue representativa de esta visión crítica la exposición de Kilpatrick, sugerida en el título de su libro *«Why Johnny can't tell right from wrong»*, publicado en 1992. Asimismo el trabajo de Lapsley y Narváez (2005), que iniciaron su investigación siguiendo el modelo de Kohlberg, muestra que las personas crecen poco o crecen mal moralmente si sólo se alimentan de mínimos éticos. Con el tiempo propusieron una educación moral que integrara los principales hallazgos de las diferentes teorías.

En esta década, a la crítica mencionada se le suma el auge del movimiento filosófico conocido como neo-aristotelismo. Así, se vuelve a reflexionar sobre la EC que propuso el Estagirita en sus obras, como queda patente si se revisa la bibliografía publicada por los principales exponentes de esta etapa de reinsertión de la EC en el mundo educativo (BENNIGNA, 1991; BENIGNA y WYNNE, 1998; BERKOWITZ, 1999, 2000, 2002; DEROCHE y WILLIAMS, 1998; LICKONA, 1991, 1997; MCCLELLAN, 1992; RYAN y LICKONA, 1991; RYAN y BOHLIN, 1999; SCHAPS, BATTISTICH y SOLOMON, 1997; WYNNE y RYAN, 1997).

Virtudes y carácter son las metas de la educación moral que se divulgan entonces. En efecto, lo que más llama la atención de las nuevas propuestas es el empeño por llevar a la práctica educativa lo que se menciona en este título de una obra de Salls (2007) *«Character education: transforming values into virtue»*.

A continuación, destacamos algunos de los hitos más significativos que contribuyeron a la revitalización de la EC en esa década.

En 1992 la organización *Josephson Institute of Ethics* reunió en Aspen, Colorado, a un grupo de 30 líderes nacionales norteamericanos (entre ellos profesores, líderes juveniles, políticos y expertos en ética) para reflexionar en torno a la EC y potenciar el trabajo conjunto. La conocida como *Aspen Declaration on Character Education*, se convirtió en un hito que marcó los inicios del movimiento de la EC. Frente al relativismo ético imperante en la educación moral, propusieron una lista de valores centrales –core values– que toda la sociedad podía asumir como buenos, y se comprometieron a impulsar una educación moral que promoviera estos valores centrales. En este empeño destacan autores como: Kevin Ryan, Eric Schaps, Gary Edwards, Thomas Lickona y Marvin Berkowitz. Se apelaba a que, tanto las escuelas como las familias y las comunidades, se hicieran responsables de esta EC de los más jóvenes.

- Al amparo de ese hito, en 1993, surgieron dos organizaciones sin ánimo de lucro que, desde entonces, promueven la EC en todo el país. La primera fue *Character Counts Coalition* (CCC), y la segunda la *Character Education Partnership* (CEP). Esta última institución, por ejemplo, identificó 11 principios básicos (*CEP's Eleven principles of effective Character Education*) a tener en cuenta por los centros para desarrollar una EC efectiva (LICKONA, SCHAPS y LEWIS, 2003).
- El gobierno americano, independientemente de su ideología política, apoyó la implementación de programas de EC. Como botón de muestra se puede destacar que, desde el año 1995, el gobierno federal ha ofrecido financiación pública sustanciosa para ayudar a los Estados a poner en marcha programas de EC en los centros educativos de todo el país y para evaluar su eficacia. En el año 2002 se decidió que el tema de la conferencia anual de la Casa Blanca fuera «Carácter y Comunidad» y reunió a algunos de los más representativos autores del Movimiento de EC (DAMON, NARVÁEZ, SCHAPS, WALKER, entre otros).
- En 1996 desde el *Center for the Advancement of Ethics and Character*, liderado por Lickona, uno de los principales inspiradores y líder del Movimiento de EC, se publica el *«Character Education Manifesto»*, con el que se pretendía ofrecer una clara definición de la noción de carácter y unificar una serie de principios centrales, que sirvieran de guía para que, desde la



política educativa, se impulsara la implantación de programas de EC en las escuelas. Este Manifiesto lo suscribieron diversos gobernadores de diferentes estados de EE. UU.

En conjunto, el auge de la EC se debió a que, en el contexto de la problemática de los jóvenes, se generó un amplio consenso desde instancias educativas, políticas, económicas y de la sociedad en general, en el que la EC de los jóvenes se vio como la clave para prevenir conductas de riesgo y para formar personas honestas y ciudadanos activos y participativos (NAVAL, 2009). Desde entonces se ha producido un rápido crecimiento de la bibliografía al respecto; así como un desarrollo de programas de intervención, de investigaciones teóricas y empíricas, y un enorme impulso político para financiar la integración de la EC en los centros educativos (BERKOWITZ y BIER, 2004, 2005; CHARACTER EDUCATION PARTNERSHIP, 1999; 2006; CUNNINGHAM, 2005; DAMON, 2002; LAPSLEY y NARVÁEZ, 2006; MURPHY, 2001; NARVÁEZ, 2006).

#### 4. Consolidación del Movimiento de la Educación del carácter

Después de este primer estadio de difusión y convencimiento de la oportunidad y validez de la EC, se produce una etapa de mayor estudio e investigación teórico-empírica, tanto de sus fundamentos como de las proyecciones prácticas. Se pasa a estudiar y examinar a fondo diferentes metodologías y formas de educar el carácter (BERKOWITZ, y BIER, 2004; 2005), se elaboran nuevos modelos (NARVÁEZ, 2006) y se reactualizan los desarrollados en la década de los 90 del siglo XX (LICKONA y DAVIDSON, 2005; DAVIDSON, LICKONA y HMELKOVKHMELKOV, 2008) nutriéndose éstos de las aportaciones de la Psicología (y específicamente de la psicología positiva), la Sociología, la Ética, la Neurociencia y de los avances científicos en las áreas en las que se apoya el ámbito de la prevención; instancias todas ellas que ofrecen conceptos y metodologías que facilitan la educación en las virtudes (BERKOWITZ, 2000, 2002; BERKOWITZ y BIER, 2004, 2005; BERKOWITZ; BATTISTICH; BIER, 2008; CATALANO, HAWKINS y TOUMBOURO, 2008; LICKONA y DAVIDSON, 2005; DAVIDSON, LICKONA y HMELKOVKHMELKOV, 2008; NARVÁEZ y LAPSLEY, 2005; PARK, 2004; PETERSON y SELIGMAN, 2004). Cabe destacar a este respecto la edición de la revista científica especializada *«Journal of Research in Character Education»*.

En esta etapa se observa una tendencia a considerar la necesaria integración de las capacidades de la persona, como condición necesaria para lograr un comportamiento moral. Se concluye finalmente que tan importante es la razón como las emociones, saber obrar como obrar de hecho, tanto la dimensión física como la espiritual, la dimensión individual como la social y, en fin, la habituación dirigida por razones.

El trabajo de reflexión se puede ver en la variedad de propuestas que ya se presentan en el inicio del tercer milenio y que muestra



**Cuadro 1**  
**Propuestas de la Educación del carácter**

| Propuesta   | Autores   |
|---|---|
| «Comunidades de cuidado»<br>Insisten en el <i>core values</i>   | — WATSON, M. (2008). «Developmental Discipline and Moral Education». L.P. Nucci y D. Narváez (eds.). <i>Handbook of moral and character education</i> . L.P. Nucci y D. Narváez (eds.). New York Routledge, pp. 175-203.<br>— NODDING, N. (2008) «Caring and Moral Education». <i>Handbook of moral and character education</i> . L.P. Nucci y D. Narváez (eds.). New York, Routledge.  |
| «El enfoque constructivista del desarrollo socio moral»<br>Insiste en reglas morales  | — DREVES, R. (1999). «Implications of Piaget's Constructivist Theory for Character Education». <i>Action in Teacher Education</i> , n° 20, 4, pp. 39-47.  |
| «La perspectiva del desarrollo del niño»<br>Insiste en las virtudes   | — BERKOWITZ, M. (2002) «The Science of Character Education». <i>Bringing in a New Era in Character Education</i> . W. Damon (ed.). Stanford, Calif.: Hoover Institution Press, pp. 44-63.   |
| «La aproximación integradora»<br>Esta propuesta es de Thomas Lickona y fue reformulada posteriormente en el modelo propuesto por Davidson y Lickona.<br>Insiste en las virtudes | — LICKONA, T. (2004) <i>Character matters: how to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues</i> . Simon & Schuster. New York.<br>— LICKONA, T. y DAVIDSON, M. (2005). <i>Smart &amp; Good High Schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond</i> . Cortland, N.Y.: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility)/Washington, D.C.: Character Education Partnership. |
| «La perspectiva tradicional»<br>Insiste en las virtudes   | — WYNNE, E.A. y RYAN, K. (1997). <i>Reclaiming our schools: teaching character, academics, and discipline</i> . (2. <sup>a</sup> edición) Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.  |
| «El modelo integrativo»<br>Se inspira en el modelo de James Rest y otros discípulos de Kohlberg.<br>Insiste en el desarrollo del conocimiento experto en el plano ético-moral.  | — NARVÁEZ, D. (2006) «Integrative Ethical Education». <i>Handbook of Moral Development</i> . M. Killen y J.G. Smetana (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.  |

Fuente: Elaboración propia.

el estatus que de nuevo ha alcanzado la EC. Las recopilaciones de Damon (2002); Nucci y Narváez (2008) y Lapsley y Power (2005) representan un claro exponente de la producción científica al respecto en esta época. En todas ellas se muestra que la EC se ha de desarrollar teniendo en cuenta el desarrollo moral, que supone aunar conocimiento, afecto y conducta; se subraya, además, que el profesor ha de constituirse en modelo, y se insiste en la importancia del clima social y de los contextos sociales adecuados.

En el cuadro 1 presentamos seis importantes propuestas de EC que, aunque distintas, tienen muchos aspectos en común. Cinco de ellas aparecen en los años 90 y han sido analizadas por Williams y Schaps 1999.

## 5. Otros enfoques relacionados con la Educación del carácter

En la misma década en la que se produce la revitalización de la EC, los años 90 del siglo xx, se desarrollan otros enfoques de intervención, de fundamentación sobre todo psicológica, que se podrían considerar bajo esta etiqueta aunque en su recorrido han adoptado nombres propios diversos. De este modo la EC se expande y adquiere un sentido amplio (*moral character education broad/expansive frente a narrow/non-expansive*) lo cual, a la postre, llevará a difuminar el concepto de EC y sus connotaciones morales (enseñanza de unos valores universales/desarrollo de hábitos morales) (KRISTJANSEN, 2002; LAPSLEY y NARVÁEZ, 2006; LAPSLEY y YEAGER, 2012).

Estos movimientos coinciden en que todos ellos buscan contribuir al desarrollo de capacidades en las personas que no tienen que ver directamente con la dimensión académica, sino más bien con el modo de vivir y de relacionarse con los demás. Destacamos, en este sentido, el *Positive Youth Development* (PYD) y el *Social Emotional Learning* (SEL). Ambos movimientos coinciden en adoptar una perspectiva de prevención de los problemas de comportamiento o de los trastornos psicológicos, insistiendo en el adecuado desarro-

llo y aprendizaje moral y emocional de niños y jóvenes. Los dos enfoques conceden gran atención a la gestión de las emociones, y se concentran en 'armar' a las personas para que vivan con bienestar, individual y socialmente. El modo de impulsar ese desarrollo y aprendizaje positivos es mediante la educación y cuidando los contextos en los que viven las personas. *Positive youth development* y *social emotional learning* coinciden en objetivos y procedimientos con la EC (CATALANO, HAWKINS y TOUMBOUROU, 2008; MATULA, 2004). La psicología cognitiva de segunda generación, que admite el papel fundamental de las emociones, así como la psicología positiva y la neurociencia se presentan como el fundamento científico de estas corrientes de intervención.

*Positive youth development* es el lema del nuevo paradigma que inspira el movimiento de prevención/intervención en los EE. UU. a finales de los años 90 del siglo xx, y que pone el acento en el desarrollo de las fortalezas y competencias de todos los niños y jóvenes, y no exclusivamente en la reducción de los problemas y en la atención a personas en riesgo (PITTMAN y otros, 2001; ROTH y BROOK-GUNN, 2003; SMALL y MEMMO, 2004). Dos líneas de investigación contribuyeron notablemente a su desarrollo: a) las investigaciones sobre la capacidad de resiliencia, y b) el estudio de los llamados *Developmental Assets* (DA) (BENSON y colaboradores 1999) y la apuesta por el concepto de promoción de la salud y las escuelas para su desarrollo (BATTISTICH, 2005).

Pittman y colaboradores (2001) y Roth y Brook-Gunn (2003), inspiradores de este movimiento, entre otros, con el lema del «Desarrollo positivo de la juventud», indican que 'estar libre de problemas no significa estar bien preparado', a lo que añaden, 'estar bien preparado no significa estar comprometido'. Con ello apuntan a la necesidad de que el campo de la prevención, en lugar de centrarse solamente en proteger a determinados niños y jóvenes contra las conductas de riesgo más frecuentes –con programas específicos centrados en determinadas problemáticas (drogadicción, violencia, etc.)–, se ha de invertir en recursos y dirigirse, para que la prevención sea realmente eficaz, a fortalecer diversas competencias en

todos los menores (pues éstos son 'recursos' de la sociedad más que 'problemas'). Apuestan por implicar a las escuelas, familias y comunidad en lo que consideran debe ser el centro de la labor preventiva (podríamos decir educativa): el desarrollo positivo de los jóvenes.

Con estas ideas se empieza hablar del *positive youth development* como objetivo de la prevención y del papel de la EC para conseguirlo (BATTISTICH 2005; BERKOWITZ, 2000; BERKOWITZ, SHERBLOM, BIER, BATTISTICH, 2005; LAPSLEY y NARVÁEZ, 2006; NARVÁEZ, 2005; PARK, 2004; SCHAPS, BATTISTICH, y SOLOMON, 1997). La estrecha convergencia entre los planteamientos de las corrientes señaladas y los del movimiento de EC se pueden ver, por ejemplo, en investigaciones como la de Battistich (2005) «*Character education, prevention and positive youth development*». El autor argumenta que la EC tiene importantes beneficios, no sólo para ayudar a desarrollar disposiciones personales y sociales positivas con el fin de lograr una vida productiva y ser ciudadanos efectivos en la sociedad democrática, sino también para reducir el riesgo de implicarse en conductas negativas.

El enfoque educativo conocido como *Social Emotional Learning* (SEL) surge desde la *Association for moral education* de EE. UU., también en la década de los 90 del siglo XX (ELIAS y WEISSBERG, 1997). Se reconoce como fuente de inspiración a Dewey. El Aprendizaje socioemocional tiene una amplia repercusión en Europa, especialmente en el Reino Unido, pero también en Dinamarca, Alemania, Suiza y en otros países. Un centro promotor de este aprendizaje es el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), fundado en 1994, entre otros, por Daniel Goleman (1995) y Linda Lantieri (2008). Su planteamiento entrelaza investigación, educación e intervención sociopolítica. Uno de sus propósitos es divulgar los resultados de lo que estiman como buenas prácticas en las sociedades en todos sus sectores y se plantean, como cometido social, influir positivamente en la cultura de la nación. También sobresale en este movimiento Roger P. Weissberg, con numerosos trabajos de intervenciones para la prevención (1997, 2000).

Destacamos las definiciones de SEL que ofrecen dos organizaciones líderes en este campo. *The Center for Social and Emotional Education* (CSEE) que desarrolla programas de educación socioemocional y enseña habilidades, conocimientos y valores que promueven el desarrollo social y emocional. Por otra parte, el CASEL señala que el aprendizaje socioemocional se promueve el aprendizaje de los conocimientos, hábitos, habilidades e ideales que están en el corazón del desarrollo académico, personal, social y cívico de los niños. Este tipo de aprendizaje es coincidente con la EC en cuanto que prepara a los individuos para reconocer y manejar sus emociones, desarrollar actitudes de cuidado (*caring*) e interés por los otros, tomar decisiones responsables, establecer y mantener relaciones positivas y afrontar las situaciones eficazmente difíciles (MATULA, 2004).

Este tipo de aprendizaje se considera esencial para el éxito en la escuela y en la vida, y por ello, desde instancias educativas, económicas y políticas, se le está prestando mucha atención. Sin embargo, la puesta en marcha de programas de aprendizaje social y emocional en las escuelas, a instancias de la política educativa, no está dando los resultados que se esperaban como señalaremos.

Epistemológicamente, los teóricos del aprendizaje social y emocional están alejados de la ética y de la línea más clásica de la EC. Apenas hacen uso del término virtud y se fundamentan en la teoría de la inteligencia emocional. Se centran más en proponer, mediante sus programas, la adquisición de habilidades y competencias para saber estar, para vivir con bienestar; y presentan estas destrezas desconectadas de la concreción de contenidos axiológicos explícitos. Se mantienen, podríamos decir, en un difícil equilibrio de neutralidad ética. Con este aprendizaje socio-emocional de prevenir trastornos tratan de favorecer la salud mental y el bienestar, facilitar la adquisición de competencias sociales y que las personas mantengan unas adecuadas relaciones en todos los ámbitos de convivencia. Dicho esto, hay que reconocer la relación entre Educación del carácter y Aprendizaje social y emocional, pues ambas orientaciones hablan de formación del carácter (ELIAS, PARKER, KASH, WEISSBERG, & O'BRIEN, M.U. 2008).

Las competencias de la inteligencia emocional, a las que se enfocan los programas de SEL, y en las que podemos ver cierta relación con algunas descripciones del carácter, son las siguientes (RESNIK, 2009):

*Autoconsciencia.* Permite reconocer y dar nombre a las emociones propias; entender las razones y circunstancias que nos hacen sentirnos como nos sentimos; reconocer y dar nombre a las emociones de los otros; reconocer las fuerzas que mueven sentimientos positivos sobre el yo, la escuelas, la familia y otras redes de apoyo.

— *Consciencia social.* Permite aumentar la empatía y la sensibilidad por los sentimientos de los otros.

— *Autogobierno y organización.* Competencias que permiten verbalizar y manejar la ansiedad, la ira y la depresión; controlar los impulsos, la agresividad, la autodestrucción y la conducta antisocial; y que también permiten manejar el estrés personal e interpersonal, movilizar la motivación positiva, y activar la esperanza y el optimismo.

— *Gestión.* Permite conducir las emociones en las relaciones, mostrar sensibilidad a indicaciones socio-emocionales y expresar emociones efectivamente.

— Por otra parte, aunque estos dos enfoques derivan de diferentes marcos teóricos, comparten importantes rasgos como señalan Novick, Kress y Elias (2002). Así, por ejemplo, las dos organizaciones que ya hemos mencionado CEP (*Character Education Partnership*) y CASEL (*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) recomiendan iniciativas de alta calidad (puesta en marcha de programas de intervención en centros educativos), que trabajen muchos componentes y que se desarrollen de modo continuo, al menos, a lo largo de un año, aunque lo deseable sería que se continuara con su aplicación a lo largo de varios años.

En la actualidad los programas SEL, además de a los alumnos, se han extendido al profesorado y a las familias a través de las escuelas. Por ejemplo, en el 2003, en el Reino Unido se lanzó, a través de todo el sistema educativo inglés, el programa *Social and emotional aspects of learning* (SEAL), y en el 2010 estaba implementado en el 90 % de las escuelas de primaria y el 70 % de las de secundaria. Esta iniciativa, auspiciada por el *NEW Labor* (Partido laborista británico) con una inversión de más de 30 millones de libras, se planteaba como un remedio o panacea educativa que mejoraría los resultados académicos, la conducta positiva de los alumnos, el absentismo escolar y otras importantes metas ligadas con la salud mental y con el bienestar de los que aprenden y trabajan en las escuelas. Sin embargo, una rigurosa inspección y evaluación de los resultados indica que la iniciativa ha fracasado en su objetivo de alcanzar la mayoría de los resultados previstos, tal como señala Humphrey (HUMPHREY, 2012; WIGELSWORTH, HUMPHREY y LENDRUM, 2011), en una revisión crítica al respecto, y otros autores (HOFFMAN, 2009; ECCLESTONE y HAYES, 2008).

En EE. UU., los promotores de la puesta en marcha de programas de EC y SEL se están encontrando con las mismas dificultades, por lo que están recibiendo serias críticas. Así, el estudio federal más amplio realizado sobre la eficacia de programas de Educación del carácter presentado en el 2010 muestra serias dudas sobre su efectividad. Este estudio titulado, «*Efficacy of schoolwide programs to promote social and character development and reduce problem behavior in elementary school children*», y conducido por investigadores del *US Dept. of Education* (DOE) ha evaluado empíricamente los programas, utilizando grupos de control, sobre la implementación de siete programas de EC para las escuelas, conocidos como *Social and Character Development* (SACD) programs. Los resultados, en general, muestran que las escuelas que tomaron parte en la intervención, en efecto, incrementaron las enseñanzas y las actividades dirigidas al desarrollo del carácter, pero, sin embargo, los análisis de los datos obtenidos (*Social and Character Development Research Consortium*, 2010) no muestran diferencias significativas en los resultados con respecto a los que no desarrollaron el SACD. Estos datos podrían llevar a pensar que la EC o el SEL son ineficaces. No obstante, también los resultados obtenidos conducen a replantearse cuestiones como que hay que revisar los instrumentos de evaluación y los métodos de la EC y, tal vez, que

una educación de este tipo no funciona en cuando se desarrolla en 'formato programa'.

La psicología positiva ha contribuido al restablecimiento del estudio del carácter y de su educación en el seno de la psicología científica, y también a su consolidación en la práctica educativa. El propio Seligman afirmaba que «toda ciencia que no utilice el carácter como idea básica (...) nunca será aceptada como ilustración útil de la afectividad humana». Por consiguiente, considero que ha llegado el momento de resucitar el carácter como concepto central del estudio científico del comportamiento humano» (SELIGMAN, 2003, p. 193).

Martin P. Seligman impulsa la psicología positiva intentando dar un giro a la intervención clásica de los psicólogos; de modo que, en lugar de prestar toda la atención a las carencias, dificultades y patologías que presentan las personas, propone como vía alternativa investigar científicamente sobre cómo se logra la felicidad, la satisfacción, el bienestar, qué capacidades requieren las personas para ser felices y qué contextos sociales o comunitarios necesitan para lograrlo; en definitiva, propone investigar cómo las personas pueden cumplir con su ser más íntimo, y desarrollar plenamente todas las fuerzas de su personalidad (SELIGMAN 2002). Esta afirmación de Seligman (2002, p. 4) confirma la orientación de la psicología positiva: «*Psychology is not just about illness or health; it is also about work, education, insight, love, growth and play*».

Desde la psicología positiva se plantea una intervención similar a la que se procura desde los postulados de la EC: promocionar el desarrollo de las personas, facilitar que 'crezcan' bien. Uno de los temas que ha logrado este acercamiento entre la perspectiva de la psicología positiva y la EC es la atención a la resiliencia, la capacidad de adaptarse bien y con flexibilidad a situaciones que presentan dificultades (contextos pobres, violentos, inseguros; enfermedades, cambios culturales, sociales o económicos críticos). Esa capacidad es propia de un buen carácter.

Una de las principales aportaciones de esta corriente de la mano de Peterson, Seligman, Park y otros autores, ha sido el desarrollo del proyecto *The values in action (VIA) classification of strengths* que buscaba identificar las virtudes y fortalezas de carácter que es necesario desarrollar en todo ser humano para asegurar una 'vida buena', feliz y fructífera, y que además actuarían como una barrera protectora contra los riesgos o problemas psicológicos, por lo que el desarrollo de dichas virtudes y fortalezas sería claramente una estrategia preventiva (PARK, 2004; PETERSON y SELIGMAN,

2004; PETERSON, 2006 a y b). Estos autores establecen un conjunto de virtudes que se destacan y aprecian en contextos culturales, religiosos y filosóficos diferentes. Además, se centran en la identificación de esas 'fortalezas de carácter' –los ingredientes psicológicos (procesos o mecanismos)– que definen las virtudes y que son las rutinas visibles para manifestarlas. Establecieron su conocida clasificación de seis virtudes y veinticuatro fortalezas de carácter.

El siguiente paso de la investigación de los autores indicados consistió en crear un instrumento de medición para adultos que evaluara el grado de presencia de esas virtudes básicas y 'fortalezas de carácter', denominado *Values in action inventory of strengths (VIA-IS)*. Peterson y Seligman publicaron su clasificación e instrumento en el 2004, en el libro «*Character strengths and virtues: A handbook and classification*». Esta obra ha sido considerada como el primer gran proyecto de una efectiva EC desarrollado desde la psicología positiva (PETERSON, 2006). Park y Peterson (2009, p. 3) consideran que 'el proyecto VIA Project está proporcionando un vocabulario legítimo para el debate, psicológicamente informado, acerca de las cualidades de los individuos que los hacen valiosos moralmente'.

Park (2004) en su artículo, «*Character Strengths and Positive Youth Development*», destaca claramente las conexiones entre la psicología positiva, el modelo del desarrollo positivo de la juventud (*positive youth development*) y la EC, como hemos indicado. Esta autora subraya el valor del trabajo realizado en el seno del movimiento de revitalización de la EC, con vistas a lograr el rescate de los términos de virtud y carácter, resaltando el respaldo científico que está teniendo con las aportaciones del *positive youth development* y la psicología positiva.

Desde la psicología positiva también se han desarrollado programas orientados a la formación del carácter y la mejora de la resiliencia, para aplicarlos en las escuelas. Así, se puede destacar el *UK Resilience Program (UKRP)*, desarrollado en el Reino Unido, que consiste en un amplio programa de psicología positiva aplicado en las escuelas (CHALEN, NODEN, WEST & MACHIN, 2011). En realidad, se trata de la adaptación del conocido programa *Penn Resilience Program (PRP)* para niños y adolescentes, desarrollado hace unos años por el equipo de Seligman en la Universidad de Pensilvania. Mediante este programa se trabaja en los niños los estilos de pensamiento adaptativo (optimista frente a pesimista), la asertividad (ciertas habilidades sociales de negociación y resolución de problemas) y la relajación; todo ello con el objetivo de promover la resiliencia, prevenir la depresión y facilitar el bienestar personal y el florecimiento (*flourishing*) de los jóvenes. De hecho, desde el curriculum se enseñan estrategias cognitivo-conductuales y sociales basadas en las conocidas teorías de la depresión de Beck, Ellis y Seligman. El programa prevé una intervención de 16 horas dirigido por Jane E. Gillham que es la autora del *Resilience Program* del Reino Unido y que participó en el desarrollo del programa Penn original (PRP) de Estados Unidos. Desde el Departamento de educación del Reino Unido se dio el visto bueno para su financiación, implementación y evaluación de resultados. Este estudio empírico, llevado a cabo con el PRP, es el más amplio realizado nunca en el Reino Unido. Participaron casi tres mil estudiantes entre once y doce años de dieciséis escuelas. Mil estudiantes conformaron el grupo de intervención.

La implantación de este programa (UK RESILIENCE PROGRAM, UKRP) de alto coste y baja efectividad ha recibido numerosas críticas. Una de las principales cuestiona que no se haya tomado alguna medida para remediar, por ejemplo, los déficits académicos que aliviarían a los alumnos del miedo al fracaso y los posibles síntomas depresivos derivados. A pesar de ello, el gobierno inglés va a seguir financiando futuras investigaciones de este tipo. Ecclestone (2012) sospecha del interés de los políticos, en particular en el Reino Unido, en aplicar la psicología, concretamente la psicología positiva, a la educación, y en promover lo que denomina el *emotional fitness training*, como vacuna para muchos de los males de la sociedad actual, y como vía para desarrollar el bienestar de todos los ciudadanos, pues se parte de la suposición de que estas políticas redundarán necesariamente en mejores estilos de vida, más desarrollo económico y en armonía social.

Si en los años 80 del siglo XX la palabra mágica de los poderes públicos, como remedio a los problemas y retos de la sociedad





americana, fue la promoción de la autoestima (GONZÁLEZ-TORRES, 2003), ahora en Estados Unidos y, como vemos, también en el Reino Unido, la palabra mágica es el carácter y la resiliencia. Como se ha indicado, se están dedicando muchos fondos públicos a la financiación de programas en esta línea. En parte porque los políticos pretenden intervenciones rápidas, evaluables y que produzcan resultados a corto plazo. Esto, sin embargo, finalmente no parece funcionar bien.

## 6. Algunos protagonistas tienen la palabra: autores y centros de investigación de la EC

Llegados a este punto, y tras hacer esta amplia panorámica histórica internacional del desarrollo de la Educación del carácter (EC) a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días, nos gustaría mostrar brevemente algunas respuestas de autores que llevan trabajando bastantes años en esta temática. Responden a cinco preguntas básicas. Ni son todos, ni son los únicos autores a los que hemos preguntado; hemos tratado de llegar a los que aún viven y han sido protagonistas de esta historia. Razones de espacio nos impiden extendernos más en este punto.

### 1. ¿Cómo definiría la Educación del carácter? ¿Cuál cree que es la mejor definición?

**Marvin Berkowitz**— El carácter es el complejo conjunto de características psicológicas que motivan y permiten que la persona pueda actuar como agente moral. La Educación del carácter es el conjunto de aquellas influencias educativas que estimulan el desarrollo del carácter.

**Randall Curren**— No tengo una definición como tal, pero considero que incluye la formación del entendimiento, las virtudes y las capacidades esenciales para el buen vivir; vivir de una manera que sea tanto admirable como personalmente enriquecedora. Yo clasifico estas virtudes como morales, intelectuales y productivas; entendiéndolo por 'productivas' el hecho de que estas virtudes incluyen formas de excelencia que se refieren a lo artístico, lo manual, el deporte y a otras actividades humanas para las que hacen falta habilidad y capacidad de valoración de lo que es correcto (diversos bienes que pertenecen a las prácticas o formas de la actividad en cuestión). El carácter moral sería la parte que se refiere a la valoración de las personas, y de otros seres vivientes de valor intrínseco, así como la que se refiere al florecimiento de las personas y al de los otros seres indicados.

**Robert Roberts**— La Educación del carácter es formación moral y también el tipo de formación intelectual que depende de la formación moral (el amor por el saber, la humildad intelectual, la valentía intelectual, etc.). De ninguna manera está limitada a contextos de educación formal, sino que ocurre en la amistad, en las familias y en el entorno laboral. Es en gran medida una educación sentimental, es decir, una formación de la voluntad y de las emociones, y también del entendimiento que depende de la formación de la voluntad y de las emociones.

### 2. ¿A qué se debe este resurgir de la Educación del carácter? ¿Cómo ve el futuro?

**Andrew Sayer**— Sospecho que es consecuencia de la aparición de regímenes político-económicos neoliberales, que se centran en el llamado 'lado del abastecimiento': el abastecimiento de trabajadores en lugar de la escasez de mano de obra, el viraje de la asistencia social a la asistencia al trabajador y la 'responsabilización' del individuo respecto a la suerte que logre conseguir con su vida. También puede tener algo que ver con la concentración de la riqueza en las alturas durante las tres últimas décadas, y con que el estado haya sido capturado por los super-ricos y las grandes empresas, lo que ha permitido la reaparición de la idea de que los órdenes sociales más bajos necesitan fortalecer su carácter. En la práctica, la educación del carácter puede ser influida por otras cuestiones.

En cuanto al futuro, tenemos que resistirnos a la idea de que los problemas sociales provienen de la falta de carácter. Soy consciente de que pocos investigadores y prácticos creen que sea así, pero de-

bemos tener cuidado con el ángulo interpretativo que le dan a este tema los financiadores y los políticos.

**Randall Curren**— Esto tiene una historia un tanto compleja, y los paladines de la Educación del carácter se encuentran por todo el mapa político y religioso/no religioso. Hasta cierto punto, su resurgir refleja la preocupación por resistir el desmoralizador avance de los valores del mercado, por todas las esquinas de la vida contemporánea. Los modelos económicos y las políticas basadas en ellos predicen una especie de subjetivismo acerca de los valores, que lleva a la 'destilación' del valor hasta que alcance las preferencias subjetivas de las personas, y que igualmente lleva a la idea de que esa política debería tratar de conseguir la satisfacción de todas las preferencias con igualdad: 'Maximiza la riqueza de una sociedad y se supone que conseguirás eficientemente una sociedad más feliz'. Las pruebas no evidencian la verdad de esta mitología del 'hombre económico'. La Educación del carácter, tal como la entendemos en el *Jubilee center for character and virtues* (JCCV), se basa en una forma naturalista del realismo moral, que dice que compartimos una naturaleza humana común; al compartir esa naturaleza, hay cosas que objetivamente son malas para nosotros; favorables y desfavorables para conseguir disfrutar del pleno desarrollo de nuestro potencial humano en buenas relaciones sociales y personales, buen trabajo, etc.

**Marvin Berkowitz**— En los EE. UU., al igual que en muchos lugares, es tanto un cambio semántico como substancial.

Semánticamente, a principios de los años noventa, los nombres cambiaron y pasaron de las denominaciones 'educación moral' y 'educación de los valores' a la de 'educación del carácter', al menos en términos de énfasis. La razón principal fue que se quería promover un movimiento más integrador, ecuménico y políticamente amplio que el que había habido en el pasado, movimiento que recibió un impulso particular con la formación de la *Character education partnership*. La financiación federal subsiguiente ayudó a apoyar su crecimiento. Hoy, el término 'educación del carácter' se está afianzando en muchos otros países como Inglaterra, Singapur, Taiwán; mientras que en los EE. UU. han comenzado a tomar fuerza términos rivales, como 'aprendizaje socio-emocional' y 'psicología positiva'. Hay fuerzas opositoras, especialmente el movimiento de *academic accountability movement*, así que no está claro qué nos deparará el futuro. En última instancia, ésta es una cuestión fundamentalmente humana y siempre estará ahí, la llamemos como la llamemos y la implementemos como la implementemos.

**Robert Roberts**— Diría que ha surgido como respuesta a una insatisfacción con la educación convencional, y a la sensación de que una educación limitada a la información y a habilidades técnicas no es una educación real ni completa.

### 3. ¿Le importaría describir su centro, grupo o línea de investigación sobre la Educación del carácter? ¿Qué importancia cree que tiene a nivel local, nacional e internacional?

**Marvin Berkowitz**— Nuestro centro para el carácter y la ciudadanía es tanto un recurso regional (investigación, desarrollo profesional para educadores, programas de postgrado) como un centro internacional. Dado que tenemos demanda de todos los EE. UU. y de la mayor parte del resto del mundo (estamos trabajando activamente en Taiwán, Japón, Singapur, Inglaterra, Kenia, etc.), diría que tiene bastante importancia.

**Randall Curren**— El trabajo del *Jubilee center for character and virtues* (JCCV) está atrayendo mucha atención en el Reino Unido, y hay signos de importante implantación política.

**Robert Roberts**— Mi trabajo se basa en las emociones (*Emotions: an essay in aid of moral psychology*, Cambridge U.P., 2003; *Emotions in the moral life*, Cambridge U. P., 2013) y en las virtudes (*Spiritual emotions*, Erdmans 2007; *Intellectual virtues: an essay in regulative epistemology*, Oxford U. P., 2007, junto con W. Jay Wood). Opino que tiene bastante importancia; el trabajo sobre emociones y virtudes se cita internacionalmente con regularidad; el trabajo sobre virtudes intelectuales se trató en la columna de David Brook en el *New York Times*.

4. En su centro, ¿hay relación entre la educación del carácter y la educación global? ¿Y con la educación cívica o para la ciudadanía? ¿En qué dirección?

**Randall Curren**— Por lo que yo sé, no hay conexión alguna de este tipo de educación (EC) con la educación global o cívica, excepto en mi propio trabajo, que no representa la visión del Centro (*Jubilee Centre for Character and Virtues*, JCCV) como tal. Hay conexión con la educación profesional en lo que respecta a la toma de decisiones éticas en las profesiones, conexión que ha surgido del contexto del mal comportamiento del sector financiero del Reino Unido antes y durante el colapso financiero.

5. ¿Hay relación entre su línea de estudio y aquellas que promueven el aprendizaje social y emocional (SEL) como hace la organización «Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional» (CASEL)?

**Randall Curren**— Creo que en general consideramos el SEL (*Social Emotional Learning*) como una versión menor de la Educación del carácter; una versión con miras acaso demasiado estrechas.

**Marvin Berkowitz**— Trabajamos estrechamente con muchos educadores socio-emocionales (Maurice Elias, Jonathan Cohen, etc.). Estamos elaborando una primera versión sobre el desarrollo socio emocional y del carácter con Elias. En relación a los centros destacados a nivel internacional en el trabajo sobre Educación del carácter, informamos sobre once centros —buena parte de ellos ya mencionados—, de los que hemos recopilado, a través de sus webs y de algunas conversaciones personales, información general de actividades, cuerpos directivos, publicaciones de estos centros, etc., pensando en facilitar un mejor acceso a ellos.

- *Center for Character and Citizenship*<sup>1</sup> (CCC) (M. BERKOWITZ). Se dedica a la investigación y la formación sobre la EC y a la defensa del desarrollo educativo del carácter, de la ciudadanía democrática y de la sociedad cívica. El Centro desarrolla el papel de grupo de reflexión; ofreciendo talleres, consultoría y desarrollo profesional que prestan servicios e instrumentos para ayudar a educadores, padres y académicos en la Educación del carácter y de la Ciudadanía.
- *The Jubilee Centre for Character and Virtues* (JCCV)<sup>2</sup> (J. ARTHUR). Centro precursor de la investigación interdisciplinar, que pertenece a la Escuela de Educación de la Universidad de Birmingham. El Centro promueve un concepto moral del carácter con el objetivo de explorar la importancia de la virtud para la vida pública y profesional. De igual modo, es un informador líder sobre las políticas y prácticas en esta área y a través de su amplia gama de proyectos contribuye a renovar el concepto de carácter y de valores, tanto entre particulares como entre sociedades diversas.
- *Association for Moral Education* (AME)<sup>3</sup>. Organización sin ánimo de lucro, que proporciona un foro a profesionales que representan un amplio espectro de posiciones dentro de la educación moral; que alienta la comunicación, la cooperación, la formación y la investigación en este campo; y que actúa como centro de recursos en temas relacionados con la educación moral.
- *Character Education Partnership* (CEP)<sup>4</sup>. Líder y defensor nacional en Estados Unidos del movimiento por la educación del carácter, que tiene su base en Washington D.C. Una organización sin ánimo de lucro, apartidista y no sectaria, comprometida con promover la Educación del carácter en los colegios americanos. La organización trabaja con colegios, distritos y Estados de la Unión Americana, para promover, especialmente a través de la educación, valores éticos tales como la bondad, la honestidad, la justicia, la responsabilidad y el respeto para con uno mismo y para los demás.
- *Character Plus*<sup>5</sup>. Se trata de una gran y exitosa iniciativa que trabaja la Educación del carácter con toda la comunidad; com-

prometida en construir comunidades escolares fuertes, en las que los alumnos se sientan valorados y puedan tener éxito. Para hacerlo, Character Plus ayuda a los educadores a infundir, a través de la enseñanza, rasgos de carácter positivos en sus alumnos, tales como la responsabilidad y el respeto, animando y viviendo estos valores en todos los aspectos de la vida escolar. Su acción se extiende también a familias y comunidades y, en última instancia, ayuda a los alumnos a convertirse en ciudadanos responsables, una vez que se hayan graduado.

- *Center for Character and Social Responsibility* (CCSR)<sup>6</sup>, (S. Ellen Wood). Es un instituto de investigación reconocido internacionalmente. La misión del centro es la de apoyar el desarrollo profesional de particulares e instituciones, formándolos para que puedan desarrollar las potencialidades de su consciencia, de sus conocimientos y de sus habilidades, en las áreas del desarrollo del carácter y de la responsabilidad social, de forma coherente con los principios del desarrollo personal sano.
- *Character Project*<sup>7</sup> (Ch. Miller). Se trata de un proyecto de la *Wake Forest University* (Estados Unidos) que pretende comprender mejor cómo son los caracteres y cómo la gente puede mejorar como personas, utilizando para ello las perspectivas complementarias de la psicología, la filosofía y la teología.
- *Grupo de Investigación en Educación y Ciudadanía* (GIEC)<sup>8</sup>. Equipo interdisciplinar que ha estado trabajando en el área de educación para la ciudadanía desde 1997 en la Universidad de Navarra. Los objetos de estudio son, las bases de la educación para la ciudadanía, educación para la participación y la sociedad cívica, educación para la comunicación y la cooperación social, educación moral y cívica, el impacto de las tecnologías en las relaciones sociales de los jóvenes, las posibilidades educativas de la integración del trabajo voluntario en el currículum, la metodología del Aprendizaje en Servicio, la historia de las doctrinas en educación moral y cívica, educación intercultural, la familia como entorno educativo, habilidades sociales y competencia emocional, educación estética, la auto-regulación del aprendizaje, y la participación de las familias en los colegios.
- *The Duckworth Lab*<sup>9</sup>. Se trata de un proyecto de la Universidad de Pensilvania que se centra en el estudio e investigación de dos rasgos que predicen el logro: la determinación y el autocontrol. La determinación es la tendencia a mantener el interés en un esfuerzo hacia objetivos a muy largo plazo (DUCKWORTH et al., 2007). El autocontrol es la regulación voluntaria de impulsos comportamentales, emocionales y atencionales, en la presencia de tentaciones o despidos momentáneamente gratificantes (DUCKWORTH & SELIGMAN, 2005; DUCKWORTH & STEINBERG, en prensa).
- *The Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*<sup>10</sup>. Ubicado en la Escuela de Educación SUNY Cortland, fue fundado en 1994 por el catedrático de educación y psicólogo Dr. Thomas Lickona. Su misión es la de fomentar el desarrollo del carácter de rendimiento y el carácter moral —excelencia y ética— en colegios, familias y comunidades.
- *Authentic Happiness* (psicología positiva e investigación sobre las fortalezas de carácter)<sup>11</sup>. Es un espacio web de la Universidad de Pennsylvania desarrollado con el propósito de proporcionar recursos gratuitos con los que cualquier persona pueda adquirir conocimientos sobre psicología positiva y sobre el estudio científico de las fortalezas y las virtudes que permiten prosperar a los individuos y a las comunidades. Esta iniciativa está fundamentada en la creencia de que las personas desean llevar vidas con significado y gratificantes, que quieren cultivar lo mejor de sí mismas y mejorar sus experiencias en el trabajo, el amor y el juego.

1. < <https://characterandcitizenship.org/> >  
2. < <http://www.jubileecentre.ac.uk/> >  
3. < <http://www.amenetwork.org/> >  
4. < <http://character.org/> >  
5. < <http://www.edplus.org/> >

6. < <http://www.bu.edu/ccsr/> >  
7. < <http://www.thecharacterproject.com/> >  
8. < <http://www.unav.edu/web/facultad-de-educacion-y-psicologia/educacion-y-ciudadania> >  
9. < <https://sites.sas.upenn.edu/duckworth> >  
10. < <http://www2.cortland.edu/centers/character/> >  
11. < <https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/> >



## 6. Algunas reflexiones finales

Como en los años 90 del siglo XX, hoy también se habla de declive moral y cultural y de la necesidad de responder a los retos que nos plantea la sociedad digital, y sigue en auge el discurso a favor de la Educación del carácter.

Aunque la denominación de EC se ha hecho muy popular en algunos años, no está exenta de confusión y de controversia en lo que respecta a: 1) la definición de carácter; 2) qué es lo que se puede considerar propiamente EC; y 3) cómo se enseña o forma el carácter (LAPSLEY y NARVÁEZ, 2006; LAPSLEY y YEAGER, 2012; KRISTJÁNSSON, 2013; VARGAS y GONZÁLEZ-TORRES, 2009). Se puede decir que el carácter sigue siendo, como apuntaban Berkowitz y Bier (2004), un término en formación, en desarrollo; máxime si se tienen en cuenta las diversas aportaciones que se han ido haciendo al movimiento de revitalización de la EC. Lo que se ha producido es una expansión del término hasta convertirse en una noción a la que se recurre para nombrar a diversas iniciativas educativas, como se ha expuesto en los apartados precedentes. Nos parece acertado lo que opinan Lapsley y Yeager (2012) al respecto: «si la EC es todas estas cosas, si es como cualquier programa de prevención del riesgo y de prevención de todo tipo de conducta problemática o si es como los programas para impulsar la resiliencia, entonces la singularidad de la EC, como programa educativo con un propósito distintivo, se pierde». En definitiva, la EC se transforma en un catálogo de intervenciones psicosociales y de programas de prevención de riesgo, cuyos objetivos se articulan en un marco teórico de diferentes orientaciones o tradiciones, que no hacen referencia a la moralidad, a la virtud o al carácter.

Thomas Lickona, uno de los primeros promotores de la EC, entiende este concepto en un sentido más riguroso, inspirándose en la perspectiva aristotélica y señala que la EC es eso, educación del carácter, precisando qué es el carácter. El carácter es el conjunto de hábitos de la mente, del corazón y de la conducta; entendiendo por hábito una disposición interna, y relativamente estable, que capacita para responder a las situaciones de una forma moralmente buena. En esencia, apunta que un buen carácter consiste en conocer el bien, amar el bien y hacer el bien. De este concepto de carácter deriva la consideración de la EC como el esfuerzo deliberado por enseñar virtudes, lo que implica ayudar a las personas a comprender, cuidar y actuar de acuerdo a un conjunto de valores éticos, entre los que se destaca la justicia, la equidad, el respeto a todos y la vida democrática. Esta, se podría decir, es la perspectiva más genuina y delimitada de EC (la perspectiva *narrow* frente a la *expansive*, como dirían Lapsley y Yeager, 2012) pues no destaca el valor instrumental del carácter para el éxito en la vida, sino su valor intrínseco para una 'vida buena'. Precisamente Davidson, Lickona y Hmelkov (2008) han presentado un modelo de EC, *Smart & Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education*, en el que, acertadamente, se distinguen dos dimensiones del carácter que es preciso cultivar, pues necesitamos integrar excelencia y ética, para tener vidas plenas, éticas y productivas. Esta distinción nos puede ayudar a ver en qué dirección se orientan las diversas llamadas actuales al carácter y a su educación.

Una de las dimensiones, a la que los tres autores citados denominan, *performance character*, se refiere a un conjunto de disposiciones o fortalezas de carácter (diligencia, perseverancia, actitud positiva, autocontrol, flexibilidad, percepción de competencia) que hay que cultivar en los niños y jóvenes para promover su excelencia (su competencia a nivel personal, escolar, profesional). Esta dimensión del carácter favorece la orientación hacia el dominio y la excelencia en la acción. Por otra parte, el *moral character*, se refiere a un conjunto de disposiciones/virtudes éticas que configuran una adecuada estructura moral (integridad, responsabilidad, respeto, justicia) y que permiten que los jóvenes se conduzcan rectamente y con una orientación relacional (preocupándose por el bienestar de otros y de la sociedad). Este carácter moral es vital educarlo, porque si no se educa corremos el peligro de encontrarnos con personas competentes pero no necesariamente buenas personas ni buenos ciudadanos (LICKONA, 1999, LICKONA y DAVIDSON, 2005). Por tanto, la dimensión ética, la educación en torno a unos valores morales claves (*core values*) no se puede obviar.

Desafortunadamente, gran parte del discurso público y de la atención que se presta actualmente al carácter y a su educación se centra precisamente en lo que Davidson y colaboradores lla-

man *performance character* y a lo que Kristjánsson, investigador del *Jubilee Centre for Character and Values* de la Universidad de Birmingham, denomina *performance virtues* (resiliencia, auto-confianza, determinación). Este autor señala el riesgo que encierran estas virtudes, ya que constituyen habilidades que pueden ser dañinas, si no se dirigen a objetivos morales. Requieren integrarse con virtudes morales como la compasión, la honestidad y la justicia. Por ello, parece interesante y necesario que se hable de la educación del carácter como se está haciendo en nuestros días, pero manteniendo una conceptualización que recoja ambos tipos de virtudes (*performance* y morales).

Por otra parte, desde la revitalización de la EC, en la última década del siglo XX, se ha avanzado mucho sobre cómo se puede, en efecto, educar el carácter. Hay mucha documentación sobre las prácticas pedagógicas que son más efectivas, tanto de enseñanza directa como particularmente indirecta, y sobre cómo se pueden crear culturas y climas 'de cuidado' (*caring*) en los contextos en los que se desenvuelven las personas, favoreciendo un sentido de conexión y pertenencia (LAPSLEY y YEAGER, 2012). Limitándose a adoptar programas y a elaborar 'empaquetados educativos' en las escuelas no se obtienen buenos resultados y éstos pueden ser incluso contraproducente (BERLINER y GLASS, 2014). A pesar de la atención política por la 'rendición de cuentas', hay que educar el carácter con una mirada que vaya más allá de beneficios a corto plazo (que, además, parece ser que no se consiguen claramente) desarrollando, como se ha indicado, prácticas pedagógicas integradas en una gran diversidad de contextos (escuela, familia, vecindario, actividades extraescolares y de ocio, grupos deportivos y de voluntariado) donde se aprendan fortalezas de carácter y virtudes, en situaciones de aprendizajes significativas.

En la actualidad, como se ha visto, se constata un gran interés por comprobar si, con la aplicación de los programas de EC, se obtienen realmente mejores resultados educativos. A partir de la poca claridad de los resultados obtenidos en los estudios empíricos realizados, se hace evidente la necesidad de elaborar instrumentos que permitan evidenciar las consecuencias de este enfoque educativo. Resulta difícil, por otro lado, determinar qué medir como resultados de la EC, así como discernir cuáles son las variables que condicionan unos resultados u otros. Se indaga, en fin, sobre la fundamentación empírica de la EC, cuando probablemente se requeriría primero una redefinición del concepto, aunque ahí topamos con una dificultad de fondo, la falta de acuerdo en el mismo concepto de EC, dadas las diversas fundamentaciones posibles.

## Referencias bibliográficas

- ALTAREJOS, F.; NAVAL, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- BATTISTICH, V. (2005). *Character Education, Prevention and Positive Youth Development*. Washington, DC: Character Education Partnership. Disponible en: [http://www.character.org/wp-content/uploads/2011/12/White\\_Paper\\_Battistich.pdf](http://www.character.org/wp-content/uploads/2011/12/White_Paper_Battistich.pdf).
- BELTRAMO, C. (2013). *La Pedagogía de la Integración de la persona humana*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Navarra.
- BENNIGNA, J. (Ed.). (1991). *Moral, Character, and Civic Education*. New York, NY: Teacher College Press.
- BENNIGNA, J.; WYNNE, E. (1998). «Keeping in character: A time-tested solution». *Phi Delta Kappan*, vol.6, nº 79, pp. 439-447.
- BERNAL, A. (1998). Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau. Pamplona: Eunsa.
- BENSON, P.; SCALES, P.; LEFFERT, N.; ROEHLKEPARTAIN, EL. (1999). *A fragile foundation: the State of Developmental Asset among American Youth*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- BERKOWITZ, M. (1999). «Building a Good Person». En Williams, M., Schaps, E. (Eds.), *Character Education: The Foundation for Teacher Education*. Washington, DC: Character Education Partnership, pp. 19-23.
- (2000). «Character Education as Prevention». En Hansen W.B., Giles S.M., Fernow-Keney M.D. (eds.), *Increasing drug prevention effectiveness: Readings for educators*. Clemmons, NC: Tanglewood Research, pp.43-63.
- (2002). «The Science of Character Education». En Damon, W. (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, California: Hoover Institution Press.

- BERKOWITZ, M. W.; BIER, M. C. (2004). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington, DC.: Character Education Partnership.
- (2005). *What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- BERKOWITZ, M. W.; BATTISTICH, V. A.; BIER, M. (2008). «What Works in Character Education: What is Known and what need to be Known». En L.P. Nucci y D. Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, pp. 414-431.
- BERLINER, D. C.; GLASS, G. V. (2014). *50 Myths and Lies That Threaten America's Public Schools: The Real Crisis in Education*. NY: Teachers College Press.
- CATALANO, R. F.; HAWKINS, J.D.; TOUMBOURO, J. W. (2008). «Positive youth development in the United States: History, efficacy, and links to moral and character education». En L.P. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, pp. 459-483.
- CHALEN, A.; NODEM, P.; WEST, A.; MACHIN, S. (2011). *UK Resilience Program evaluation: Final Report*. DFE Research Report RR097.
- CHARACTER EDUCATION PARTNERSHIP; BOSTON UNIVERSITY'S CENTER FOR THE ADVANCEMENT OF ETHICS AND CHARACTER BLUE RIBBON PANEL (1999). *National Schools of Character: best practices and new perspectives*. Washington : Character Education Partnership.
- CUNNINGHAM, C. (2005). «A certain and reasoned art: the rise and fall of Character Education in America». En D. K. Lapsley y F. C. Power (Eds.). *Character psychology and Character education* (pp.166-200) Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- DAMON, W. (ed.) (2002). *Bringing in a New Era of Character Education*. Stanford, California: Hoover Institution Press.
- DAVIDSON, M.; LICKONA, T.; KHMELKOV, V. (2008). «Smart & Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education». En L. P. Nucci y D. Narvaez. (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, pp. 370-391.
- DEROCHE, E.; WILLIAMS, M. (1998). *Educating hearts and minds*. California, CA: Corwin Press.
- ECCLESTONE, K.; HAYES, D. (2008). *The dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- ECCLESTONE, K. (2012). «From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourse of behavioural science and 'vulnerability'». *Research Papers in Education*, n.º. 27 (4), pp. 463-480.
- ELIAS, M. J.; WEISSBERG, R. P. [et al.], (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria, VA: Assoc. Supervision Curric. Dev.
- ELIAS, M.J.; PARKER, S. J.; KASH, M.V.; 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. Nucci & D. Narvaez (eds.). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge, pp. 248-266.
- GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2003). «Familia y autoestima de los hijos. Orientaciones para los padres». En VVAA *Educación para la prevención de drogodependencias. Materiales para la formación de padres*. Madrid: Fundación Nacional PROFORPA, n.º 5, pp. 5-34.
- HOFF, C. (2002). «The science of character education». En W. Damon (ed.). *Bringing in a new era in character education*. Stanford, CA: Hoover Press Publication, pp. 43-63.
- HOFFMAN, D.M. (2009). «Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the United States». *Review of Educational Research*, n.º.79, pp. 533-556.
- HOWE, L. W.; KIRSCHENBAU, H.; SIMON, S. B. (1995). «Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students», *Grand Central Publishing*, edición adaptada. 1.º ed. 1972.
- HUMPHREY, N. (2012). «The social and emotional aspects of learning (SEAL) programme». En Adey, P., Dillon, J. (eds.). *Debunking Myths in Education*. IK: Open University Press, pp 143-160.
- KILPATRICK, W. (1992). *Why Johnny can't tell right from wrong*. New York: Touchstone.
- KIRSCHENBAU, H. y SIMON, S. B. (eds.). (1973). *Readings in value clarification*. Minneapolis: Winston Press.
- KRISTJÁNSSON, K. (2002). «In defense of 'non-expansive' character education». *Journal of Philosophy of Education*, n.º. 36 (2), pp. 135-156.
- LANTIERI, L. (2008). *Building Emotional Intelligence: techniques to cultivate inner strength in children*. Louisville: Sounds True Inc..
- LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (2005). «Moral psychology at the crossroads». En D. K. Lapsley y F. C. Power (eds.), *Character psychology and character education*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- (2006). «Character Education». En W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger y I. E. Sigel (eds.). *Handbook of Child Psychology*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- LAPSLEY, D. K.; YEAGER, D. (2012). «Moral-Character Education». En I. Weiner (ed.). *Handbook of Psychology*, vol. 7, Educational psychology, W. Reynolds y G. Miller. NY: Willey.
- LEMING, J. (1997). «Research and Practice in Character Education: A Historical Perspective», en A. Molnar (ed.). *The Construction of Children's Character*. Chicago: Chicago University Press.
- LICKONA, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- (1997). «Educating for Character: A Comprehensive Approach» *Yearbook-National Society for the Study of Education. The Construction of Children's Character*, vol. 96, n.º. 2, pp. 45-62.
- (1999). «Educación del carácter: Cultivar la Virtud». En C. Reigeluth (Ed.) *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 139-160). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- LICKONA, T. y DAVIDSON, M., A (2005). *Report to the Nation: Smart & Good High Schools. Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond, Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*. Washington, D.C: State University of New York College at Cortland-Character Education Partnership.
- LICKONA, T.; SCHAPEL, E. y LEWIS, C. (2003). *CEP's Eleven Principles of Effective Character Education, 1995*. Disponible en: <http://www.forcharacter.com/page12.html>.
- LÓPEZ DE DICASTILLO, N.; IRIARTE, C.; GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- MATULA, L. (2004). *Character Education and Social-Emotional Learning: Why We Must Teach the Whole Child*. Disponible en: [http://www.projectwisdom.com/ers/reproducibles/ce\\_sel.pdf](http://www.projectwisdom.com/ers/reproducibles/ce_sel.pdf)
- MCCLELLAN, E. (1992). *Schools and the Shaping of Character: Moral Education in America from Colonial Times to the-Present*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Science Education and the Social Studies Development Center.
- MURPHY, M. M. (2001). «Three essential components of character development». En C. Naval y C. Urpí (eds.), *Una voz diferente en la educación moral*. Pamplona: EUNSA.
- (2002). *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*. Maryland: Scarecrow Press.
- NARVAEZ, D. (2006). «Integrative Ethical Education». En M. Killen y J. Smetana (eds.) *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.703-734.
- (2008) «Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives of Virtue Development». En L.P. Nucci y D. Narvaez (eds.). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
- NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D. (2005). «The psychological Foundations of Everyday Morality and Moral Expertise». En D. Lapsley y C. Power (eds.). *Character Psychology and Character Education*. Notre Dame, IN: Notre Dame Press, pp.140-165.
- NAVAL, C. (2000, 2ª ed.). *Educación de ciudadanos. La polémica liberal-comunitaria en educación*. Pamplona: EUNSA.
- (2009). *Educación de la sociabilidad*. Pamplona: EUNSA.
- NOVICK, B.; KRESS, J.; ELIAS, M. J. (2002). *Building Learning Communities with Character*. ASCD Executive Council.
- NUCCI, L. P., (2009). *Nice is not enough. Facilitating moral development*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall.
- NUCCI, L. P. y NARVAEZ, D. (eds.). (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- PARK, N. (2004). «Positive Development: Realizing the Potential of Youth: Character Strengths and Positive Youth Development». *Social Science, The Annals of The American Academy of Political and, Social Science*, vol. 591, pp. 40-54.
- PARK, N.; PETERSON, CH. (2009). «Character Strengths: Research and Practice». *Journal of College & Character*, n.º. 10(4), pp. 1-10.
- PETERSON, C.; SELIGMAN, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, DC: American Psychological Association / New York, NY: Oxford University Press.



- PETERSON, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- (2006). «The Values in Action (VIA) Classification of Strengths». En M. Csikszentmihalyi e I. Csikszentmihalyi (eds.). *A life worth living*. New York, NY: Oxford Press, pp.29-48.
- PITTMAN, K. J.; IRBY, M.; FERBER, T. (2001). «Unfinished Business: Further Reflections on a Decade of Promoting Youth Development». En P. L. Benson y K. J. Pittman (eds.). *Trends in youth development: visions, realities, and challenges*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- RATHS, L. E.; HARMIN, M.; SIMON, S. B. (1966). *Values and Teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- RESNIK, H.; [et al.] (2009). *Report Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Past, present and future*. Chicago: CASEL.
- RYAN, K.; LICKONA, T. (1991) (eds.). *Character Development in Schools and Beyond*. Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy.
- RYAN, K.; BOHLIN, K. E. (1999). *Building character in Schools. Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROTH, J.; BROOK-GUNN, J. (2003). «Youth Development Programs: Risk, Prevention and Policy». *Journal of Adolescent Health*, n.º. 32, pp. 170-182.
- SALLS, H. S. (2007). *Character education: transforming values into virtue*. Lanham: University Press of America.
- SCHAPS, E.; SCHAEFFER, E. F.; SANFORD, N. (2001). «What's Right and Wrong in Character Education Today». *Education Week*, vol. 21, n.º. 2.
- SCHAPS, E.; BATTISTICH, V.; SOLOMON, D. (1997). «School as a Caring Community: A Key to Character Education». En A. Molnar (ed.) *The Construction of Children's Character*. Part II, 96.<sup>th</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, pp. 127-139.
- SELIGMAN, M. E. P., SNYDER, C. R. & LÓPEZ, S. (eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press, pp. 3-9.
- SELIGMAN, M. (2003). *La Auténtica Felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- SMALL, S.; MEMMO, M. (2004). «Contemporary Models of Youth Development and Problem Prevention: Toward an integration of terms, concepts and models». *Family Relations*, n.º. 53(1), pp. 3-11.
- SOCIAL AND CHARACTER DEVELOPMENT RESEARCH CONSORTIUM (2010). *Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children* (NCER 2011-2001). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Disponible en: <http://ies.ed.gov/ncer/pubs/20112001/pdf/20112001.pdf>
- TRIANES, M. V.; FERNÁNDEZ, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- 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*, n.º. 7(3), pp. 1379-1418.
- WEISSBERG, R. P. (1997). *Enhancing children's Wellness*. Thousand Oaks, Calif., Sage, Establishing Preventive Services.
- WIGELSWORTH, M.; HUMPHREY, N.; LENDRUM, A. (2011). «A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme». *Educational psychology*, iFirst, pp. 1-26.
- WILLIAMS, M.; SCHNAPS, E. (eds.) (1999). *Character Education: The foundation for teacher education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- WYNNE, E.; RYAN, E. (1997). *Reclaiming our schools: Teaching character, academics and discipline*. Bergen County, NJ: Prentice-Hall.

## Los autores

### **Aurora Bernal** [abernal@unav.es](mailto:abernal@unav.es)

Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra en los Grados de Pedagogía, Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Primaria, Master Universitario de Profesorado, Master Matrimonio y familia. Vicedecana de Ordenación Académica. Profesora Visitante en la Universidad de la Sabana (Colombia) en el Master en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Miembro del Consejo Escolar de Navarra como representante de la Universidad de Navarra (2011-2015). Algunas de sus publicaciones recientes son: *Social Values and Authority in Education: Collaboration between School and Families, International Journal about Parents in Education* (2011); *Educación familiar: infancia y adolescencia* (Pirámide, 2012); *Relación educativa, identidad y emociones. En Flamarique y d'Oliveira-Martins (Eds.)* (2013). *Emociones y estilos de vida. Radiografía de nuestro tiempo; Parentalidad positiva o ser padres y madres en la educación familiar, Estudios sobre Educación* (2013); *Liderazgo educativo y emociones, Pedagogía e Vita* (2014).

### **M<sup>a</sup> Carmen González-Torres** [mgonzalez@unav.es](mailto:mgonzalez@unav.es)

Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, donde imparte docencia en la actualidad en grado (Pedagogía y Magisterio) y postgrado (Master de Intervención Educativa y Psicológica, MIEP). Por su campo de investigación, relacionado con el estudio de variables motivacionales y afectivas, ha participado en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre aprendizaje autorregulado y su enseñanza, educación del carácter y competencia social y cívica, promoción de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad intelectual, impacto de la discapacidad intelectual en los hermanos, y resiliencia, entre otros. Ha dirigido tesis doctorales, ha publicado numerosos artículos, libros, capítulos de libros y presentado comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Ha impartido docencia en cursos de master en la universidad Complutense de Madrid y en la Universidad Da Coruña, de doctorado en la Universidad Autónoma de Puebla (México) y cursos de formación de profesores y pronunciado conferencias en numerosos centros escolares y universitarios de España, México, Portugal y Chile. Es miembro del consejo asesor científico de las revistas *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* y *Aula Abierta*.

### **Concepción Naval** [cnaval@unav.es](mailto:cnaval@unav.es)

Catedrática de Teoría de la Educación. Desarrolla su docencia en la Universidad de Navarra desde 1993. Fue Vicerrectora (2001-2012) y directora del Departamento de Educación (1996-2001). Actualmente es Decana de la Facultad de Educación y Psicología desde diciembre 2013. Durante 2012-13 Visiting Fellow and Oliver Smithies Lecturer en Balliol College, University of Oxford, y Visiting Faculty en Teachers College, Columbia University. Dirige la revista *Estudios sobre Educación* y es miembro del Editorial Board del *Journal of Social Science Education, del Journal Citizenship, Teaching and Learning, y de History of Education and Children's Literature*, entre otras organizaciones. Su investigación se ha centrado en el estudio de la educación ciudadana y la participación social, el influjo social de los medios sociales entre los jóvenes, la innovación docente a través de nuevas metodologías y a través del uso de las tecnologías de la comunicación en el ámbito escolar y universitario, así como de los museos como espacios educativos. Inició en 2010, y desde entonces dirige, el proyecto "Parlamento cívico" financiado por el Parlamento Foral de Navarra, y el Grupo de investigación consolidado "Ciudadanía y educación" (desde 1997) ([www.unav.edu/web/facultad-de-educacion-y-psicologia/educacion-y-ciudadania](http://www.unav.edu/web/facultad-de-educacion-y-psicologia/educacion-y-ciudadania)).