



UNIVERSIDAD DE NAVARRA

**MÁSTER EN PROFESORADO (MUP)
ESPECIALIDAD EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**EL PAPEL DEL PROFESOR PARA LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER EN EL
COMPONENTE CAS
DEL PROGRAMA DE DIPLOMA DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL**

EDNA DEL PILAR OSPINA OROZCO

DIRIGIDO POR DOÑA AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA

PAMPLONA, 2021

Resumen

La educación está viviendo una revitalización de aspectos relacionados con la formación personal. Dentro de estos aspectos, la educación del carácter se presenta con propuestas renovadas que aspiran a llevar a los alumnos a desarrollar la mejor versión de sí mismos. En este proceso, la relación educativa tiene un papel de vital importancia, así como las acciones que se llevan a cabo, en los centros educativos, orientadas explícitamente al desarrollo de la excelencia moral y de desempeño de los alumnos y de la comunidad educativa en general. En este contexto, la Organización del Bachillerato Internacional (OBI) ha incluido en el Programa de Diploma (PD) el componente nuclear Creatividad, Actividad y Servicio (CAS). Este trabajo presenta una propuesta de relación dinámica entre educación del carácter, CAS y el profesorado, con el objetivo de proponer modos y acciones concretas que podrían llevar a cabo los docentes, dentro de CAS, para contribuir eficazmente al desarrollo del carácter del alumnado.

Palabras clave: Educación del carácter, Bachillerato Internacional, CAS, formación del profesorado, educación en virtudes.

Abstract

Education is currently undergoing a revitalization in regards to personal formation. Specifically, there are new proposals regarding character education that seek to help students to become the best version of themselves. As part of this process, the teacher-student relationship is of vital importance, as well as the specific activities that are carried out in schools, explicitly oriented toward the development of moral and performance character of the students, and the general learning community. In this context, the International Baccalaureate Organization (IBO) has included, in the Diploma Programme (PD), Creativity, Activity and Service (CAS) as a core component. This paper aims to present some aspects of the dynamic relationship between the principles of character education, CAS, and education professionals, with the goal of proposing concrete strategies within CAS that teachers can implement in order to effectively contribute to students' character education.

Keywords: *Character education, International Baccalaureate Organization, CAS, teachers' training, virtues education.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO: EDUCACIÓN DEL CARÁCTER	6
1.1. Movimientos pedagógicos actuales relativos a la formación personal	7
1.2. Definiciones de “educación del carácter” de algunos autores.....	15
1.3. Propuesta de una conceptualización de la educación del carácter	21
1.4. Algunos puntos de la formación del carácter de importancia en la actualidad	23
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN DEL CARÁCTER EN EL PROGRAMA DE DIPLOMA A TRAVÉS DE CAS	27
2.1. Naturaleza y objetivos el CAS dentro del IB	27
<i>El papel de la reflexión en CAS.....</i>	30
<i>Creatividad.....</i>	33
<i>Actividad.....</i>	35
<i>Servicio.....</i>	35
<i>Proyecto de CAS.....</i>	38
2.2. CAS como metodología apropiada para la educación del carácter	41
<i>Elementos de la noción de carácter presentes en CAS.....</i>	42
<i>Atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del BI y su relación con las virtudes..</i>	48
2.3. Algunas revisiones de experiencias CAS en colegios.....	55
CAPÍTULO 3. PAPEL DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER DENTRO DE CAS	58
3.1. Los profesores y la educación del carácter en CAS por medios implícitos	59
3.2. Los profesores y la educación del carácter en CAS a través de medios explícitos	68
3.3. Buenas prácticas para la educación del carácter	76
CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFÍA	85
ANEXO.....	89
LISTA DE TABLAS	91
LISTA DE FIGURAS.....	91

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que gran parte de la educación -elemento esencial para la transformación y crecimiento de cualquier sociedad- sucede en la escuela y, concretamente, por la acción, tanto implícita como explícita, del profesorado. Así, dentro de los desafíos y objetivos de la educación, se ha considerado siempre la necesidad de un cultivo de la persona en cuanto tal y sin fragmentaciones. Por este motivo, la educación del carácter se ha considerado un elemento constitutivo de cualquier proyecto educativo que ha buscado ser integral, así como una parte central de la motivación y función docentes.

Durante los últimos años, los temas relativos a la educación de la persona han ido tomando relevancia creciente en la esfera no sólo educativa, sino también política, social e incluso empresarial. En este sentido, la experiencia y la investigación han comprobado el valor de las propuestas educativas orientadas a la prevención de dificultades y problemáticas que se pueden presentar en la vida de las personas. Estos planteamientos educativos trabajan por la generación de entornos y programas que, de alguna manera, buscan dotar a los individuos de una serie de elementos que se consideran protectores y predictores de una vida bien lograda. La acogida que ha recibido, en los últimos años y en diversos lugares, lo que se puede denominar el *movimiento renovado de educación del carácter*, se puede enmarcar dentro de este contexto (Vargas Villalobos & González-Torres, 2009).

En este marco, la Organización de Bachillerato Internacional (OBI) incluyó, en el Programa de Diploma, el componente de Creatividad, Actividad y Servicio (CAS). Este contenido fue pensado para responder, precisamente, a la educación del carácter de los estudiantes, aunque no se haya usado esta denominación expresamente. La idea de incluir CAS dentro del Programa de Diploma tenía la intención de dar una formación integral a los alumnos, atendiendo no sólo al aspecto académico e intelectual, sino también a otras dimensiones, a través de la práctica artística, deportiva y de servicio a la comunidad.

Por otro lado, en los últimos años han surgido, también, diversas maneras de concebir y ejercer la profesión docente. Concretamente, se han planteado maneras diversas de entender el papel de los profesores en lo relativo al desarrollo moral y del carácter de los alumnos.

La propuesta de este trabajo se plantea, así, a partir de tres grandes temáticas: la educación del carácter, CAS y el rol del profesorado. A cada una de estas cuestiones se ha dedicado un capítulo, con el objetivo de profundizar en el papel que tienen los profesores en la educación del carácter dentro de CAS.

El primer capítulo responde a la pregunta ¿Qué se entiende hoy por educación del carácter? En este apartado se propone una noción de este constructo, partiendo de enfoques afines y del análisis de algunas definiciones aportadas por diversos autores.

El segundo capítulo responde a la pregunta ¿Cómo se da la educación del carácter en CAS? En este apartado se explica qué es y cómo se plantea este módulo de aprendizaje y se establecen relaciones entre la noción aportada en el capítulo uno y CAS.

El tercer capítulo responde a la pregunta ¿Qué se necesita del profesor para que CAS contribuya a la educación del carácter de los alumnos? En esta parte, se proponen algunas acciones referentes al profesorado, a su formación inicial y permanente, así como al modo de organizar, acompañar y orientar a los alumnos a lo largo del desarrollo de CAS, de manera que se contribuya a que los estudiantes obtengan el máximo provecho para la formación de su carácter. Estas propuestas se articulan valorando medios implícitos y explícitos que debe poner el profesor, inspirados en los resultados de algunas investigaciones sobre buenas prácticas en educación del carácter.

La aportación de este trabajo estriba en la propuesta de una relación dinámica entre estos tres temas. De manera particular, las propuestas que se presentan en el tercer capítulo podrían representar una contribución para los centros educativos que ofrecen el Programa de Diploma del BI, respecto al diseño e implementación de itinerarios de formación para los docentes, asesores y coordinadores de CAS.

Por otro lado, el trabajo podría contribuir, también, a la acción de los orientadores educativos. Algunas de las propuestas podrían guiar modos de desarrollar CAS como un elemento integrador

de programas de prevención, así como de la acción tutorial y de la innovación educativa, que pasa necesariamente a través de la formación del profesorado.

Finalmente, como limitaciones del trabajo se señala, en primer lugar, la falta de un respaldo empírico mayor. Aunque se han consultado investigaciones sobre las percepciones y práctica de CAS en algunos colegios, y se ha tenido la oportunidad de entrevistar a un coordinador de CAS, habría sido mucho más rico poder observar e indagar directamente sobre el desarrollo del componente entre los alumnos y agentes educativos de una variedad de centros. Por otro lado, las propuestas que se desarrollan han quedado en un plano teórico. Aunque en el tercer capítulo se presentan algunas acciones que podrían inspirar programas de formación del profesorado, no se llega a desarrollar una propuesta concreta y bien articulada de programa, como habría sido deseable.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO: EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

En relación con los temas relativos al carácter y a su formación se ha verificado, en los últimos años, una amplia y acelerada producción bibliográfica (Naval, Bernal, & Fuentes, 2017). Por otro lado, la educación moral y del carácter cuentan con un marco conceptual milenario y amplio, que ha dado lugar a variadas interpretaciones que han surgido, se han modificado, evolucionado y replanteado a lo largo de los siglos. La educación del carácter ha sido abordada desde diferentes disciplinas y la lista de autores que inspiran las teorías de los programas de educación del carácter es extensa, pasando por filósofos de todas las épocas, sociólogos, psicólogos y teóricos de la educación. Por esto, “delimitar qué es el carácter y cómo se educa, es una tarea compleja y un reto para la investigación educativa” (Naval et al., 2017, p. 3).

Siendo así, este capítulo no pretende abarcar un estudio teórico completo ni exhaustivo del tema de la educación del carácter. Se busca, simplemente, exponer algunos elementos que pueden servir como referente teórico sobre el concepto tanto de carácter como de la formación orientada a su promoción.

Para esto, nos resulta útil y apropiada la propuesta de Naval et al. (2017), en cuya línea se expondrán, en primer lugar, algunos movimientos pedagógicos contemporáneos cercanos a la educación del carácter, en un intento por delimitar el contenido de estos, su especificidad y diferencia respecto a la educación del carácter, así como los elementos en los que son complementarios. A continuación, se expondrá una serie de definiciones de la *formación del carácter* propuestas a lo largo de los últimos años por varios autores. Posteriormente, se enlistarán algunos aspectos comunes a estas definiciones y se propondrá una noción de formación del carácter como punto de partida para las propuestas que se presentarán en los siguientes capítulos, relativas al rol y formación del profesorado para la educación del carácter dentro del componente CAS del Bachillerato Internacional (BI). Finalmente, se enumerarán algunos aspectos que se consideran relevantes para el avance del estudio teórico y de la investigación empírica de la formación del carácter en este momento.

Es conveniente aclarar que la necesidad de establecer diferencias y puntos de relación entre educación del carácter y otros movimientos actuales similares o cercanos a esta, viene dada porque, con frecuencia, el término *educación del carácter* se usa como un *término paraguas* para abarcar una serie de elementos de diversa índole, todos ellos deseables, en los procesos educativos (Bernal, González-Torres, & Naval, 2015; Vargas Villalobos & González-Torres, 2009).

Algunos de estos elementos son ciertamente propios de lo que definiremos como *carácter* y están más estrechamente relacionados con un aspecto concreto de la formación moral; pero, en ocasiones, el término puede usarse para englobar otros elementos de la educación personal, más propios de ámbitos de la formación que se encuadran mejor en programas de otro tipo, siempre complementarios a los programas de educación del carácter, dentro de una educación que busca ser integral. Así, por ejemplo, Berkowitz y Bier (2014) enumeran algunos de los elementos que más representatividad tienen ahora y que se denominan bajo este término: educación en valores, aprendizaje socioemocional, educación moral, educación preventiva, disciplina positiva, desarrollo positivo de la juventud; en algunos contextos, se unen a los mencionados, términos como aprendizaje de habilidades para la vida, habilidades blandas o *soft skills*.

1.1. Movimientos pedagógicos actuales relativos a la formación personal

Naval et al. (2017) ofrecen una guía, un mapa de ruta con un análisis de las propuestas pedagógicas más representativas que han surgido para la educación personal de los menores en los últimos treinta años, en los que, por diversos motivos, se ha despertado “un interés cada vez mayor respecto a la formación personal y moral de los niños y los adolescentes” (p. 4).

Entre las corrientes o propuestas que recogen estas autoras en su artículo, se encuentran la educación en valores -con la metodología de *Values Clarification*-, la educación socioemocional, el *Positive Youth Development*, la educación cívica y finalmente una visión renovada de la educación del carácter (Naval et. al, 2017). Todas estas corrientes pedagógicas han inspirado programas educativos específicos, desarrollados y trabajados por lo general, de modo más representativo, en el ámbito anglosajón. En la Tabla 1 se recogen algunos elementos centrales y de la propuesta pedagógica de estos movimientos.

Tabla 1*Movimientos pedagógicos actuales afines a la educación del carácter*

MOVIMIENTO	ELEMENTOS CENTRALES	PROPUESTA PEDAGÓGICA
<i>Educación en valores y metodología de “Values clarification”.</i>	<p>Objetivo primero: desarrollo del juicio autónomo.</p> <p>Evita la enseñanza explícita de valores para dar paso a la clarificación y jerarquización de estos por parte de los estudiantes.</p> <p>Es una metodología de educación moral, enfocada en la sensibilización y descubrimiento de valores.</p> <p>Excede a la moral en el sentido de que no todos los valores tienen una dimensión ética.</p>	<p>Estudio de casos.</p> <p>El alumno decide cómo dar respuesta al caso tomando conciencia de sus propios valores.</p> <p>El profesor no instruye sobre los valores y su jerarquía, actúa más bien como observador y acoge la respuesta del alumno validando sus propuestas sin emitir ningún tipo de juicio ni dar orientación.</p>
<i>Educación socioemocional (Social Emotional Learning, SEL)</i>	<p>Busca la adquisición de competencias socioemocionales, que permitan a la persona afrontar la vida con éxito, bienestar y salud, así como evitar conductas antisociales y de riesgo.</p> <p>Parte de estudios de tipo psicológico. Sus programas se han llevado no sólo al campo de la educación sino también a otros como la empresa.</p>	<p>Ofrece una instrucción explícita y entrenamiento orientados a la autoconciencia y autorregulación emocional, al desarrollo de habilidades sociales y de estrategias para la toma responsable de decisiones.</p> <p>Se da importancia al modelado por parte de los educadores y a la generación de contextos adecuados por un clima positivo en las relaciones.</p>

(Continuación Tabla 1)

MOVIMIENTO	ELEMENTOS CENTRALES	PROPUESTA PEDAGÓGICA
<i>Educación cívica</i>	<p>Busca desarrollar competencias para participar de manera informada, activa y comprometida en la sociedad.</p> <p>Se propone formar a los estudiantes como buenos ciudadanos, que sostienen y aseguran las democracias. Parte de estudios de sociología y de educación moral.</p>	<p>Se da instrucción sobre los derechos y deberes de los ciudadanos. Usa metodologías activas y participativas.</p> <p>Algunos de estos programas están incluidos en la legislación educativa de los países. En ocasiones se ha otorgado un papel protagónico y casi exclusivo a la escuela en la educación ciudadana de los menores (obviando el rol de la familia y otros agentes).</p>
<i>Propuestas renovadas de educación moral y del carácter</i>	<p>Retoman las propuestas de la filosofía ética de Aristóteles y de la formación tradicional en virtudes.</p> <p>Se propone el cultivo de las virtudes entendidas como una dimensión de la educación moral en cuanto que habilitan a la persona para el obrar libre, presupuesto del acto humano y del actuar moral.</p> <p>Las virtudes son facilitadoras del florecimiento de la persona.</p> <p>Tienen como trasfondo el estudio de la ética.</p>	<p>Buscan integrar en sus programas las dimensiones cognitiva, afectiva y volitiva de la persona (triada mente-corazón-manos).</p> <p>Algunos autores incluyen, además de la promoción de virtudes éticas, el desarrollo de virtudes de desempeño (<i>performance virtues</i>).</p> <p>Instrucción en el contenido de las virtudes como hábitos que contribuyen al florecimiento de la persona.</p> <p>Se da importancia a los diversos agentes de la formación de los menores: la escuela, la familia, la comunidad.</p>

Elaboración propia basada en Naval et al. (2017)

Como se ha mencionado anteriormente, el surgimiento de estas propuestas responde a un interés por la formación de la dimensión personal. La variedad de movimientos orientados a la adquisición de competencias personales que podríamos llamar “para la vida”, puede considerarse una aportación rica y complementaria para la formación integral de los niños y adolescentes. Se propone, a continuación, una reflexión sobre los puntos comunes o el modo como podrían relacionarse o complementarse la educación del carácter y los movimientos explicados en la Tabla 1.

Educación en valores y educación del carácter

La educación en valores busca hacer consciente al sujeto de lo que es valioso para él y hacer elecciones en consecuencia. Ayuda a que la persona sepa qué bien valora y por qué decide lo que decide en una situación concreta. La educación para la autonomía del juicio moral es reactiva frente a la posibilidad de un adoctrinamiento no deseado, que podría limitar el ejercicio de la libertad de las personas en sus elecciones.

Desde esta perspectiva, la educación en valores puede considerarse como una esfera amplia, dentro de la cual pueden entrar los valores morales que, para ser vividos, requieren el ejercicio y el desarrollo de las virtudes.

Siendo así, se puede considerar que la educación en valores ofrece a la educación del carácter un marco, pues ambas coinciden en que hay bienes por los que la persona, libremente, decide moverse, es decir, tomar decisiones y poner en marcha su voluntad hacia una u otra dirección. La educación del carácter puede aportar un mapa de ruta a la educación en valores, que guíe el discernimiento respecto a la jerarquía de los valores, conforme a criterios objetivos inspirados en el bien común y en beneficio del mayor florecimiento personal. Por otro lado, la educación del carácter podría complementar la educación en valores, proponiendo al sujeto valores morales que probablemente no ha descubierto aún, con el fin de enriquecer las ponderaciones con las que elabora su juicio y aportando nuevas y más amplias perspectivas.

Educación socioemocional y educación del carácter

La educación socioemocional da importancia y se basa en el estudio de las emociones y su papel en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales (Naval et al., 2017).

Varias de las competencias que buscan desarrollar los programas de educación socioemocional guardan una relación estrecha con la educación del carácter. Las habilidades de autoconocimiento están vinculadas y son requisito para el cultivo de las virtudes en cuanto que el conocimiento personal y la toma de conciencia del mundo interior permiten una mejor comprensión de la realidad y de los presupuestos desde los que la persona se relaciona con ella.

Por otro lado, la regulación emocional requiere un control de los impulsos y reflexión, que contribuyen al ejercicio de virtudes éticas y de desempeño. Las habilidades sociales que persiguen los programas de formación socioemocional entrañan, también, el desarrollo de virtudes como la compasión, la justicia y la solidaridad. Algunos programas de educación socioemocional incluyen en sus objetivos el desarrollo de habilidades para la toma responsable de decisiones, lo cual se relaciona con la virtud moral de la prudencia (Naval et al., 2017).

En este sentido, resulta elocuente la propuesta de Lantieri (2009), para comprender cuánto pueden llegar a ser complementarias las propuestas de educación socioemocional y de educación del carácter. Esta autora propone un enfoque que: “mueve algunas de las piezas claves de la inteligencia emocional hacia una dimensión más profunda. La autoconciencia adopta el aspecto más hondo de la *exploración interior*; la gestión de las emociones se transforma en *autodisciplina*. La empatía se convierte en la base para el *altruismo y la compasión*” (énfasis en el original) (Lantieri & Goleman, 2009, p. 171). Todas estas habilidades básicas para la vida contribuyen al cultivo de la “fortaleza interior” de los niños, y pueden considerarse como piezas que construyen el carácter. La autora afirma que se puede y se debe dar a los niños esta “armadura interior” (Lantieri & Goleman, 2009, p. 171).

Si bien, algunos de los enfoques tradicionales abordan de un modo diverso el papel de las emociones en la formación del carácter (Nucci, Narváez, & Krettenauer, 2014), ambos movimientos pueden ser complementarios. Las emociones pueden constituir un camino para la educación de las virtudes en cuanto que, orientadas por la voluntad libre de la persona, constituyen una fuerza operativa significativa. Incluso se puede llegar a afirmar que la educación del carácter requiere de una cierta educación de las emociones, y viceversa, la educación socioemocional requiere de la formación del carácter, sin la cual, las competencias socioemocionales adquiridas podrían ser usadas sin una consideración ética de los objetivos.

Las “emociones morales” permiten a la persona descubrir el grado de internalización de los valores contenidos en una determinada virtud, y la armonía entre valores y emociones es una señal de que la persona está viviendo con una cierta integridad (Alonso-Gancedo & Iriarte, 2005). El mundo emocional puede aportar al sujeto información muy valiosa sobre su actuar moral y su progreso en la virtud. Y, por otra parte, el cultivo de las virtudes dota al sujeto de una capacidad habitual para dirigir, facilitar y orientar determinadas emociones, de manera consciente, a un fin bueno. En este sentido, algunos autores proponen que se deberían cultivar las capacidades emocionales como rasgos del carácter (Alonso-Gancedo & Iriarte, 2005).

Otra aportación que ofrece la educación socioemocional a la educación del carácter está en la importancia que aquella concede a los educadores y su formación. La educación socioemocional considera la importancia del clima en que se desarrolla el proceso educativo a partir de las relaciones interpersonales (Alonso-Gancedo & Iriarte, 2005; Naval et al., 2017) y desde esta perspectiva ha profundizado en la relación educativa y el impacto del clima de aula (López de Dicastillo, Iriarte, & González-Torres, 2006). Los programas de educación del carácter suelen contemplar los contextos no sólo escolares, sino también familiares y comunitarios, y pueden verse enriquecidos por la aportación de programas de formación para educadores desarrollados por centros como CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, <https://casel.org/>).

El cultivo de las virtudes requiere algunos hábitos de interioridad, y las emociones pueden representar un camino especialmente eficaz para entrar en contacto con el mundo interior, conocer las propias motivaciones, descubrir qué tanto está presente o no una sintonía entre el mundo interior, los sentimientos, emociones y motivaciones con el bien que persiguen las virtudes que se quieren cultivar, es decir, qué tanto se quiere el bien que se conoce y qué tanto se obra en consecuencia. En este sentido, la educación del carácter no debería desconocer o descuidar la dimensión socioemocional de la formación.

Desarrollo positivo de la juventud y educación del carácter

La psicología positiva se propone como objetivo la consecución de la felicidad del sujeto entendida “más allá del bienestar y abierta a una consideración moral” (Naval et al., 2017, p. 10). La psicología positiva plantea que una vida feliz es una vida con sentido que se orienta según unos

valores y que, para esto, requiere de un buen carácter. Este buen carácter estaría constituido por virtudes y fortalezas que pueden ser consideradas, en cierto sentido, la dimensión psicológica de las virtudes morales, y al mismo tiempo, como vías para su desarrollo (Naval et al., 2017).

El desarrollo positivo de la juventud, inspirado en la psicología positiva, busca hacer uso de las fortalezas del carácter de los niños y jóvenes para impulsar el desarrollo de competencias sociales, emocionales, cognitivas y morales. Estos programas buscan potenciar los rasgos individuales positivos (virtudes y fortalezas del carácter) más que intervenir desde una perspectiva del déficit.

La educación del carácter y el desarrollo positivo de la juventud comparten un lenguaje común y comprenden las virtudes como fortalezas que constituyen un factor de protección y una contribución al crecimiento personal de los individuos. Se puede considerar que la educación del carácter comprende las virtudes desde una dimensión ética y el desarrollo positivo de la juventud desde una aproximación psicológica; en ambos casos estas representan fortalezas del carácter y distinguen a unos sujetos de otros.

La aproximación a la formación del carácter desde una perspectiva positiva, que parte de las fortalezas hacia las que el sujeto se inclina de modo más natural, puede ser una aportación del desarrollo positivo de la juventud a los programas de educación del carácter. En este sentido, los programas de educación del carácter pueden, también, partir de la consideración de las virtudes éticas y de desempeño que a nivel individual y según las características contextuales y temperamentales, los niños y jóvenes tienden a desarrollar más fácilmente, atendiendo a las diferencias entre las personas y como recurso para la adquisición y perfeccionamiento de otras virtudes.

Por otro lado, la educación del carácter puede aportar al desarrollo positivo de la juventud la consideración de las virtudes desde una perspectiva ética y filosófica que, tomando en cuenta las diferencias individuales y la experiencia subjetiva, ofrece además un marco de referencia objetivo que va más allá del bienestar individual. Desde esta perspectiva, será posible animar el esfuerzo por desarrollar virtudes que enriquecen la personalidad, aunque no vengan dadas como una inclinación natural en el sujeto.

Educación cívica y educación del carácter

La educación cívica pretende preparar a los niños y jóvenes para que lleguen a ser ciudadanos informados e instruidos en los conocimientos necesarios para participar en los ámbitos social, político, económico y cultural de sus democracias. Propone, además, desarrollar habilidades y competencias que son requisito para la participación ciudadana responsable.

En algunos ámbitos educativos y legislativos, por ejemplo en España, desde hace más de cuatro décadas se habla de “educación moral y cívica” (Ley orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990). Con este término se engloban los esfuerzos de los centros educativos por promover las virtudes necesarias para que los estudiantes lleguen a ser ciudadanos responsables dentro de la sociedad democrática, así como las acciones encaminadas a la promoción de la participación ciudadana (Arbués, Naval, Reparaz, Sádaba, & Ugarte, 2012).

Los programas de educación cívica de los centros educativos resaltan, también, el papel de los profesores en la formación para la ciudadanía, y suelen hacer referencia al cultivo de actitudes como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, el altruismo y la justicia. Estas actitudes representan, también, lo que en algunos contextos se denominan “virtudes cívicas” y se relacionan con la formación del carácter.

Siendo así, la educación del carácter y la educación cívica podrían compartir objetivos de formación en lo referente a las virtudes éticas necesarias para tomar en consideración el bien común y no sólo el bienestar individual, así como la responsabilidad de influir positivamente en la propia comunidad y en el ámbito público.

En el informe “Smart and Good High Schools, Integrating Excellence and Ethics in School, Work and Beyond”, escrito por Lickona & Davidson (2005), los autores proponen ocho *fortalezas del carácter* que son constitutivas del carácter ético y del carácter de desempeño (*performance character*), y que, en conjunto, “ofrecen una visión del florecimiento humano a lo largo de toda la vida” (p. 21). Algunas de estas fortalezas incluyen elementos directamente relacionados con las esferas emocional (“*socially and emotionally skilled person*”), social (“*contributing community member and democratic citizen*”), espiritual (“*spiritual person engaged in crafting a life of noble purpose*”) y ética (“*ethical thinker*”, “*respectful and responsible moral agent*”) (p. 21). La consideración de esta propuesta facilita comprender las relaciones entre los diversos movimientos

pedagógicos orientados a la formación personal y la educación del carácter que se han propuesto en los párrafos anteriores.

1.2. Definiciones de “educación del carácter” de algunos autores

Como se ha explicado, la formación del carácter, bajo diversas concepciones y definiciones, ha sido un elemento constitutivo de la educación desde sus inicios. Así, aunque en los últimos años y en diversos lugares del mundo ha habido un despertar e interés creciente por la educación del carácter -también de muchos otros temas relativos a la persona y a su formación-, la educación del carácter no es un concepto novedoso ni exclusivo de nuestra época, sino que se puede considerar, más bien, un término clásico (Naval et al., 2017), con raíces filosóficas y pedagógicas tan antiguas como estas mismas disciplinas y que ha estado presente tanto en oriente como en occidente.

La educación del carácter no es, por tanto, una moda, sino un constitutivo esencial de la educación, presente a lo largo de la historia y en diversas civilizaciones, y que atiende al tipo de persona que el alumno puede llegar a ser (Naval et al., 2017), esto es -en términos de Aristóteles- a su florecimiento (Baehr, 2017; Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse, & Wright, 2017).

A partir de una revisión bibliográfica de una serie de artículos y libros recientes sobre la formación del carácter se presenta, a continuación, un recuento de definiciones de diversos autores.

Ryan y Bohlin definen la educación del carácter diciendo que consiste en “desarrollar virtudes, hábitos buenos y disposiciones que llevan a los estudiantes a la responsabilidad y a una adultez madura”¹ (Citado en Arthur, 2014, p. 53).

En esta definición el desarrollo de las virtudes, entendidas como hábitos moralmente buenos, es el contenido de la formación del carácter. Así mismo, esta definición pone como objetivo de la formación del carácter, el llevar a los estudiantes a una adultez madura, caracterizada sobre todo por la responsabilidad. Esta definición pone la mira de la formación del carácter en la adultez, y considera que las virtudes son el equipamiento necesario para que un adulto sea “maduro”.

¹ Original en inglés: “It is about developing virtues -good habits and dispositions which lead students to responsible and mature adulthood”.

Una publicación del año 2018, del proyecto “Educación del Carácter” de la Universidad de Navarra, que recoge una serie de videos y fichas para guiar la educación del carácter en secundaria, propone la definición de carácter como el: “conjunto de capacidades de las que dispone una persona para actuar de modo racional, libre y moralmente. Buen carácter es el conjunto de capacidades de las que dispone una persona para lograr actuar bien, con eficacia y moralmente bien (...) tiene como contenido principal las virtudes” (Naval et al., 2018, p. 7).

Esta definición considera la formación del carácter como un conjunto de capacidades que permiten a la persona obrar libre, moral, racional y eficazmente. Estas capacidades se corresponden con virtudes, que serán constitutivas del buen carácter.

La definición de Naval et. al. (2018) continúa ofreciendo un concepto de lo que son las virtudes: “son hábitos operativos buenos, es decir, la persona con virtudes tiene capacidad para autodeterminarse por el bien. Esta capacidad supone el ejercicio armónico e interrelacionado de razón, voluntad y afectos” (Naval et al., 2018, p. 7).

Esta segunda parte de la definición del carácter matiza la capacidad de autodeterminación y de libre elección, no de cualquier cosa sino del bien. Es de resaltar, además, la matización de la definición que reclama la necesaria intervención armónica de tres dimensiones de la persona que es capaz de dicha autodeterminación: la razón, la voluntad y los afectos. Los programas de formación del carácter que se inspiran en definiciones que incluyen esta apreciación, deberán asegurarse de atender en sus objetivos, acciones y medidas de evaluación a estas tres facultades y a su interacción armónica. En este sentido se puede decir que el buen carácter es conocer el bien, amar el bien y hacer el bien.

Por otro lado, esta definición considera tanto el lograr actuar moralmente bien como el obrar con eficacia. Ambos aspectos son complementarios, hacen parte de la formación del carácter y son propuestos también en la definición que se presenta a continuación.

El ya citado informe de Lickona & Davidson (2005): “Smart and Good High Schools, Integrating Excellence and Ethics in School, Work and Beyond”, contiene una descripción de la formación del carácter como el esfuerzo por la excelencia y por el comportamiento ético y considera ambos elementos como piedra angular del éxito, tanto en la escuela como en la vida. En este sentido el informe, que revisa las buenas prácticas de escuelas secundarias en relación con la formación del

carácter, enfatiza la necesidad de desarrollar tanto el carácter de desempeño (*performance character*) como el carácter ético de los adolescentes, dentro de la comunidad de aprendizaje.

Estos autores entienden el “carácter de desempeño” como el conjunto de cualidades necesarias para desarrollar el potencial de excelencia, los propios talentos y trabajar con persistencia por la consecución de metas académicas, profesionales y de otros tipos.

Por otro lado, entienden el “carácter moral” como el conjunto de cualidades necesarias para ser una persona ética, capaz de mantener relaciones sociales, contribuir al bien común y participar con responsabilidad ciudadana dentro de una sociedad democrática.

Para Lickona & Davidson (2005), en la comunidad de aprendizaje ético están comprendidos todos los agentes que intervienen dentro de un centro educativo: estudiantes, padres de familia, profesores, directivos y personal en general.

Así, para definir la formación del carácter este informe apela a dos dimensiones susceptibles de ser educadas, complementarias entre sí y constitutivas de la vida exitosa: el carácter ético y el carácter de desempeño o de rendimiento. Una conclusión importante del informe es que considera que la clave de la formación del carácter, en las instituciones educativas, estaría en la coherencia de toda decisión y actuación de la comunidad respecto a los objetivos de formación que se propone en estos dos ámbitos.

Lockwood propone otra definición de la educación del carácter como: “cualquier actividad de la educación escolar que busca sistemáticamente modelar la conducta de los estudiantes. Es todo programa escolar instituido, diseñado en colaboración con otras instituciones de la comunidad, para modelar directa y sistemáticamente la conducta de los jóvenes, por la influencia explícita de valores no relativos, que se cree que conducen a las conductas que se consideran deseables”² (Citado en Arthur, 2014, p. 53).

Algunos elementos para destacar en la definición de Lockwood son, por ejemplo, que la formación del carácter implica la necesidad de partir de una serie de valores que no son relativos, es decir, valores que son considerados por toda la comunidad educativa como tales, y que constituyen una

² Original en inglés: “Character education is defined as any school-instituted program, designed in cooperation with other community institutions, to shape directly and systematically the behavior of young people by influencing explicitly the non-relativistic values believed directly to bring about that behavior”.

orientación respecto a las conductas que la comunidad educativa desea verificar en los alumnos. La educación del carácter, por tanto, requerirá, según esta definición, una especie de consenso dentro de los agentes de la educación, para establecer estos “valores no relativos”.

Por otro lado, Lockwood resalta la necesidad de un trabajo directo y sistemático que tiene por objetivo modelar la conducta. En este sentido, no considera la formación del carácter como un elemento implícito o limitado al currículo oculto, sino que la considera, por definición, un trabajo sistemático, que se refleja en un “programa escolar instituido”, que pretende unos objetivos que son verificables en la conducta de los alumnos que es, a su vez, guiada por el fomento de unos valores determinados.

Finalmente, la definición de Lockwood considera la formación del carácter y sus programas como una tarea que la escuela realiza en conjunto con otras instituciones de la comunidad. Apela a la acción coordinada y cooperativa de las instituciones que conforman el contexto de vida de los menores: familia, entidades sociales, agrupaciones y otros agentes de influencia en la educación de niños y adolescentes.

Arthur et. al. (2017) definen la educación del carácter como un constitutivo de la educación moral que se ocupa del cultivo de unos rasgos positivos del carácter denominados “virtudes”. A su vez, definen las virtudes como disposiciones estables que permiten un desempeño loable en una serie de esferas significativas y distintas de la vida humana, enfatizando en las emociones, el alcance del justo medio entre los extremos y el desarrollo de la *phronesis* -sabiduría práctica o buen sentido-³ (Arthur et al., 2017).

Respecto a esta definición, cabe resaltar que añade el elemento de la sabiduría práctica. De esta manera, si bien se entienden las virtudes como “disposiciones estables” y en este sentido, se presupone el cultivo de hábitos que conllevan a la estabilidad de dichas disposiciones, la formación del carácter incluye también el buen sentido, que se contrapone a una concepción errónea de las virtudes en cuanto hábitos, como determinantes de la conducta y, por tanto, rígidos y ajenos a las variables contextuales. Esta definición permite comprender que, por la sabiduría práctica -muy

³ Original en inglés. “A subset of moral education concerned with the cultivation of positive traits of good character called “virtues” (...). We define virtues as stable dispositional clusters, concerned with praiseworthy functioning in a number of significant and distinguishable spheres of human life and with a special emphasis on emotions and achieving a golden mean between extremes and the development of *phronesis* -practical wisdom or good sense”.

relacionada con la virtud de la prudencia-, que es constitutiva del buen carácter, la persona tiene no sólo una disposición habitual a obrar conforme al bien, sino también de obrar virtuosamente de una manera adaptativa, atendiendo a las particularidades de cada situación y a las circunstancias concretas.

Otro elemento interesante que emerge en esta definición es la relación que establece entre educación moral y educación del carácter.

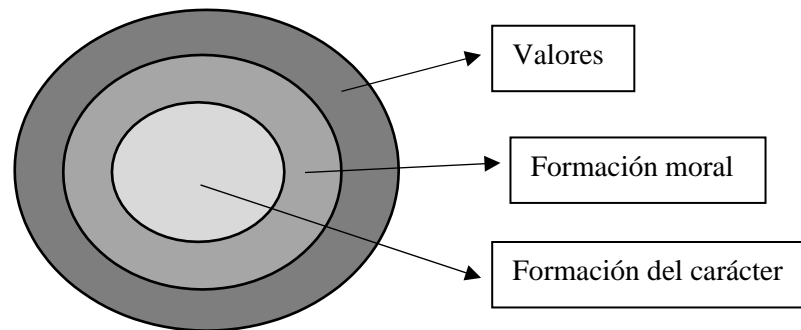
Estos dos términos suelen aparecer vinculados en muchos de los textos que abordan temas relativos a la educación. En ocasiones se mencionan uno detrás de otro, hablando de “educación moral y del carácter”, y existen publicaciones como el “Handbook of Moral and Character Education”, que reúnen ambos campos de la educación en su contenido. Algunos textos hacen un uso indistinto de los dos términos para referirse a un solo constructo.

En ocasiones, resulta confuso el límite entre educación moral y educación del carácter y el modo como ambas entran en relación. Si añadimos el término “educación en valores”, que se usa muy frecuentemente para hablar de temas relativos a la educación moral, la distinción teórica y práctica puede ser todavía más difícil.

Arthur et al. (2017) ofrecen una explicación para la relación entre estos tres elementos -valores, formación moral y formación del carácter- a través de un diagrama de tres círculos concéntricos. El círculo más exterior correspondería a la educación en valores. En esta esfera puede haber valores de diverso tipo, y algunos de estos valores serán éticos. El círculo de la mitad correspondería a la educación moral, cuyo contenido es más específico que el de los valores, contiene valores éticos y se orienta a la educación del obrar moral. El círculo más central correspondería a la formación del carácter, que se entiende, así, como una parte de la educación moral, cuyo contenido específico son las virtudes que habilitan al hombre para el obrar moral (Ver Figura 1).

Figura 1

Relación entre valores, formación moral y del carácter



Nota: Tomado de Arthur et al., 2017, p. 20

Otra definición es la que hacen Naval et al. (2017) a partir de su ya citado análisis de algunos movimientos cercanos a la educación moral y del carácter. Estos autores proponen una serie de elementos constitutivos de una noción común de carácter, entendiéndolo como: “una disposición tendencial hacia la conducta o comportamiento; principio organizador de la personalidad constituido por actitudes y valores, o por cogniciones (pensamientos), sentimientos (afectos, emociones) y conductas” (Naval et al., 2017, p. 12).

Esta definición, que concilia la aproximación de diversas propuestas pedagógicas y psicológicas, recoge elementos ya mencionados en otras definiciones como la disposición habitual de la conducta y la participación de la razón, los afectos y las acciones que, junto con los valores, son considerados “organizadores de la personalidad”.

De esta manera, Naval et. al. (2017) afirman que la formación del carácter es aquella que:

ayuda a saber actuar -libremente, moralmente- para lo que es necesario contar con habilidades, competencias y virtudes, y un conocimiento de lo que es posible elegir y valorar, destacándose valores éticos, sociales y democráticos centrales; y cuyos resultados son comportamientos saludables, prosociales, cívicos; con los que se alcance bienestar y logros académicos, laborales y sociales (p. 12).

Aparecen de nuevo elementos comunes a varias de las definiciones que se han recogido: autodeterminación para el obrar moral, desarrollo de virtudes y habilidades, ponderación de valores -principalmente éticos, sociales y democráticos-, el comportamiento como resultado

esperado y verificable de esta formación, añadiendo su cualidad de saludable, prosocial, cívico y adecuado para el alcance del bienestar y del éxito en diversas esferas de la vida.

Naval et al. (2017), proponen que para conceptualizar el término “carácter”, como se utiliza en educación moral y del carácter, son especialmente útiles las aportaciones de la filosofía - particularmente la antropología y la ética-, y de la psicología. En este último campo, el término carácter se ha equiparado al de personalidad; mientras que, en la filosofía, predomina la noción de carácter entendido como el “conjunto de características o rasgos que se concretan en disposiciones para formar creencias, deseos, emociones e intenciones y para actuar en cierto modo” (Naval et al., 2017, p. 3).

Fleeson et al. (2015, p. 42) proponen como definición de carácter el “conjunto de características que son descriptivas de acciones, cogniciones, emociones y motivaciones que son consideradas conforme a un estándar moral destacable”⁴.

Esta definición, que incluye elementos de la personalidad y de la moral, expresa la aproximación que se ha ido suscitando en los últimos años respecto al concepto de carácter, desde los estudios de la psicología y de la ética (Naval et al., 2017).

1.3. Propuesta de una conceptualización de la educación del carácter

A partir del estudio sobre el concepto de educación del carácter y de las definiciones de algunos autores, se presentan a continuación una serie de elementos de la formación del carácter que inspirarán y guiarán los siguientes apartados de este trabajo. Se enumeran aspectos de las definiciones que se consideran importantes tanto por su recurrencia, como por su relación con el perfil de la comunidad de aprendizaje del BI:

- La formación del carácter es aquella que, por el cultivo de las virtudes, permite a los alumnos desarrollar una disposición habitual para obrar el bien y se encamina a facilitar el florecimiento de cada uno de los alumnos. Se entiende el florecimiento como el máximo

⁴ Original en inglés: “Characteristics that are descriptive of actions, cognitions, emotions and motivations that are considered to be relevant to right and wrong according to a relevant moral standard”.

desarrollo de su ser persona (Baehr, 2017) y el carácter como constituido por una serie de disposiciones altamente maleables.

- Las virtudes que constituyen el contenido de la formación del carácter son facilitadoras de la autodeterminación y se encaminan a que los estudiantes puedan ejercer elecciones libres y buenas, en las circunstancias concretas de su vida. La formación del carácter busca potenciar la libertad para el obrar moral de los estudiantes, a través del ejercicio y adquisición de las virtudes.
- La formación del carácter incluye el cultivo de virtudes éticas -dentro de las cuales se consideran también las virtudes que algunos autores distinguen como intelectuales y cívicas- (Baehr, 2017), y de virtudes propias de un desempeño excelente, y que hacen parte de lo que algunos autores denominan *performance carácter* (Lickona & Davidson, 2005; Naval et al., 2017). Por tanto, la formación del carácter tiende a la excelencia tanto ética como de desempeño académico, profesional o de cualquier otro campo de actividad humana.
- La formación del carácter considera todas las dimensiones de la persona. En concreto, busca la integración armónica de la razón, la voluntad y el mundo afectivo-emocional, atendiendo a estas tres dimensiones como variables personales que se deben tomar en cuenta y que son educables.
- Además de las dimensiones personales, la formación del carácter tiene en cuenta las variables contextuales de los estudiantes, dentro de las que se destacan la familia, el rol del profesorado y de los pares; así como elementos culturales y la influencia de los medios de comunicación.
- La formación del carácter se concreta en programas que se implementan dentro de las instituciones escolares, involucrando a toda la comunidad educativa, pues considera que todos sus agentes son modeladores del carácter personal e institucional (Lickona & Davidson, 2005). Sin embargo, la formación del carácter no se reduce a la aplicación de programas, sino que de alguna manera está llamada a permear toda la actividad educativa.

1.4. Algunos puntos de la formación del carácter de importancia en la actualidad

Durante los últimos treinta años, un incremento de conductas y situaciones problemáticas relativas a la educación moral entre los jóvenes ha despertado el interés por la formación de su carácter no sólo desde el ámbito educativo. Sin embargo, autores como Nucci, Narváez & Krettenauer. (2014) y Linckona & Davidson (2005) mencionan como un aspecto a seguir elaborando, la investigación y el desarrollo de propuestas para la formación moral y del carácter en grupos de secundaria y bachillerato, cuyo desarrollo es menor comparado con trabajos relativos a la formación del carácter para edades de educación primaria.

La conducta de los jóvenes, en relación con el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia, la asunción de conductas de riesgo, los trastornos emocionales, entre otros elementos, así como su impacto social y económico, ha despertado una cierta alarma principalmente en países anglosajones desde la década de los 90 del siglo pasado, extendiéndose a más naciones en la actualidad. Entre otras, esta ha sido una de las razones que ha llevado a la preocupación por la formación del carácter no sólo desde el ámbito educativo, sino también desde las esferas económica, social y política.

Unido a esto, el auge de la psicología positiva y el cambio de un paradigma de orientación educativa centrado en el enfoque clínico para pasar a propuestas de modelos de programas y de prevención, ha abierto espacios para que, desde diversos campos, se abogue por la formación del carácter como un elemento transversal a las propuestas educativas y dirigido a todos los alumnos.

El abordaje de este tipo de temas desde el estudio y la investigación sociológica, filosófica, de la psicología evolutiva, desde el análisis político y económico y la variedad de programas y propuestas derivados de estos estudios, se ha comprendido, en algunos casos, como un fenómeno positivo que enriquece la práctica educativa. Sin embargo, en ocasiones esta realidad se ha comprendido más como una dispersión de fuerzas y un derroche de recursos (Arthur, 2014) que se podrían aprovechar mejor si se trabajase de manera conjunta y partiendo de perspectivas comunes.

Si bien, poco a poco las propuestas de formación del carácter van convergiendo progresivamente en algunos términos generales y se avanza hacia perspectivas integradoras, (Naval et al., 2017),

también es cierto que hoy por hoy, todavía, “el movimiento de educación del carácter carece tanto de una perspectiva teórica común como de un núcleo de práctica”⁵ (Arthur, 2014, p. 51).

En este sentido, se proyecta un camino de diálogo y trabajo conjunto que permita avanzar hacia perspectivas teóricas comunes en educación del carácter, que a su vez orienten y enriquezcan este ámbito de la práctica educativa, así como la búsqueda de evidencias empíricas que permitan evaluar la eficacia de dicha práctica.

La educación de la interioridad y de la contemplación, a través de la enseñanza de técnicas de relajación, meditación y atención plena, se presenta como un campo que poco a poco, pero cada vez con más fuerza, se va introduciendo en las escuelas a través de programas concretos. Varios de los programas que buscan llevar esta enseñanza a las aulas, refieren entre sus objetivos no sólo que los alumnos aprendan a manejar el estrés y a relajarse, sino también que adquieran competencias socioemocionales y de comportamiento prosocial -vinculadas a virtudes como la empatía y la compasión-, una cierta fortaleza interior -vinculada con virtudes como la resiliencia- y la habilidad para la toma de decisiones responsables -relacionada con virtudes como la prudencia-.

De aquí que no se pueda obviar la relación entre este tipo de programas y la educación del carácter, al menos, en aquellos aspectos que pueden funcionar como detonadores de una formación interiorizada de las virtudes, a través del conocimiento personal y el contacto con la propia interioridad. Este tipo de programas, que gozan de una acogida cada vez mayor en los centros educativos, representan un recurso para el cultivo de las virtudes y, al mismo tiempo, requieren una formación del carácter que posibilite la orientación de dichas prácticas a la consecución de una vida con sentido, ordenada al bien. La formación del carácter puede funcionar, en cierto sentido, como potenciadora de los resultados de los programas de formación de la interioridad y viceversa.

Por otro lado, la metodología de aprendizaje-servicio y el voluntariado son prácticas que se han promovido en el ámbito de la educación como facilitadoras de la promoción de virtudes éticas y cívicas. Algunas investigaciones apuntan a reconocer en estas metodologías, enfocadas en el

⁵ Original en inglés: “The character education movement lacks a common theoretical perspective and core of practice”.

servicio, elementos de impacto educativo en lo relativo a la formación del carácter, la ética y el crecimiento en las dimensiones social y personal (Furco, 2010). Sin embargo, hace falta aún investigación para poder alcanzar resultados concluyentes sobre el modo concreto en que estas prácticas afectan a los adolescentes y contribuyen a su crecimiento moral y cívico (Hart, Matsuba, & Atkins, 2014).

Según Hart et al. (2014) falta aún estudio a nivel teórico y de evidencia empírica para valorar con precisión la eficacia de la aplicación de metodologías de aprendizaje-servicio en relación con el desarrollo de los adolescentes. Estos autores afirman que, aunque el avance de la investigación hasta hoy da motivos para ser optimistas respecto a la eficacia de estas metodologías, es necesario seguir trabajando hasta encontrar teorías más sólidas y resultados más precisos.

Otro aspecto de actualidad es la influencia de los medios de comunicación masiva como un elemento a seguir integrando en la investigación y la práctica de la formación moral y del carácter de los adolescentes. La influencia de esta variable contextual es innegable, y es a todas luces claro que las redes sociales y los materiales audiovisuales que consumen los menores -ahora en cualquier lugar y durante muchas horas del día- constituyen un modelador potente de la educación de los niños y adolescentes (Lickona & Davidson, 2005). Los modelos que los menores encuentran en el mundo virtual influyen inevitablemente en el acercamiento cognitivo, afectivo y volitivo de los niños y adolescentes hacia el contenido de las virtudes.

Finalmente, se hace cada vez más necesario atender a la dimensión local y global que debe considerar la formación del carácter. Este puede considerarse como otro aspecto abierto y de particular importancia para la educación del carácter, especialmente en el contexto de los colegios que ofrecen programas de la OBI, orientados a que los alumnos desarrollen una mentalidad internacional. La globalización que se ha ido dando a raíz de los progresos tecnológicos y de la comunicación, así como de la creación de estructuras internacionales como la ONU y otras instituciones de alcance mundial, reclaman la consideración de la formación en aquellas virtudes que permitan un comportamiento ético y un desempeño excelente respecto a las responsabilidades generadas por la presencia y la interacción de las personas en contextos no sólo locales sino también globales. Wren (2014) llama la atención a este respecto y afirma que:

las preguntas sobre nuestras responsabilidades para con otros lejanos tienen una nueva urgencia, gracias en gran parte a las tecnologías y estructuras internacionales que han surgido a raíz del colonialismo y la guerra fría. Nuestra obligación general para con quienes se encuentran en tierras lejanas ya no es una responsabilidad de segundo nivel, que debe abordarse solo después de que nuestras obligaciones locales más importantes hayan sido resueltas y cumplidas (p. 25).

Por su parte, Naval et al. (2017) también advierten que los puntos críticos de los modelos de educación del carácter que marcarán su rumbo, a corto y mediano plazo, poseen una dimensión tanto local como global.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN DEL CARÁCTER EN EL PROGRAMA DE DIPLOMA A TRAVÉS DE CAS

Este capítulo tiene como objetivo analizar de qué manera el componente CAS del Programa de Diploma del BI puede representar una propuesta afín a la educación del carácter. En primer lugar, se explicará qué es CAS, cómo se inserta dentro del Programa de Diploma, su metodología y objetivos; para, posteriormente, establecer algunos puntos en común con la educación del carácter.

2.1. Naturaleza y objetivos el CAS dentro del IB

Constituida, entre otros motivos, como una respuesta a la creciente movilidad de familias alrededor del mundo -impulsada de forma particular después de la segunda guerra mundial con la creación de la ONU y otros organismos internacionales- (Hill, 2010), la OBI colabora con diferentes instituciones gubernamentales, escolares y otras entidades de alcance global “para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y con métodos de evaluación rigurosos” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. iv).

La OBI constituye una comunidad de colegios alrededor del mundo que tienen el propósito de: “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. iv). En esta línea, uno de sus objetivos fundamentales es desarrollar en los alumnos la mentalidad internacional.

Actualmente, la OBI ofrece cuatro programas diferentes que abarcan todos los ciclos de enseñanza obligatoria. El primero en surgir fue el Programa de Diploma (PD), en el año 1968 (Hill, 2010). Posteriormente se fueron instituyendo el Programa de Años Intermedios -PAI-, el Programa de Escuela Primaria -PEP- y, finalmente, el Programa de Orientación Profesional -POP-. “Estos programas alientan a estudiantes del mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias,

también pueden estar en lo cierto” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. iv). La educación que busca dar el BI propende a la excelencia de los estudiantes, no sólo académica sino también integral, a través del compromiso y el trabajo conjunto de una comunidad de aprendizaje.

El de Diploma es un programa preuniversitario, de dos años de duración, dirigido a alumnos de entre 16 y 19 años. Dentro del currículo del Programa de Diploma se proponen diversas asignaturas organizadas en seis áreas de conocimiento: lengua y literatura, individuos y sociedades, matemáticas, ciencias, adquisición de lenguas y arte. Los alumnos deben elegir al menos una asignatura de cada una de las áreas, exceptuando arte, en cuyo caso los alumnos pueden elegir no tomar asignaturas de esta área y tomar dos de una de las otras.

Además de las áreas de conocimiento que estructuran la propuesta curricular de las asignaturas, este programa cuenta con tres componentes que constituyen lo que se conoce como el núcleo del Programa de Diploma: el curso de Teoría del Conocimiento, la Monografía y CAS (ver Figura 2). A través de esta propuesta, el Programa abarca una “amplia gama de áreas de estudio y aspira a formar estudiantes informados y con espíritu indagador, a la vez que solidarios y sensibles a las necesidades de los demás” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 2). El núcleo constituye un diferenciador del Programa de Diploma respecto a otros programas y busca ayudar al alumno a desarrollar “la conciencia de sí mismo y el sentido de identidad” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 3).

Figura 2

Modelo del Programa de Diploma



Nota: Tomado de Organización del Bachillerato Internacional, (ibo.org, 2021)

Los tres componentes del núcleo del programa han sido diseñados con el objetivo de alcanzar una formación holística, que busca “educar a la persona en su totalidad” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 3). Para conseguir este objetivo, Teoría del Conocimiento, CAS y la Monografía son elementos que no han sido pensados para ser trabajados de forma aislada, sino más bien de una manera transversal a todas las asignaturas y con vínculos de relación entre ellos - aunque la OBI indica que los vínculos entre los componentes del núcleo no se encuentran claramente estructurados todavía (Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

Esta concepción integradora del núcleo -que busca dar consistencia y facilitar la consecución de los objetivos para los que los tres componentes centrales han sido pensados-, abarca no sólo la estructura del programa, sino también a la comunidad de aprendizaje. Así, todos los profesores de las diversas asignaturas son, de alguna manera, responsables de ayudar a los alumnos a conseguir los objetivos del núcleo y no sólo de la asignatura que imparten. En esta línea, la OBI establece que “una de las condiciones para autorizar que un colegio ofrezca el Programa del Diploma es que todos los miembros de la comunidad escolar muestren un compromiso con CAS” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 38).

El curso de Teoría del Conocimiento y la Monografía pueden aprovecharse para cultivar en el alumno virtudes intelectuales y de desempeño. Por su parte, CAS puede representar una oportunidad particularmente rica para que el alumno cultive y se ejercite, además, en virtudes morales y cívicas. Virtudes como la solidaridad, el cuidado –expresado como sensibilidad a las necesidades de los demás-, el respeto por la diversidad cultural -expresado como entendimiento intercultural-, la tolerancia, la compasión y el amor por el conocimiento, aparecen explícitamente en los documentos guía del BI (Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

Concretamente, CAS fue creado en 1970 como una manera de educar a los estudiantes del Programa de Diploma más allá de lo académico, promoviendo el involucramiento del alumnado en actividades extracurriculares. El profesor Kurt Hahn, del International Atlantic College, fue uno de sus principales impulsores. Es de particular interés mencionar que para Hahn era importante incluir en el Programa de Diploma elementos de educación física y social por considerarlos fundamentales para el *desarrollo del carácter* (Hill, 2010). CAS ha sido ideado para desarrollar aspectos intrapersonales e interpersonales de la formación a través de las dimensiones creativa y

estética, física y de servicio social. Así pues, desde su concepción original, CAS está dirigido a la educación del carácter, si bien esta terminología no se encuentra hoy en los documentos guía del componente.

La metodología de CAS se basa en el aprendizaje experiencial. A través de estas experiencias de arte, humanidades, deporte y voluntariado, entre otras, CAS busca que los alumnos tengan ocasión de desarrollar habilidades nuevas, conocerse mejor a sí mismos e intervenir positivamente en el contexto local o global.

En coherencia con sus objetivos y naturaleza, CAS no se evalúa de una manera formal ni a través de exámenes, sino que el alumno debe recoger, en una carpeta individual, evidencias de que ha alcanzado los resultados del aprendizaje del componente y de que ha reflexionado sobre sus experiencias de CAS. Sin embargo, en el diseño del programa, el hecho de no tener una evaluación formal no quita seriedad al componente, pues para que el alumno pueda obtener el graduado del Programa de Diploma es requisito indispensable completar con éxito lo exigido dentro de CAS (Organización del Bachillerato Internacional, 2015)⁶.

El papel de la reflexión en CAS

Dentro de CAS, la *reflexión* tiene un papel de gran importancia y es considerada la “piedra angular para que la experiencia de los alumnos sea profunda y valiosa” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 9). Sin ella, sería imposible alcanzar los objetivos del componente, pues la experiencia por sí misma no constituye un aprendizaje, sino que para que éste se dé, se requiere que el alumno reflexione sobre lo experimentado (Hatziconstantis & Kolympari, 2016).

CAS entiende la reflexión como “un medio dinámico de autoconocimiento, aprendizaje y toma de decisiones” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 28). También como un ejercicio que abarca diversas dimensiones de la persona, explorando lo que ha pasado (sucesos, decisiones),

⁶ Algunos estudios revelan que existe controversia en relación con la obligatoriedad de CAS y su modo de ser evaluado dentro del PD. En ocasiones se discute el fruto formativo que pueden dar actividades de servicio que se desarrollan de manera obligatoria, comparadas con aquellas que se hacen voluntariamente (Hatziconstantis & Kolympari, 2016). En algunos casos, los estudiantes manifiestan que valorarían que CAS les aportase algo a su puntuación académica y no llevarlo adelante sólo desde la perspectiva de que existe el riesgo de no obtener el Diploma si no lo culminan con éxito. Para algunos alumnos es difícil encontrar el valor del aprendizaje de CAS al no tener un impacto dentro de la evaluación formal (Brodie, 2014; Organización del Bachillerato Internacional, 2017; Hatziconstantis & Kolympari, 2016).

los pensamientos (cognición) y de los sentimientos y emociones (afectividad) que han surgido a partir de los eventos. A partir de aquí, se espera que los estudiantes encuentren vías de crecimiento personal, a través del análisis de sus ideas, el reconocimiento de sus habilidades, puntos fuertes, limitaciones, y áreas de mejora; así como por el descubrimiento de modos de aplicar conocimientos previos en contextos novedosos (Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

La Guía de CAS menciona cuatro líneas para el ejercicio reflexivo del alumno. En primer lugar, describir qué ha pasado y cuáles han sido las respuestas emocionales a las experiencias. Después, para ayudar a profundizar, generar ideas y plantear preguntas (Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

El alumno deberá decidir el tiempo, la ocasión y el método para la reflexión de CAS. En este sentido, la Guía de CAS -y algunos estudios empíricos (Brodie, 2014)- reconoce que la reflexión es más provechosa cuando se lleva a cabo como una elección del alumno, más que como algo impuesto o motivado por la satisfacción de expectativas de otros. CAS invita a los alumnos a determinar qué experiencias o momentos son más significativos para reflexionar sobre ellos, pues “con experiencias que aportan significado y autoconocimiento, los alumnos pueden adaptar, adoptar e integrar la reflexión como un hábito de por vida” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 29). Dotando a los estudiantes de autonomía y responsabilidad para elegir la cantidad y método, se busca facilitar que desarrollen un hábito de reflexión independiente que les sirva en etapas sucesivas de la vida.

El modo de expresar la reflexión también puede ser diverso, según las preferencias de cada estudiante⁷. CAS anima a los alumnos a elegir formas de reflexión personales y que constituyan un disfrute, aplicando a ella los propios intereses y talentos. De esta manera la reflexión se puede convertir en un camino de mayor conocimiento personal, a través del establecimiento de conexiones, la toma de conciencia acerca de las propias decisiones y sus consecuencias y el desarrollo de la sensibilidad hacia las experiencias propias y ajenas (Organización del Bachillerato Internacional, 2015). Los alumnos pueden elegir qué reflexiones compartir en su carpeta y qué reflexiones no incluir. Lo que se pide es que en la carpeta de CAS se incluyan reflexiones que

⁷ Algunas formas de expresar la reflexión son, por ejemplo, una danza, una tira cómica, una narración escrita, un vídeo, un mural, una carta, un diálogo.

permitan evidenciar el alcance de los siete resultados del aprendizaje del componente (Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

El proceso reflexivo sobre CAS puede enriquecerse a través del curso de Teoría del Conocimiento, donde se puede ayudar a los alumnos a plantearse buenas preguntas que les ayuden a profundizar. Una vez realizada la reflexión, CAS sugiere que el alumno reciba retroalimentación tanto del coordinador o asesor de CAS como de sus compañeros. Las modalidades para recibir retroalimentación también pueden ser variadas, según las preferencias de cada alumno; pueden incluir reconocimiento, aclaraciones y otras percepciones que se quieran ofrecer como aportaciones para el crecimiento personal del estudiante.

Para comprender mejor lo que es y lo que busca CAS se recogen, en la Tabla 2, los objetivos generales de este componente nuclear, como vienen expresados en su Guía (Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

Tabla 2

Objetivos generales de CAS

Desarrollar alumnos capaces de:	<p>Disfrutar de una variedad de experiencias CAS.</p> <p>Reflexionar con un fin determinado acerca de sus experiencias.</p> <p>Identificar metas, desarrollar estrategias y determinar más acciones para el crecimiento personal.</p> <p>Explorar nuevas posibilidades, afrontar nuevos desafíos y adaptarse a nuevos roles.</p> <p>Participar de manera activa en proyectos de CAS planificados, duraderos y colaborativos.</p> <p>Comprender que son miembros de comunidades locales y globales y que tienen responsabilidades los unos con los otros y con el entorno.</p>
---------------------------------	---

Elaborado a partir de la Guía de CAS (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 10)

A continuación, se explica un poco más detalladamente cada una de las áreas de CAS:

Creatividad

A lo largo de la historia del estudio de la creatividad han surgido, en torno a este constructo, una gran cantidad de definiciones diferentes que hacen evidente su complejidad (Penagos & Aluni, 2000). En los años 90 del siglo XX se llegó a hablar de “ciencia de la creatividad”, debido al interés creciente sobre el tema que motivó un incremento de estudios al respecto. Para 1995 se contabilizaban ya más de cuatrocientas definiciones de creatividad (Villamizar, 2012).

La creatividad se considera una competencia cada vez más importante y una habilidad necesaria para dar respuesta a los desafíos con los que se enfrenta el individuo, en el contexto actual y futuro (López & Navarro, 2015). Se ha propuesto, también, la creatividad como una habilidad básica para la empleabilidad y el desarrollo profesional en nuestro tiempo (Charlton, 2019). Por otro lado, los estudios de neuroimagen han llevado a considerar la creatividad -al igual que otras habilidades- como un elemento educable, algo que se puede mejorar. De ahí que, en numerosos contextos, se hable del desarrollo de la creatividad como un objetivo educativo (López & Navarro, 2015).

La Guía de CAS define la creatividad como la “exploración y ampliación de ideas que conducen a un producto o una actuación originales o interpretativos” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 8)

Así, Creatividad está pensada como una manera de ayudar a los alumnos a entender y expresar la originalidad de su pensamiento. El proceso creativo en CAS parte de la exploración y la ampliación de ideas y culmina con un producto original. Este proceso requiere, por parte del alumno, un momento preliminar de indagación sobre sus talentos, sus intereses, las cosas que le apasionan, su mundo emocional y su imaginación (Organización del Bachillerato Internacional, 2015). En este sentido, Creatividad puede representar para algunos alumnos una oportunidad excelente para su conocimiento personal, para la toma de conciencia del propio mundo y dinámica interiores, así como de formas diversas de expresión, según sus características individuales. Creatividad puede ser, también, ocasión de que el alumno se ponga en situación de afrontar tareas a las que no se había enfrentado con anterioridad, descubriendo un gusto o nuevos talentos que podrían, incluso, aportarle información de cara a la elección de su carrera profesional.

La Guía de CAS no determina una forma o una serie de formas determinadas para que el alumno desarrolle Creatividad, sino que afirma que “las formas de expresión son ilimitadas” (Organización

del Bachillerato Internacional, 2015, p. 18), enumerando, sólo a modo de ejemplo, “artes visuales e interpretativas, diseño digital, escritura, vídeo, arte culinario, artesanías y composición” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 18). Cada alumno puede elegir el modo concreto de desarrollar esta área y se anima a los estudiantes a explorar iniciativas, más allá de lo que conocen, para “ampliar sus miras y pasar de un pensamiento convencional a uno no convencional” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 18).

Un elemento que destacar del modo como se comprende Creatividad dentro de CAS es que, como se ha mencionado, conduce al alumno a “un producto o una actuación originales o interpretativos” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 18). Esta alusión al “producto” se asimila a un elemento de la definición aportada por Navarro (2008) que dice que, la creatividad es una cualidad personal fruto de aspectos intelectuales, motivacionales y personales; que implica un proceso que tiene como resultado un producto que representa una transformación respecto a su estado previo, y que surge en un contexto facilitador para que la persona pueda optimizar los recursos.

Cuando se habla de un producto o una actuación originales, se comprende que Creatividad no es dentro de CAS una serie de ocurrencias desordenadas o meramente intuitivas. Llegar al producto o actuación original requiere de reflexión y de una cierta disciplina, de lo contrario no se consigue un resultado. Llevar a término el proceso creativo implica, también, un compromiso de la persona que pone en juego sus talentos y su motivación, que persevera en la tarea y que logra hacer un uso eficaz de los recursos tanto personales como contextuales. No hablamos, entonces, de una inspiración vaga, aislada o carente de disciplina, hablamos de un proceso que implica compromiso.

El hecho de que el desarrollo de una propuesta o un proyecto creativo no surjan de la inspiración sin esfuerzo, sino de la autodisciplina y la dedicación contante de tiempo y energías, no quiere decir que el proceso creativo no sea algo que se pueda disfrutar. De hecho, algunos autores asocian algunas fases del proceso creativo a un estado de “fluir” en el que la persona se dedica a la tarea por el simple gusto que la tarea misma le ofrece (López González, 2015). Aún en estos casos o etapas del proceso creativo, se presuponen los elementos antes mencionados y, sobre todo, la conciencia del sentido de lo que se está creando.

Actividad

Dentro de CAS, Actividad se refiere al esfuerzo físico y se propone ayudar a los alumnos a desarrollar un estilo de vida sano. Así queda explicado en la Guía de CAS, cuando plantea como objetivo general de esta área “fomentar hábitos saludables para toda la vida relacionados con el bienestar físico” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 19).

Al igual que en el caso de Creatividad, CAS permite una variedad de actividades físicas a través de las cuales los alumnos pueden conseguir los objetivos del área de Actividad. “Las actividades pueden ser deportes individuales y de equipo, ejercicio aeróbico, danza, recreación al aire libre, entrenamiento para mejorar la forma física, y cualquier otro tipo de esfuerzo físico que contribuya expresamente a un estilo de vida sano” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 19). Se trata de que Actividad represente para el alumno un esfuerzo físico, adaptado a las características individuales de cada estudiante, que sea llevada a cabo con constancia y que le implique un cierto reto para que pueda beneficiarse de la actividad.

Los alumnos que ya practican algún deporte de manera regular podrán ponerse nuevas metas personales y buscar formas de mejorar su desempeño. También pueden empezar a practicar un deporte diferente.

Los planes curriculares de diversos países e instituciones educativas contemplan la Educación Física como parte de las asignaturas de la educación obligatoria. En estos casos, Actividad puede cubrirse a través de esta clase, siempre y cuando se alcancen los resultados del aprendizaje tal y como se comprenden dentro de CAS.

Servicio

La última área de CAS es Servicio. Este elemento se define dentro de CAS como el “compromiso colaborativo y recíproco con la comunidad en respuesta a una necesidad verdadera” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 20).

Servicio tiene como objetivo ayudar a los alumnos a tomar conciencia, a través de la experiencia y la reflexión sobre esta, de que ellos tienen la capacidad de transformar positivamente elementos

de la comunidad y de la sociedad, a través del compromiso y la participación significativa (Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

Servicio es considerado por el BI como uno de los elementos más transformantes de CAS. A través de esta área se pretende que los alumnos hagan experiencias que les ayuden a tomar conciencia de sí mismos, a establecer interacciones significativas y a profundizar en la mentalidad internacional (Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

El compromiso con la comunidad debe tomar en cuenta la situación y la cultura. Si bien la comunidad puede ser el mismo centro educativo, se anima a que los alumnos desarrollen Servicio en una comunidad local que vaya más allá de la escuela, por las ventajas que esto representa en orden a los objetivos formativos de CAS: “las interacciones locales permiten desarrollar relaciones, observar cambios sostenidos y participar en ellos, y superar desafíos mediante la colaboración. A partir del contexto local, los alumnos pueden ampliar su pensamiento y sus conocimientos hasta llegar a comprender cuestiones globales” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 21). Además, los avances en la tecnología de la comunicación permiten que las actividades y proyectos que los alumnos desarrollan en el contexto local sean compartidos y lleguen a tener un alcance mayor, a través del intercambio de experiencias, materiales e ideas con alumnos y con instituciones de otros lugares.

Servicio permite a los alumnos desarrollar sus habilidades personales y sociales y ponerlas al servicio de la comunidad en “situaciones de la vida real, que implican tomar decisiones, resolver problemas, adoptar iniciativas y asumir responsabilidades por sus acciones” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 20).

Existen diferentes modalidades para que los alumnos hagan Servicio: voluntariado, aprendizaje-servicio, servicio directo o indirecto, promoción de una causa, investigación, servicio internacional, recaudación, repuesta ante necesidades inmediatas, al interior del colegio o fuera de este. En cualquiera de las modalidades, Servicio implica que los alumnos aprendan a identificar necesidades reales y significativas de la comunidad, que se dé un beneficio y colaboración recíprocos y que se fomenten en los alumnos actitudes y valores acordes a la declaración de

Principios de la OBI⁸ y del perfil de la comunidad de aprendizaje⁹. En esta línea se estipula que “las experiencias de servicio de CAS no son remuneradas” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 20).

Para la modalidad de aprendizaje-servicio -que vincula Servicio a los contenidos curriculares del programa-, CAS sugiere que se sigan cinco etapas que pueden funcionar como un soporte y una guía que estructura los pasos a dar por parte de los estudiantes.

Estas cinco etapas son (ver Figura 3): *investigación* (análisis de una necesidad social y de las propias habilidades, intereses, áreas de crecimiento personal y talentos), *preparación* (diseño de un plan para responder a la necesidad identificada, especificando roles, cronogramas, responsabilidades y preparación necesaria para atender a la necesidad), *acción* (se implementa el plan ya sea a través de acciones de servicio directo, indirecto, promoción de una causa, investigación o una combinación de estos elementos), *reflexión* (identificación de momentos importantes, de pensamientos, sentimientos y acciones aplicadas) y *demonstración* (comunicación de la experiencia de servicio de manera formal o informal, con el objetivo de solidificar los aprendizajes y suscitar interés en otras personas) (Organización del BI, 2015).

A modo de resumen, se integran en la Tabla 3 las definiciones de cada una de las áreas de CAS.

Tabla 3

Áreas de CAS

Creatividad	Actividad	Servicio
Exploración y ampliación de ideas que conducen a un producto o una actuación originales o interpretativos.	Esfuerzo físico que contribuye a un estilo de vida sano.	Compromiso colaborativo y recíproco con la comunidad en respuesta a una necesidad auténtica.

Experiencias - Reflexión

Elaboración propia a partir de la Guía de CAS (Organización del Bachillerato Internacional, 2015)

⁸ “Declaración de Principios del BI: El Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

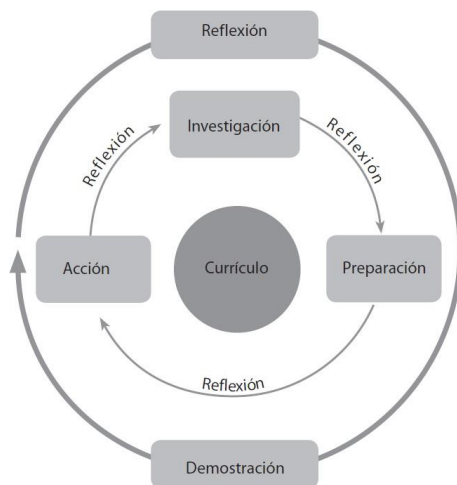
En pos de este objetivo, la organización colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos.

Estos programas alientan a estudiantes del mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. 1).

⁹ El Perfil de la Comunidad de Aprendizaje de la OBI está constituido por diez cualidades: indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos (Organización del Bachillerato Internacional, 2019).

Figura 3

Las cinco etapas de CAS para el aprendizaje-servicio.



Nota: Tomado de Guía de CAS (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 22)

Proyecto de CAS

Como parte de CAS los alumnos deben participar, al menos, en un proyecto CAS. Estos proyectos son una “serie colaborativa y bien pensada de experiencias de CAS secuenciales” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 25) y pueden estar relacionados con una o varias de las áreas del componente. Los proyectos CAS son escuelas de trabajo en equipo, pues siempre implican colaboración entre grupos de alumnos o con miembros de comunidades externas al colegio, trabajando en conjunto para la consecución de objetivos definidos.

Cuando el proyecto está vinculado al área de Servicio se conoce como Proyecto de Servicio. En este caso, la Guía de CAS establece unos lineamientos concretos relacionados con el respeto por las opiniones y las expectativas de las personas implicadas, la necesidad de que el proyecto se enfoque en necesidades significativas y reales, y que se lleven a cabo acciones respetuosas y recíprocas. Los Proyectos de Servicio que se desarrollan en comunidades multiculturales o en contextos sociales y culturales diversos al de los alumnos, pueden representar una oportunidad excelente para desarrollar la mentalidad internacional y el interés por asuntos globales. En estos casos, las consideraciones mencionadas deberán ser tomadas en cuenta de manera muy particular, con el fin de desarrollar el Proyecto de Servicio en coherencia con la declaración de principios del BI y alcanzado, en la práctica, una colaboración y beneficio mutuos.

En general, los estudios apuntan a encontrar resultados positivos en los alumnos que se involucran en iniciativas de voluntariado y en actividades de aprendizaje-servicio. La investigación es amplia a este respecto y la lista de beneficios es extensa. Basados en la revisión de varios estudios, Hatziconstantis & Kolympari (2016), cuentan entre ellos, por ejemplo, progresos en el rendimiento académico -se ha analizado este factor en asignaturas concretas como matemáticas y lengua-, mejores indicadores en el desarrollo personal, social, moral y profesional; mayor motivación intrínseca, disminución del absentismo escolar y de problemas disciplinares, así como mejor respuesta a las tareas académicas en general. Sin embargo, aunque la investigación y la literatura académica en relación con el impacto de este tipo de actividades de servicio en los alumnos es amplia, no lo es tanto, hasta ahora, en relación con los efectos y beneficios que perciben las comunidades destinatarias del servicio (Blouin & Perry, 2009).

En este sentido, cabe destacar que la Guía de CAS insta a los coordinadores y asesores de CAS, equipos directivos y responsables de la educación del BI en general, a verificar que los Proyectos de Servicio atienden a necesidades reales, toman en cuenta la opinión y respetan a los destinatarios, se desarrollan en un clima de colaboración recíproca, se beneficia a todas las partes, y se establece con claridad el rol de los estudiantes dentro del proyecto. Sólo así los Proyectos de Servicio pueden contribuir al desarrollo del entendimiento intercultural y al compromiso social.

En esta misma línea, cuando profundiza en las experiencias de Servicio con comunidades interculturales, CAS insta a que estas experiencias evolucionen “de hacer algo **para** otros a trabajar **con** otros en un compromiso compartido hacia el bien común” (énfasis en el original) y afirma que “este enfoque colaborativo maximiza los beneficios para todas las partes” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 46) .

Esta aspiración tiene todavía un camino para llegar a la práctica, al menos en algunos contextos. Así se evidencia, por ejemplo, en un estudio llevado a cabo en escuelas privadas de Grecia, sobre las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las actividades aprendizaje-servicio y de voluntariado, dentro del área Servicio de CAS. Los autores del estudio, Hatziconstantis & Kolympari (2016), encontraron que, en general, los estudiantes comprenden el voluntariado desde una perspectiva idealista. En las respuestas a las preguntas del estudio, los alumnos hacen una distinción constante entre “ellos y nosotros” que -junto con otras expresiones de los estudiantes-

refleja una concepción del voluntariado “como una muestra de solidaridad *top-down*” (p. 188). Si bien, como se ha mencionado, la propuesta de CAS para el trabajo con comunidades interculturales quiere hacer algo “con” otros, enfocando “las interacciones con comunidades diversas (...) como colaboraciones que hagan hincapié en la condición que nos une como seres humanos”, de manera que se maximicen “los beneficios para todas las partes” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 46); el artículo citado lleva a pensar que este planteamiento de acción colaborativa entre estudiantes y destinatarios del servicio, sigue representando un reto.

Para cada una de las áreas de CAS el alumno puede elegir formas diferentes de hacer sus experiencias y alcanzar los resultados de aprendizaje. Se pueden hacer experiencias en una modalidad continua, dentro del colegio, en la comunidad o de manera individual. (Organización del Bachillerato Internacional, 2015)

Finalmente, con el objetivo de comprender claramente lo que busca CAS dentro del Programa de Diploma, se exponen en la Tabla 4 los resultados del aprendizaje del componente tal y como vienen expresados en la Guía de CAS. Los alumnos deben aportar, en sus Carpetas de CAS, evidencias de que han alcanzado los siete resultados del aprendizaje. Estos resultados y el desarrollo de los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del BI son las líneas guía para la toma de decisiones de los alumnos y para el acompañamiento que deberán recibir por parte de los profesores, asesores y coordinadores de CAS. No está estipulado el tipo ni la cantidad de evidencias, se busca más bien que éstas sean adecuadas a las características y proceso personal, convirtiéndose en un “reflejo individual de cada alumno” (Organización del Bachillerato Internacional, s.f., p. 40).

Tabla 4

Resultados del aprendizaje de CAS

RESULTADO	DESCRIPTOR
1. Identificar en uno mismo los puntos fuertes y las áreas en las que se necesita mejorar.	Los alumnos son capaces de verse a sí mismos como individuos con distintas habilidades, algunas más desarrolladas que otras.
2. Mostrar que se han afrontado desafíos y se han desarrollado nuevas habilidades en el proceso.	Un nuevo desafío puede ser una experiencia desconocida o la ampliación de una existente. Las habilidades desarrolladas o recién adquiridas pueden mostrarse mediante experiencias que el alumno no haya realizado antes o mediante mayores conocimientos en un área establecida.

(Continuación Tabla 4)

RESULTADO	DESCRIPTOR
3. Mostrar cómo iniciar y planificar una experiencia de CAS.	Los alumnos pueden articular las etapas que van desde concebir una idea hasta ejecutar un plan para una experiencia o una serie de experiencias de CAS. Esto puede hacerse en colaboración con otros participantes. Para mostrar su conocimiento y conciencia, los alumnos pueden basarse en una experiencia previa o poner en marcha una nueva idea o un nuevo proceso.
4. Mostrar compromiso y perseverancia en las experiencias de CAS.	Los alumnos muestran una participación regular y un compromiso activo en CAS.
5. Mostrar habilidades de trabajo en equipo y reconocer los beneficios del trabajo colaborativo.	Los alumnos son capaces de identificar, demostrar y discutir de manera crítica los beneficios y las dificultades de la colaboración que hayan aprendido mediante experiencias de CAS.
6. Mostrar compromiso con cuestiones de importancia global.	Los alumnos son capaces de identificar y demostrar su comprensión de cuestiones globales, tomar decisiones responsables y realizar acciones adecuadas en respuesta a la cuestión, ya sea a escala local, nacional o internacional.
7. Reconocer y considerar el aspecto ético de las decisiones y las acciones.	Los alumnos muestran conciencia de las consecuencias de las decisiones y las acciones al planificar y llevar a cabo experiencias de CAS.

Tomado de Guía de CAS (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 11)

2.2. CAS como metodología apropiada para la educación del carácter

Como se ha explicado, el núcleo del Programa de Diploma se ha pensado como un elemento integrador. Dentro de él, CAS ha sido diseñado como una manera de “educar a la persona en su totalidad” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 3). Llevar adelante este objetivo implica el compromiso de todo el profesorado. Desde esta perspectiva, se ha considerado interesante analizar cómo se puede dar la formación del carácter dentro de los colegios que ofrecen el Programa de Diploma, y el rol que los miembros de la comunidad educativa, y particularmente los profesores, tienen en dicha formación.

A continuación, se explican algunas relaciones que se pueden establecer entre CAS y la educación del carácter. En primer lugar, se establecen relaciones a partir de algunos de los elementos de la

noción de carácter propuesta en el Capítulo 1 y la naturaleza y objetivos de CAS expuestos anteriormente. En segundo lugar, se explican posibles nexos entre los atributos de la comunidad de aprendizaje del BI y algunas virtudes que son contenido de la educación del carácter.

Elementos de la noción de carácter presentes en CAS

La psicología positiva e -inspirados en ella- los programas del desarrollo positivo de la juventud (Positive Youth Development), plantean un horizonte formativo en el que la persona pueda alcanzar una vida con logro, partiendo de sus fortalezas y desarrollando toda su capacidad. El resultado de esto será una experiencia de felicidad que, entendida como el fruto de una vida con propósito, es afín a los objetivos de la educación del carácter. En este sentido, las propuestas renovadas de educación del carácter retoman la distinción propuesta por Aristóteles, entre la vida “placentera”, la vida con bienestar y la vida “con sentido” o con propósito. Así, la formación del carácter como enfocada a la plenitud del ser humano, no se reduce a la experiencia de placer sensitivo, y va también más allá de una vida con “bienestar hedónico”. Estos dos elementos, ciertamente, son parte de la vida humana y en cierta medida necesarios para permitir el desarrollo de una vida con propósito. Sin embargo, es en esta última -la vida con propósito-, donde se encuentra el florecimiento a que aspira la educación del carácter, como la hemos explicado.

La Guía de CAS (Organización del Bachillerato Internacional, 2015), presenta los componentes centrales Teoría del Conocimiento y CAS como espacios que permitirán a los estudiantes alcanzar “una vida más meditada, responsable y con mayor sentido” (p. 6), como fruto de la reflexión sobre las propias creencias y supuestos, que permiten las actividades propias de estos dos componentes.

Así, desde el punto de vista de sus objetivos, se puede establecer una primera relación entre CAS y la formación del carácter. Se puede decir que ambos están orientados al crecimiento y florecimiento de la persona, por el que esta que llega a vivir una vida lograda y con propósito.

Por otro lado, la OBI concibe el componente CAS como una manera de permitir a los alumnos desarrollar y aplicar, en situaciones de la vida real, los atributos de la comunidad de aprendizaje. Retomamos aquí la ya explicada dimensión práctica de la formación del carácter a partir, por ejemplo, de la definición de Arthur et al. (2017). Esta definición incluía el elemento de *phronesis* -sabiduría práctica o buen sentido-, al hablar del ejercicio de las disposiciones que busca cultivar

la educación del carácter. De esta manera, se puede establecer una segunda relación entre la metodología de CAS y este aspecto de la formación del carácter.

Con su intención de ofrecer a los alumnos “oportunidades de autodeterminación” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 8), aplicando los atributos de la comunidad de aprendizaje del BI a situaciones de la vida real, CAS se puede considerar un programa adecuado para que los alumnos desarrollen esta sabiduría práctica en el ejercicio de las virtudes. El componente anima a los alumnos a hacer elecciones y a desarrollar la conciencia de la dimensión ética de las decisiones y las acciones (Organización del Bachillerato Internacional, 2015). De esta manera, los alumnos pueden cultivar las virtudes como disposiciones estables hacia el bien, pero que no operan siempre de la misma manera, sino que están sujetas a un discernimiento que toma en cuenta las circunstancias concretas, por ejemplo, a la hora de decidir qué priorizar en situaciones complejas. No se trata aquí de un conflicto de virtudes sino, precisamente, del ejercicio de libertad que la persona virtuosa puede realizar al interactuar, de manera adaptativa, con el medio y con los otros.

Por otro lado, el documento Guía de CAS explica que, a través de este componente, los alumnos “desarrollan habilidades, actitudes y disposiciones” (p. 8). Estos términos permiten establecer una tercera relación entre CAS y educación del carácter, pues aluden a elementos de la noción de carácter que hemos explicado, por el cultivo y desarrollo de virtudes, entendidas como disposiciones habituales para elegir y hacer el bien.

Hemos hablado, también, de que la educación del carácter debe tomar en cuenta variables personales, en un abordaje integral de las dimensiones de razón, afectividad y voluntad. Encontramos aquí un cuarto nexo entre el componente y la formación del carácter. CAS propone, por ejemplo, partir de la elaboración de un perfil personal que puede abarcar estas tres dimensiones. Además, en las líneas guía de la reflexión se toman en cuenta aspectos operativos, pero también emocionales, afectivos y cognitivos. El diseño de CAS permite una alta adaptabilidad a las características individuales de los estudiantes, y puede llegar a abarcar las tres facultades mencionadas.

Otro elemento de la noción de educación del carácter, que permite una relación con CAS, es que además de variables personales, toma en cuenta elementos contextuales. Podemos encontrar el aspecto contextual en CAS en el ejercicio que los alumnos hacen para identificar necesidades

reales y significativas para el área de Servicio, así como en la invitación a involucrarse en situaciones relativas al contexto local, con miras a desarrollar una visión internacional. La reflexión también podría ser una oportunidad para que los alumnos tomaran conciencia de cómo son afectados por los grupos a los que pertenecen, los medios de comunicación masiva y otras variables del contexto tanto local como global.

El aspecto de la comunidad educativa, y la necesidad de su compromiso responsable con la educación del carácter es un elemento fuertemente destacado tanto en autores que estudian la educación del carácter como en el BI y, específicamente, en CAS.

Los programas del BI se comprenden siempre desde la existencia de una “comunidad de aprendizaje”, que tiene un perfil específico. La Guía de CAS lo expresa cuando dice que “el perfil de la comunidad de aprendizaje es la declaración de principios del IB en acción, y describe en forma concisa las aspiraciones de una comunidad global que comparte los valores que cimientan la filosofía educativa del IB” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 7). Se podría hablar, en este sentido, de la intención de formar no sólo un carácter personal sino también un carácter comunitario o un *ethos* propio de estas comunidades educativas, configurado por una serie de principios, valores y atributos. Retomamos, aquí, el énfasis que hace Lockwood en su definición de carácter, sobre la necesidad de establecer un consenso en toda la comunidad, respecto a los valores que se consideran deseables y que, por tanto, se decide cultivar en los alumnos (Citado en Arthur, 2014).

Lickona & Davidson (2005) afirman que “tener carácter es cuidar no sólo del propio carácter, sino del carácter de los demás -sentir y ejercitar un cierto grado de responsabilidad por ayudar a los demás a convertirse en las mejores personas que pueden llegar a ser”¹⁰ (p. 21). En su informe, estos autores enfatizan la necesidad de generar un compromiso con la educación del carácter en todas las personas que conforman la comunidad educativa (familias, alumnos, profesores, directivos, personal administrativo, etc.). Hablan de una “comunidad de aprendizaje ético” (*ethical learning community*) como un concepto para expresar el esfuerzo conjunto de toda la comunidad educativa por alcanzar objetivos relativos al desarrollo del carácter moral y de la excelencia. Se

¹⁰ Original en inglés: “To have character is to care not only about my own character, but also about the character of others—to feel and exercise a measure of responsibility for helping them become the best person they can be”.

trata, en definitiva, no sólo de implementar programas sino de crear una cultura con el carácter que se desea y actuar conjuntamente, de manera consciente, constante y coherente, para conseguirlo. Resaltando la importancia de la comunidad de aprendizaje ético, los autores mencionan, por ejemplo, un estudio realizado con diez comunidades, en el que se encontró que el grado de consenso en los valores de la comunidad era un predictor mucho más significativo del desarrollo de los adolescentes que la posición económica o el grupo étnico al que pertenecen (Lickona & Davidson, 2005).

CAS, de alguna manera, incluye esta concepción. La declaración de principios y los atributos de la comunidad de aprendizaje representan un conjunto de valores consensuados, con los que toda la comunidad educativa se compromete. Más específicamente, en relación con CAS y como se ha explicado anteriormente, el compromiso con el componente por parte de todos los miembros de la comunidad escolar es un requisito que establece la OBI para que un colegio pueda ofrecer el Programa de Diploma.

Al mismo tiempo, el BI pide que los colegios velen por una buena comprensión y compromiso con CAS por parte de todos los profesores y alumnos, y afirma, que “un programa de CAS eficaz aprovecha los recursos de toda la comunidad escolar” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 38). Considera que todos los profesores son responsables de CAS, y anima a que CAS sea celebrado dentro de la comunidad educativa. Se pide a los equipos directivos comprometerse con CAS y asegurar que se le asigna un presupuesto y se proporcionan al programa los recursos necesarios para su adecuado desarrollo.

La Tabla 5 resume las relaciones expuestas entre la noción de educación del carácter y CAS.

Respecto a las tres áreas del componente, sería interesante profundizar en el modo como se podría educar el carácter y cultivar determinadas virtudes a través de cada una de ellas, sin embargo, no es posible hacerlo aquí por motivos de extensión. Valga citar la relación entre creatividad y educación del carácter a partir de un ejemplo concreto -considerando que, probablemente, la relación entre el cultivo de virtudes y los otros dos componentes sea más evidente-.

Tabla 5*Elementos comunes a la noción de educación del carácter y CAS*

	Educación del carácter	CAS
FIN	Florecimiento de la persona, felicidad y vida con propósito.	“Vida más meditada, responsable y con sentido”.
CONTENIDO	Cultivo de las virtudes que permite desarrollar una disposición habitual a obrar el bien.	“Desarrollo de habilidades, disposiciones y actitudes”.
MÉTODO	Cultivo de hábitos y desarrollo de la sabiduría práctica o buen sentido.	Aplicación de los atributos de la comunidad de aprendizaje a situaciones de la vida real.
VARIABLES	<p>Personales: Mente (razón), corazón (afectos-emociones) y manos (voluntad).</p> <p>Contextuales: Familia, el rol del profesorado y de los pares; elementos culturales, influencia de los medios de comunicación.</p>	<p>Elaboración de un perfil personal. La reflexión se hace sobre eventos, pensamientos, emociones y decisiones.</p> <p>Identificar necesidades reales del contexto escolar, local o global para desarrollar Servicio. Reflexionar sobre la relación con el contexto.</p>
AGENTES	Implica a toda la comunidad: “ <i>Ethical learning community</i> ”. Cultura, no sólo implementación de programas.	“Comunidad de aprendizaje del IB”. Compromiso con CAS por parte de todos los miembros de la comunidad.

Elaboración propia a partir de la Guía de CAS (Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

Un estudio publicado en 2015 permitió concluir que las experiencias comunitarias de educación basadas en expresiones artísticas creativas, relacionadas con situaciones relevantes de la vida real de los alumnos, contribuyen a la educación de su carácter (el estudio se enfocó, concretamente, en la virtud de la resiliencia). El estudio logró evidenciar la efectividad de este tipo de prácticas para ayudar a los alumnos a desarrollar resiliencia de cara a la superación de dificultades, fruto de la violencia escolar. Se usaron métodos para estimular el pensamiento crítico y creativo, de modo que los alumnos se comprometiesen con los aprendizajes. Al mismo tiempo, los alumnos aprendieron técnicas que les permitían desarrollar expresiones artísticas con fluidez y flexibilidad, encontrando múltiples posibilidades. Se vio que, a través del ejercicio creativo del arte, los alumnos desarrollan una visión de propósito que puede ayudarles a dar sentido a las situaciones

cotidianas que les generan malestar, encontrar nuevas narrativas y motivaciones, así como sublimar sus dificultades a través de la creación de expresiones artísticas (Hyungsook , 2015).

El autor del estudio afirma que la educación basada en el arte y la comunidad constituye para los alumnos un cierto “entrenamiento de su carácter” (Hyungsook , 2015, p. 200), pues por ella pueden desarrollar disposiciones que les hacen mejores personas; y, concluye diciendo que “el carácter y la creatividad son elementos necesarios en la sociedad global del siglo XXI. La educación para el desarrollo del carácter y la creatividad (...) contribuyen al establecimiento de una cultura escolar feliz”¹¹ (Hyungsook , 2015, p. 200).

El cultivo de la creatividad se ha relacionado, también, con virtudes como la audacia. Por audacia se entiende la disposición de acometer acciones que responden a los medios adecuados para la consecución de un fin bueno y difícil de alcanzar. Así, el proceso creativo ofrece oportunidades de cultivar esta virtud, pues para actuar y pensar con creatividad -asumiendo que se busca un fin bueno- se requiere asumir riesgos y llevar los conocimientos al límite, en lugar de permanecer en la zona de confort. En este sentido, crear implica una sana incomodidad que permite el cultivo de aspectos frecuentemente mencionados en CAS, como el desarrollo de nuevas habilidades y la valentía ante los desafíos.

La creatividad también se ha asociado a un locus interno de evaluación y de control. En este sentido, las actividades de creatividad pueden ayudar a los alumnos a reconocerse como protagonistas de su vida, pues se perciben a sí mismos -más que a otras personas o al azar- como agentes de los eventos que les afectan, asumiendo en primera persona la responsabilidad de sus acciones y decisiones. Desde este punto de vista, virtudes como la disciplina, la responsabilidad, la coherencia, el esfuerzo, el compromiso y la capacidad de trabajo podrían ser cultivadas a partir de esta correlación entre creatividad y locus de control interno.

Por otro lado, se ha estudiado la repercusión de la participación en actividades extracurriculares, durante la etapa escolar, al posterior desarrollo sano de las personas en la adultez. Específicamente, se ha asociado esta práctica con mejores índices de salud mental, relaciones interpersonales más

¹¹ Cita completa del original en inglés: “Community-based art education also provided character training to adolescents so that they can ultimately grow into well-rounded individuals. Character is an element that is required in global society in the twenty-first century along with creativity. The development of such fostered creativity and character, lead to reduction in school violence and contributing to the establishment of a happy school culture”.

cálidas, mayor disfrute de la vida familiar y éxito laboral (Lickona & Davidson, 2005). En esta misma línea, un estudio realizado en Estados Unidos, con miles de estudiantes de bachillerato evidenció que aquellos que participaban en actividades extracurriculares obtenían mejores calificaciones, se sentían más vinculados a la escuela, consumían menos alcohol y drogas y actuaban más éticamente, comparados con aquellos que no participaban en este tipo de actividades (Lickona & Davidson, 2005).

Atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje del BI y su relación con las virtudes

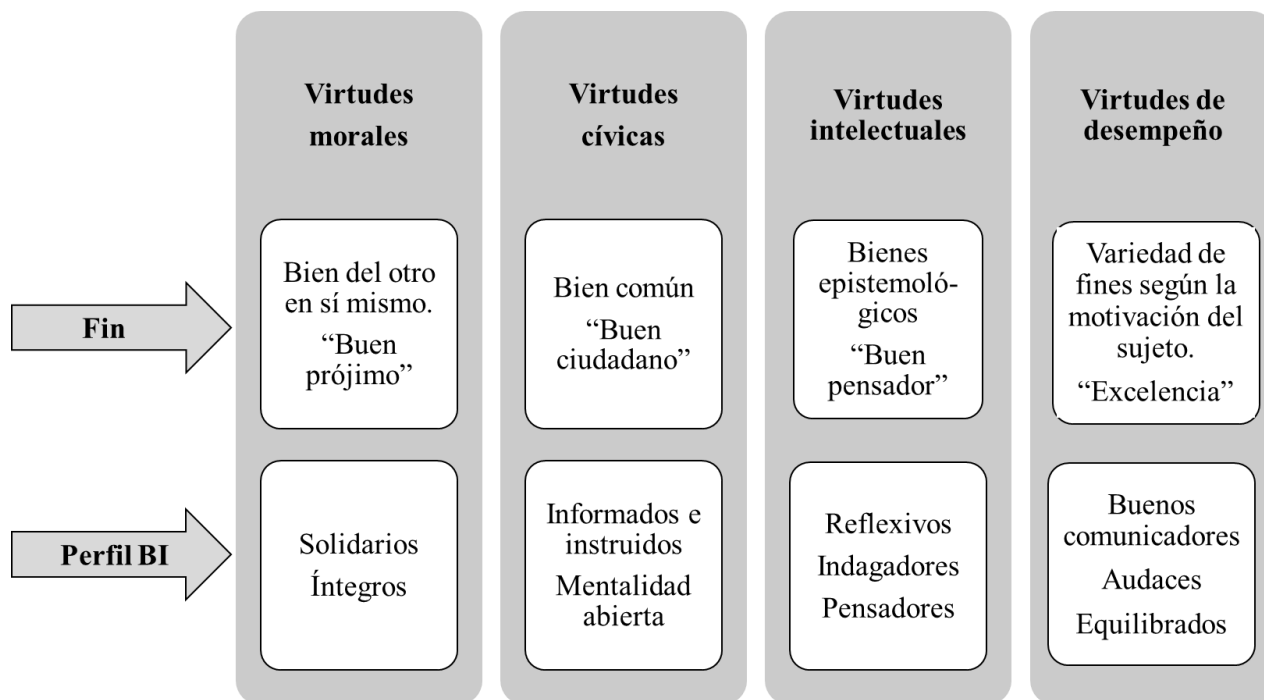
Como se ha mencionado, uno de los objetivos y, al mismo tiempo, criterios para definir si una experiencia es válida para CAS, es que ayude al alumno a configurarse mejor con las cualidades que conforman el perfil de la comunidad de aprendizaje del BI. El documento “Material de ayuda al profesor de Creatividad, Actividad y Servicio”, sugiere que se dediquen algunos espacios, al inicio del programa, para ayudar al alumno a establecer características de su perfil personal (identificando intereses, talentos, áreas de crecimiento, etc.). Dentro de este análisis, se invita a tomar en cuenta la congruencia entre el sistema de valores personales del alumno y los valores de la OBI, expresados en los atributos de la comunidad de aprendizaje (Organización del Bachillerato Internacional, s.f.; Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

Para Lickona & Davidson (2005), como se expuso en el primer capítulo, el carácter estaría constituido por el carácter moral y el carácter de desempeño (*performance character*). Baehr (2017), por su lado, propone cuatro dimensiones del carácter que, si bien no son totalmente independientes, sino que se solapan entre ellas -ya que el carácter moral podría incluir virtudes cívicas e intelectuales-, tampoco son idénticas, y por ello considera válido hacer la distinción.

Para este apartado se ha escogido la propuesta de cuatro dimensiones del carácter de Baehr (2017), según el fin al que se ordenan diversos grupos de virtudes: morales, cívicas, intelectuales y de desempeño. Partiendo de esta categorización, se proponen una serie de relaciones entre la educación del carácter -a través del cultivo de virtudes propias de cada una de las dimensiones- y los valores propios de la comunidad de aprendizaje del BI, cuyo desarrollo se establece como uno de los objetivos principales de CAS. La Figura 4 sintetiza estas relaciones, que vienen explicadas en los siguientes párrafos.

Figura 4

Relación entre las dimensiones del carácter y el perfil de la comunidad de aprendizaje del BI.



Nota: Elaboración propia a partir de Baehr (2017) y de Organización del Bachillerato Internacional (2019)

Las virtudes morales parten de una motivación intrínseca y buscan el bien del otro como un fin en sí mismo. Esta dimensión reúne virtudes como la compasión, el cuidado, el respeto y la caridad, que contribuyen al florecimiento de la persona en su interacción con otros y en el comportamiento ético. Son virtudes propias de una persona que se puede considerar “buen prójimo” (Baehr, 2017). El buen carácter moral permite al sujeto tratar a los demás y a sí mismo con respeto y cuidado, asegurando que se usan medios éticos para alcanzar los objetivos de desempeño y de excelencia (Lickona & Davidson, 2005).

Como vinculados a esta dimensión se pueden identificar los atributos de la comunidad de aprendizaje del BI de *solidarios* e *íntegros*.

La OBI explica el atributo, *solidarios*, diciendo: “mostramos empatía, sensibilidad y respeto. Nos comprometemos a ayudar a los demás y actuamos con el propósito de influir positivamente en la vida de las personas y el mundo que nos rodea” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. v). Encontramos, en esta definición, una intención y valoración de las interacciones

constructivas con los demás, a través de elementos como la empatía, el respeto, el compromiso y la disposición activa para contribuir a la mejora la vida de los otros. De esta manera, el atributo solidarios, recoge algunas virtudes esenciales de alguien que es considerado “buen prójimo”. Este es uno de los atributos en los que puede ser más sencillo para los alumnos evidenciar un crecimiento a través de CAS, especialmente dentro del área de Servicio.

Por otro lado, el atributo, *íntegros*, viene descrito así: “actuamos con integridad y honradez, con un profundo sentido de la equidad, la justicia y el respeto por la dignidad y los derechos de las personas en todo el mundo. Asumimos la responsabilidad de nuestros propios actos y sus consecuencias” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. v). Las virtudes mencionadas en esta definición están también enfocadas a un proceder moral en relación con los demás. Son virtudes que parten de una motivación intrínseca que vela por el bien del otro, considerado sujeto cuya dignidad y derechos deben ser respetados.

Baehr (2017) agrupa en una segunda dimensión las virtudes cívicas. Estas virtudes tienden al bien común, es decir, a bienes que lo son no sólo para el individuo, sino para la comunidad y para la sociedad. Así, a esta dimensión pertenecen virtudes que contribuyen al florecimiento de la persona en su interacción con otros, y que la mueven a actuar con sentido de comunidad (*community mindedness*). Si al carácter moral pertenecen las virtudes propias del “buen prójimo”, a esta dimensión pertenecen las virtudes propias del “buen ciudadano” como, por ejemplo, la tolerancia, la cortesía, la participación (Baehr, 2017).

En esta segunda dimensión es posible establecer vínculos con el atributo de *informados e instruidos*, que viene descrito como “(...) Nos comprometemos con ideas y cuestiones de importancia local y mundial” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. v). La primera parte de la descripción de este atributo -que se ha omitido en la cita- hace referencia al interés intelectual por variedad de disciplinas, este aspecto estaría más vinculado a la dimensión de virtudes intelectuales. Sin embargo, la segunda parte -citada- hace referencia al compromiso con cuestiones relativas a contextos locales y globales. El cultivo de este compromiso y de este interés por estar bien informado, es constitutivo del buen ciudadano, que deberá conocer para poder comprometerse y participar responsablemente en la sociedad democrática.

Por otro lado, este atributo -muy vinculado con el objetivo fundamental de los programas de la OBI de formar una mentalidad internacional-, apunta a la consecución del bien de las comunidades locales y globales, fin de las virtudes cívicas.

Un segundo atributo de la comunidad de aprendizaje del BI que podría vincularse a las virtudes cívicas es el de *mentalidad abierta*: “Desarrollamos una apreciación crítica de nuestras propias culturas e historias personales, así como de los valores y tradiciones de los demás. Buscamos y consideramos distintos puntos de vista y estamos dispuestos a aprender de la experiencia” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. v).

Para poder hacer una apreciación crítica de la cultura, tanto propia como ajena, se presupone, por un lado, que se tiene un conocimiento profundo de la misma; y, por otro, que dicha apreciación es constructiva, en cuanto que permite aportar nuevas narrativas e iniciativas orientadas de manera más eficaz al bien común y a la mejora objetiva de las condiciones de vida de toda la comunidad. Considerar diversos puntos de vista es necesario para que el buen ciudadano pueda tomar decisiones responsables, siendo capaz de ver más allá de su interés particular, de comparar propuestas políticas y de otro tipo que puedan afectar a la comunidad y sobre las cuales el ciudadano se puede y debe manifestar.

Para Baehr (2017) una tercera dimensión estaría constituida por las virtudes intelectuales, es decir virtudes que tienen por fin bienes epistemológicos como el conocimiento, la verdad, la comprensión. Estas virtudes son las propias del “buen pensador” y regulan y perfeccionan la actividad intelectual del individuo. Dentro de esta dimensión Baehr enumera virtudes como la curiosidad, la apertura de mente, el rigor y la profundidad intelectual.

Probablemente, esta sea una dimensión particularmente trabajada dentro del BI. Incluso, dentro de CAS -que ha sido diseñado para llevar la educación del Programa de Diploma más allá de lo académico y que se desarrolla en entornos extracurriculares- se concede un peso significativo al cultivo de la dimensión intelectual. Por motivos de extensión, no es posible profundizar aquí en el tema de la probidad académica, estrechamente vinculado con las virtudes intelectuales; sin embargo, se considera importante al menos mencionar, que este es un aspecto significativo dentro de las políticas y la educación del BI, en el que los alumnos desarrollan una clara conciencia de lo que significa esta probidad, de su importancia y de las consecuencias de faltar a la misma.

Tres de los atributos de la comunidad de aprendizaje se pueden vincular con las virtudes intelectuales: *indagadores*, *pensadores* y *reflexivos*. Estos atributos engloban virtudes propias del “buen pensador”.

La OBI describe así el atributo, *indagadores*: “cultivamos nuestra curiosidad a la vez que desarrollamos habilidades para la indagación y la investigación. Sabemos cómo aprender de manera autónoma y junto con otros. Aprendemos con entusiasmo y mantenemos estas ansias de aprender durante toda la vida” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. v). El cultivo de la curiosidad y el interés por el aprendizaje durante toda la vida son virtudes intelectuales que contribuyen al crecimiento del individuo en cuanto buen pensador, por el aprecio y la búsqueda de los bienes epistemológicos.

Pensadores es un atributo que se describe como el uso de “habilidades de pensamiento crítico y creativo para analizar y proceder de manera responsable ante problemas complejos” y por el “actuar de manera creativa para tomar decisiones razonadas y éticas” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. v). Esta descripción menciona el pensamiento crítico, probablemente una de las virtudes intelectuales más necesarias para el buen pensador de nuestro tiempo, que se enfrenta a una cantidad masiva de información sobre la cual debe desarrollar la habilidad de pensar por sí mismo y con rigor.

Cabe aquí una anotación respecto a la segunda parte de la descripción de este atributo, pues se vincula la toma de decisiones razonadas y éticas al actuar creativo. Se entiende así que la creatividad puede constituir un camino para aprender a decidir de modo ético. Este atributo estaría relacionado con el resultado de aprendizaje de CAS que establece que el alumno logra “reconocer y considerar el aspecto ético de las decisiones y las acciones” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. 12). Sin embargo, resulta interesante notar que el atributo se relaciona estrechamente con la actividad intelectual de “pensar” y aquí, como en algunas otras aproximaciones de la OBI, se puede percibir una inclinación tal vez “intelectualista” de la educación moral, haciendo mucho énfasis en la capacidad de razonar de manera ética, pero dejando de lado, o al menos no mencionando, la participación de la dimensión afectiva y volitiva de la persona, ni la presencia de una orientación objetiva que guíe el razonamiento ético.

Un tercer atributo que puede vincularse a las virtudes intelectuales es el de *reflexivos*. Este atributo se describe diciendo: “evaluamos detenidamente el mundo y nuestras propias ideas y experiencias. Nos esforzamos por comprender nuestras fortalezas y debilidades para, de este modo, contribuir a nuestro aprendizaje y desarrollo personal” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. v).

Este atributo está presente y se desarrolla de manera prioritaria en CAS pues, como se ha explicado, la reflexión es central y se considera necesaria para alcanzar los resultados del aprendizaje del componente. CAS pide a los alumnos reflexionar sobre sus puntos fuertes y débiles, sobre su aprendizaje y desarrollo personal.

La última dimensión dentro de la clasificación de Baehr (2017) es la de *performance virtues*, las que hemos llamado virtudes de desempeño o de excelencia. A diferencia de las otras dimensiones, este grupo de virtudes no tiene un fin específico o una motivación única, sino que su fuerza se puede dirigir a una variedad de fines que pueden, incluso, no ser morales. Son virtudes útiles para alcanzar fines que estarán determinados por la motivación de la persona. La educación de este tipo de virtudes dentro de los programas educativos se ha asentado en las propuestas de la psicología positiva y, desde la perspectiva filosófica, en lo que algunos autores han denominado “virtudes estructurales” o “virtudes de la fuerza de voluntad” (Baehr, 2017). Lickona y Davidson (2005) lo definen diciendo que “el carácter de desempeño ayuda a los estudiantes a alcanzar la excelencia de la que son capaces” (p. 27).

Estas virtudes ayudan a la autorregulación del sujeto en orden a la consecución de sus metas. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, la tenacidad, la autodisciplina, la resiliencia, la perseverancia, la determinación y el arrojo. Este grupo de virtudes son también fuertemente impulsadas dentro de la OBI y, especialmente, dentro de CAS.

El perfil de la comunidad de aprendizaje incluye el atributo, *buenos comunicadores*, y lo describe así: “nos expresamos con confianza y creatividad en diversas lenguas, lenguajes y maneras. Colaboramos eficazmente, escuchando atentamente las perspectivas de otras personas y grupos” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. v). Se puede decir que este atributo - especialmente en lo relativo al lenguaje expresivo- corresponde a una habilidad que permite alcanzar objetivos muy diversos, cuya moralidad dependerá de los fines y motivaciones del sujeto,

pero que ciertamente le permitirá obrar con eficacia en una variedad de circunstancias que puedan requerir la capacidad de persuadir.

Por otro lado, el atributo de *audaces* se describe así: “abordamos la incertidumbre con previsión y determinación. Trabajamos de manera autónoma y colaborativa para explorar nuevas ideas y estrategias innovadoras. Mostramos ingenio y resiliencia cuando enfrentamos cambios y desafíos” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. v). Una vez más, encontramos un atributo que está claramente impulsado por los objetivos, metodología y resultados del aprendizaje de CAS. Esto se observa, por ejemplo, en el trabajo autónomo -los alumnos pueden tomar sus decisiones y hacer sus propuestas sobre cómo desarrollar CAS-, el trabajo colaborativo -se requiere participar por lo menos en un proyecto CAS que será siempre en equipo-, la exploración de nuevas ideas, que está presente de manera especial en Creatividad, y la invitación a los alumnos a enfrentar nuevos retos y a reflexionar sobre ellos para hacerlos ocasión de crecimiento, encontrando estrategias innovadoras para superarlos. Estas características son propias del carácter de desempeño, se pueden orientar a variedad de fines y a la consecución de la excelencia en muy diversos contextos.

Finalmente, el atributo de *equilibrados* que se describe diciendo: “entendemos la importancia del equilibrio físico, mental y emocional para lograr el bienestar propio y el de los demás. Reconocemos nuestra interdependencia con respecto a otras personas y al mundo en que vivimos” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. v), es otro aspecto, relacionado con virtudes de excelencia, que se fomenta de manera particular en CAS. En este componente se pide a los alumnos equilibrar las actividades de creatividad, actividad y servicio. La presencia de CAS dentro del núcleo del Programa de Diploma tiene una función de equilibrar la vida de los alumnos, introduciendo en sus rutinas actividades diversas a las académicas, como un medio de formación integral.

Ser equilibrado, según esta descripción, requiere, por ejemplo, una buena organización del tiempo para poder actuar con eficacia. Sin embargo, este atributo puede vincularse también a virtudes morales pues se entiende que la interdependencia respecto a otras personas y al mundo exige compromiso y respeto; también si se abre el concepto de equilibrio el “justo medio”, propio de la virtud.

En este capítulo se han establecido algunas relaciones, por un lado, entre algunos elementos de la noción de educación del carácter y el diseño de CAS; y, por otro lado, entre los atributos del perfil de aprendizaje de la comunidad del BI y las cuatro dimensiones de la educación del carácter según Baehr (2017). A partir de estos nexos se podría concluir que CAS, al buscar desarrollar en los alumnos los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje, a través de la participación en situaciones de la vida real y fomentando la “**autodeterminación, colaboración, disfrute y alcance de logros**” (énfasis en el original) (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 8), está planteando un diseño de programa afín a la educación del carácter, tanto de los estudiantes como de la comunidad educativa en general.

2.3. Algunas revisiones de experiencias CAS en colegios

La propuesta educativa de CAS representa un aporte y diferenciador del Programa de Diploma, así como un esfuerzo por una aproximación holística a la educación que, al mismo tiempo, a la hora de llevarse a la práctica dentro de los colegios, tiene sus desafíos. La propuesta de diseño del programa es atractiva, interesante y completa. Al mismo tiempo, se deja autonomía a los colegios para decidir las modalidades concretas de aplicar muchos aspectos del componente y, a su vez, se anima a las escuelas a dar autonomía a los estudiantes para elegir los modos de desarrollar las áreas del componente, de llevar su Carpeta de CAS y de hacer la reflexión.

Algunos estudios, que han analizado las percepciones sobre CAS dentro de algunas comunidades educativas, ofrecen resultados interesantes respecto a la aproximación que los diversos agentes perciben que se consigue, en la práctica, respecto a los objetivos e ideario de CAS. A continuación, se comentan someramente algunos resultados a este respecto.

Un estudio realizado por Tom Brodie (2014) sobre las percepciones y la práctica de CAS por parte de los estudiantes, profesores y colegios de diez centros europeos que ofrecen el Programa de Diploma, refleja que los estudiantes tienen dificultades para realizar una reflexión que sea provechosa. Es uno de los aspectos sobre los que los alumnos expresan mayor inconformidad. Los resultados parecen apuntar a que -estadísticamente hablando- CAS tiene un impacto poco significativo respecto a las actitudes de los estudiantes que cursan el programa. Si bien los alumnos, en general, dicen disfrutar de las actividades de CAS, la mayoría dice no pretender continuar con ese tipo de actividades una vez completados los requisitos para el Diploma. En los

comentarios de muchos alumnos se ve que, aunque disfrutaran de las actividades, la reflexión que se les pide hacer para evidenciar los resultados del aprendizaje es percibida como una obligación pesada, que les aporta poco y que incluso, en ocasiones, es más bien un estresor que limita el disfrute de las experiencias. La reflexión es vista por los alumnos como una actividad académica, pero que no tiene la recompensa de un trabajo académico, aunque esté muy bien hecha, pues no se toma en cuenta dentro de la evaluación formal.

En relación con el desarrollo moral de los alumnos, este mismo estudio, arroja información interesante. A través de cuestionarios, los alumnos califican los resultados del aprendizaje. Entre ellos, el de “reconocer las implicaciones éticas de las acciones” es en el que les resulta más difícil identificar sus avances (Brodie, 2014). Esto podría estar relacionado con el modo y las dificultades que encuentran los alumnos para reflexionar, pues reconocer implicaciones éticas de las acciones puede requerir mayor profundidad en la reflexión que otros resultados del aprendizaje.

Algunos comentarios de los estudiantes manifiestan la importancia del rol de los profesores respecto a CAS. Por ejemplo, en una reflexión grupal los alumnos destacan que **“lo más importante es la motivación del profesor a los estudiantes”**¹² (énfasis en el original) (Brodie, 2014, p. Apéndice G). Otro grupo responde a la pregunta de qué adaptaría de CAS diciendo que “las entrevistas serían buenas” (Brodie, 2014, p. Apéndice G). Se encuentran sugerencias también respecto al modo como CAS es presentado a los alumnos y un comentario menciona que CAS “sería divertido con la actitud y el profesor adecuados, pero escribir las reflexiones es un dolor de cabeza”¹³ (Brodie, 2014, p. Apéndice D).

Por otro lado, en el resumen de investigación “Los efectos de Creatividad, Acción¹⁴ y Servicio (CAS) en los alumnos y las comunidades”, publicado por la OBI en julio de 2017 (Organización del Bachillerato Internacional, 2017), se concluye que, en general, las actividades de CAS son percibidas de manera positiva por las partes implicadas: los alumnos expresan que la participación en CAS les ha llevado a “mejorar sus habilidades de comunicación y colaboración; los coordinadores opinaron que los alumnos adquieren habilidades nuevas; y los exalumnos

¹² Original en inglés: “Most important thing is teacher to motivate students”.

¹³ Original en inglés: “CAS can be fun with the right teacher and attitude, but reflections are a pain to write...”

¹⁴ El informe usa “acción” en lugar de “actividad” pues, aunque fue publicado después de que se cambiase el término, la investigación se llevó a cabo cuando todavía se usaba “acción”.

destacaron cómo contribuyó CAS a su desarrollo personal” (Organización del Bachillerato Internacional, 2017, p. 7).

Sin embargo, este resumen también explica que los alumnos manifiestan dificultades en la reflexión y un 29,2% de los alumnos estaba total o ligeramente en desacuerdo con la afirmación “CAS me parece un empleo valioso de mi tiempo” (Organización del Bachillerato Internacional, 2017, p. 4). Finalmente, el resumen de la investigación recoge percepciones negativas de algunos los alumnos sobre CAS y menciona el papel que los padres tienen a este respecto.

CAPÍTULO 3

PAPEL DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER DENTRO DE CAS

Como se ha mencionado anteriormente, en varios de los estudios que se han hecho en los últimos años para valorar las percepciones de los alumnos y de la comunidad educativa en general respecto a CAS, los estudiantes enfatizan la importancia de la figura del profesor (Brodie, 2014) tanto para el logro de los resultados del aprendizaje como para la motivación que necesitan para alcanzar un aprovechamiento óptimo del programa.

Si bien, la Guía de CAS transmite la intención de dar una considerable autonomía a los estudiantes de cara al modo de desarrollar CAS y de hacer la reflexión, los estudios citados sugieren que los alumnos, en su mayoría, reclaman una atención y acompañamiento asiduos por parte de los docentes para el adecuado desarrollo del componente (Brodie, 2014). La experiencia parece indicar que, en la mayoría de los casos, la motivación intrínseca de los alumnos del Programa de Diploma es todavía inmadura como para llevar adelante CAS de manera consciente y provechosa, sin un acompañamiento y motivación asiduas por parte del profesorado (Organización del Bachillerato Internacional, 2017) y también de los padres de familia.

Esta idea fue enfatizada, además, por el coordinador de CAS de un colegio, en España, al que se tuvo la oportunidad de entrevistar durante la elaboración de este trabajo¹⁵. A la pregunta: “¿Qué considera importante por parte de los profesores del BI para que CAS sea algo significativo para los estudiantes?”, el coordinador entrevistado respondió mencionando que los alumnos requieren de un seguimiento constante y adecuado por parte de sus asesores.

Algunos de los factores que pueden dificultar el surgimiento de una mayor motivación intrínseca en los alumnos son, por ejemplo, que el Programa de Diploma representa una carga académica

¹⁵ Entrevista realizada el 23 de abril de 2021. Se contó con la colaboración del Coordinador de CAS para responder a algunas cuestiones sobre el modo de llevar adelante el componente en su colegio. El Coordinador colaboró con la entrevista y autorizó su grabación con el fin de poder reflejar algunos datos en este trabajo, manteniendo la confidencialidad del nombre o cualquier otro dato que pudiese revelar la identidad del centro educativo.

exigente, por lo que tienden a priorizar las actividades que impactan a la evaluación formal, para obtener una buena puntuación que permita el acceso a la universidad. Por otro lado, como ya se ha mencionado, los alumnos refieren dificultades para la reflexión y suelen percibirla como tediosa e innecesaria. Los jóvenes a los que se dirige el Programa, hoy por hoy, son nativos digitales, acostumbrados a un cambio constante de actividad, a una exposición continua a estímulos de diverso tipo, con una tendencia mayor al inmediatez si se les compara con generaciones anteriores, pues lo que hace algunos años implicaba tiempo y esfuerzo, hoy se consigue con unos pocos *clicks*. En este sentido, una metodología de aprendizaje experiencial puede ser muy conveniente; pero, al mismo tiempo, la reflexión que es el elemento esencial de esta metodología y que asegura el aprendizaje, constituye un desafío para muchos de los estudiantes.

De esta manera, cobra especial relevancia el papel del asesor de CAS y del profesorado del Programa de Diploma en general. En muchos casos la presencia y el modo de acompañar el desarrollo del componente puede constituir un diferenciador importante para los estudiantes. Los profesores, en primer lugar, podrán ayudar a los alumnos a reconocer el valor y la importancia de CAS, más allá de la evaluación formal, sacando a la luz motivos que probablemente los estudiantes, en su etapa evolutiva concreta, no pueden descubrir y valorar por sí mismos. Y, en segundo lugar, pueden darles herramientas que les faciliten y les ayuden a elegir adecuadamente sus experiencias CAS, así como a hacer la reflexión con provecho, de manera que pueda convertirse en un hábito a lo largo de sus vidas.

3.1. Los profesores y la educación del carácter en CAS por medios implícitos

Algunos estudios han profundizado en el rol de los profesores en la educación del carácter de los estudiantes. Así, por ejemplo, algunos autores afirman que los profesores “juegan un rol crítico en la formación de los jóvenes, modelando el carácter moral de sus estudiantes”¹⁶ (Arthur, Kristjánsson, Cooke, Brown, & Carr, 2015, p. 5). En este sentido, la excelencia moral del profesor no es indiferente, sino que marca un estilo de relación educativa que, de hecho, está llamada a dejar una impronta vinculada a la autoridad moral inherente al papel del docente. Así lo afirman

¹⁶ Original en inglés: “School teachers play a critical role in the formation of young people, shaping the moral character of their students”.

estos autores cuando, explicando cómo los docentes comparten con los padres la responsabilidad de la formación del carácter de los menores, apelan a que los docentes “ejercen inevitablemente una influencia en los alumnos con un rol modelador, por la relación que establecen con sus estudiantes (...), por lo que el rol del profesor tiene que ver no solamente con inculcar conocimiento, sino también con el desarrollo personal y moral”¹⁷ (p. 8). La relación profesor-alumno, por su naturaleza asimétrica, conlleva una serie de consecuencias y responsabilidades de las que el docente, y los demás agentes que comparten con él la responsabilidad de su formación inicial y permanente, deben ser conscientes.

De esta manera, junto con estos autores, se puede afirmar que “el buen profesor es aquel que, además de tener un conocimiento excelente y dominio técnico de su asignatura, se preocupa de sus estudiantes y defiende principios de honestidad e integridad tanto hacia el conocimiento como en las relaciones estudiante-profesor”¹⁸ (Arthur et al., 2015, p. 7).

Algunos estudios han investigado el impacto de la relación educativa en la motivación y el éxito escolar de los estudiantes, y se conoce, por ejemplo, que

el papel del profesor es el factor más importante para promover el éxito escolar del alumnado, incluso más que los factores tradicionales que limitan el potencial de los estudiantes, como la pobreza, la lengua familiar y la incorporación tardía en la escuela (Cohelo, Oller, & Serra, 2011, p. 5).

Por otro lado, se ha afirmado que “la formación y enseñanza de los conocimientos, habilidades, actitudes y virtudes propias de la educación para la convivencia, se pueden transmitir eficazmente cuando la enseñanza teórica va acompañada del trato y de las *relaciones* adecuadas con los demás”

¹⁷ Cita completa del original en inglés: “Who has the responsibility to contribute to the education of young people? Ultimately, the responsibility lies closest to home – the parents (or legal substitutes) are both the first and the most consistent source of moral and ethical guidance, from whom the norms are learnt. Yet teachers share this responsibility for a number of reasons. First, their job is to educate, and, as we have argued, education incorporates concern with moral and ethical development. Second, they are inevitably influential as role models because of the relationship they hold with their students. Third, young people spend a great deal of their formative years in schools with teachers, and often encounter formal ‘society’ first through school. The role of the teacher is, therefore, to be concerned with not just knowledge inculcation, but personal and moral development”.

¹⁸ Original en inglés: “The ‘good’ teacher is someone who, alongside excellent subject knowledge and technical expertise, cares about students, upholds principles of honesty and integrity both towards knowledge and student-teacher relationships, and who does good work”.

(énfasis en el original) (López de Dicastillo et al., 2006, p. 14); y que, “el carácter de los profesores es un aspecto crucial en el desarrollo y florecimiento de los niños”¹⁹ (Arthur et al., p. 7).

Aun así, tomando en cuenta la cantidad de tiempo que los menores pasan en los centros educativos, se ha investigado poco y, por tanto, se conocen relativamente poco, los efectos que los profesores y la relación educativa tienen en el desarrollo social (López de Dicastillo et al., 2006) y moral de los niños y adolescentes. Este aspecto constituye un campo abierto para seguir investigando, de manera que se pueda obtener mayor respaldo empírico y, al mismo tiempo, fortalecer, en la formación de los docentes, aquellos aspectos de la relación educativa que se demuestre que más benefician el desarrollo integral de los alumnos.

Cuando se estudian las motivaciones iniciales del profesorado se constata, con frecuencia, que el inicio de la carrera docente está fuertemente motivado por ideales altruistas. En una serie de entrevistas utilizadas para un trabajo de investigación sobre el carácter en la docencia, muchos profesores afirmaron que decidieron serlo con el objetivo de “marcar una diferencia positiva en sus estudiantes” (Arthur et al., 2015, p. 10) y, a través de ellos, en la sociedad.

Estas motivaciones originarias de la vocación docente pueden resultar muy afines a la educación del carácter. En este sentido, Lickona & Davidson (2005) señalan que, aunque muchos profesores no han ni siquiera oído el término “formación del carácter”²⁰, cuando se les explica en qué consiste, los docentes se reconocen a sí mismos como educadores del carácter de los alumnos, pues muchos de sus esfuerzos, en el día a día, se enfocan en ayudar a los alumnos a desarrollar virtudes que consideran necesarias para alcanzar los aprendizajes. Los docentes suelen apelar a la intención de ayudar a sus alumnos no sólo a adquirir conocimientos, sino a ser personas de bien.

Así, la educación del carácter de los alumnos -no sólo de desempeño, sino también intelectual, moral y cívico-, ofrece a los docentes una narrativa capaz de dar sentido y unidad a su práctica diaria, respondiendo a sus motivaciones más esenciales para esta profesión. Ciertamente, la

¹⁹ Original en inglés: “We consider(ed) the character of teachers to be a crucial ingredient in the development of flourishing children”.

²⁰ Es el caso, por ejemplo, del coordinador de CAS de un colegio en España entrevistado durante el periodo de elaboración de este trabajo. Al iniciar la entrevista se hizo alusión al término “educación del carácter” y “educación en virtudes” y, en ambos casos, el docente afirmó no haber escuchado nunca estos términos. Sin embargo, durante el desarrollo de la entrevista, aunque el coordinador hablaba de “educar en valores”, su discurso era afín a la educación en virtudes morales y de desempeño.

mayoría de los esfuerzos de los profesores suelen enfocarse en cultivar en los alumnos virtudes de desempeño (Arthur et al., 2015; Lickona & Davidson, 2005), sin embargo, los “buenos profesores, además de ayudar a los estudiantes a desarrollar su carácter de *performance*, atienden también al carácter moral” (Lickona & Davidson, 2005, p. 27), buscando dar atención a aspectos como el trato de los estudiantes hacia los profesores y entre ellos, las actitudes de cuidado hacia las personas y las cosas, la probidad académica y otros aspectos de este tipo (Lickona & Davidson, 2005).

Algunos estudios han asociado el, cada vez más frecuente, *burnout* docente con oportunidades reducidas para alimentar este tipo de motivaciones, así como las emociones y el entusiasmo por la profesión que están estrechamente vinculadas a ellas (Arthur et al., 2015; González-Torres, 2003). A continuación, se explican de modo breve algunos de los factores que pueden estar influyendo en esta realidad:

Un primer factor es que, actualmente, los profesores se encuentran sometidos a una carga de trabajo cada vez mayor, a la que se han ido sumando más y más tareas administrativas. Las escuelas han ido introduciendo una serie de certificaciones de calidad y de evaluaciones internas y externas, a diversos niveles -estatal, nacional e internacional-, que establecen estándares e indicadores de calidad de la educación basados principalmente en los logros académicos de los estudiantes (Arthur et al., 2015; González-Torres, 2003). En muchos casos, las medidas de evaluación han sido homogeneizadas, ignorando las condiciones concretas de los diversos contextos educativos. Esta realidad tiene repercusiones constatables dentro de las aulas. Por ejemplo, los docentes tienen escaso tiempo para abarcar currículos exigentes y sobrecargados, por lo que es poco viable dedicar tiempo al desarrollo de actividades de otro tipo. Además, los docentes cuentan con poco tiempo para abordar, concienzudamente, situaciones cotidianas que representan oportunidades de formación para los alumnos en aspectos diversos a lo académico, como puede ser su desarrollo moral. Los profesores enfocan sus esfuerzos en demostrar que alcanzan los estándares de evaluación, que tienen buen dominio de estrategias de enseñanza y de control de grupo. En ocasiones, estos esfuerzos pueden resultar poco gratificantes, y los docentes pierden motivación por no encontrar en su ambiente de trabajo un espacio que alimente las dimensiones afectivas de su motivación y de su modo de entender la profesión (Arthur et al., 2015).

Por otro lado, los docentes entrevistados en esta misma investigación, expresan que, una vez iniciada la vida profesional, el ejercicio de la docencia se va tornando más una especie de carrera “técnica”, en la que la reflexión sobre la práctica -cuando se hace- se centra en encontrar lo que “funciona y lo que no funciona” en relación con el alcance de logros académicos, dejando fuera elementos esenciales de la función docente, como son la educación en competencias sociales, en el carácter y la atención a las implicaciones éticas del comportamiento de los alumnos (Arthur et al., 2015).

Un tercer factor es la importancia que se ha dado en los últimos siglos a la autonomía como fin prioritario de la educación²¹. Aunque este es un tema muy amplio para ser abordado con detenimiento, se ha considerado importante, por lo menos, mencionarlo, por el impacto que ha tenido en la relación educativa en muchos contextos del mundo occidental. Algunas propuestas filosóficas de los últimos siglos han planteado una extendida idea de libertad²², entendida como exenta de cualquier vínculo o relación. A la par, e inspiradas en esta idea, se ha presenciado el surgimiento de propuestas pedagógicas que privilegian el juicio y el actuar autónomo de los alumnos, buscando como meta de la educación la autoafirmación del sujeto como un rasgo de identidad. De esta manera, el papel del profesor se ha empezado a entender como el de un “facilitador”, que tiene poco que orientar respecto a los juicios y decisiones autónomas de los alumnos.

Si bien es cierto que la autonomía es necesaria en ciertos ámbitos, en el campo de la educación moral y del carácter, no representa el primer objetivo. El alumno requiere una relación educativa en la que sea reconocida como válida una cierta guía por parte del profesor. El alumno no es el creador del bien (tampoco lo es el profesor), y estando en proceso de formación, dentro del ámbito

²¹ Puede ser clarificador distinguir aquí *autonomía* de *autoposesión* o *autodeterminación*. La autonomía tiene que ver con la capacidad de darse normas a uno mismo, en lugar de recibirlas de otros. Aplicado a la educación moral y del carácter, el estudiante autónomo sería el que se da a sí mismo la “norma” del obrar moral. En cambio, la autoposesión o la autodeterminación estarían relacionadas con la capacidad del sujeto para obrar libremente, con sus talentos y su creatividad, atraído por un bien que es más grande que él y que reconoce como “fuera de él”, es decir, más allá de su subjetividad y su bienestar individual.

²² La libertad es un concepto análogo y complejo. Existe una libertad social, en la que hay ámbitos de “autonomía”, es decir, la capacidad de entidades subordinadas de darse algunas normas al margen de entidades superiores. Por otro lado, la libertad se relaciona con el libre albedrío o capacidad de elección personal, que es la facultad propia del hombre dotado de razón y de voluntad. La libertad moral, que es propiamente la que busca la educación del carácter, es aquella de la que goza la persona virtuosa y que le permite obrar el bien con facilidad.

educativo, requiere de la orientación del docente para ayudarlo a conocerlo, a valorarlo y amarlo, a decidirse por él y reorientarse, cuantas veces sea necesario, al bien que percibe fuera de sí mismo.

A esto se suma un debilitamiento, tal vez cada vez mayor, del pacto educativo entre los padres y las escuelas. Esta realidad ha contribuido a una pérdida de autoridad por parte de los profesores hacia los alumnos. Una relación frágil entre padres y profesores puede constituir una fuente de inseguridad para los docentes, que se adherirán estricta y a veces rígidamente a las reglas para proteger la relación, es decir, para evitar cometer errores de los que podrían ser acusados por los padres, cuando, en ocasiones, la sabiduría práctica podría sugerir obrar de modo más flexible en orden a contribuir mejor a la formación integral de los alumnos (Arthur et al., 2015). En definitiva, es necesario volver a “proporcionar al profesor la importancia perdida de cara al alumno, el profesor no sólo manda tareas y habla, sino que también enseña (...) y orienta en el camino a seguir” (Pérez de Guzmán, Amador, & Vargas, 2011, p. 108).

Tomando en cuenta estos factores, y la necesidad de mantener un ejercicio de la profesión que alimente el contenido afectivo de las motivaciones iniciales en los profesores, CAS puede constituir una oportunidad para que los coordinadores, asesores y profesorado del Programa de Diploma en general, puedan mantener y dar respuesta a estas motivaciones más esenciales de su vocación docente²³. Este componente puede ser ocasión, para los profesores, de abordar y trabajar directamente aspectos de la educación de los jóvenes, a través de metodologías adecuadas, para aproximarse a la diferencia positiva que desean generar.

A la luz de estas reflexiones, se plantea la necesidad de preguntarse sobre la atención que se da, en la formación inicial y permanente del profesorado, a la educación del carácter. En un informe de la Universidad de Birmingham, Arthur et al. (2015), afirman que

los mejores profesores modelan una serie de virtudes que demuestran con su ejemplo personal.

Aun así, en Inglaterra, se ha prestado poca atención al carácter en la docencia, y

²³ Las diferencias entre países, en la preparación inicial y requisitos para ejercer la docencia, hacen necesario matizar la centralidad y fuerza de las motivaciones y de una experiencia de “vocación docente” entre quienes ejercen esta profesión. La experiencia y las motivaciones pueden variar entre las personas que desde el inicio han elegido ser docentes y prepararse para ello, y aquellos que, en algunos países, pueden haber estudiado otra carrera universitaria y haber encontrado después, en la docencia, una oportunidad de desarrollo profesional que no era necesariamente su intención inicial. Este último grupo, en ocasiones, podría sentirse menos identificado con un rol modelador del carácter de los estudiantes.

específicamente, a las virtudes morales que los profesores necesitan adoptar e introducir en las aulas²⁴ (p. 5).

Esta afirmación podría ser extensiva a muchos otros países del mundo occidental. En general, los procesos de admisión de las universidades, para las carreras que preparan para el magisterio, toman en cuenta el carácter entendido únicamente como un conjunto de rasgos de personalidad, evaluando si los candidatos tienen cualidades que se consideran necesarios para la profesión, como la confianza en sí mismos y algunas virtudes de desempeño. Y aunque, en general, existe un consenso en la idea de que la educación del carácter es parte del desarrollo integral de los docentes, este aspecto, comúnmente, no se toma en cuenta en los planes de formación inicial ni continua del profesorado (Arthur et al., 2015).

De esta manera, si se busca ofrecer a los alumnos un camino de educación del carácter a través de CAS, habiendo afirmado que el papel del profesor es esencial, y que la relación educativa tiene la potencialidad de modelar algunas virtudes en los estudiantes, se desprenden de ello una serie de consecuencias que tocan directamente a la preparación de los profesores para acompañar a los alumnos en CAS.

En primer lugar, los colegios deberán asignar a los coordinadores y asesores de CAS tomando en cuenta no sólo habilidades técnicas o de desempeño, sino también, su carácter y las virtudes morales que demuestran y que pueden inspirar en los alumnos y en sus equipos de trabajo.

Por otro lado, se deberán ofrecer a los profesores medios para que ellos, en primera persona, desarrollen o alimenten un hábito de reflexión sobre su práctica profesional. Esta reflexión deberá entenderse en un marco amplio y profundo, que abarca no solamente aspectos técnicos y metodológicos sino también, y principalmente, aspectos relativos a los pensamientos, creencias, valores y afectos que orientan la práctica y las actuaciones concretas del docente (The Jubilee Centre, 2020). “La reflexión en la docencia, entre otros criterios, debe incorporar también la reflexión sobre el carácter del profesor y cómo este modela, a su vez, el carácter de los alumnos” (p. 1). De esta manera, se contribuirá a que los profesores puedan desarrollar la sabiduría práctica

²⁴ Original en inglés: “The best teachers exemplify a set of virtues which they demonstrate through personal example. Yet, in Great Britain, little attention has been paid to character in teaching, and specifically, to the moral virtues that teachers are required to adopt and introduce into the classroom”.

que es indispensable para que puedan ofrecer una educación significativa y de calidad, tanto dentro como fuera del aula (Arthur et al., 2015).

En este sentido, pueden resultar útiles los recursos que ha elaborado el Jubilee Centre for Character and Virtues para la educación del carácter de los profesores y de los alumnos a través de los profesores²⁵. Entre estos recursos se encuentra, por ejemplo, uno titulado “*My Character Journal*”. Se trata de una herramienta sencilla con la que los asesores o futuros asesores de CAS podrían reflexionar durante seis semanas -pudiéndose adaptar al tiempo que se considere adecuado en cada caso- sobre su práctica de algunas virtudes. El recurso ofrece listas que pueden orientar a los docentes para identificar, en la práctica diaria, aquellas virtudes que tienen afianzadas y aquellas que quisieran cultivar más. Al mismo tiempo, se invita a los profesores a escribir semanalmente y al final de las seis semanas, sus reflexiones a este respecto. La herramienta incluye un glosario de virtudes que podría ser enriquecido con aquellas que se corresponden mejor con los principios del BI y con los resultados del aprendizaje de CAS. Con este u otros recursos apropiados, los colegios podrían ayudar a los asesores y futuros asesores de CAS a prepararse para acompañar a los alumnos, velando, en primer lugar, por el cultivo y perfeccionamiento de su propio carácter.

El ya citado informe de la Universidad de Birmingham, *The good teacher. Understanding virtues in practice*, (Arthur et al., 2015), recoge información aportada por docentes en diversas etapas de su carrera profesional. Como elementos que aportan significativamente al crecimiento de los profesores en activo, las respuestas de los docentes resaltaron la importancia de la figura de un mentor, así como de la comunidad de aprendizaje.

Esta información puede ser, también, orientativa de los programas de formación continua que los colegios del BI podrían ofrecer a los profesores que desempeñan funciones en CAS.

Por un lado, ofrecer la posibilidad de mentorías a los nuevos asesores, en las que puedan contrastar sus percepciones y experiencias, así como manifestar sus inquietudes respecto al modo como pueden ayudar a los alumnos a desarrollar su carácter a través de la relación educativa. La calidad de la mentoría es otro aspecto expresado en el informe de la Universidad de Birmingham (Arthur et al., 2015), entendida por los docentes como un acompañamiento constante y que toma en cuenta

²⁵Se pueden consultar en el sitio del Jubilee Centre for Character and Virtues: <https://www.jubileecentre.ac.uk/1610/character-education/teacher-resources>

las preocupaciones y necesidades individuales del profesor. Por otro lado, se deberán poner medios para fortalecer la experiencia de pertenencia a una comunidad de aprendizaje, en la que los docentes pueden compartir sus inquietudes, aprender unos de otros, hablar un lenguaje común no sólo a nivel técnico sino también ético y profesional, que será clave para que los alumnos puedan interiorizar lo que es valioso y lo que se busca dentro del centro educativo, así como para dar a los docentes una experiencia de respaldo y seguridad.

Una manera concreta de organizar las mentorías podría ser capacitando al coordinador de CAS para que sea mentor de los asesores. Esta formación debería incluir algunos aspectos centrales como qué es y qué busca la educación del carácter, de qué manera se puede dar a través de CAS, cuál es el contenido de las virtudes que se quieren cultivar a través del componente y en coherencia con el ideario de la escuela, la importancia y características que debería tener la relación educativa para favorecer el alcance de los objetivos educativos, así como conocimiento y actualización constante sobre investigación relativa a buenas prácticas para la educación del carácter en las escuelas.

A esta luz, se puede deducir la importancia de un adecuado proceso de selección del coordinador de CAS. Será indispensable asegurar que sea una persona con las cualidades, pero también con un grado de excelencia humana, por el cultivo de su carácter, que le permita ejercer un liderazgo inspirador dentro de la comunidad educativa y particularmente entre los asesores de CAS. Por su parte, el equipo directivo, deberá asegurarse de que el coordinador cuenta con los recursos y el tiempo necesario para esta formación y para dar atención e impartir mentorías a los asesores.

Por otro lado, de cara a la construcción y crecimiento continuo de la comunidad de aprendizaje, el coordinador de CAS deberá también velar por la cohesión de su equipo de trabajo, de los asesores y de los profesores en general. Las actitudes de cuidado que se quieren educar en los alumnos deben darse, en primer lugar, entre los mismos docentes (López de Dicastillo et al., 2006). Para ello, el coordinador de CAS, en conjunto con el coordinador del Programa de Diploma, deberán velar por una adecuada comunicación al interior del equipo. Deberán asegurar que se tengan los espacios físicos y los tiempos necesarios para favorecer esta comunicación, que idealmente deberá incluir no solamente aspectos organizativos, sino también otros de carácter afectivo y experiencial, por los que los docentes puedan aprender unos de otros, y sentirse apoyados ante los desafíos

inherentes al ejercicio de la profesión y, concretamente, de la educación del carácter de los alumnos.

3.2. Los profesores y la educación del carácter en CAS a través de medios explícitos

Como se ha explicado en el primer apartado de este trabajo, la educación del carácter no puede reducirse al currículum oculto, sino que debe contar, también, con medios que respondan a la necesidad de instrucción en su contenido propio. Es importante “practicar lo que predicamos, pero no podemos olvidarnos de predicar lo que practicamos” (Berkowitz & Bier, 2005, p. 19). Así, al influjo de una adecuada relación educativa y de la vivencia de una cultura del carácter en las escuelas, por las que este tipo de educación se da de manera “implícita”, se deben añadir la instrucción y otras acciones concretas encaminadas a este objetivo.

Estas acciones explícitas, contenidas en los programas de educación del carácter, permitirán dotar a los alumnos del vocabulario propio de las virtudes; presentarles modelos atractivos de personas que han cultivado virtudes de modo excelente, en orden a desarrollar no sólo una valoración racional sino también una admiración y atracción afectiva hacia el bien; les dará oportunidad de ponerse en juego en situaciones en las que puedan ir desarrollando la sabiduría práctica, por la que vayan aprendiendo a discernir el modo de obrar propio de cada virtud y ejercitarse para actuar en consecuencia con una facilidad cada vez mayor.

En este sentido, existen propuestas concretas para la educación del carácter como, por ejemplo, el proyecto educativo *Community Voices and Character Education* (1998-2002) (Narvaez, et al., 2005), desarrollado por un equipo de la Universidad de Notre Dame. Este programa integra los principios de la pedagogía constructivista con los objetivos de la educación del carácter. El programa pretende ir dotando progresivamente a los alumnos de habilidades -abarcando la razón, el mundo socioafectivo y la acción- por las que pasarán de ser “novatos” a ser “expertos morales”²⁶.

²⁶ Para explorar más ampliamente la propuesta, se puede visitar el sitio: <https://cee.nd.edu/curriculum/curriculum1.shtml>

Por otro lado, Lickona & Davidson (2005) desarrollan cuatro prácticas claves para trabajar la educación del carácter dentro de las escuelas. Estas prácticas clave son:

1. Crear una comunidad que apoya y desafía al mismo tiempo.
2. Enseñar a los alumnos a auto examinarse (*Self-study*) y a evaluar sus avances. Los autores ofrecen ideas que pueden resultar útiles para guiar la elaboración del perfil personal y la reflexión en CAS. Dentro de esta práctica, entre otras orientaciones, se invita a los profesores a poner a los alumnos en contacto con preguntas existenciales.
3. Estudio de modelos (*Other-study*). A través del estudio de la historia y la literatura, así como del encuentro con personas de carácter excelente que pueden ser, por ejemplo, exalumnos o profesionales de diversos ámbitos. Esta práctica permitiría el trabajo transversal de educación del carácter a través del currículo. Por otro lado, el estudio de modelos puede ser útil para la indispensable integración de la dimensión afectiva en la apreciación de las virtudes.
4. Demostraciones públicas. Dar oportunidades de demostración de los trabajos escolares de los alumnos, tal como se propone en la última etapa de los proyectos CAS. Enseñar a los alumnos a dar y recibir crítica constructiva. Ofrecer oportunidades de involucrarse en acciones de servicio y de aprendizaje-servicio en su comunidad local, si es posible, partiendo de un trabajo previo de investigación que permita a los alumnos comprender el servicio que prestan en un marco social y político más amplio. Usar diversos tipos de competencias para cultivar virtudes morales y de desempeño, para lo cual el área de actividad podría constituir una excelente oportunidad. (Lickona & Davidson, 2005)

Las cuatro prácticas propuestas por estos autores recogen elementos presentes o perfectamente integrables dentro de CAS. A continuación, se proponen algunos aspectos que se pueden tomar en cuenta dentro del componente, por parte del profesorado, en orden al aprovechamiento del programa como vía para la educación del carácter de los estudiantes.

El carácter y la elaboración del perfil personal en CAS

Uno de los primeros pasos que dan los alumnos al iniciar el programa de CAS es la elaboración de un perfil personal. Este perfil incluye “sus intereses, habilidades y talentos, así como sus planes y objetivos para su programa de CAS” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 32).

Además, para la elaboración del perfil, los alumnos deben reflexionar sobre la congruencia de su sistema de valores con aquellos promulgados en los principios del BI, así como su punto de partida respecto a los resultados del aprendizaje del componente. A partir de estos elementos, los alumnos se plantearán una serie de objetivos para su programa de CAS, tanto a corto como largo plazo, y planificarán posibles experiencias en cada una de las áreas (Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

Este ejercicio representa una excelente oportunidad para abordar temas relativos a las virtudes y el carácter, tanto a nivel grupal como individual.

Para que CAS constituya un medio para la educación del carácter de los alumnos, se deberá cuidar que, cuando se explique el programa y concretamente la elaboración del perfil personal, se haga de tal modo que se dé centralidad a las virtudes, su valor y las oportunidades de práctica de las mismas que se dan dentro de las experiencias CAS.

El perfil personal puede constituir una especie de “mapa de ruta”, con el que el alumno puede realizar un análisis detenido de sus fortalezas, áreas de mejora, de los pensamientos y afectos que normalmente dirigen o inhiben su actuar, entre otros aspectos que orientan su vida y sus decisiones. Al mismo tiempo, el perfil personal puede servir a los alumnos para esbozar, a través de los objetivos trazados, el tipo de persona que quiere llegar a ser. En esta tarea será importante la guía y el acompañamiento de los asesores, profesores y coordinador de CAS para ayudar a los alumnos a descubrir, dentro de sí mismos, deseos y aspiraciones que vayan más allá de la inmediatez y de los requisitos para alcanzar el diploma. El perfil personal idealmente, deberá recoger una serie de virtudes que el estudiante valora como necesarias y constitutivas de la persona en la que quiere convertirse. Debería ser un perfil realizable, pero al mismo tiempo exigente e íntegro, es decir, que abarque virtudes tanto morales como de desempeño.

La elaboración del perfil personal puede estar precedida por actividades o espacios de reflexión, preparados por los docentes, que faciliten a los alumnos un abordaje concienzudo de esta tarea. Los profesores podrán acompañar este proceso ofreciendo herramientas que ayuden a detonar la reflexión de los alumnos. Las maneras pueden ser muy variadas, por ejemplo: pedir a los alumnos que escriban la historia de su vida desde el día de hoy hasta el último día de su vida, pedirles que

piensen lo que quisieran que dijese su epitafio o por lo que quisieran ser recordados, pedirles que escriban el discurso que quisieran dar en un momento futuro importante -por ejemplo, su graduación de la universidad, la graduación de uno de sus hijos-, pedirles reflexionar sobre las cualidades que quisieran desarrollar en diversos ámbitos de su vida -como hijos, como hermanos, como estudiantes, como amigos, como futuros profesionales, etc.-. Esta clase de actividades podría ayudar a los alumnos a pensar en el tipo de persona que realmente quieren ser, favoreciendo un modo de reflexionar que a veces es difícil para los adolescentes, pues su experiencia vital está anclada principalmente al presente y les suele ser difícil pensar en las consecuencias de sus acciones. Sin embargo, al mismo tiempo, se encuentran en la etapa de los grandes ideales y con la ayuda de los profesores, pueden dar forma y tomar conciencia de sus aspiraciones más nobles para trabajar por ellas.

De este modo, será indispensable la buena guía y el acompañamiento de los docentes para que este ejercicio se lleve a cabo con provecho. Los profesores podrán ayudar a los alumnos que tengan dificultades para crear un perfil personal rico, a través de preguntas que les ayuden a profundizar. Por ejemplo, indagar sobre las virtudes que más admiran en otras personas y que ellos quisieran incorporar en su vida, preguntar sobre aquello que les haría sentirse orgullosos de sí mismos, preguntar sobre sus planes de futuro y lo que creen que necesitarán para realizarlos. Partir de un buen perfil personal asegurará, en cierta medida, que los siguientes pasos de los alumnos para llevar adelante CAS, responden a los objetivos del componente en cuanto relacionados con la educación del carácter.

El perfil personal debería ser tenido en cuenta a lo largo de todo el desarrollo del componente. Así, por ejemplo, la reflexión sobre las experiencias debería hacerse partiendo del perfil elaborado y de los objetivos trazados. Ante sus experiencias, el alumno podría reflexionar preguntándose en qué medida las experiencias elegidas y el modo de vivirlas, le acercan o alejan de los objetivos propuestos en su perfil personal y, en definitiva, de la persona que quiere llegar a ser.

El papel del profesor en la reflexión y el cultivo de la prudencia

La prudencia es la virtud propia de la sabiduría práctica, y es esencial para el ejercicio adecuado de las demás virtudes. Annas explica que para Aristóteles “el desarrollo y perfeccionamiento de la

sabiduría práctica es algo que lleva tiempo, siendo la experiencia, la práctica y la reflexión ingredientes clave del proceso” (Arthur et al., p. 29). Por tanto, se puede decir que el desarrollo de la prudencia está vinculado a la memoria, pues, por el recuerdo de sus experiencias y la reflexión sobre las mismas, el ser humano aprende cómo obrar mejor²⁷. En este sentido, la adolescencia es una etapa de la vida en la que la experiencia es todavía corta y, por tanto, el desarrollo de la prudencia es, por lo general, aún muy incipiente. Por este motivo, el alumno necesita guías certeros, que le den seguridad y, sobre todo, que le ayuden a interpretar adecuadamente sus experiencias de manera que, a través de ellas, pueda ir creciendo en prudencia, por la interiorización de un modo provechoso de reflexionar.

Este aspecto permite establecer una aplicación concreta respecto al rol de los profesores y particularmente, de los asesores de CAS en vistas a aportar a la educación del carácter de los alumnos. El asesor de CAS es un “testigo” de las experiencias y reflexiones de los estudiantes. A través del contacto cotidiano en la escuela, del intercambio de ideas y de las entrevistas formales que hacen parte del componente, el asesor puede acompañar y guiar a los alumnos para que aprendan a reflexionar de una manera que les permita aprender de sus experiencias y crecer en prudencia a lo largo de la vida. A partir de las experiencias CAS, y con ayuda de su asesor, el alumno puede aprender a reflexionar de un modo que le sea útil en adelante, acercándose a lo vivido para tomar conciencia de sus aciertos, de aquellas decisiones que le han acercado a la persona que realmente quiere ser y de aquellas que le sugieren cómo podría obrar mejor. Formas concretas de velar por este tipo de acompañamiento -por lo demás estrechamente relacionado con el séptimo resultado del aprendizaje de CAS- son, por ejemplo, preparar las entrevistas con preguntas adecuadas²⁸ para llevar al alumno a este tipo de reflexión; y, dar retroalimentación que favorezca un hábito de reflexión que permita el desarrollo de la prudencia.

Probablemente el fruto más logrado de las entrevistas y del trabajo de los alumnos en CAS no sea concretamente lo que llegan a expresar en sus reflexiones; sino, precisamente, el que los

²⁷ Algunas expresiones artísticas han tratado de poner de manifiesto esta realidad, representando las virtudes como mujeres jóvenes y hermosas -para hacer ver la belleza y el atractivo del bien-; pero que, al mismo tiempo, tienen algún rasgo de una mujer madura -por ejemplo, el peinado-, para hacer ver que la prudencia, que da medida a todas las virtudes, se desarrolla con los años.

²⁸ En el Anexo 1 se sugieren algunas preguntas que podrían incluirse en las entrevistas formales para abarcar este objetivo. Las preguntas no corresponden a la totalidad de aspectos a abordar en la entrevista, representan únicamente un ejemplo para tratar algunos aspectos relativos a la educación del carácter dentro de CAS.

estudiantes aprendan un modo útil de reflexionar, de cara al cultivo de su carácter y, concretamente, de la virtud de la prudencia, a lo largo de toda su vida.

Para favorecer el acompañamiento asiduo e integral de los estudiantes, cuando se vea conveniente dentro de la organización de los colegios, podría ser provechoso integrar la asesoría de CAS dentro del plan de acción tutorial. De esta manera, el tutor podría ser al mismo tiempo el asesor de CAS del alumno, permitiendo una labor formativa constante e integradora. CAS podría constituir, en este sentido, un continuo que daría forma a la acción tutorial y a la formación integral de los alumnos, a través del acompañamiento de los tutores de los estudiantes que estaría orientado y enriquecido por los objetivos de CAS y la educación del carácter.

Acompañar a los alumnos para conocer, amar y hacer el bien

En la conceptualización propuesta en el Capítulo 1 de este trabajo, se ha hablado de que la educación del carácter considera todas las dimensiones de la persona, buscando la integración armónica de la razón, la voluntad y la dimensión afectiva-emocional. Por la formación del carácter y el desarrollo de las virtudes, la persona conoce, ama y hace el bien.

Para que los alumnos puedan conocer el bien como contenido de las virtudes, requieren de una instrucción explícita. En este sentido, dentro de CAS, será necesario que se dediquen los espacios necesarios para transmitir a los alumnos el contenido de las virtudes que CAS busca desarrollar. Los resultados del aprendizaje del componente, así como los principios de la comunidad de aprendizaje del BI, engloban una serie de virtudes, como se ha explicado en el capítulo anterior. No se puede dar por supuesto que los alumnos entienden estos términos y comprenden el contenido de estas virtudes. Por tanto, es necesario que el coordinador de CAS se asegure de que se da a los alumnos la instrucción necesaria para comprender las nociones de las virtudes que el componente busca trabajar. Los modos de impartir esta instrucción pueden ser muy variados. Se podrían usar siempre metodologías afines a los enfoques de enseñanza y aprendizaje del Programa de Diploma²⁹. Los colegios deberían asegurar que se da espacio dentro del currículo para la enseñanza

²⁹ Los seis enfoques de enseñanza del Programa de Diploma son: basada en la indagación, comprensión conceptual, centrada en la colaboración y el trabajo en equipo, enseñanza diferenciada, que se desarrolla en contextos locales y globales y enseñanza guiada por la evaluación.

Los enfoques de aprendizaje se refieren a cinco habilidades: de pensamiento, comunicación, sociales, de autogestión y de investigación.

de estos contenidos. Para que los alumnos puedan trabajar por alcanzar los resultados del aprendizaje y por una interiorización mayor de los principios del BI, se requiere, en primer lugar, que comprendan verdaderamente el contenido de las virtudes que contienen.

Por otro lado, amar el bien está relacionado con la necesaria integración del mundo afectivo en la práctica de las virtudes. Parece que es más sencillo ayudar a que el alumno conozca el bien, pero no lo es tanto conseguir que lo ame y lo persiga en cada acción (Berkowitz & Bier, 2005). En este campo se abre un horizonte amplio de trabajo y de investigación. Para el ser humano no es suficiente con saber lo que es bueno, pues conociendo el bien puede optar por otros valores cuando su corazón no se siente suficientemente atraído hacia ese bien. La educación del carácter es, en cierto sentido, una progresiva conquista del corazón por parte del bien. El alumno debe poder percibir que el contenido de las virtudes no es sólo bueno, sino también bello, verdadero, atractivo, que ennoblece y da sentido a su vida, que tiene la capacidad de hacerle grande, mucho más que la fuerza opuesta a la virtud que serían los vicios, a los que también el corazón puede aficionarse.

Como se ha mencionado en el primer capítulo, la inteligencia emocional ha ido tomando una gran fuerza en la educación. Hemos presentado ya las afinidades que pueden darse entre este movimiento de educación emocional y la educación del carácter. En este sentido, la guía y papel de los profesores y asesores de CAS será, de nuevo, vital. La inteligencia emocional puede ser la puerta a través de la cual los docentes ayuden a los alumnos a entrar más adentro, al mundo de los afectos, cuya fuerza es orientada y potenciada por la práctica de las virtudes. Se trata de ayudar a los alumnos a aficionar su corazón al bien, más allá de las emociones que son cambiantes y que, sirviendo para dar información respecto a nuestro modo de comprender la realidad, no determinan el modo como reaccionamos o actuamos frente a ella.

Como medios concretos que pueden usar los profesores para la integración afectiva de las virtudes en los alumnos, podrían estar, por ejemplo, la presentación de modelos de personas cuya excelencia moral llega a ser conmovedora y hace ver el atractivo del bien³⁰; la presentación de ejemplos que generen rechazo frente a acciones opuestas a la virtud; el uso de preguntas en las

³⁰ Los modelos pueden ser personas de actualidad, del contexto local o global, o personajes, por ejemplo, de la literatura, lo que permitiría trabajar de manera transversal con el currículo en asignaturas como lengua, idiomas o historia. Como un recurso para este tipo de metodología, se puede explorar el sitio: <https://www.giraffe.org/for-teachers-families>.

entrevistas que ayuden a los alumnos a descubrir la fuerza de sus afectos, lo que realmente aman y la coherencia con que actúan de acuerdo a ello; actividades para trabajar el autoconcepto y la autoestima desde una perspectiva que supere el “emotivismo” predominante actualmente en muchos contextos y que ahonde en la fuerza de los afectos, de los vínculos significativos en la vida de los jóvenes y las consecuencias que se desprenden de los mismos.

Finalmente, hacer el bien tiene que ver con la voluntad, con las acciones que son constatables y que, en definitiva, permiten ver que el estudiante practica las virtudes, “hace el bien”. Dentro de CAS, esta dimensión se puede integrar directamente en las experiencias de cada una de las áreas del componente, que se pueden proponer a los alumnos como oportunidades de práctica de diversas virtudes. Los profesores y asesores podrían ayudar a los alumnos al momento de elegir aquellas experiencias y proyectos en los que puedan practicar, de manera más pertinente, las virtudes que han priorizado en su perfil personal. Así, por ejemplo, la participación en el proyecto de CAS, en la que se da necesariamente un trabajo en equipo, podría aprovecharse para ayudar a los alumnos a descubrir, en la práctica, las virtudes morales y cívicas, que son las propias del “buen prójimo” y del “buen ciudadano”. Los proyectos o experiencias de servicio, que constituyen una respuesta a necesidades significativas de la comunidad local, pueden ser, también, una oportunidad óptima de práctica de virtudes de este tipo.

En conclusión, la integración de la metodología de CAS a los fines de la educación del carácter requiere de una intervención intencional del profesorado en orden a la consecución de sus objetivos. La puesta en práctica de medios como los que se han propuesto aquí, unidos a un sólido consenso en toda la comunidad de aprendizaje respecto a las virtudes que se quieren cultivar, puede representar una vía efectiva para el cultivo de la excelencia moral y de desempeño de los alumnos. Esta propuesta podría representar una oportunidad para llevar la educación de los alumnos más allá del cumplimiento externo de una serie de normas o requisitos para mantener el orden o alcanzar el diploma. Se trata de ayudar a los alumnos a descubrir y fortalecer los vínculos que les unen a la comunidad; para, desde ahí, acoger las responsabilidades que se desprenden de dichos vínculos como algo que quieren asumir y con lo que se comprometen. Practicando las virtudes que mantienen y fortalecen los vínculos, los alumnos desarrollarán una facilidad cada vez mayor para autodeterminarse hacia el bien, gozando de una creciente libertad y de una experiencia cada vez mayor de plenitud, de “florecimiento”.

Virtudes éticas y teoría del conocimiento

El componente CAS tiene, dentro de sus objetivos, el que los alumnos aprendan a “reconocer y considerar el aspecto ético de las decisiones y acciones” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 52). La Guía de CAS prevé que, a lo largo del desarrollo de las experiencias, los alumnos se encontrarán con cuestiones éticas que los llevarán a reflexionar y a cuestionar sus ideas y su modo espontáneo de comportarse. Para poder velar por este aspecto concreto del crecimiento de los alumnos a través de CAS, será indispensable ofrecer a los estudiantes un marco que oriente sus reflexiones éticas, una instrucción que les permita interiorizar los aspectos que se deben tomar en cuenta a la hora de considerar la dimensión ética de las acciones y decisiones, no sólo mientras desarrollan CAS, sino a lo largo de toda su vida.

En este sentido, el coordinador de CAS podrá trabajar en conjunto con los profesores de Teoría del Conocimiento, por ser esta una asignatura apropiada para enseñar a los alumnos a identificar y valorar los diversos sistemas éticos que orientan el actuar humano. A partir de este conocimiento, el alumno podrá valorar la dimensión moral de sus propias acciones. Así, con el cultivo de una “mayor sensibilidad ética se puede ayudar a los alumnos a comprender que son responsables de sus acciones, y conducirles a actuar con integridad” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 6).

En este sentido, la Guía de CAS señala, también, que el coordinador de CAS deberá ser consciente de las diferencias culturales y contextuales de la procedencia de los alumnos, que pueden representar también, diferencias en el modo de ver el mundo y de dar forma a los valores y creencias personales. El perfil de la comunidad de aprendizaje y la declaración de principios del BI deberán constituir la base para dar unidad a la sensibilidad ética que se quiere educar en los alumnos del Programa de Diploma (Organización del Bachillerato Internacional, 2015).

3.3. Buenas prácticas para la educación del carácter

Como se ha mencionado anteriormente, aún se necesita más investigación para identificar aquellas prácticas de educación del carácter que, por estar dotadas de respaldo científico, se pueden considerar más eficaces. Por motivos de extensión no es posible hacer aquí un desarrollo amplio

del estado actual de la cuestión. Sin embargo, por considerarse de utilidad a la hora de desarrollar programas de educación del carácter en los centros educativos se recogen, a continuación, los resultados de dos estudios a este respecto.

En primer lugar, un informe de investigación publicado por Berkowitz & Bier (2005), recogía nueve estrategias efectivas en educación del carácter. Varias de ellas están directamente relacionadas con el profesorado. Una que puede tener aquí particular relevancia es que los programas que muestran mayor efectividad, en educación del carácter, son aquellos que se construyen a partir de un desarrollo profesional y de un entrenamiento continuo de los implementadores de los programas. Dentro de los centros educativos, los implementadores más directos de las acciones correspondientes a la educación del carácter de los alumnos son los profesores. Así, se constata la importancia de la formación continua de los docentes en temas relativos a educación del carácter.

El informe resalta también como estrategias efectivas: la interacción entre pares, la enseñanza directa y explícita sobre el carácter, el entrenamiento en habilidades socioemocionales, explicitar los objetivos educativos del carácter ético, involucrar a la comunidad educativa en general y dar oportunidades de formación a las familias, la promoción de modelos y de mentores, y el trabajo transversal a través del currículo. Finalmente, los autores señalan que los programas más efectivos no usan una sola estrategia, sino que tienen una aproximación “multi-estratégica” para la educación del carácter.

Más adelante, estos mismos autores publicaron un artículo titulado *Effective Features and Practices that Support Character Development* (Berkowitz & Bier, 2016). A partir de varios estudios sobre buenas prácticas, los autores llegaron a identificar seis principios para establecer prácticas efectivas en educación del carácter. Estos principios han sido recogidos por los autores en el acrónimo PRIMED (*Prioritizing, Relationships, Intrinsic motivation, Modeling, Empowerment and Developmental pedagogy*) (Berkowitz & Bier, 2016).

El primer principio expresa que la educación del carácter debe constituir una verdadera *prioridad* dentro de los centros educativos, lo cual implica un adecuado ejercicio del liderazgo para dirigir y aunar los esfuerzos de todos los componentes de la comunidad educativa hacia este fin.

El segundo principio se refiere al cultivo intencional de *relaciones* significativas al interior de la comunidad educativa. Esto implica que se aseguran los espacios y tiempos necesarios para que estas relaciones se puedan construir y alimentar. Esta perspectiva relacional incluye también las buenas conexiones con las familias y otros entes externos a la institución educativa.

El tercer principio se refiere a la *motivación intrínseca* o la *interiorización*. Las estrategias usadas en los programas se deben elegir por su capacidad para interiorizar el contenido propio de las virtudes.

El cuarto principio es el *modelado*, que considera que todos los adultos que hacen parte del centro educativo deben modelar aquello que quieren ver en los estudiantes. Al mismo tiempo, se deben presentar a los alumnos otros modelos que sean ejemplo de buen carácter (pueden ser otros estudiantes o miembros de la comunidad, personajes históricos, reales o ficticios).

El quinto principio es el *empoderamiento*. Se deben favorecer aquellas estrategias que sean más afines a un estilo democrático y participativo de llevar la vida del colegio.

Finalmente, el último principio es el de una *pedagogía* que toma en cuenta las necesidades y capacidades propias de la etapa evolutiva en la que se encuentran los alumnos. La instrucción, las expectativas y metodologías deberán adaptarse a las particularidades de cada estadio evolutivo.

Estos principios, de una u otra manera, han sido contemplados a lo largo del trabajo. Todos ellos involucran directamente al profesorado y tienen modos concretos de aplicarse dentro de CAS, como se puede ver en el resumen propuesto en la Tabla 6.

Tabla 6*Principios de prácticas efectivas de educación del carácter, CAS y el profesorado*

PRINCIPIO	CAS	PROFESORADO
P riorizar la educación del carácter	Requisito para ofrecer el Programa de Diploma: compromiso de toda la comunidad con CAS.	- Dar y mantener la centralidad del componente en el colegio (coordinadores)
R elaciones significativas	BI entendido como una comunidad de aprendizaje. Entrevistas y proyectos CAS (trabajo en equipo)	- Velar por la cohesión del claustro docente: comunicación, intercambio de experiencias. - Mentorías para profesores. - Capacitar a los profesores para llevar a cabo las entrevistas. - Reflexionar sobre vínculos y relaciones.
I nteriorizar las motivaciones	Reflexión: requisito del aprendizaje experiencial.	- Enseñar a los profesores a reflexionar. - Velar por el carácter ético y de desempeño de los profesores. - Cultivo de la virtud de la prudencia a través de la reflexión.
M odelado	Aspecto poco contemplado. Compromiso de toda la comunidad con CAS.	- Educación del carácter por medios implícitos, (relación educativa). - Carácter ético incluido en la selección y formación de docentes. - Presentar modelos de virtudes o reflexión ética a partir del currículo de asignaturas como historia, literatura, idiomas.
E mpoderar a los alumnos (estilo participativo)	Trabajo autónomo del alumno en la planificación y desarrollo de sus experiencias.	- Centrar los esfuerzos del profesorado no en que los alumnos completen la Carpeta de CAS, sino en el aprovechamiento del componente para la educación del carácter.
D esarrollo (pedagogía adecuada a cada etapa)	Metodología pensada para alumnos de bachillerato (17-18 años).	- Los alumnos requieren acompañamiento apropiado de los docentes para aprovechar CAS. - Trabajo conjunto con departamento de orientación, como asesor pedagógico, para el acompañamiento a los alumnos.

Elaboración propia a partir de Berkowitz & Bier, 2016 y de la Guía de CAS (Organización del Bachillerato Internacional, 2015)

CONCLUSIONES

En este apartado final se presentan algunas consideraciones que giran principalmente alrededor del capítulo tercero. Sin embargo, comenzamos con tres breves conclusiones de síntesis de contenido correspondientes a los tres capítulos que componen este trabajo.

Durante los últimos treinta años han surgido y han tomado fuerza una serie de movimientos encaminados a la formación personal. Estas propuestas se contextualizan en un cambio de paradigma educativo que ha ido migrando de la perspectiva del déficit a la perspectiva de la prevención y de conceptos como el bienestar integral, o en el caso de la educación del carácter, del florecimiento de los individuos. Si bien, es clara la diferencia entre unos y otros movimientos, es también posible encontrar puntos de encuentro entre ellos, en vistas a optimizar y trabajar de manera multidisciplinar por el crecimiento de las personas. Concretamente, el movimiento renovado de educación del carácter se propone revitalizar el cultivo de las virtudes en la educación, como un camino para el florecimiento de la persona.

En este contexto, el Programa de Diploma del BI ha incluido en su núcleo el componente CAS. Por sus objetivos y metodología, aplicado de una manera adecuada, CAS puede representar una vía para la educación del carácter de los alumnos. El componente propone una serie de virtudes respecto a las cuales la comunidad de aprendizaje establece un consenso (estas virtudes estarían expresadas en la declaración de principios y en el perfil de la comunidad de aprendizaje del BI, si bien no se usa la terminología propia de la educación del carácter). CAS busca desarrollar estos atributos en los alumnos a través de una metodología de aprendizaje experiencial, en la cual el elemento clave es la reflexión sobre las experiencias. Dentro de este proceso, el alumno cuenta con el acompañamiento de un asesor, con el cual deberá tener al menos tres entrevistas personales.

La experiencia de los alumnos y sus comunidades educativas revela que, dentro de CAS, es esencial el acompañamiento de los profesores. La aplicación del programa, en la realidad concreta de los centros educativos, representa algunos desafíos que sacan a la luz la importancia del profesorado y de su rol como modeladores del carácter de los estudiantes, sobre el que ejercen su labor formativa de manera implícita -por las cualidades de la relación educativa- y de manera explícita -por la enseñanza del contenido propio de las virtudes y por otros medios. A pesar de su

importancia central en la educación, el carácter de los profesores es, en general, poco tenido en cuenta en sus procesos de formación inicial y continua, por lo que se hace necesario reflexionar intencionalmente y poner medios concretos encaminados a dotar a los profesores de aquellas herramientas que les permitan afrontar la educación integral y del carácter de los alumnos, con un sentido de responsabilidad y de autoeficacia.

Habiendo presentado una breve síntesis del contenido, a continuación, se exponen algunas consideraciones finales respecto a las ideas que han surgido en el estudio.

En primer lugar, el desarrollo de este trabajo y, particularmente del tercer capítulo, deja de manifiesto, una vez más, la importancia del rol del profesor en la educación integral de los alumnos. A esta luz, se plantea la necesidad de una revisión del itinerario formativo que actualmente siguen los profesores para asegurar que reciben preparación no sólo en los aspectos técnicos de la profesión, sino también para ejercer adecuadamente su inherente rol modelador. Si se quiere ofrecer una educación integral y de calidad, será necesario velar por incluir en los procesos de admisión, selección, formación y entrenamiento de los docentes, contenidos y prácticas relativos no sólo a la instrucción académica, sino también al desarrollo de competencias y al cultivo de virtudes tanto éticas como de desempeño. Además, la formación inicial y permanente de los docentes debería dotarles de conocimientos y vocabulario apropiado para afrontar de manera pertinente y con un sentimiento de seguridad, los desafíos del desarrollo moral y de la educación del carácter de los alumnos.

Por otro lado, podría ser conveniente indagar si el actual aumento de casos de *burnout* docente está asociado, junto con otros factores, a la progresiva disminución de oportunidades para ejercer la profesión en coherencia con sus motivaciones altruistas iniciales. Esta indagación podría orientar aspectos de la política y la organización de los centros educativos, de manera que permita a los profesores desarrollar una práctica coherente con el sentido que ellos encuentran en el ejercicio de su profesión. Para los docentes, sabiéndolo o no, el sentido de su profesión se vincula de manera esencial con la educación del carácter, en cuanto tiene que ver con un deseo y una intención de ayudar a los alumnos a “florecer”, es decir, a alcanzar un desarrollo personal óptimo. En este sentido, la declaración de principios, el perfil de la comunidad de aprendizaje del BI y su práctica

dentro de CAS -en cuanto afines a la educación del carácter- podrían constituir una oportunidad para los centros educativos y para el profesorado.

En tercer lugar, es importante considerar los aspectos esenciales que debe atender el coordinador de CAS dentro de los colegios, de cara a la efectividad del programa para la educación del carácter de los alumnos. El coordinador de CAS podría pensar que su responsabilidad es que todos los alumnos completen los requisitos del componente para que puedan obtener el Diploma. Así, ante las dificultades de algunos alumnos para recoger las evidencias o planear las experiencias, podría llenar su tiempo organizando actividades para las tres áreas y asegurando, de alguna manera, que los alumnos completan sus Carpetas de CAS. Sin embargo, a la luz de lo expuesto, en orden a la contribución de CAS a la educación del carácter de los alumnos, el coordinador debería centrar sus esfuerzos en: velar por la construcción y solidificación de una comunidad de aprendizaje entre los profesores de su equipo; recurrir al entrenamiento -a través de mentorías u otros medios- de los profesores y asesores de CAS; y, cuidar que se realice una adecuada inserción del componente dentro de la escuela, de manera que constituya un elemento aglutinador, con el que todos los agentes educativos se sientan comprometidos y a través del cual, se cree una cultura de educación del carácter dentro del centro.

El coordinador de CAS no debería dar por cumplida su tarea por el hecho de que todos los alumnos entreguen su Carpeta de CAS, sino que debería velar porque el componente, realmente, contribuya a crear una cultura institucional en la que todos los agentes implicados velen por la excelencia ética y de desempeño. La educación del carácter puede servirse de programas, pero va mucho más allá de los programas y estos deben contribuir a crear una cultura. En definitiva, el método de la educación del carácter no consiste en seguir serie de pasos, el gran método, en cierto sentido, son las relaciones interpersonales y de manera muy particular, la relación profesor-alumno, y para que esta sea adecuada, el profesorado requiere un buen carácter, este es un recurso principal de los educadores.

Otra consideración es que no es posible la educación del carácter si no se aceptan dentro de la comunidad educativa, al menos, una serie de valores morales que pueden reconocerse como objetivos y que son inherentes a la excelencia humana, en cualquier tipo de contexto. Así, la declaración de principios y el perfil de la comunidad de aprendizaje del BI, ofrece un marco de

valores que deberían poder ser reconocidos como tales y vividos en las comunidades educativas alrededor del mundo, así como en contextos locales caracterizados por la multiculturalidad. Sobre esta base, los colegios del BI podrán trabajar por el cultivo de otras virtudes -que vendrán a enriquecer las contenidas en los lineamientos de la OBI- y que serán adecuadas a su contexto concreto, ideario e identidad.

De este modo, CAS podría constituir una oportunidad para reforzar, vivir y comunicar el ideario propio de cada colegio en particular. El modo de plantear el componente, así como las actividades y proyectos que eventualmente el colegio podría ofrecer a los alumnos para cada una de las áreas, podrían estar vinculados con la misión, visión y valores del centro, que no deberían ser, en ningún modo, contrapuestos a los de la OBI sino, más bien, complementarios. Algunos ejemplos de esto podrían ser: un colegio con un ideario en el que la educación medioambiental es central podría proponer experiencias CAS en este ámbito y comunicarlas de tal manera que se refuerce este elemento identitario de la institución. Un colegio que en su ideario está comprometido con la acción social en favor de personas y comunidades en situación de desventaja social, podría enfocar sus propuestas CAS a este ámbito. Los colegios privados que tienen sus propias fundaciones podrían, también, proponer a los alumnos proyectos CAS vinculados a los ámbitos específicos que sirven dichas instituciones.

Del mismo modo, CAS puede constituir una oportunidad para personalizar y llegar a una profundidad mayor en la educación de los estudiantes. Partir de un perfil personal, diseñar una planificación individual de experiencias a partir de este perfil y prever una serie de entrevistas individuales de cada alumno con su asesor de CAS, son elementos de la metodología que permitirían crear itinerarios de educación del carácter que atiendan a las características individuales de cada alumno. Y, como se ha visto, para que esto suceda será necesario un adecuado acompañamiento por parte de los profesores que, a su vez, requiere de un proceso apropiado para la selección y preparación de los docentes.

Por otro lado, en el capítulo uno se han mencionado ocho fortalezas de carácter que, según Linckona & Davidson (2005), son constitutivas del carácter ético y de desempeño y que ofrecen una visión del florecimiento personal. En general, estas fortalezas se pueden identificar con elementos de la metodología y de los objetivos de CAS. Sin embargo, la que los autores denominan

“spiritual person engaged in crafting a life of noble purpose”, parece más difícil de encontrar dentro del componente. Sería interesante valorar la conveniencia de enriquecer los programas de CAS de manera que se atienda, también, a esta dimensión; especialmente si se toma en cuenta la fuerza interior que puede encontrar el alumno cuando se da cuenta de que sus acciones cotidianas tienen la capacidad de encamilarle a algo grande, a un “propósito noble”, que dota de sentido sus experiencias y elecciones.

En relación con esto, algunos estudios sobre la resiliencia dejan de manifiesto que, la capacidad de encontrar “teodiceas”, es decir, explicaciones que dan sentido a las experiencias vitales, particularmente las difíciles, constituye un factor protector por el que la persona puede atravesar por las dificultades no sólo superándolas, sino permitiendo que estas contribuyan a su crecimiento (Forés, 2008). Estas “teodiceas”, con frecuencia, apelan a la dimensión trascendente y espiritual del ser humano, con el ejercicio de sus virtudes propias.

Finalmente, otro aspecto eventualmente útil a profundizar es el modo como CAS podría servir a los procesos de orientación académica y profesional de los alumnos. Por su potencialidad para detonar procesos de conocimiento personal, así como por el trabajo en virtudes concretas a partir del perfil del alumno, CAS podría enriquecer la orientación para la elección de carrera, partiendo de un autoconocimiento mayor y de habilidades no sólo intelectuales, sino también las fortalezas de carácter que son más necesarias en cada profesión. En este sentido, el material elaborado por el Jubilee Centre for Character and Virtues, respecto a la ética de diversas profesiones, podría ser un buen recurso para que los estudiantes analicen sus opciones profesionales desde esta perspectiva³¹.

³¹ Se pueden explorar los recursos en este sitio: <https://www.jubileecentre.ac.uk/1595/projects/virtues-in-the-professions>

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Gancedo, N., & Iriarte, C. (2005, septiembre). Emoción y educación moral en Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (Coord). *Manual de Orientación y Tutoría (26)*. Praxis.
- Arbués, E., Naval, C., Reparaz, C., Sádaba, C., & Ugarte, C. (2012). *La competencia social y cívica. Guía didáctica*. Parlamento Cívico de Navarra.
- Arthur, J. (2014). Traditional Approaches to Character Education in Britain and America. En L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 43-60). Routledge.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The Good Teacher: understanding virtues in practice: research report*. Jubilee Center for Character and Virtues. University of Birmingham.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. Routledge.
- Baehr, J. (2017). The Varieties of Character and Some Implications for Character. *Journal of youth and adolescence*, 46 (6), 1153–1161. <http://doi:10.1007/s10964-017-0654-z>
- Berkowitz, M., & Bier, M. (2005). *What works in Character Education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership.
- Berkowitz, M., & Bier, M. (2014). Research-based Fundamentals of the Effective Promotion of Character Development in Schools. En L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 248-260). Routledge.
- Berkowitz, M., & Bier, M. (2016, julio 26-27). *Effective Features and Practices that Support Character Development* [Paper presentation]. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine Workshop on Defining and Measuring Character and Character Education. Center for Character and Citizenship, University of Missouri-St. Louis, United States.
https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_173493.pdf
- Bernal, A., González-Torres, M. C., & Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, IV(6), 35-45.
- Blouin, D., & Perry, E. (2009). Whom does service learning really serve? Community-based organizations' perspectives on service learning. *Teaching Sociology*, 37, 120–135. <https://doi.org/10.1177%2F0092055X0903700201>
- Brodie, T. (2014). *The perception and practice of Creativity, Action and Service in the International Baccalaureate Diploma Programme for students, teachers and schools*.

- <https://www.ibo.org/contentassets/4ccc99665bc04f3686957ee197c13855/finalexecutivesummaryandappendices.pdf>
- Charlton, E. (2019, 23 de enero). *World Economic Forum*. Obtenido de <https://es.weforum.org/agenda/2019/01/estas-son-las-10-habilidades-mas-demandadas-de-2019-segun-linkedin/>
- Cohelo, E., Oller, J., & Serra, J. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para la diversidad lingüística y cultural en el aula. *@tic revista d innovació educativa*, 1-8. <https://doi.org/10.7203/attic.7.1016>
- Fleeson, W., Furr, R., Jayawickreme, E., Helzer, E., Hartley, A., & Meindl, P. (2015). Personality science and the foundations of character. En *Character: New Directions from Philosophy, Psychology, and Theology* (pp. 41-71). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190204600.003.0003>
- Forés, A. (2008). Pedagogía de la resiliencia. *Revista Misión Joven* (377).
- Furco, A. (2010). The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education. En H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides, (Eds.) *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice.*, (pp. 227-249). <https://doi.org/10.1787/9789264086487-12-en>
- González-Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE: Estudios sobre Educación* (5), 61-83.
- Hart, D., Matsuba, M., & Atkins, R. (2014). The Moral and Civic Effects of Learning to Service. En L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 456-468). Routledge.
- Hatziconstantis, C., & Kolympari, T. (2016). Student perceptions of Academic Service Learning: Using mixed content analysis to examine the effectiveness of the International Baccalaureate Creativity, Action, Service programme. *Journal of Research in International Education*, 15(3), 181-195. <https://doi.org/10.1177/1475240916668074>
- Hill, I. (2010). *The international baccalaureate: pioneering in education*. (M. Hayden, Ed.). John Catt Educational.
- Hyungsook, K. (2015). Community and art: creative education fostering resilience. *Asia Pacific Education Review*, 193-201.
- Organización del Bachillerato Internacional (15 de marzo de 2021). *ibo.org*. Obtenido de <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/logos-and-programme-models/dp-model-es.png>
- Lantieri, L., & Goleman, D. N. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Aguilar.

- Ley orgánica 1/1990, del 3 de octubre, para la Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, N° 238 del 4 de octubre de 1990.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *A Report to the Nation. Smart and Good Schools. Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond*. Cortland.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C., & González-Torres, M. C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor educativa del profesor. *Estudios sobre educación*, 11, 127-147.
- López González, L. (2015). *Educación interioridad*. Plataforma.
- López, O., & Navarro, J. (2015). Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 3.
- Narvaez, D., Power, C., R. Power, A., Brandenberger, J., Lapsley, D., & Crawford, B. (2005). *Colaboración para la Educación Ética*. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de University of Notre Dame: <https://cee.nd.edu/curriculum/>
- Naval, C., Bernal, A., & Fuentes, J. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. (I. S. Claudia E. Vanney, Ed.) *Diccionario Interdisciplinar Austral*. Recuperado de http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes
- Naval, C., Bernal, A., Sobrino, Á., Varela, A., Dabdoub, J. P., & Solana, M. I. (2018). *Educación del carácter*. EUNSA.
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. [tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/3049>
- Nucci, L., Narváez, D., & Krettenauer, T. (2014). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Organización del Bachillerato Internacional. (2015). Guía de Creatividad, Actividad y Servicio. Para alumnos que finalicen el Programa del Diploma a partir de 2017.
- Organización del Bachillerato Internacional. (2017). *Los efectos de Creatividad, Acción y Servicio (CAS) en los alumnos y las comunidades. Resumen preparado por el departamento de investigación del IB a partir de un informe elaborado por: Mary Hayden, Anthony Hemmens, Shona McIntosh, Andrés Sandoval-Hernández*. <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/dp/cas-summary-2017-es.pdf>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2019). ¿Qué es la educación del IB? International Baccalaureate Organization (UK) Ltd. <https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-es.pdf>
- Organización del Bachillerato Internacional. (s.f.). *Material de ayuda para el profesor de Creatividad, Actividad y Servicio (para alumnos que finalicen el Programa del Diploma a partir de 2017)*.

https://ibpublishing.ibo.org/server2/rest/app/tsm.xql?doc=d_0_casxx_tsm_1504_2_s&part=1&chapter=1

- Penagos, J., & Aluni, R. (2000). Creatividad, una aproximación. *Revista Psicología*, Edición Especial.
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L., & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 99-114. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08
- The Jubilee Centre. (2020). *Reflective Practice in Initial Teacher Education. A "My Character" reflective journal*. Univesrity of Birmingham. <https://www.jubileecentre.ac.uk/1842/teacher-education-resources>
- Vargas Villalobos, 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)(19), 1379-1418.
- Villamizar, G. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2).
- Wren, T. (2014). Philosophical Moorings. En L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 11-29). Routledge.

ANEXO

EJEMPLOS DE PREGUNTAS QUE PODRÍAN USARSE EN LAS ENTREVISTAS DE CAS EN ORDEN A CONTRIBUIR A LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

Entrevista inicial:

Para la elaboración del perfil personal

- ¿Cómo describirías a la persona que quieres llegar a ser? Como ayuda para los alumnos que tengan dificultad para responder, se les puede señalar: Haz una descripción lo más completa que puedas, pensando en características que es posible desarrollar y no tanto en características que no podemos elegir o cambiar. Puedes pensar en personas representativas para ti, a las que quisieras asemejarte de alguna manera.
- ¿Qué decisiones / pensamientos / relaciones crees que te acercan a ese tipo de persona?
- ¿Qué decisiones / pensamientos / relaciones crees que te alejan de ese tipo de persona?
- Respecto a la declaración de principios y el perfil de la comunidad de aprendizaje del BI, ¿qué consideras más importante para tu vida? ¿Hay algo de estos principios que quieres esforzarte de manera especial por conseguir?

El asesor puede dar retroalimentación aludiendo a las virtudes y su contenido, que se pueden identificar en las respuestas del alumno.

Otras entrevistas

Al reflexionar sobre una experiencia concreta:

- ¿Crees que esta decisión / acción te aproxima o te aleja de la persona que quieres ser? ¿Por qué? ¿Qué quieres hacer respecto a esto?
- ¿Qué es lo que no quisieras olvidar de esta experiencia? ¿Cómo te enseña esta experiencia un modo de actuar que quisieras recordar en adelante? ¿Hay algo de esta experiencia que no quisieras repetir? ¿Por qué?

Al reflexionar sobre proyectos CAS:

- ¿Cómo esta decisión / pensamiento / emoción afecta la relación con tu equipo de proyecto? ¿Crees que ayuda para conseguir los objetivos del proyecto? ¿Consideras que ayuda a

estrechar o distancia las relaciones en el equipo y con la comunidad a la que servís? ¿Por qué?

- ¿Cómo se demuestra en esta situación tu compromiso con el equipo? ¿Y con la comunidad?

Al reflexionar sobre los vínculos y las obligaciones que generan:

- ¿Crees que esta acción / decisión / pensamiento / emoción toma en cuenta a las personas importantes de tu vida? ¿Toma en cuenta o afecta a otras personas que no son tan importantes para ti? ¿Cómo? ¿Qué quieres ofrecer a estas personas en esta situación? ¿Cómo lo estás haciendo? ¿Qué implicaciones tiene esto?

Al reflexionar sobre la dimensión ética de las decisiones y las acciones:

- ¿La decisión / acción es buena en sí misma? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que estás buscando con esta acción / decisión? ¿Para qué es?
- ¿Hay alguna persona o circunstancia que te está forzando a esta decisión / acción? ¿De qué manera? ¿Qué quieres hacer al respecto?
- ¿Esta decisión / acción puede representar un perjuicio para ti o para otros? ¿Para quién? ¿Por qué? ¿Qué quieres hacer respecto a esto?
- ¿Qué consecuencias positivas y negativas tiene esta decisión / acción?
- ¿Esta decisión / acción te hace sentir bien contigo mismo? ¿Es algo que contarías gustoso a las personas que han depositado su confianza en ti? ¿Por qué?
- ¿Esta decisión / acción te ayuda como práctica de alguna virtud en concreto? ¿En qué sentido?

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Movimientos pedagógicos actuales afines a la educación del carácter	8
Tabla 2. Objetivos generales de CAS	32
Tabla 3. Áreas de CAS.....	37
Tabla 4. Resultados del aprendizaje de CAS	40
Tabla 5. Elementos comunes a la noción de educación del carácter y CAS.....	46
Tabla 6. Principios de prácticas efectivas de educación del carácter, CAS y el profesorado.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre valores, formación moral y del carácter	20
Figura 2. Modelo del Programa de Diploma.....	28
Figura 3. Las cinco etapas de CAS para el aprendizaje-servicio	38
Figura 4. Relación entre las dimensiones del carácter y el perfil de la comunidad de aprendizaje del BI.....	49