

# Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática

## *Friendship and character education: A systematic review*

**Dra. Zaida ESPINOSA ZÁRATE.** Profesora Contrada Doctora. Universidad Loyola Andalucía ([zespinosa@uloyola.es](mailto:zespinosa@uloyola.es)).

**Dr. Josu AHEDO RUIZ.** Profesor Contratado Doctor. Universidad Internacional de La Rioja ([josu.ahedo@unir.net](mailto:josu.ahedo@unir.net))

**Dr. Miguel RUMAYOR.** Profesor Titular. Universidad Panamericana ([mrumayor@up.edu.mx](mailto:mrumayor@up.edu.mx)).

### Resumen:

Este trabajo presenta una revisión sistemática de artículos científicos publicados entre 2007 y 2021 sobre la amistad en relación con la educación del carácter (EC) con el objetivo de identificar cuáles son las *perspectivas teóricas* predominantes desde las que se aborda esta cuestión, cómo se comprende en los trabajos la *amistad* y cuál es la *relación* concreta que se establece entre esta y el carácter, es decir, en qué medida se entiende que la amistad puede servir para desarrollar virtudes. Los resultados apuntan a un predominio del enfoque psicológico en la manera de abordar la EC, ligado a una perspectiva instrumentalista de la amistad que la asocia a determinados beneficios, pero no alejado de otro enfoque, filosófico-moral, que comprende la amistad como un bien en sí mismo para la vida y, en consecuencia, pone de relieve su potencial humanizador. Dentro de este enfoque sobresale el recurso al marco de comprensión aristotélico. La relación en-

tre amistad-carácter en los artículos seleccionados se explora a través de 5 categorías que emergieron en el análisis: 1) el carácter para la amistad; 2) la amistad para el carácter; 3) amistad y transgresiones; 4) percepciones del profesorado/alumnado sobre la influencia de la amistad, y 5) análisis de programas en los que la amistad aparece como contenido educativo.

**Descriptorios:** amistad, educación del carácter, revisión sistemática, educación moral, virtud, fortalezas del carácter.

### Abstract:

This paper presents a systematic review of scientific articles on friendship and character education (CE) published between 2007 and 2021. It seeks to identify the dominant theories from which CE is approached, how friendship is understood in the studies, and what specific relationship is built between friendship and

---

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 22-11-2022.

Cómo citar este artículo: Espinosa Zárate, Z., Ahedo Ruiz, J. y Rumayor, M. (2023). Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática | *Friendship and character education: a systematic review*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 143-169. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-08>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

character; in other words, the extent to which it is posited that friendship can be harnessed to acquire virtues. Results indicate a prevalence of a psychological approach to CE, linked to an instrumentalist perspective on friendship, which associates it with certain benefits. However, this approach is closely followed by a philosophical–moral view that understands friendship as a good in itself and, consequently, highlights its humanizing potential. The Aristotelian framework for understanding friendship and character stands out within this approach. The rela-

tionship between friendship and character in the selected articles is explored through 5 categories that emerged in the analysis: 1) friendship for character; 2) character for friendship; 3) friendship and transgressions; 4) teachers' and students' perceptions of the influence of friendship; and 5) analysis of programmes that include friendship in the curriculum.

**Keywords:** friendship, character education, systematic review, moral education, virtue, character strengths.

## 1. Introducción

Arraigado en el ámbito de la intimidad personal, el carácter se forma en compañía, en la relación con otros y, especialmente, con los otros *significativos*. Como afirma Taylor (2016), la génesis de la mente no es un proceso monológico, sino que la identidad —y, en consecuencia, el modo de ser— «queda definida siempre en diálogo» (p. 69). En el diálogo, que a veces incluye la lucha, los caracteres de los cercanos se moldean mutuamente. En ese diálogo se hallan los amigos, como dos intimidades abiertas a saturarse, usando la visión de Ortega y Gasset, donde cada uno comparece con sus circunstancias y su Yo propio (Rumayor, 2015).

Desde el *cuidado* en las relaciones de apego —un derroche de amor que es donado, sin el que el hombre no podría llegar a sí mismo (Cabada, 1994)—, hasta las relaciones de *amistad*, que hacen la vida soportable y digna de ser vivida (Aristóteles, ca. 350 a. C./1985), *el paso por los otros* es

*condición de posibilidad del ser de uno mismo*. Así pues, la singularidad u originalidad de la intimidad personal, capaz de aportar novedad e iniciativas personales, se expresa en relación con los otros, pues la propia voz solo tiene sentido en comunicación con ellos, y se forma precisamente a partir de su compañía. Sin el andamiaje que estos aportan, la capacidad de manifestación de la persona es muy limitada. Por ello, singularidad y sociabilidad no son elementos contrapuestos, sino que constituyen momentos indisociables del acontecer humano.

Por tanto, frente a la autonomía de un sujeto autosuficiente, se impone, de hecho, una radical heteronomía por la que no solo «estamos cosidos de responsabilidades» (Ortega, 2013, p. 413) hacia los otros, sino que las propias posibilidades personales de entender, de amar o hacer, están, si bien no limitadas, sí afectadas por las de aquellos con los que la persona se relaciona, que configuran una parte de su particular origen

(Arendt, 2013). Esta naturaleza abierta o porosa es precisamente la que, como un instrumento musical, le hace capaz de resonar (Rosa, 2019) desde su singularidad personal, frente al blindamiento empobrecedor de un *buffered self* (yo blindado). Con los otros —en su compañía— y por los otros —mediante ellos— se desarrolla el carácter, e incluso también, en ocasiones, esto sucede *para* ellos. Por esto, «*the longing for relation is primary*» (Buber, 1970, p. 78).

Esta apertura de la intimidad hacia el otro no manifiesta únicamente una dimensión deficitaria, expresiva de la insuficiencia humana por la que el sujeto «requiere» de los demás para hacer viable su propia supervivencia, como una explicación biologicista pudiera señalar (Carr, 2018), sino que la capacidad para «superar la separatividad» (Fromm, 2014, p. 27) y generar relaciones humanizadoras revela la riqueza que aporta la posibilidad de perfeccionarse creativamente desde los otros, engendrando proyectos comunes que no están ni en uno ni en el otro de los individuos que los promueven, sino precisamente «entre» ellos (Buber, 2018), y que se articulan con los respectivos proyectos individuales de un modo que no solo se limitan a respetarlos, sino que los fomentan, llevándolos más allá de sí mismos.

Platón (2015) expresa esta dualidad de las relaciones humanas —su dimensión meramente instrumental o utilitaria, y su dimensión finalística, cuando son entendidas como bienes en sí mismas— en su representación del amor en el *Banquete*, en donde el amor se expresa paradójicamente

al mismo tiempo como riqueza personal y carencia en cada ser humano, y a algo semejante apunta Aristóteles (ca. 350 a. C./1985) al distinguir varias clases de amistad (por placer, por utilidad y de carácter), en función de qué dimensión, instrumental o moral, se priorice en ellas y, por tanto, de la finalidad para la que se conciben. Para el Estagirita solo podemos llamar verdadera amistad a aquella que se construye a partir de la virtud.

Desde esto, un buen criterio para medir el vigor de las sociedades y, en consecuencia, también sus malestares, radica en analizar la *calidad* de las relaciones que los individuos son capaces de generar; en términos de Buber: «la esfera del entre», que es precisamente lo que distingue al ser humano de otras realidades.

Este trabajo se enfoca en las relaciones de amistad desde el marco teórico del humanismo, que las entiende como un tipo de relaciones interpersonales que contribuyen a realizar la esencia humana *dialógica*. En tanto que relación que busca ser auténtica —basada en la búsqueda del bien del otro por sí mismo—, la amistad representa una vía para perfeccionar el carácter de los individuos y, con él, avanzar en el florecimiento de las sociedades, superando el fracaso de los proyectos políticos y sociales del liberalismo individualista y los colectivismos modernos.

Si bien puede hablarse de un sentido *cívico* de la amistad (*philia politiké*), por la que todos los seres humanos pueden reconocerse como semejantes en tanto que pertenecientes a una misma familia

(Nussbaum, 2014), lográndose así una base sólida para la convivencia ciudadana que vaya más allá del paradigma de la *sospecha*; este trabajo se concentra en las relaciones de amistad en el terreno de las relaciones interpersonales *privadas*. El foco se pone en ellas por la importancia que tienen para la vida —a causa de: (a) la frecuencia de la interacción que se genera entre los amigos; (b) la intimidad de los vínculos que establecen y, en consecuencia, su intensa carga emocional, y (c) la prevalencia de estas a lo largo de la vida—, lo cual las vuelve un terreno especialmente fértil para la EC, en línea con investigaciones recientes (Kristjánsson, 2022).

A través de la revisión de la literatura sobre la amistad que se plantea, se pretende indagar cómo puede contribuir al perfeccionamiento humano y, por tanto, qué dinanismos hay que activar para aumentar la *cantidad* de relaciones de amistad humanizadoras y su *vigor/calidad/profundidad*, medida en términos de su potencial educativo.

Por tanto, el objetivo de este estudio es realizar una revisión sistemática (RS) de artículos científicos publicados entre 2007-2021 sobre la amistad en su relación con la EC. La selección de los últimos 15 años responde al interés de investigar cómo ha sido la recuperación de la educación del carácter después de haber transcurrido 20 años desde la muerte de Lawrence Kohlberg, quién anuló la educación del carácter al no creer en la virtud como fin de la educación moral. Esto es, se pretende investigar en qué

medida se entiende en los artículos seleccionados si la amistad tiene potencial educativo sobre las distintas dimensiones del carácter, con el fin de examinar sus hallazgos y revelar similitudes y discrepancias entre ellos. Los objetivos específicos son:

1. Identificar documentos científicos sobre la amistad como elemento educativo y, en concreto, como contribuidora a la EC, entendiendo la amistad como una relación interpersonal y no en sentido cívico o político, y la educación del carácter como el enfoque de la formación moral que tiene como objetivo promover educativamente todas las capacidades de la persona necesarias para actuar como seres humanos, es decir, para actuar libremente, y que pueden ser clasificadas en cuatro dimensiones del carácter (intelectual, performativa, moral y cívica) (Shields, 2011).

2. Hacer una descripción general de estos documentos y de sus enfoques metodológicos, en concreto, de su fecha de publicación, las universidades o centros de investigación de procedencia, el método que emplean (teórico, cuantitativo, cualitativo, mixto o si se trata de una propuesta de intervención no implementada), así como los niveles educativos de las poblaciones estudiadas.

3. Analizar críticamente sus resultados, las perspectivas teóricas desde las que se plantean y sus limitaciones, apuntando con ello a líneas de investigación futuras. Esto incluye recoger los hallazgos más significativos de los estudios acerca de las maneras en que la amistad puede

contribuir a la formación de la persona, los marcos teóricos desde los que se comprende el carácter y la amistad, y el análisis de sus posibles limitaciones.

## 2. Método

Una RS es un medio riguroso de analizar críticamente los resultados de estudios primarios previamente seleccionados, independientemente de sus métodos, para integrar sus conclusiones con el propósito de revelar similitudes y divergencias y que estas puedan informar la toma de decisiones (Higgins y Thomas, 2021). En concreto, esta contribución indaga la orientación teórica y las conclusiones alcanzadas en cada trabajo como terreno desde el que avanzar en la práctica de la EC. El análisis de los documentos incluye el estudio de cómo las perspectivas teóricas de cada investigación pueden haber influido en los hallazgos que se generan, es decir, cuál es la teoría y los supuestos desde los que estos se alcanzan, que permiten —y limitan— la comprensión del tema. La síntesis de sus resultados permite revelar lagunas y líneas de investigación futuras.

### 2.1. Fases del estudio

*Fase 1.* Pregunta PICO: las preguntas de investigación que guiaron la RS se estructuraron siguiendo la metodología PICO (*Patient-Intervention-Comparison-Outcome*):

1. ¿Cuáles son las *perspectivas teóricas* desde las que se aborda la EC y, como vía para ella, la amistad? Como consecuencia de ello, (i) ¿cómo se

comprende el carácter?, y (ii) ¿qué dimensión de este es especialmente enfocada?

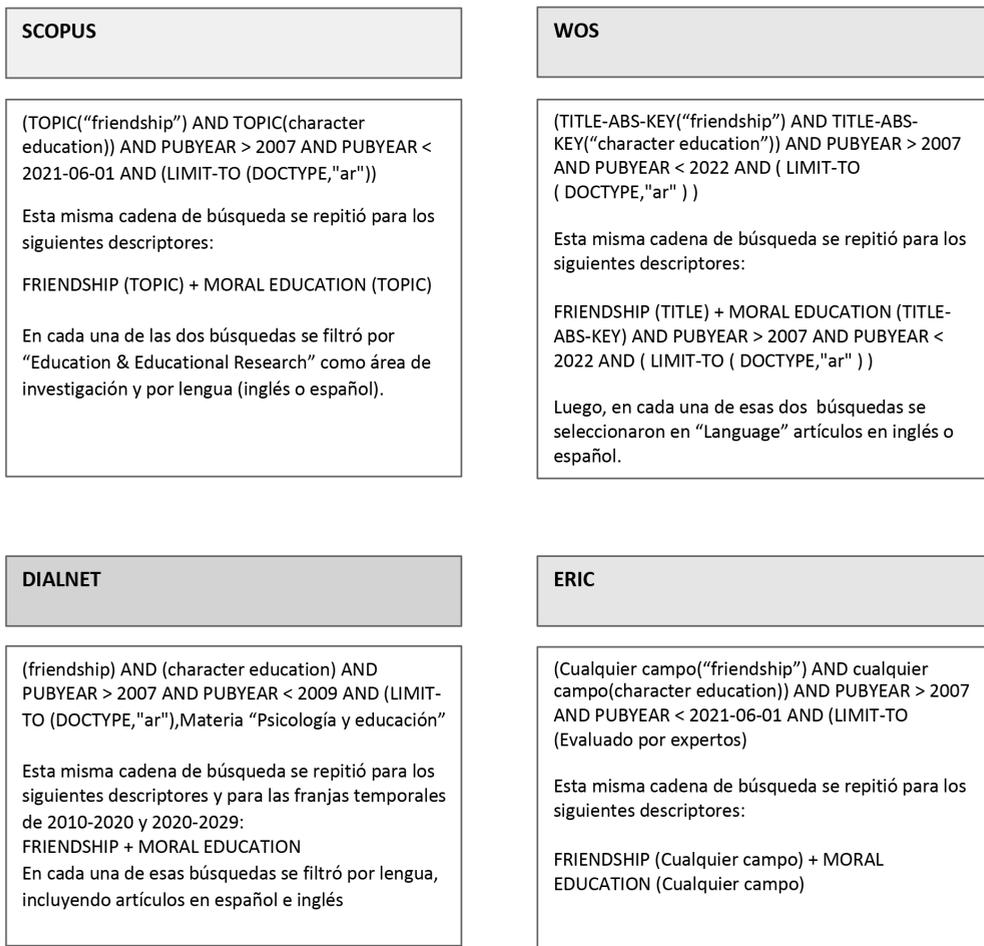
2. ¿Cómo se comprende la *amistad*?, ¿hay una clasificación o distinción cualitativa de varios tipos de ella?
3. ¿Cuál es la *relación* concreta que se establece entre amistad-carácter?, ¿en qué medida se entiende que aquella puede servir para desarrollar virtudes?

*Fase 2.* Criterios de inclusión/exclusión: los requisitos para seleccionar los trabajos fueron: (a) artículos de carácter empírico o teórico, (b) escritos en español/inglés, (c) publicados en revistas científicas indexadas en las bases de datos de Scopus, Web of Science, ERIC o Dialnet, (d) entre 2007-2021, (e) que aborden la cuestión de la amistad, y (f) la refieran a la EC.

Los criterios de exclusión dejaron fuera: (a) estudios fuera del campo de la educación, (b) sin un foco explícito en la mejora del carácter, y (c) que no traten explícitamente de la amistad como *medio* para educar alguna facultad humana, aunque se refieran a la amistad en otros sentidos.

*Fase 3.* Revisión de la literatura: los descriptores empleados para la búsqueda de documentos fueron «*friendship*» combinado con «*character education*» y «*moral education*». Se consultaron cuatro bases de datos: SCOPUS, Web of Science, ERIC y Dialnet (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Cadenas de búsquedas.



Fuente: Elaboración propia.

*Fase 4.* Proceso de revisión: fases y diagrama de flujo. Para el proceso de revisión de la literatura se elaboró un manual de codificación de los estudios (título de la publicación, objetivos, teoría de la EC desde la que se plantea, dimensión del carácter enfocada, definición de amistad y tipología, conclusiones alcanzadas sobre la relación amistad-carácter, diseño metodológico y población estudiada), lo que facilitó un criterio común para su análisis. Durante el proceso, se prestó especial atención a justificar en de-

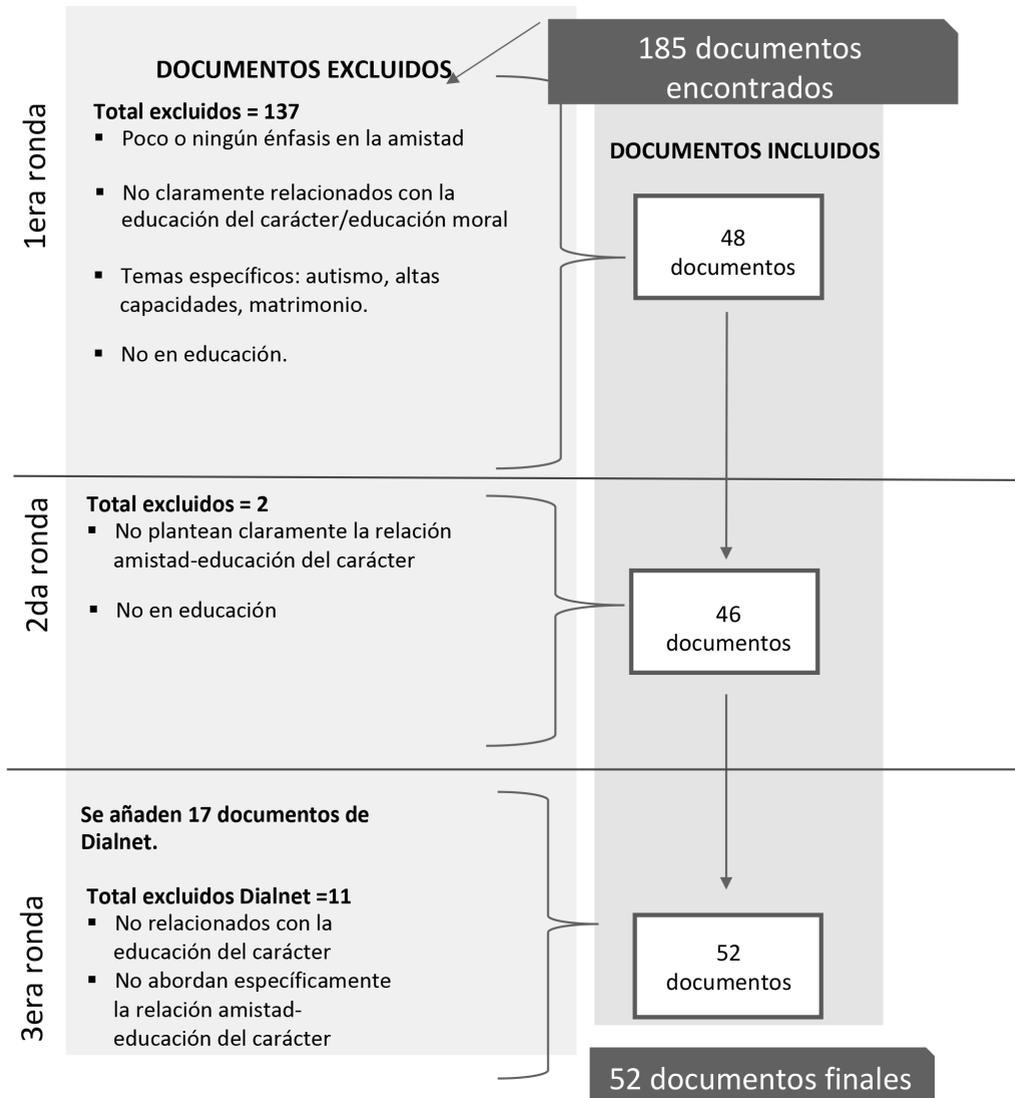
talle por qué los estudios deberían incluirse o no dentro de la investigación, lo cual se llevó a revisión y consulta dentro del grupo.

En el Gráfico 2 se observa el proceso de revisión y sus fases, cumpliendo así con los criterios PRISMA (Page et al., 2021). De un total de 185 documentos encontrados en una primera ronda, que no incluía la base de datos Dialnet, se excluyeron 137, quedando 48 documentos para su lectura. En una segunda ronda, se excluyeron otros

2, por lo que se revisaron 46 manuscritos y, en la tercera y última ronda, se añadieron los documentos relevantes de Dialnet.

De los 17 documentos encontrados en esta base de datos, se descartaron 11, por lo que 52 conformaron la muestra final.

GRÁFICO 2. Diagrama de flujo.



Fuente: Elaboración propia.

*Fase 5. Sistema de codificación y síntesis de resultados:* los 52 documentos fueron analizados a través de un sistema de codificación conformado por (1) variables ex-

trínsecas referidas al año de publicación y universidades de procedencia; (2) variables metodológicas relativas a los métodos de investigación y poblaciones objeto de estudio,

y (3) variables sustantivas referidas a la conceptualización de la amistad, los marcos teóricos empleados y conclusiones relativas al potencial educativo de la amistad.

Las variables extrínsecas y metodológicas se analizaron cuantitativamente de manera descriptiva (frecuencias y porcentajes), mientras que las variables sustantivas se analizaron cualitativamente siguiendo a Flick (2018) y Gibbs (2018). El proceso implicó identificar «unidades de significado», es decir, patrones de ideas o temas similares para agrupar aquellos estudios que compartían significados semejantes, dando lugar a una lista de categorías emergentes. A través de la triangulación entre los investigadores, estas fueron ajustadas mediante comparaciones repetitivas y la reflexión a lo largo del proceso.

### 3. Resultados

Los resultados se presentan en tres bloques. (1) Tras una *descripción general y metodológica* de los estudios, se abordan (2) sus *perspectivas teóricas* y, en consecuencia, (2.1) cómo se comprende en ellos el carácter, qué dimensión de él se pone en el foco de la atención y desde qué intereses se plantea su cultivo, así como (2.2) la conceptualización de la amistad que está operativa en ellos. Este análisis permite alcanzar cierta metateoría de la cuestión analizada. (3) En tercer lugar, se abordan los *hallazgos* de las investigaciones acerca de la *relación amistad-carácter*, esto es, de qué maneras se dice que aquella puede contribuir a la formación de este. Este último punto se presenta en función de unas categorías emergentes que resultaron del análisis.

#### 3.1. Descripción general y metodológica de los estudios

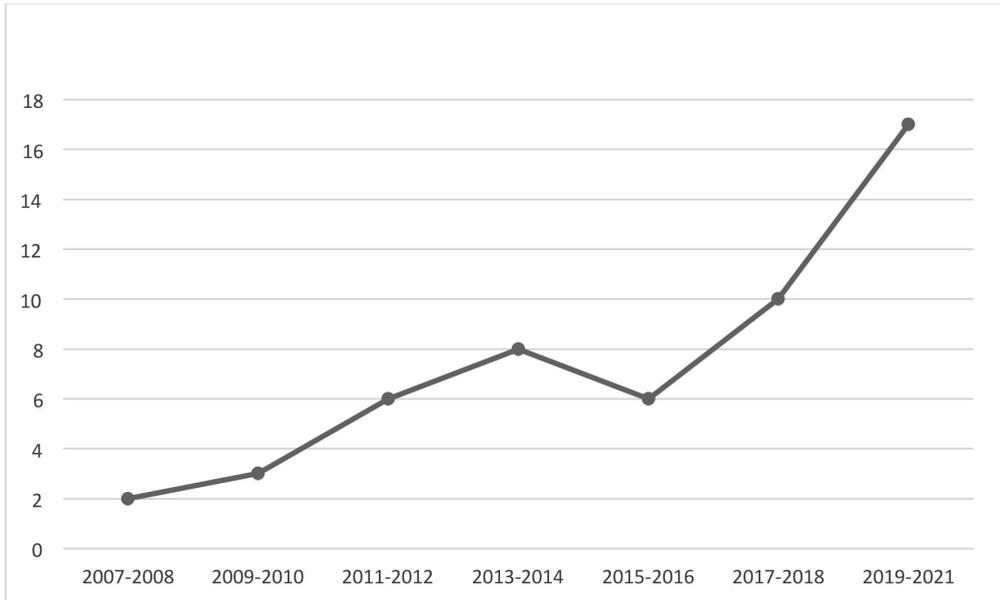
Entre 2017-2021 se acumula el 51.92 % de los trabajos, siendo 2020 el año con mayor número de publicaciones. En 2007 no aparece ninguno que cumpla los criterios de inclusión y en 2008 solamente dos (Gráfico 3).

En los estudios han participado universidades de EE. UU. (30.776 %), Reino Unido (21.15 %), Turquía (17.31 %) y España (9.61 %). Con menor cantidad de trabajos se encuentran Suiza (5.77 %) y Alemania (3.85 %). Países Bajos, Suecia, Irlanda, Italia, Croacia y, fuera de Europa, Canadá, Australia, India, Filipinas y Japón contribuyen cada uno un solo trabajo (1.92 %).

Respecto a los diseños metodológicos, de las 52 investigaciones, 17 son teóricas (3, 4, 10, 21, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 35, 37, 38, 39, 44, 51, 52), 14 emplean metodología cuantitativa (1, 2, 9, 11, 12, 13, 14, 22, 24, 28, 29, 32, 36, 46); otras 14, cualitativa (5, 6, 7, 16, 17, 18, 19, 20, 40, 42, 45, 47, 48, 49) y 4 mixta (33, 34, 41, 43). Hay una revisión bibliográfica (8) y dos propuestas de intervención (15, 50) (Gráfico 4).

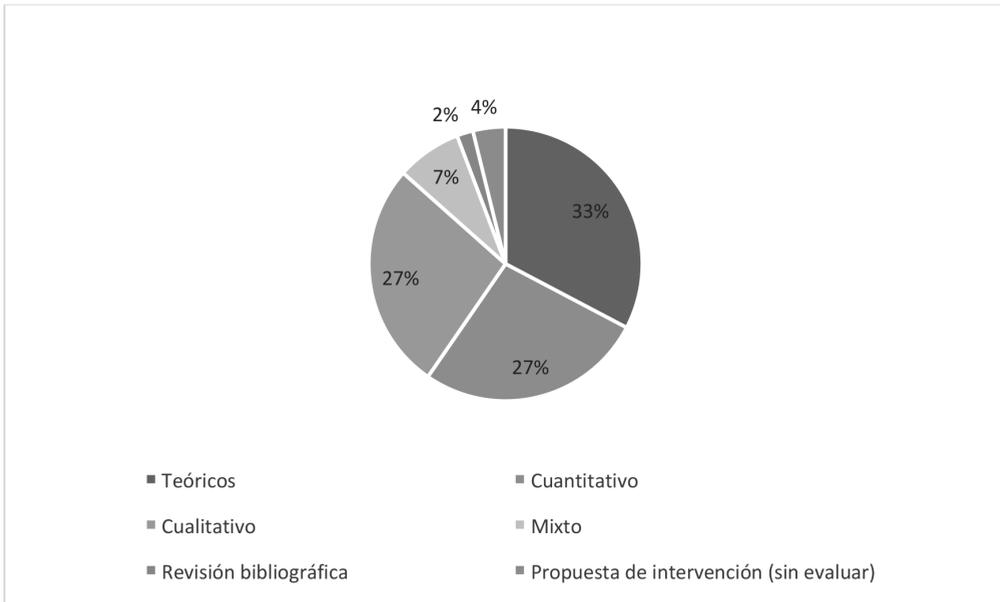
En relación con las poblaciones estudiadas, 17.31 % de los estudios se refiere al alumnado de *infantil*, 30.77 % considera la etapa primaria; 32.69 %, la secundaria y solo el 5.77 % analiza la amistad en estudiantes universitarios, aunque un 32.69 % no se enfoca en una etapa específica. Algunos trabajos se refieren a dos etapas simultáneamente (v.g., primaria y secundaria: 11, 13, 14, 17, 33, 36), con el propósito de comparar el efecto de la amistad en diferentes edades.

GRÁFICO 3. Años de publicación



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 4. Diseños metodológicos.



Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Perspectivas teóricas de los estudios

Un 50 % de los trabajos presenta un enfoque psicológico, el 36.54 % adopta un enfoque moral y un 13.46 % recoge ambas perspectivas.

Dentro del enfoque *psicológico* se observan diferentes referencias teóricas: un 42.31 % (1, 14, 17, 18, 19, 23, 31, 36, 45, 47, 50) parte del marco teórico del *aprendizaje socioemocional*; un 19.23 % (2, 6, 9, 12, 43) se apoya en la *psicología positiva* al analizar el efecto de la posesión de ciertas fortalezas del carácter en la aceptación por los iguales, el número y calidad de las amistades. 6, 33, 40, 46 toman como referencia las *comunidades de cuidado* (Noddings, 2010) y 13 se apoya en la conceptualización de la moralidad de *Piaget* como algo que el niño aprende en las interacciones cotidianas con los iguales. 13, 16, 20, 27, 29, 42, 50 se relacionan con la *teoría del aprendizaje social*, por la que las personas aprenden unas de otras (aprendizaje por observación, imitación y modelado). 50 aplica esto, desde la perspectiva de la educación social, a las actitudes ante la discapacidad, que «se aprenden, se expresan y se modifican en los contextos sociales» (p. 43), de modo que cultivar la amistad entre los que son diferentes aparece como grado máximo de su integración.

Dentro del enfoque *filosófico-moral*, presente en el 36.54 % de los estudios, se advierte un gran número de investigaciones que hacen referencia explícita a Aristóteles (3, 4, 10, 26, 37, 38, 39, 44, 49, 51, 52). El resto (5, 15, 16, 48, 21, 22, 30, 32), aunque desde otros plantea-

mientos, tienen también un interés en la cuestión del bien moral que supone un alcance normativo y no meramente descriptivo.

La dimensión del carácter más atendida es la *moral* (23 trabajos se ocupan de ella: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 26, 29, 30, 35, 37, 38, 39, 41, 45, 49, 51, 52), si bien la *cívica* también está presente en 15 estudios que se refieren a distintos tipos de transgresiones (*bullying* —1, 11, 36, 45, 47, 17, 18—; exclusión —13, 42, 50—; falta de honestidad académica —16, 41—, e intrapersonales —7—). Algunos se interesan por la dimensión *emocional* (2, 9, 14, 33, 34, 36, 43, 46), pero solo tres hacen alguna referencia al carácter *intelectual* (4, 9, 10).

Se percibe en los trabajos una noción de carácter que se comprende como mediador en el comportamiento, formado por un conjunto de rasgos que disponen de manera estable a actuar de un modo, y se entiende que estos pueden ser cultivados para mejorar el comportamiento. No obstante, 7 mantiene una visión *situacionista*, en la que la manera de actuar está determinada por la circunstancia en que el sujeto se encuentre. Frente a esta visión, los resultados de 1 muestran, respecto al *bullying*, cómo el carácter permanece a través de los contextos, y se da una asociación entre *bullying* tradicional y *cyberbullying*. Esto es, las personas arrastran su papel de *bully/ayudante/defensor* del entorno real al virtual.

Respecto a la conceptualización de la amistad, cabe decir que solo en el 48.08 %

de las investigaciones la amistad constituye en sí misma el tema central de interés (3, 4, 9, 11, 13, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 44, 49, 51, 52), mientras que en el 51.92 % restante aparece de manera derivada o emerge como variable que contribuye a ciertos comportamientos. En muchos estudios se da por supuesta su definición y se toma el término en su significado cotidiano o intuitivo. En la mayoría de los trabajos (67.31 %) no se diferencian, tampoco, distintos tipos de amistad —frente al 32.69 % que sí lo hacen (1, 3, 4, 9, 16, 21, 22, 26, 35, 38, 39, 42, 43, 45, 49, 51, 52)—, aunque a raíz de sus conclusiones se pueda inferir que hay diferencias cualitativas relevantes para su propósito educativo.

Cabe distinguir dos perspectivas de la amistad: una *instrumentalista*, mayoritaria, relacionada con el enfoque psicológico, en el 61.54 % de los trabajos, que entiende la amistad como factor de *protección* frente a determinadas conductas y promotor de la integración o, por el contrario, como factor de *riesgo* que puede llevar al individuo a perderse a sí mismo, a sentirse «*out of character*» (7, p. 133); y una perspectiva *finalística* (32.69 %) que, más allá de la utilidad que reporta la amistad (para el bienestar, la no-violencia, etc.), la comprende como un bien en sí misma, y es más frecuente en el enfoque ético (3, 4, 5, 8, 10, 16, 21, 26, 33, 35, 38, 39, 44, 46, 49, 51, 52). Ningún artículo manifiesta una comprensión *estética* orientada al autodescubrimiento y autorreconocimiento de la propia autenticidad a través del amigo como *alter ego*, que se traduce en cierta semejanza de

estilos, si bien tres artículos la mencionan (3, 37, 49).

Además de los artículos que siguen la perspectiva aristotélica de la amistad caracterizada por la buena voluntad recíproca (p. ej., 3, 4, 49), destacan especialmente los que detallan las *seis funciones* que puede cumplir la amistad. (9): intimidad, compañía estimulante, ayuda, alianza de confianza, auto-validación y seguridad emocional; y la vinculación de esta a cinco rasgos de carácter (15): «*Seeks goodness for themselves, seeks goodness in the other, does a good deed for the other, chooses companions of good character, and helps the other to do the right thing* (busca la bondad para ellos mismos, busca la bondad en el otro, hace una buena acción por el otro, elige compañeros de buen carácter y ayuda al otro a hacer lo correcto)» (15, p. 62) (traducción de los autores)<sup>1</sup>. 21 menciona tres condiciones necesarias para la amistad: «*Shared activities, the passions of friendship, and acknowledgement of the fulfilment of the first two conditions, constituting an acknowledgement of and consent to the special relationship* (Las actividades compartidas, las pasiones de la amistad y el reconocimiento del cumplimiento de las dos primeras condiciones, que constituyen un reconocimiento y consentimiento de la relación especial)» (p. 3) (traducción de los autores).

### 3.3. La relación amistad-carácter: categorías emergentes

Los resultados del análisis de esta relación se estructuran en torno a cinco categorías emergentes. En la Tabla 1 se presentan las categorías, subcategorías y codificación inductiva.

TABLA 1. Categorías y subcategorías de codificación inductiva.

Categorías	Subcategorías	Códigos
El carácter para la amistad (carácter→amistad)	Carácter conveniente para hacer amistades	Aceptación por iguales
		Fortalezas del carácter relevantes para la amistad
	Cantidad de las amistades	Número de amigos
		Funciones de amistad cumplidas
		Satisfacción con la relación
Calidad de las amistades	Intimidación de la amistad	
	Profundidad de la amistad	
	Finalidad de la amistad	
La amistad para el carácter (amistad→carácter)	Naturaleza/esencia de la amistad	Sentido de la amistad
		Motivos de la amistad
		Adquisición de virtudes
	Mejora del carácter	Perfeccionamiento
		Humanización
Transgresiones y amistad	<i>Bullying</i>	La amistad como factor de protección frente a la victimización
		Factores de riesgo de <i>bullying</i> vinculados a la amistad
	Discriminación por motivos de raza/discapacidad	La amistad intergrupal como factor de protección
		Rasgos del carácter reductores de la exclusión
		Transgresiones intrapersonales
Deshonestidad académica	La amistad y la falta de integridad académica	
Percepciones del profesorado y alumnado sobre la influencia de la amistad en el carácter	Percepciones del profesorado	La influencia de la amistad en el bienestar del alumnado
		La amistad para el desarrollo moral del alumnado
		La influencia de la amistad en las fortalezas del carácter de alumnado y profesorado
	Percepciones del alumnado	Valoración positiva
Análisis de programas	La literatura para la educación del carácter	Relación con el comportamiento social
		Amistad entre personajes
	La competencia socioemocional a través del cultivo de la amistad	Identificación de <i>character profiles</i> (perfiles de caracteres)
		Reducción de problemas emocionales y de comportamiento
		Rendimiento académico
<i>Homeschooling</i> (educación en casa)	Las amistades de los <i>homeschooled children</i> (niños educados en casa)	

Fuente: Elaboración propia.

1. El carácter para la amistad (9, 12, 19, 25, 32, 37, 39, 46, 49): aquí se incluyen los trabajos que analizan *la influencia del carácter que se posee en las relaciones de amistad*. Es decir, muestran *cómo poseer determinados rasgos del carácter es necesario/conveniente para tener (más y mejores) relaciones de amistad*.

El estudio 9 presenta cómo las fortalezas del carácter influyen en la *aceptación* en el grupo de iguales, la *cantidad* de amigos y la *calidad* de las amistades (medida en términos de funciones de amistad cumplidas y satisfacción con la relación). 49 da cuenta de que aquello que un grupo de niños de infantil y primaria alemanes más valoró en sus amigos es que sean virtuosos, al operacionalizar la definición de la amistad en el juego: amigo es aquel «con el que pueden jugar mejor» (p. 354) (no hace trampas, no es mal perdedor, no da falsas expectativas de jugar cuando no lo va a hacer, no deja ganar falsamente...). Entonces, la amistad se pone en peligro cuando falta virtud, cuando «uno de los dos compañeros no ha logrado un plano moral que permitiría un intercambio ético simétrico» (pp. 358-359). Es decir, «*friendship only thrives within an ethical framework* (la amistad solo prospera en un marco ético)» (p. 361), de modo que la amistad es virtud o exige virtud, en correspondencia con la explicación aristotélica del sentido más perfecto de ella.

2. La amistad para el carácter (3, 4, 10, 21, 22, 23, 26, 27, 33, 34, 35, 38, 43, 44, 48, 51, 52): los 16 trabajos clasificados en esta categoría abordan la influencia de las amistades en la mejora del carácter y, por

tanto, indagan en la naturaleza *primaria o fundamentalmente* educativa de la amistad, esto es, educativa *de iure*, si bien *de facto* se presenta también asociada a otros motivos. Por tanto, se analiza su sentido o finalidad para el perfeccionamiento de la persona.

Para 3 y 4, en una línea neoaristotélica, si bien pueden distinguirse varias clases de amistad, el tipo más perfecto de ella se da en sus instancias educativas, esto es, entre aquellos individuos que, a través de ella, se vuelven mejores, más capaces de entender y actuar: la amistad perfecta es «*knowledge-enhancing, virtue-enhancing, and life-enhancing in general terms* (mejorar el conocimiento, la virtud y la vida en términos generales)» (3, p. 135). Por ello, se determina que en esta capacidad educativa radica su naturaleza o esencia, que se erige en criterio para valorar la pertinencia de seguir con ciertas amistades o terminarlas.

Desde intereses diferentes, pero con la misma idea de fondo, 21 aborda la amistad académica, esto es, entre el profesorado universitario como fuente de humanización en el entorno laboral, que permite conectar y no disociar lo personal y lo profesional al dirigirse al florecimiento humano.

3. Transgresiones y amistad: bajo esta categoría se recogen los 15 estudios que analizan la influencia de las amistades en comportamientos transgresores de distinto tipo. Entre ellos destaca el *bullying* (1, 11, 17, 18, 36, 45, 47) y la exclusión del diferente por motivos de raza (13, 42) o discapacidad (50). Dos estudios (16,41) tratan

de la relación entre amistad-deshonestidad académica, y la influencia de la amistad en transgresiones intrapersonales (7).

4. Percepciones del profesorado/alumnado sobre la influencia de la amistad (2, 5, 6, 20, 28): Aquí se agrupan las investigaciones que examinan las percepciones del profesorado sobre la influencia de la amistad en distintas facetas del carácter: en concreto, en el bienestar del alumnado (1), en la dimensión moral del carácter (5) y en algunas fortalezas de carácter (amor, amabilidad y perdón) (6). 20 y 28 recogen las percepciones del alumnado.

5. Análisis de programas: recoge los trabajos que analizan la efectividad de programas, propuestas didácticas u opciones educativas en los que se aborda la amistad.

15, 50 y 30 tienen en común que recurren a la literatura para la mejora del carácter. Para ello, identifican la amistad entre personajes: 15, a través del programa Able Minds en el contexto penitenciario, con *El señor de los anillos*; 50 ofrece una propuesta de intervención basada en la literatura para la inclusión de alumnos con discapacidad.

14 aporta la primera evaluación empírica del programa KooLKids de SEL, aplicado a 854 niños australianos, que, entre sus contenidos, aborda la amistad. 8 evalúa la socialización de los *homeschooled children* y, entre otras cosas, su capacidad de amistad, para determinar si las distintas dimensiones del carácter resultan bien cultivadas mediante esta opción educativa.

## 4. Discusión

Las fechas de publicación de los trabajos muestran un interés visiblemente creciente por el sentido educativo de la amistad, que se concentra de manera notoria en el ámbito anglosajón, con EE. UU. y Reino Unido a la cabeza en número de publicaciones. En tercera posición se encuentra Turquía y, tras ella, España. Esta concentración de estudios en países de habla inglesa no es necesariamente indicativa de una preocupación especial por esta cuestión en esa zona geográfica, sino que puede deberse a la mayor producción bibliográfica que se realiza en este contexto. No obstante, conviene notar que la renovación de la EC desde los años 90 del siglo pasado ha venido de la mano de centros establecidos en EE. UU., así como que los centros con más trayectoria en este campo se encuentran en esa zona, cuyo modelo se está propagando y está siendo imitado en otras regiones.

Respecto a las metodologías empleadas, no se detecta una preferencia clara por métodos cuantitativos o cualitativos, pero destaca el hecho de que el 32.69 % de los trabajos son teóricos, lo cual muestra un interés por explorar los fundamentos de la amistad como vía para educar el carácter. Desde esta labor de fundamentación, cabe esperar que crezca el número de trabajos empíricos en próximos años. Las muestras empleadas hacen ver que secundaria es la etapa que más atención acapara, lo cual es coherente con la importancia especial de la amistad en este momento del desarrollo.

Respecto a las *perspectivas teóricas*, a pesar de que el enfoque psicológico es predominante, la distancia respecto al

filosófico-moral no es grande, lo cual indica un interés por un modelo humanístico del aprendizaje (Regmi, 2015), así como por cuestiones normativas que aportan los fundamentos y presupuestos de la mirada psicológica.

La noción de carácter como mediador en el comportamiento está en línea con la comprensión aristotélica del carácter como una segunda naturaleza que, aunque susceptible de transformación, es estable y dispone a actuar de cierta manera. Solamente un estudio (7) manifiesta una visión *situacionista* un tanto escéptica del carácter, en la que la manera de actuar está determinada por los distintos contextos.

El énfasis en la dimensión moral del carácter que se percibe en los trabajos está en consonancia con el giro moral al que se asiste en el campo educativo (Ibáñez-Martín, 2015), que se observa en el compromiso explícito con unos *core values* de carácter transcultural (6; Brooks et al., 2019; Bernal et al., 2015; McGrath, 2015) que, lejos de cultivarse a través del adoctrinamiento y la habituación mecánica, rutinaria o acrítica (4) como vía de conformación a los valores de la tradición para perpetuar sus estructuras (Hurtado, 2013), se debaten con el educando como rasgos de carácter necesarios para conformar una sociedad deseable.

Cuando estos valores se fundamentan en su valor intrínseco, y no solamente en base a los beneficios que traen para la convivencia en una sociedad liberal —cosa que no ocurre en muchos estudios, como abajo se comenta—, la educación del carácter moral es ambiciosa porque discute los

*fin*es por los que vale la pena vivir y, por ello, tiene que ver con la *sabiduría* en sentido aristotélico: es una *wisdom-centered education*, como indica 10, que «nace del amor» (p. 96). Esto es, tiene al amor como principio en los dos sentidos del término: como causa material y como causa final, y también consiste *formalmente* en un cultivo de la interioridad u ordenación de los amores que fundan el carácter.

En efecto, desde la guía amorosa y el cuidado que aporta el maestro (causa material), que naturalmente se da en la amistad y que es esencial para el éxito de la EC, la acción educativa consiste en ordenar los afectos al amor que tienen de base, que es amor al bien (causa formal) y, para ello, como la psicología positiva aporta, todo ser humano tiene (causa eficiente) activos internos o rasgos del carácter positivos en los que puede apoyarse para desarrollar su potencial. Esta educación, que aspira a la sabiduría, es amorosa en un último sentido, como causa *final*, porque es unitiva: pretende la coordinación de los que son distintos, frente a la división que trae la soberbia. Pero, como la amistad, «no comporta uniformidad de opiniones, sino... armonía de corazones despiertos» (Panikkar, 1993, p. 325). En este sentido, se puede decir que la educación, como la amistad y el amor en cualquiera de sus formas, extasía: hace estar fuera de uno mismo y se manifiesta como práctica de apertura vital.

El hecho de que el cariño y el cuidado son componentes específicos de las relaciones de amistad, es decir, se dan en ellas por descontado (como 6 señala, la amistad se traduce en comportamientos que evidencian

las fortalezas del carácter del amor y la amabilidad), hace a estas un terreno especialmente fértil para la EC, pues, como Berkovitz y Bier indican (2017), las personas aprenden más efectivamente de aquellos con los que se sienten correspondidos y emocionalmente vinculados. Si, por este motivo, se recomienda a la escuela ser extensión de la familia, en base a la gran capacidad de influencia moral de esta (2; Berkowitz, 2005), con más razón se puede deducir la potencia moldeadora del carácter de las amistades, cuya cercanía al individuo es mayor que la de la escuela.

A pesar de la atención que recibe la dimensión moral del carácter, la referencia al carácter «bueno» en muchos estudios muestra una limitación importante, pues, más que referirse a contenidos propiamente morales, lo hace al bienestar y a la capacidad de mostrar un comportamiento funcional en la sociedad. Por ejemplo, 14 persigue a través de un programa de SEL el desarrollo de competencias «esenciales para ser un *buen* estudiante, *buen* ciudadano y *buen* trabajador» (14, p. 2). Pero aquí, aquello que hace supuestamente «bueno» al estudiante/ciudadano/trabajador no se explicita, es decir, su contenido permanece velado. Además, tampoco se justifica, sino que se da por supuesto como la capacidad de desenvolverse de manera funcional en la sociedad, con salud, bienestar y sin violencia.

Si bien incluso los estudios más enfocados en el bienestar subjetivo del individuo, como 2, reconocen que este resulta incompleto si no se añaden a él elementos objetivos (eudaimónicos) relacionados con la realización de cierto tipo de actos, el foco

en el bienestar, la salud mental y la no violencia acapara el interés de un gran número de los trabajos, que ligan estos, de manera instrumentalista, con determinados efectos (mayor rendimiento académico, esperanza de vida, productividad, menores problemas de comportamiento, etc.).

También en 9 se entiende que ser un «buen» amigo implica tener ciertas fortalezas del carácter, pero aquí «bueno» no tiene un sentido moral, sino que, *respecto a los otros*, se relaciona con aportarles bienestar o satisfacción y, *respecto a uno mismo*, con obtener resultados convenientes o útiles para la vida (gustar/ser aceptado y tener bienestar). Por tanto, la bondad de la amistad aparece limitada a sus beneficios.

Esto no solo ocurre respecto al carácter considerado como bueno, sino también respecto a la noción de amistad empleada: son menos los estudios que abordan el valor intrínseco, o el bien propio o interno de la amistad en relación con su contribución al crecimiento de la persona, más allá de los bienes externos con los que esta se asocia (3).

Esta perspectiva por la que el inicio y el fin de la amistad tiene lugar siguiendo la lógica del *homo oeconomicus* aparece de manera explícita en el estudio 11, que presenta una comprensión de ella basada en coste-beneficio —«los participantes eligen sus lazos de amistad y comportamientos basándose en cálculos de coste-beneficio» (p. 2097)—, y también en 16, al referirse a los amigos por beneficios académicos, o en 50 y 13, al referirse a sus beneficios para la integración del diferente. Sin embargo, este enfoque utilitarista entra en

contradicción con los resultados que estos mismos estudios alcanzan, que ponen de manifiesto el sentido humanizador y, por tanto, valioso por sí mismo, de la amistad, poniendo así en evidencia la limitación del marco teórico explícitamente asumido.

Según 10, el potencial educativo de la amistad se da en base a la *acción* en la que confluyen los amigos. Es decir, la raíz de la amistad está en algo que se *hace*, y no en algo que se *tiene* (sentimientos, compañía...) y, por ello, es necesario que, en un sentido fundamental, los amigos busquen lo mismo. Así, la amistad vincula a las personas en la acción, y aquí se percibe su carácter *dinámico*, que algunas investigaciones destacan (3, 11).

Respecto a su tipología, solamente un tercio de los trabajos explicitan que *no todas las amistades son iguales*, si bien de muchos que no lo hacen se puede deducir también una distinción cualitativa al referirse a una variedad de funciones que cumplen los amigos, que en algunos casos se refieren a beneficios concretos que pueden obtenerse de ellos. Por ejemplo, 1 relaciona las cualidades del amigo con su capacidad de prevenir la victimización; 13 y 50 relacionan determinados rasgos de la amistad con la reducción de la exclusión.

En cuanto a las categorías emergentes, puede destacarse lo siguiente:

Respecto a la primera sobre el aporte del «carácter para la amistad», algunos estudios (v.g., 9, 49) investigan cómo es el amigo ideal, qué se valora en él, y cuál es la relación de ciertos rasgos de carácter con

la satisfacción de la amistad y las funciones que cumple el amigo (para determinar cómo determinados rasgos del carácter «sirven» mejor para cumplir ciertas funciones propias del amigo —compañía entretenida, intimidad, confianza...— que otras).

Sin embargo, el centro de interés de estos trabajos no está en «cuál es el papel que [...] las amistades pueden jugar en el desarrollo y co-desarrollo de fortalezas del carácter» (9, p. 35), es decir, cómo se mejora el carácter propio *con* los amigos y *gracias* a ellos, es decir, *entre* ellos, a pesar de que es aquí precisamente donde se pone en juego la EC de la que es capaz la amistad («la amistad para el carácter»).

Por tanto, en los estudios agrupados en la primera categoría solo se dan pistas de cuáles son las *condiciones para la amistad*, es decir, qué rasgos del carácter conviene tener para ser aceptado, tener un elevado número de amigos y de calidad, pero no hay indicaciones acerca de cómo *en* ella —en la relación dinámica de los amigos— se desarrolla mutuamente el carácter en la «zona de desarrollo próximo» (3, p. 136) en la que cada uno puede crecer precisamente gracias a la compañía y acción del otro, es decir, por medio del andamiaje que este proporciona.

Si bien hay una referencia a esto en los estudios 3, 4, 8, 9, y 49, ninguno se detiene en el análisis de *cómo esto acontece y qué estrategias pueden adoptarse para favorecer el crecimiento personal entre amigos*, al igual que —desde la otra cara de la moneda— solo 8 y 6 dan alguna pista de cómo promover la relación mientras los individuos se desarrollan personalmente y para que lo hagan.

En términos de Buber (2018), cómo se cultiva la «esfera del entre» una vez que esta se ha generado. Kristjánsson en 4 da pistas de que el componente central para ello es el *diálogo*, y a lo mismo apunta el propio título de 49 («*Often the lack of conversation has ended a friendship* [Muchas veces la falta de conversación ha acabado con una amistad]») (traducción de los autores). Es decir, lo que ocurre en las relaciones de amistad que sirve para que sus sujetos mejoren su carácter es un *proceso de discernimiento, de indagación intelectual acompañado* por el que los amigos «*become partners in the ongoing task of talking their own half-formed evaluative commitments into a full-fledged and determinate stance in the world* (se convierten en socios en la tarea continua de transformar sus propios compromisos valorativos a medio formar en una postura completa y determinada en el mundo)» (4, p. 345) (traducción de los autores), al haber reajustado sus perspectivas desde los aportes del otro para volverlas más adecuadas, más verdaderas. En este proceso dialógico se da el paso del mero hábito o rutina acrítica de la virtud, a la virtud plena, esto es, razonada, al enjuiciar ahora los comportamientos en que la persona ha sido iniciada en su crianza (4). Esta toma de distancia de la educación recibida ocurre de manera natural en el contexto de la amistad, al salir de la casa y confrontarse con maneras de vivir distintas a las propias, esto es, en la relación con los que son *otros*, pero que, por la amistad, se vuelven otros-como-yo, llegándose a reconocer mutuamente.

Desde este marco, hay que indagar cómo se puede promover y acompañar ese diálogo entre los amigos para desarrollar su carácter

y, por tanto, qué estrategias educativas pueden emplearse con este objetivo. Por ejemplo, al confirmar 13 y 50 que ciertas amistades —las intergrupales— contribuyen a mejorar la sensibilidad moral, se preguntan *cómo ocurre esto, qué dinámicas concretas de la relación interpersonal lo favorecen* y señalan la necesidad de más investigaciones que exploren estos mecanismos.

Como 4, también 8 y 6 ofrecen algunas indicaciones acerca de cómo se generan las condiciones adecuadas para establecer relaciones positivas de amistad. Señalan que la calidad/profundidad de la amistad se promueve cuando se ofrece un contexto de apoyo, amor, seguridad y cuidado caracterizado por la personalización, como ocurre en la familia. Respecto a los niños educados en casa (*homeschooled*), 8 nota que la competencia social es mayor («*tienen relaciones de mejor calidad tanto con mejores amigos como con padres y otros adultos*» (pp. 8-9) y «*obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los niños educados en escuelas públicas respecto a sus sentimientos de cercanía con sus mejores amigos*» (p. 7)) porque los padres adaptan las experiencias de socialización a las personalidades y necesidades individuales de un modo que no es posible en los colegios convencionales, y son estas condiciones de personalización y apoyo las que favorecen la capacidad de entablar amistades de calidad. Por ello, hay que potenciar en el profesorado las fortalezas del amor y la amabilidad (6) para que, al modelarlas, generen una cultura escolar de cuidado y relaciones de apego seguro que posibiliten que los niños también desarrollen estas fortalezas y, en consecuencia, la amistad.

En los artículos agrupados bajo la categoría de «amistad y transgresiones» se presenta la amistad de distinta manera: por una parte, al tratar sobre *bullying* o discriminación, la amistad aparece como un *factor de protección* frente a la victimización. Por el contrario, «sentirse solo, impopular y sin amigos apareció como un factor de riesgo» (1, p. 347). Además, el influjo de las amistades en el carácter es positivo cuando estas presentan determinadas características: si son intergrupales (13, 50), se mejora el carácter moral (se logra un sentido más elevado de la percepción de la maldad de la exclusión y un uso más destacado del razonamiento moral) y su dimensión socio-cognitiva (reducción del prejuicio, mayor seguridad personal y más satisfacción social) (50); cuando muestran determinados rasgos de carácter (capacidad y voluntad de defender al otro, reciprocidad en una relación de confianza, y popularidad), disminuye la exclusión por razón de discapacidad. En cambio, en otros artículos la amistad se presenta como motivo que puede contribuir a la transgresión (intrapersonal —7—; o a comportamientos académicos deshonestos —16—).

En cualquier caso, se parte de una idea común: la de que *los amigos tienen una potente capacidad de influencia*, que se agudiza en la temprana adolescencia. Esta se da tanto en sentido positivo como negativo: tienen un potencial transformador de la capacidad de actuar, pues socializan y promueven determinadas acciones, por lo que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del carácter.

Sin embargo, *esta influencia está modulada* por: (a) ciertas características

morales de la persona (a más desconexión moral, mayor es la influencia de las amistades); (b) la edad (es más aguda en la temprana adolescencia que en la niñez, por la presión externa para conformarse a las normas del grupo, basada en la necesidad de aceptación y pertenencia —1, 11—), y (c) las cualidades del amigo (50, 13, 26).

Por tanto, los beneficios que puede aportar la amistad a la EC *no se dan siempre*: la edad importa y, evidentemente, también los rasgos del amigo, que hay que aprender a discriminar. Como Aristóteles apunta, el carácter humanizador de la amistad depende de qué tipo de amigos se tenga, por lo que hay que enseñar a cultivar la amistad con este sentido, especialmente en la etapa adolescente, cosa que se echa de menos en la formación moral del alumnado de secundaria, actualmente limitada a la prevención de comportamientos de riesgo.

La capacidad de influencia que tienen los amigos explica que, con el tiempo, estos *se connaturalizan* (11, 13), al animarse mutuamente a ciertas conductas, pensamientos y maneras de sentir, que acaban siendo reforzados. 11 corrobora esta hipótesis —de la mutua asimilación de los amigos en su estudio longitudinal de un año—, y esto ocurre sobre todo entre adolescentes jóvenes (11-14 años), frente a niños (9-10 años).

Pero no solo nos asemejamos en el tiempo a nuestros amigos, sino que, además, inicialmente *elegimos aquellos que muestran cierta « semejanza de valores, estilos cognitivos y destrezas sociales »* (13, p. 64). Es decir, *los semejantes se asocian con los semejantes*

y, después, se refuerzan mutuamente. En el caso del *bullying*, «*young adolescents were more likely to form new friendships with peers who were similar in bullying* (los jóvenes adolescentes eran más propensos a entablar nuevas amistades con compañeros similares en acoso escolar)» (11, p. 2099). Y, respecto a actitudes racistas, «*excluding students associate with other excluding students* (los alumnos que excluyen se asocian con otros alumnos que excluyen)» (13, p. 55) (traducciones de los autores). Esto concuerda con la visión aristotélica (ca. 350 B.C.E./1985), según la que la amistad se da entre los que son iguales en virtud.

Si se toma en cuenta esto, los programas de intervención no solo deben dirigirse al individuo, sino que deben considerar las *redes de amistad, los grupos y sus dinámicas* (13, 11) para examinar qué comportamientos se socializan, son aprobados por el grupo y se vuelven normativos, y afectar las normas de este. 16 se refiere a la importancia de la cultura (*ethos*) de las comunidades y la necesidad de modificarla como una de las claves para educar el carácter, en línea con la propuesta de Berkowitz y Bier (2005, p. 10) de una «*caring community*» o «comunidad de aprendizaje ético» (Davidson et al., 2008, p. 382).

Respecto a la cuarta categoría sobre las percepciones del profesorado/alumnado sobre la importancia de la amistad, se encuentran discrepancias entre los artículos. Por una parte, 10 y el profesorado de 5 la propone como valor en riesgo que hay que revitalizar frente al ambiente de desconfianza del otro, que genera violencia como sistema de defensa, así como frente

al individualismo que, según los autores, se fomenta desde la familia.

Sin embargo, 2 pone de manifiesto que ni el profesorado ni las familias valoraron alto la importancia de la amistad para el bienestar de los niños, frente a la propia perspectiva de estos. Esta disparidad entre la perspectiva de niños y adultos, y entre la del propio profesorado en distintos estudios, muestra que se ha minusvalorado la capacidad educativa de los iguales.

El análisis de los programas agrupados en la quinta categoría permite concluir, primero, que la representación de relaciones de amistad a través de narraciones tiene un gran potencial inspirador (15, 50), incluso en un contexto como el penitenciario. Además, la identificación de «*character profiles*» ayuda a detectar los mecanismos de pensamiento empleados para tomar buenas/malas decisiones.

Segundo, que no resulta fácil promover la amistad, pues tras la implementación del programa de SEL KoolKids no se encontró diferencia en los comportamientos prosociales detectados, a pesar de que aquel tenía un módulo enfocado en la amistad (14). Las pistas que 8 aporta apuntan a la necesidad de personalizar las experiencias de socialización para adaptarlas a las necesidades individuales desde un contexto de apoyo y cuidado.

## 5. Conclusiones

La revisión bibliográfica llevada a cabo muestra que, de los 52 documentos recuperados que analizan la relación

amistad-carácter, solo el 48.08 % se enfoca en la amistad como tema central, frente al resto de artículos que la consideran de manera derivada. Esta escasez de artículos resulta especialmente llamativa en el contexto de la investigación en educación, dado el reconocido impacto de la amistad en la adolescencia en especial, pero también el valor considerable que se le atribuye en cualquier etapa del desarrollo.

Dentro de los documentos analizados, se observa que el enfoque psicológico-instrumentalista de la amistad predomina. Sin embargo, no está alejado de la perspectiva filosófica-moral, que aparece en gran número de trabajos articulada a través del

marco aristotélico. Los resultados alcanzados muestran que, si bien se reconoce la influencia de la amistad en el carácter dadas ciertas condiciones —a las que se presta especial atención en relación con distintos tipos de transgresiones—, se desconocen los mecanismos concretos a través de los que esta influencia opera y, en consecuencia, las dinámicas educativas que habría que generar para multiplicar sus efectos positivos. Por tanto, esta RS apunta a una línea de investigación futura sobre estrategias educativas dirigidas a fortalecer las relaciones de amistad en tanto en cuanto estas aparecen como ocasión, como oportunidad —como don— para volverse mejor persona.

ANEXO 1. Listado de los 52 documentos primarios.

N.º documento	Referencia
1	Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role [Desconexión moral y dificultades emocionales y sociales en el <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> : diferencias según el rol del participante]. <i>Emotional and Behavioural Difficulties</i> , 17 (3-4), 347-360. <a href="https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704318">https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704318</a>
2	Robson, S., Brogaard-Clausen, S. y Hargreaves, D. (2019). Loved or listened to? Parent and practitioner perspectives on young children’s well-being [¿Amados o escuchados? Perspectivas de padres y profesionales sobre el bienestar de los niños pequeños]. <i>Early Child Development and Care</i> , 189 (7), 1147-1161. <a href="https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1369976">https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1369976</a>
3	Kristjánsson, K. (2020). Learning from friends and terminating friendships: Retrieving friendship as a moral educational concept [Aprender de los amigos y acabar con las amistades: hacia una recuperación de la amistad como concepto educativo moral]. <i>Educational Theory</i> , 70 (2), 129-149. <a href="https://doi.org/10.1111/edth.v70.2">https://doi.org/10.1111/edth.v70.2</a>
4	Kristjánsson, K. (2014). On the old saw that dialogue is a Socratic but not an Aristotelian method of moral education [Sobre el viejo dicho de que el diálogo es un método socrático, pero no aristotélico, de educación moral]. <i>Educational Theory</i> , 64 (4), 333-348. <a href="https://doi.org/10.1111/edth.12065">https://doi.org/10.1111/edth.12065</a>
5	Temli-Durmus, Y. (2019). Early childhood education teachers’ experiences on moral dilemmas and suggestions for morality and ethics in education course [Experiencias de docentes de educación infantil sobre dilemas morales y sugerencias para la moralidad y ética en educación]. <i>International Journal of Progressive Education</i> , 15 (5), 301-314. <a href="https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.20">https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.20</a>

6	Haslip, M. J., Allen-Handy, A. y Donaldson, L. (2019). How do children and teachers demonstrate love, kindness and forgiveness? Findings from an early childhood strength-spotting intervention [¿Cómo demuestran los niños y los maestros amor, bondad y perdón? Hallazgos de una intervención de detección de fortalezas en la primera infancia]. <i>Early Childhood Education Journal</i> , 47 (5), 531-547. <a href="http://dx.doi.org/10.1007/s10643-019-00951-7">http://dx.doi.org/10.1007/s10643-019-00951-7</a>
7	Carlos Chavez, F. L., Wolford, S. N., Kimmes, J. G., May, R. W. y Fincham, F. D. (2019). "I had let everyone, including myself, down": Illuminating the self-forgiveness process among female college students ["Había defraudado a todos, incluyéndome a mí misma": aclaración del proceso de autoperdón entre estudiantes universitarias]. <i>Journal of College and Character</i> , 20 (2), 123-143. <a href="https://doi.org/10.1080/2194587X.2019.1591286">https://doi.org/10.1080/2194587X.2019.1591286</a>
8	Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited [El Homeschooling y la cuestión de la socialización revisados]. <i>Peabody Journal of Education</i> , 3, 284-297. <a href="https://doi.org/10.1080/0161956x.2013.796825">https://doi.org/10.1080/0161956x.2013.796825</a>
9	Wagner, L. (2019). Good character is what we look for in a friend: Character strengths are positively related to peer acceptance and friendship quality in early adolescents [El buen carácter es lo que buscamos en un amigo: las fortalezas del carácter están positivamente relacionadas con la aceptación por los iguales y la calidad de la amistad en la primera adolescencia]. <i>The Journal of Early Adolescence</i> , 39 (6), 864-903. <a href="https://doi.org/10.1177/0272431618791286">https://doi.org/10.1177/0272431618791286</a>
10	Davis, D. H. y Wadell, P. J. (2016). Educating lives for Christian wisdom [Educando vidas para la sabiduría cristiana]. <i>International Journal of Christianity &amp; Education</i> , 20 (2), 90-105. <a href="https://doi.org/10.1177/2056997116639317">https://doi.org/10.1177/2056997116639317</a>
11	Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, S. C. y Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: effects of moral disengagement [Selección de amistades e influencia en el acoso y la defensa: efectos de la desvinculación moral]. <i>Developmental psychology</i> , 50 (8), 2093-2104. <a href="https://doi.org/10.1037/a0037145">https://doi.org/10.1037/a0037145</a>
12	Martínez Patiño, M. J., Pena-Pérez, X. y Mateos Padormo. C. (2016). Percepciones en adolescentes de los valores olímpicos asociados a la práctica del fútbol frente a otros valores. <i>Retos</i> , 30, 226-232. <a href="https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.50548">https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.50548</a>
13	Crystal, D. S., Killen, M. y Ruck, M. (2008). It is who you know that counts: Intergroup contact and judgments about race-based exclusion [A quién conoces es lo que cuenta: contacto intergrupar y juicios sobre la exclusión por motivos de raza]. <i>The British Journal of Developmental Psychology</i> , 26 (1), 51-70. <a href="https://doi.org/10.1348/026151007X198910">https://doi.org/10.1348/026151007X198910</a>
14	Carroll, A., McCarthy, M., Houghton, S. y Sanders O'Connor, E. (2020). Evaluating the effectiveness of KooLKIDS: An interactive social emotional learning program for Australian primary school children [Evaluación de la eficacia de KooLKIDS: un programa interactivo de aprendizaje socioemocional para niños de primaria australianos]. <i>Psychology in the Schools</i> , 57, 851- 867. <a href="https://doi.org/10.1002/pits.22352">https://doi.org/10.1002/pits.22352</a>
15	Mongelli, W. (2015). Hobbits in the hoosegow: Teaching tolkienian morality behind the walls [Hobbits en la cárcel: enseñando moralidad tolkieniana tras los muros]. <i>Journal of Correctional Education</i> , 66 (2), 57-74. <a href="http://www.jstor.org/stable/26507657">http://www.jstor.org/stable/26507657</a>

16	Diego, L. A. B. (2017). Friends with benefits: Causes and effects of learners' cheating practices during examination [Amigos con beneficios: causas y efectos de las prácticas estudiantiles de copia en exámenes]. <i>IAFOR Journal of Education</i> , 5 (2). <a href="https://doi.org/10.22492/ije.5.2.06">https://doi.org/10.22492/ije.5.2.06</a>
17	Fosberg, C., Thornberg, R. y Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions [Espectadores ante el <i>bullying</i> : las perspectivas de estudiantes de cuarto a séptimo grado sobre sus reacciones]. <i>Research Papers in Education</i> , 29 (5), 557-576. <a href="http://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375">http://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375</a>
18	Jones, E. F., Tobias, M., Pauley, D., Thomson, N. R. y Johnson S. L. (2009). Character disposition and behavior type: Influences of valence on preschool children's social judgments [Disposición de carácter y tipo de comportamiento: influencias de la valencia en los juicios sociales de niños en edad preescolar]. <i>The Journal of Genetic Psychology</i> , 170 (4), 310-325. <a href="https://doi.org/10.1080/00221320903218349">https://doi.org/10.1080/00221320903218349</a>
19	Falcón, L. y Díaz-Aguado, M. J. (2014). Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares. <i>Comunicar</i> , 42, 147-156. <a href="https://doi.org/10.3916/C42-2014-14">https://doi.org/10.3916/C42-2014-14</a>
20	KurtoğluA, F. S. (2019). Study of student perceptions related to friendship value in Turkish language and literature course program with metaphors [Estudio de las percepciones de los estudiantes relacionadas con el valor de la amistad en un curso de lengua y literatura turcas con metáforas]. <i>Universal Journal of Educational Research</i> , 7 (2), 463-471. <a href="https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070219">10.13189/ujer.2019.070219</a>
21	Enslin, P. y Hedge, N. (2019). Academic friendship in dark times [La Amistad académica en tiempos oscuros]. <i>Ethics and Education</i> , 14 (4), 383-398. <a href="https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1660457">https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1660457</a>
22	Walker, D. I., Thoma, S. J., Jones, Ch. y Kristjánsson, K. (2017). Adolescent moral judgement: A study of UK secondary school pupils [Juicios morales en adolescentes: un estudio con alumnos de secundaria de Reino Unido]. <i>British Educational Research Journal</i> , 43 (3), 588-607. <a href="https://doi.org/10.1002/berj.3274">https://doi.org/10.1002/berj.3274</a>
23	Healy, M. (2017). After friendship [Tras la amistad]. <i>Journal of Philosophy of Education</i> , 51 (1), 161-176. <a href="https://doi.org/10.1111/1467-9752.12191">https://doi.org/10.1111/1467-9752.12191</a>
24	Dilmaç, B., Kulaksizoglu, A. y Halil, E. (2007). An examination of the humane values education program on a group of science high school students [Examen del programa de educación en valores humanos en un grupo de estudiantes de Bachillerato de ciencias]. <i>Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri; Istanbul</i> , 7 (3), 1241-1261.
25	Gallagher, S. (2014). An education in narratives [Una educación en narrativas]. <i>Educational Philosophy and Theory</i> , 46 (6), 600-609. <a href="https://doi.org/10.1080/00131857.2013.779213">https://doi.org/10.1080/00131857.2013.779213</a>
26	Kristjánsson, K. (2020). Aristotelian character friendship as a 'method' of moral education [La Amistad aristotélica del carácter como 'método' de educación moral]. <i>Studies in Philosophy and Education</i> , 39, 349-364. <a href="https://doi.org/10.1007/s11217-020-09717-w">https://doi.org/10.1007/s11217-020-09717-w</a>
27	Lamb, M., Taylor-Collins, E. y Silverglate, C. (2019). Character education for social action: A conceptual analysis of the #iwill campaign [La educación del carácter para la acción social: un análisis conceptual de la campaña #iwill]. <i>National Holidays and other Socio-Political Rituals in Schools</i> , 18 (1), 125-152. <a href="https://doi.org/10.4119/jsse-918">https://doi.org/10.4119/jsse-918</a>

28	Gasser, L. y Malti, T. (2012). Children's and their friends' moral reasoning: Relations with aggressive behavior [Los niños y su razonamiento moral: relaciones con el comportamiento agresivo]. <i>International Journal of Behavioral Development</i> , 36 (5), 358-366. <a href="https://doi.org/10.1177/0165025412448353">https://doi.org/10.1177/0165025412448353</a>
29	Sahin, H. (2020). Comparison of value acquisitions of children of divorced and non-divorced parents [Comparación de las captaciones de valores de niños de padres divorciados y no divorciados]. <i>Educational Research and Reviews</i> , 15 (9), 587-596. <a href="https://doi.org/10.5897/ERR2020.4032">https://doi.org/10.5897/ERR2020.4032</a>
30	Kara-Soteriou, J. (2008). A bat, a snake, a cockroach, and a fuzzhead: Using children's literature to teach about positive character traits [Un murciélago, una serpiente, una cucaracha y un peluche: el recurso a la literatura infantil para enseñar rasgos de carácter positivos]. <i>YC Young Children</i> , 63 (4), 30-36.
31	Pignatelli, F. (2011). Being accountable. Why friendship, vulnerability, and forgiveness matter [Ser responsable. Por qué la amistad, la vulnerabilidad y el perdón importan]. <i>Schools: Studies in Education</i> , 8 (2), 215-230.
32	Akengin, H., Tuncel, G., Sirin, A. y Sargin, S. (2009). A comparative study on value ranking of the Turkish teaching department students in two universities [Un estudio comparativo del ranking de valores de los estudiantes del departamento de enseñanza de turco en dos universidades]. <i>College Student Journal</i> , 43 (4), 1191-1203.
33	Aleksandra K. G. y Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes [Las relaciones entre iguales en clases inclusivas]. <i>Research in Pedagogy</i> , 8 (1), 17-35. <a href="https://doi.org/10.17810/2015.68">10.17810/2015.68</a>
34	Manubey, J., Batlolona, J. R. y Leasa, M. (2021). Peer tutoring analysis in inclusive classes using character education approach [Análisis de la tutoría entre pares en clases inclusivas utilizando el enfoque de educación del carácter]. <i>Journal of Education and Learning</i> , 15 (2), 303-311. <a href="https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i2.19190">https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i2.19190</a>
35	Ruitenbergh, C. W. (2019). Plus ça Change: The persistence of 'skill talk' in competency discourse [Además eso cambia: la persistencia del 'lenguaje de habilidades' en el discurso sobre las competencias]. <i>Philosophical Inquiry in Education</i> , 26 (2), 124-136. <a href="https://doi.org/10.7202/1071435ar">https://doi.org/10.7202/1071435ar</a>
36	D'Urso, G., Symonds, J. y Pace, U. (2020). Positive youth development and being bullied in early adolescence. A sociocultural analysis of national cohort data [Desarrollo positivo de la juventud y acoso en la temprana adolescencia. Un análisis sociocultural de datos de cohortes nacionales]. <i>The Journal of early Adolescence</i> , 1-30. <a href="https://doi.org/10.1177/0272431620931199">https://doi.org/10.1177/0272431620931199</a>
37	Biesta, G. (2016). Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world [Reconciliándonos con la realidad: Arendt, la educación y el reto de estar en el mundo como en casa]. <i>Journal of Educational Administration and History</i> , 48 (2), 183-192. <a href="https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1144580">https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1144580</a>
38	Healy, M. (2011). Should we take the friendship of children seriously? [¿Debemos tomar las amistades de los niños en serio?]. <i>Journal of Moral Education</i> , 40 (4), 441-456. <a href="https://doi.org/10.1080/03057240.2011.618774">https://doi.org/10.1080/03057240.2011.618774</a>
39	Shushok, F. (2011). Spiritual and moral friendships: How campuses can encourage a search for meaning and purpose [Amistad espiritual y moral: cómo se puede animar a la búsqueda del sentido y del propósito en los campus]. <i>Journal of College and Character</i> , 12 (4). <a href="https://doi.org/10.2202/1940-1639.1822">https://doi.org/10.2202/1940-1639.1822</a>

40	McCarty, S.M., Mullins, T. G., Scott Geller, E. y Shushok, F. (2013). The actively caring for people movement at Virginia tech and beyond: Cultivating compassion and relationships in residence halls [El movimiento de cuidado activo de personas en Virginia Tech y más allá: el cultivo de la compasión y las relaciones en las residencias universitarias]. <i>Journal of College and Character</i> , 14 (4), 373-380. <a href="https://doi.org/10.1515/jcc-2013-0047">https://doi.org/10.1515/jcc-2013-0047</a>
41	Pulfrey, C., Durussel, K. y Butera, F. (2018). The good cheat: Benevolence and the justification of collective cheating [Un copiar bueno: benevolencia y justificación de la copia colectiva en exámenes]. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 10 (6), 768-784. <a href="https://doi.org/10.1037/edu0000247">https://doi.org/10.1037/edu0000247</a>
42	Koc, K., Koc, Y. y Ozdemir, S. (2010). The portrayals of individuals with physical and sensory impairments in picture books [Las representaciones de personas con discapacidades físicas y sensoriales en libros ilustrados]. <i>International Journal of Special Education</i> , 25 (1), 145-161.
43	Dereli, E. y Aypay, A. (2012). The prediction of empathetic tendency and characteristic trait of collaboration on humane values in secondary education students and the examining to those characteristics [Predicción de la tendencia empática y de su rasgo característico de colaboración en valores humanos en estudiantes de educación secundaria y examen de esas características]. <i>Educational Sciences: Theory and Practice</i> , 12 (2), 1262-1270.
44	Berghaus, P. T. (2016). The problems of authority and the want of apprenticeship in soldiers' character development [Los problemas de la autoridad y la falta de aprendizaje en el desarrollo del carácter de los soldados]. <i>Journal of Moral Education</i> , 45 (3), 324-337. DOI: <a href="https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204272">https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204272</a>
45	Fitzpatrick, S. y Bussey, K. (2018). The role of moral disengagement on social bullying in dyadic very best friendships [El papel de la desconexión moral en el acoso social de díadas de mejores amigos]. <i>Journal of School Violence</i> , 17 (4), 417-429. <a href="https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1355810">https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1355810</a>
46	Yakupogullari, A. y Yagan Guder, S. (2020). The role of parents' empathic tendencies in children value acquisition [El papel de las tendencias empáticas de los padres en la adquisición de valores de los niños]. <i>Eurasian Journal of Educational Research</i> , 86, 223-248. <a href="https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.11">10.14689/ejer.2020.86.11</a>
47	Wang, C. y Goldberg, T.S. (2017). Using children's literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students [El uso de la literatura infantil para disminuir la desconexión moral y la victimización entre los estudiantes de primaria]. <i>Psychology in the Schools</i> , 54 (3). <a href="https://doi.org/10.1002/pits.22042">https://doi.org/10.1002/pits.22042</a>
48	Bilgiç, G. y Demirgüneş, S. (2020). Values education using historical-literary works: Turkish language and literature course curriculum (grades 9-12) and the work of Sifâyî entitled "Serh-i Sebistân-i Hayâl" [Educación en valores mediante obras histórico-literarias: plan de estudios del curso de lengua y literatura turcas (grados 9-12) y la obra de Sifâyî titulada "Serh-i Sebistân-i Hayâl"]. <i>International Education Studies</i> , 13 (9), 96-103. <a href="https://doi.org/10.5539/ies.v13n9p96">https://doi.org/10.5539/ies.v13n9p96</a>
49	Marshal, E. y Dobashi, T. (2009). "Often the lack of conversation has ended a friendship". Aristotle's concept of friendship in the mirror of p4c ["Muchas veces la falta de conversación ha acabado con una amistad". El concepto de amistad de Aristóteles a la luz de p4c]. <i>Childhood and Philosophy</i> , 5 (10), 339-365.
50	Sánchez-Aponte, A. (2015). Lee, conoce y empatiza: itinerario de lectura para la sensibilización hacia la discapacidad. <i>Educación social: Revista de intervención socioeducativa</i> , 59, 39-53.

51	Sánchez, A. y Ahedo, J. (2020). Amistad, hiperconexión y educación: un análisis conceptual a partir de Aristóteles. <i>Educação e Pesquisa</i> , 46, e217630. <a href="https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217630">https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217630</a>
52	Guerrero, J. (2020). La influencia pedagógica de la amistad en la educación del interés. <i>Estudios sobre educación</i> , 39, 297-315. <a href="https://doi.org/10.15581/004.39.297-315">https://doi.org/10.15581/004.39.297-315</a>

## Nota

<sup>1</sup> La revista española de pedagogía se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2013). *Sobre la revolución*. Alianza.
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos (Original escrito ca. 350 a. C.).
- Berkowitz, M. W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 73-102.
- Berkowitz, M. W. y Bier M. C. (2005). *What works in character education [Qué funciona en educación del carácter]*. Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. W. y Bier, M. C. (2017). Toward a science of character education [Hacia una ciencia de la educación del carácter]. *Journal of Character Education*, 13 (1), 33-51.
- Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La EC. Perspectivas Internacionales. *Participación educativa*, 4 (6), 35-45.
- Brooks, E., Brant, J. y Lamb, M. (2019). How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford [¿Cómo pueden las universidades cultivar líderes de carácter? Perspectivas de un programa de desarrollo del liderazgo y el carácter en la Universidad de Oxford]. *International Journal of Ethics Education*, 4 (5). <https://doi.org/10.1007/s40889-019-00075-x>

- Buber, M. (1970). *I and Thou [Yo y tú]*. Charles Scribners.
- Buber, M. (2018). *¿Qué es el hombre?* FCE.
- Cabada, M. (1994). *La vigencia del amor*. San Pablo.
- Carr, D. (2018). Spirituality, spiritual sensibility and human growth [Espiritualidad, sensibilidad espiritual y crecimiento humano]. *International Journal for Philosophy of Religion*, 83, 245-260. <https://doi.org/10.1007/s11153-017-9638-x>
- Davidson, M., Lickona, T. y Khmelkov, V. (2008). Smart & good schools: A new paradigm for high school character education [Escuelas inteligentes y buenas: un nuevo paradigma para la educación del carácter en Bachillerato]. En L. P. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 370-390). Routledge.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research [Introducción a la investigación cualitativa]*. Sage.
- Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. Paidós.
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data [Analizando datos cualitativos]*. Sage.
- Higgins, J. y Thomas, J. (2021). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions [Manual Cochrane de revisiones sistemáticas de intervenciones]*. <https://training.cochrane.org/handbook>
- Hurtado, A. (2013). La educación del carácter moral. *Franciscanum*, 55 (159), 155-197.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2015). La acción educativa como compromiso ético. *Participación educativa*, 6, 18-27.
- Kristjánsson, K. (2022). *Friendship for virtue [La amistad para la virtud]*. Oxford University Press.
- McGrath, R. E. (2015). Character strengths in 75 nations [Fortalezas del carácter en 75 naciones]. *The Journal of Positive Psychology*, 10 (1), 41-52.
- Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization [La educación moral en la era de la globalización]. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (4), 390-396.

- Nussbaum, M. (2014). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *revista española de pedagogía*, 71 (256), 401-421.
- Page, M. J., McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372 (71), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Panikkar, R. (1993). *La nueva inocencia*. Verbo Divino.
- Platón (2015). *Banquete. Obras completas, vol.V*. Gredos.
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques [Aprendizaje durante toda la vida: modelos fundamentales, supuestos subyacentes y críticas]. *International Review of Education*, 61 (2), 133-151. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9480-2>
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world* [Resonancia: una sociología de nuestra relación con el mundo]. Polity Press.
- Rumayor, M. (2015). El Yo y la intimidad en Ortega y Gasset. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 32 (1), 161-182. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ASHF.2015.v32.n1.48684](https://doi.org/10.5209/rev_ASHF.2015.v32.n1.48684)
- Shields, D. L. (2011). Character as the aim of education [El carácter como objetivo de la educación]. *Phi Delta Kappan*, 92, 8-53.
- Taylor, Ch. (2016). *La ética de la autenticidad*. Paidós.

## Biografía de los autores

**Zaida Espinosa Zárte** es Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido Profesora Visitante en la Universidad de Oxford (2022). Es autora del libro *Percepción, pensamiento y lenguaje. El realismo radical de Reinhardt Grossman y el realismo moderado de Fernando*

*Inciarte*. Entre sus últimos artículos se encuentra «Problem-Based Service Learning (PB-SL): Constructing a pedagogy of poverty based on Ignacio Ellacuría (Aprendizaje Servicio Basado en Problemas (AP-BS): construyendo una pedagogía de la pobreza basada en Ignacio Ellacuría)» (*Educational Philosophy and Theory*, 2022). Sus líneas de investigación se sitúan en el campo de la ética y la educación del carácter.



<https://orcid.org/0000-0002-5217-2731>

**Josu Ahedo** es Licenciado en Filosofía, Ciencias Políticas y Derecho. Licenciado en Comunicación. Doctor en Filosofía. Fue Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato durante 16 años. Desde 2011 es Profesor y Director del Máster en Métodos de Enseñanza en Educación Personalizada y Coordinador del Máster en Educación del Carácter y Educación Emocional en UNIR. Es director del grupo de investigación El quehacer educativo en acción (EDUCACCION).



<https://orcid.org/0000-0002-2480-5423>

**Miguel Rumayor** es investigador de la Universidad Panamericana (Guadalajara, México) y Profesor Titular en Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Villanueva (Madrid, España). Dos sexenios de investigación reconocidos por CENAI. Visiting Scholar en Oxford, Notre Dame University, Catholic University, Duquesne University. Su última obra es *Vida académica y formación personal: la universidad hoy a la luz del pensamiento de John Henry Newman* (Eunsa, 2021).



<https://orcid.org/0000-0002-0450-4842>