

Carácter y hábitos para el aprendizaje: definición y proyecto de medición

Character and learning habits: definition and measurement proposal

Dr. Ignasi de BOFARULL. Profesor Contratado Doctor. Universitat Internacional de Catalunya (ibofarull@uic.es).

Resumen:

Este trabajo estudia cómo influye el carácter, los hábitos y la actitud del estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hasta hace poco la educación del carácter constituía un asunto de educación moral y cívica. Ahora, las nuevas investigaciones sobre las habilidades no-cognitivas y el aprendizaje socioemocional reflejan cómo estos planos de la personalidad dan consistencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares. Las neurociencias subrayan aquí el valor de las funciones ejecutivas: la atención, la tenacidad y la planificación son momentos donde el estudiante despliega su aprendizaje. La inteligencia clásica (cociente intelectual, CI) pone el acento en la comprensión analítica, un momento puntual; la inteligencia del carácter pone el foco en los procesos volitivos que fraguan el trabajo intelectual que empieza en el aula y acaba en la planificación del estudio en el hogar. Una vez definidas las habilidades no-cognitivas, las funciones ejecutivas y el carácter, marcos emparentados entre sí y presentes en la vida escolar y familiar, el segundo objetivo ha sido valorar cómo el am-

biente socio-familiar interviene agudamente en estos procesos. El tercer objetivo ha sido, siempre en paralelo con el despliegue del estudio, proponer las herramientas que midan estas fortalezas en la educación primaria: BFQ-N y BRIEF 2. Si se proponen modelos de formación del carácter para el aprendizaje se deben ofrecer herramientas para su medición orientadas a testar el éxito de estos programas. La conclusión apunta a una iniciativa de calado: la universidad, la escuela y los agentes educativos deben pensar un nuevo modelo de educación integral de sus estudiantes desde esta convergencia entre carácter e inteligencia clásica. El fracaso y el abandono escolar tienen razones académicas, pero también familiares y personales. Este tercer milenio, complejo, cambiante, necesita habilidades robustas y flexibles para hacer frente a los retos de una sociedad que no nos desvela aún a dónde va.

Descriptores: carácter, hábitos, habilidades no-cognitivas, funciones ejecutivas, aprendizaje socio-emocional, apego, actitud, educación integral, habilidades para el siglo XXI.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30-03-2018.

Cómo citar este artículo: De Bofarull, I. (2019). Carácter y hábitos para el aprendizaje: definición y proyecto de medición | *Character and learning habits: definition and measurement proposal*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 47-65. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-03>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

revista española de pedagogía
año 77, nº 272, enero-abril 2019, 47-65



Abstract:

This work examines how students' character, habits, and mindset influence teaching-learning processes. Until recently character education was a matter of moral and civic education, but recent research into non-cognitive skills and social-emotional learning reflects how these personality traits give steadiness to school teaching-learning processes. Neuroscience here emphasises the value of executive functions: attention, inhibitory control, and planning are moments where the student unfolds her learning. Classical intelligence (IQ) focuses on analytical understanding, a specific moment; character intelligence focuses on the volitional processes that create the intellectual work that begins in the classroom and ends with planning of study at home. The first objective is to define non-cognitive skills, executive functions, and character, related frameworks that are present in school and family life. After this, the second objective is to assess how the social-family environment

affects these processes. The third objective, in parallel with carrying out the study, is to propose tools to measure these strengths in elementary school: BFQ-N and BRIEF 2. If character education models for learning are proposed, tools should be offered to measure it intended to test the success of the programmes. The conclusion identifies a major initiative: universities, schools, and educational agents should think about a new integrated model of education for their students based on this convergence between character and classical intelligence. School failure and dropout have academic explanations but also family and personal ones. This complex and changing third millennium requires robust and flexible skills to face the challenges of a society that has still not shown us where it is going.

Keywords: character, habits, non-cognitive skills, executive functions, social and emotional learning, attachment, mind-set, whole education, 21st century skills.

1. Habilidades de carácter

Cuando un niño nace presenta un temperamento marcado biológicamente que, a lo largo de los años, se va a ir configurando en un carácter que será el producto de unos hábitos adquiridos y mediados por el entorno familiar, escolar y social. El objetivo escolar, a nuestro entender, es que los estudiantes cuenten con un carácter que acabe siendo la suma de unos hábitos alcanzados en repetidos actos de una voluntad de índole cognitiva, ética y comportamental. Y enmarcamos este objetivo en los últimos cursos de la educación infantil y en toda la educación primaria. Estamos hablando de

un aprendizaje de hábitos que debe arraigar en el plano cerebral y neuronal. Como ya intuyó James (James, 1899; Alcover y Rodríguez, 2012) a finales del siglo XIX, los hábitos conformarán un nuevo aprendizaje-comportamiento más ágil y dúctil, gracias a la neuroplasticidad, es decir, a una modificación de las redes neuronales y de la estructura física del cerebro. El resultado será que el estudiante configurará una segunda naturaleza, un nuevo funcionamiento cognitivo y conductual capaz de asentar destrezas de pensamiento del más alto rango, que a su vez será capaz de seguir desarrollando a lo largo de su vida.

Estos conceptos de hábito y de carácter están anclados en una tradición occidental que arranca en la filosofía de Aristóteles, sobre todo en su libro *Ética a Nicómaco*, (Malikail, 2003; Bernacer y Murillo, 2014) y que llegan hasta hoy con una vigencia muy alta. El entrenamiento de los hábitos como base del aprendizaje es una línea que conecta Aristóteles con las neurociencias, pasando por las intuiciones de James. El buen carácter, dicho sucintamente, se constituye sobre aquellos hábitos y fortalezas que nos permiten conducirnos cabalmente por la vida en la consecución de nuestras metas familiares, laborales y ciudadanas. Es más, una buena educación para la ciudadanía no debe olvidar que los ciudadanos comprometidos y participativos, críticos y capaces de construir una democracia de calidad deben ser educados en un buen carácter (Althof y Berkowitz, 2006). Una ciudadanía sin virtudes cívicas, hablando en términos aristotélicos, puede poner en riesgo la sostenibilidad de un modelo de sociedad. Estamos hablando pues de la educación integral (Gervilla, 2000).

La psicología de la personalidad describe estos procesos desde hace décadas. Nosotros nos planteamos definir y proponer una medición de cómo el carácter, los hábitos y las fortalezas personales inciden en el proceso de aprendizaje escolar. Y decimos *proceso de aprendizaje* pues este aprendizaje escolar es secuencial y se construye (o deteriora) no solo en el aula, sino también en los marcos familiares, sociales, durante el estudio y la planificación de las tareas, y en la actualidad, también compitiendo con la distractora actividad digital (redes sociales, etc.) (Chen y Yan, 2016).

Lo que está sucediendo hoy en la vida escolar es que a menudo nos olvidamos de cómo los resortes del carácter influyen en el aprendizaje. La Real Academia Española define *carácter* como: «fuerza y elevación de ánimo natural de alguien, firmeza, energía». El carácter es un motor personal que constantemente regula la secuencia *cognición-deliberación-decisión-acción* (Vigo, 2012). Y el momento de la deliberación-decisión no es solo un paso únicamente racional, sino que es una elección plagada de emociones, creencias y actitudes en curso (Damasio, 1996). En una palabra (y recuperando la vertiente pedagógica de James): escolarmente hay que formar a los estudiantes en la destreza de conocer-deliberar-decidir-actuar contando con las emociones, las creencias y las actitudes más inteligentes fundadas en unos hábitos arraigados y sabios que los maestros con tacto (*tactful teacher*) saben despertar (Thoilliez, 2013). En los Estados Unidos cuando se habla de la educación del carácter se cita la tríada cabeza, corazón, manos: *head, heart, hands* (Lickona, 1991). A los maestros y a los estudiantes lo mejor que les puede suceder es estar motivados por profundizar en una disciplina o en una tarea. Y es menos interesante hacerlo a palo seco y solo en función del sentido del deber. Aunque a veces el sentido del deber sostendrá la pasión y la motivación, porque el objetivo final es profundamente ilusionante. Cada día, los maestros y profesores certifican que las fortalezas personales, los hábitos operativos positivos, las motivaciones intrínsecas y la autorregulación de los estudiantes se ve reflejada positivamente en sus calificaciones. Y lo contrario: la abulia, la desatención, la impulsividad son la antesala del fracaso

escolar. En el plano más técnico se sabe que estas habilidades de carácter, desplegadas en diferentes planos de la personalidad, cuando convergen son, en parte, condiciones que posibilitan el mejor aprendizaje:

A lo largo de este artículo, usamos el término *habilidades de carácter* para describir los atributos personales que se considera que no son medibles por pruebas de CI (cociente intelectual) o pruebas de rendimiento. Estos atributos tienen muchos nombres en la literatura, incluyendo habilidades blandas (*soft-skills*), rasgos de personalidad, habilidades no-cognitivas, destrezas no cognitivas, carácter y habilidades socioemocionales. Estos diferentes nombres connotan diferentes propiedades (Heckman y Kautz, 2013, p. 3)¹.

2. Autorregulación y funciones ejecutivas

Regresamos a la relación existente entre hábito, aprendizaje y neuroplasticidad. Las ciencias del neurodesarrollo lo subrayan con insistencia: la *autorregulación* es una parte vital del aprendizaje y, a la vez, con el paso de los años, es parte de una vida equilibrada y estable emocionalmente (Shonkoff, Boyce y McEwen, 2009). Esta autorregulación, también denominada *control inhibitorio*, es una capacidad fundamental para manejarse en casi todos los planos de la vida. Y es a la vez uno de los ejes de las *funciones ejecutivas* base de las habilidades de carácter (FE desde ahora) (Diamond, 2013; Diamond y Lee, 2011).

Unas FE que dependen en su funcionamiento del córtex prefrontal y cuyo primer y sensible desarrollo tiene lugar en los tres

primeros años de vida (McEwen, 2016). Unas FE (memoria de trabajo, control inhibitorio y pensamiento-comportamiento flexible) (Diamond, 2013) que se podrían definir como un conjunto de competencias cognitivo-conductuales de orden superior que razonan y analizan los distintos contenidos escolares (y casi todas las realidades vitales) con el objetivo de tomar decisiones prácticas. Con frecuencia, estas decisiones se convierten, consecuentemente, en unas tareas que deben ser desplegadas en planes a corto, medio y largo plazo. Las FE siguen actuando también ahí: en la planificación y la consecución de los objetivos, tanto en la escuela como en la familia o en la vida (Diamond, 2014). Para la medición general del carácter y los hábitos para el aprendizaje proponemos una herramienta que evalúa globalmente la personalidad en estas edades escolares: es el BFQ-N (apartado 6). Se verá más adelante. Sin embargo, existe un cuestionario que mide más concretamente las FE con mucha precisión. Nos proponemos una investigación que evalúe las habilidades de carácter y que, en esa dirección, busque la triangulación desde diferentes perspectivas y, en consecuencia, trabaje desde convergentes instrumentos. Por tanto, para la medición particular de las FE proponemos el BRIEF 2 (Gioia, Isquith, Guy, y Kenworthy, 2000).

El BRIEF (del inglés, *behavior rating inventory of executive function*) es una escala compuesta por dos cuestionarios, uno para padres y otro para docentes, diseñados para evaluar las FE en el hogar y en la escuela, respectivamente (Soprano, 2003, p. 45) (ver Tabla 1).

El BRIEF 2, en su validación española, también ofrece la perspectiva escolar unida a la familiar entre los 5 y los 18. Y es que debemos recordar que en el presente trabajo, como he-

mos señalado en las primeras líneas, buscamos la evaluación de las FE en el final de la educación infantil y, sobre todo, en la educación primaria (Maldonado-Belmonte, 2016).

TABLA 1. Áreas de las funciones ejecutivas exploradas por la escala BRIEF.

Inhibición	Habilidad para resistir a los impulsos y detener una conducta en el momento apropiado.
Cambio (shift)	Habilidad para hacer transiciones y tolerar cambios, flexibilidad para resolver problemas y pasar el foco atencional de un tema a otro cuando se requiera.
Control emocional	Refleja la influencia de las FE en la expresión y regulación de las emociones.
Iniciativa	Habilidad para iniciar una tarea o actividad sin ser incitado a ello. Incluye aspectos tales como la habilidad de generar ideas, respuestas o estrategias de resolución de problemas de modo independiente.
Memoria de trabajo	Capacidad para mantener información en la mente con el objeto de completar una tarea, registrar y almacenar información o generar objetivos. La memoria de trabajo sería esencial para llevar a cabo actividades múltiples o simultáneas, como puede ser el caso de cálculos aritméticos, o seguir instrucciones complejas.
Organización y planificación	Son componentes importantes para la resolución de problemas. Organización implica la habilidad para ordenar la información e identificar las ideas principales o los conceptos clave en tareas de aprendizaje o cuando se trata de comunicar información, ya sea por vía oral o escrita. Planificación involucra plantearse un objetivo y determinar la mejor vía para alcanzarlo, con frecuencia a través de una serie de pasos adecuadamente secuenciados.
Orden	Otro aspecto de la organización es la habilidad para ordenar las cosas del entorno, e incluye mantener el orden en los elementos de trabajo, juguetes, armarios, escritorios u otros lugares donde se guardan cosas, además de tener la certeza de que los materiales que se necesitarán para realizar una tarea estén efectivamente disponibles.
Control (monitoring)	Comprende dos aspectos: a. El primero se refiere al hábito de controlar el propio rendimiento durante la realización de una tarea o inmediatamente tras finalizar la misma, con el objeto de cerciorarse de que la meta propuesta se haya alcanzado apropiadamente. b. El segundo, que los autores llaman autocontrol (<i>self-monitoring</i>), refleja la conciencia del niño acerca de los efectos que su conducta provoca en los demás.

Fuente: Elaboración propia a partir de Soprano, 2003, p. 45.

3. Habilidades cognitivas, habilidades no-cognitivas y su medición

Repasada la literatura sobre las habilidades de carácter, adentrémonos en su medición. De todos es sabido que el aprendizaje escolar no solo se ciñe a un currículo prefijado; no solo consiste en la incorporación analítica y cognitiva de los contenidos de competencias, materias, y objetivos por

parte de los estudiantes. La función de la escuela no solo se reduce a la obtención de unas calificaciones frías que consigue cada estudiante y que se concretan en la evaluación de sus maestros donde se certifica el aprendizaje de los contenidos curriculares. Este aprendizaje y esta inteligencia, entendida en sentido clásico, se miden por los innumerables test existentes que consignan lo que conocemos como el Cociente Inte-

lectual (CI). Pero no solo existe esta inteligencia cognitiva estrictamente académica. Existen además unas habilidades no-cognitivas —la personalidad, el carácter— que fundamentan y apuntalan la misma inteligencia académica, conformando una nueva inteligencia más global. Hablar de habilidades no-cognitivas como base de la inteligencia académica parece una contradicción. Los rasgos de la personalidad y del carácter que intervienen en las habilidades no-cognitivas también son cognición, aunque lo hacen en su vertiente más volitiva y comportamental. Sin embargo, este nombre capta todo aquello que no entra dentro de lo que se denomina estrictamente habilidades cognitivas: «hablar de habilidades no-cognitivas puede inducir a error, pues parece un nombre equivocado. Cada proceso psicológico es cognitivo en el sentido en que supone algún tipo de procesamiento de información» (West et al., 2016, p. 149)².

En el mundo anglosajón, a estas habilidades las llaman también habilidades dúctiles (*soft-skills*) dada su maleabilidad. Estamos ante unas habilidades que son, consecuentemente, moldeables, no fijas. Unas capacidades educables que se pueden cultivar y medir a través de distintos instrumentos. Estamos pues ante dos tipos de habilidades —también podríamos llamarlas inteligencias—, que están en la base del aprendizaje. Las primeras son más cognitivas, analíticas y comprensivas (CI, IQ), dicho sucintamente. Mientras que las segundas se mueven más allá de lo que siempre se ha entendido por las parcelas cognitivas y promueven buenos resultados en el aprendizaje a través de la mejora de hábitos. Hábitos y actitudes, como la per-

severancia, la concentración, la focalización en el estudio, sumado a unas creencias positivas en la propia capacidad, que tienen un gran recorrido motivacional. Y no estamos ante una nueva inteligencia *no-solo-cognitiva*, solo teorizada, sino que estamos ante un nuevo modo de entender la inteligencia que es observable y que se mide en términos de rasgos de la personalidad y del carácter.

Estos rasgos son cuantificables desde hace tiempo a partir de los 17 años y uno de los instrumentos más destacables —entre otros— es el cuestionario de la personalidad Big Five (BFQ) (John y Srivastava, 1999). En cualquier caso, nuestro interés es el aprendizaje y el estudio de la inteligencia de carácter y socio-emocional al final de la escolarización infantil y, sobre todo, en Primaria (5-12 años). Para este fin, contamos con una versión del Big Five (BFQ) en español para estudiantes de 8 a 17 años. Se trata del BFQ-N: un cuestionario que presenta los requisitos psicométricos establecidos cuando los informantes son los propios niños (Carrasco-Ortiz, Holgado-Tello y Del Barrio-Gandara, 2005). En el sexto apartado profundizaremos en los factores y las facetas que mide el BFQ.

4. Entorno socio-familiar, rendimiento escolar y brecha educativa

Estos procesos escolares de enseñanza-aprendizaje a menudo se construyen sobre unas habilidades y rasgos de la personalidad que preceden a la escuela y continúan paralelamente durante la escolarización. Su raíz está en la herencia y continúa en el ambiente familiar y so-

cial (Bronfenbrenner, 2009). Un ambiente en el que destaca el papel de los padres y cuidadores más cercanos (Moullin, Waldfogel y Washbrook, 2014). Si los entornos familiares son precarios, estresantes y caóticos estas habilidades de carácter pueden quedar mermadas (Perry, 2009), por ejemplo, en el plano de la impulsividad y de las dificultades en la atención. Y a la inversa: los hogares mejor organizados, afectivos y más previsibles son los que facilitan el aprendizaje de los futuros estudiantes desde los primeros meses de vida. Estas familias, gracias a su orden, su predictibilidad, su coherencia y sus hábitos saludables facilitan la adquisición de rutinas y habilidades con alto rendimiento académico (Hanscombe, Haworth, Davis, Jaffee y Plomin, 2011). Sin embargo, estos estudios no nos deben hacer pensar que los altos ingresos son la variable primaria que facilita la emergencia de habilidades de carácter. Puede suceder que la calidad de las interacciones, el orden, la coherencia en el hogar esté presente en las disposiciones de unas familias de un estatus económico no necesariamente alto, sino medio o medio-bajo (Tough, 2014 y 2016). Y paralelamente, podría haber hogares de altos ingresos y a la vez tan caóticos que el aprendizaje se hace difícil, entre otras razones, porque el cultivo de las funciones ejecutivas ha quedado deteriorado (Vernon-Feagans, et al., 2016). El clima y aprendizaje familiar en los años preescolares y escolares, está marcado por variadas perspectivas psicológicas y marcos conceptuales. Veremos los que consideramos más relevantes. Un ejemplo claro de esta raíz socio-familiar que puede condicionar el aprendizaje es el vínculo del *apego* que

está situado en el núcleo de la parentalidad (en las interacciones progenitor-infante) y se configura en los dos primeros años de vida. En cualquier caso, su sutil y profunda realidad continúa estando presente a lo largo del ciclo vital de cada persona. Galán-Rodríguez nos ofrece una definición muy incisiva de apego:

Bowlby propuso una concepción relacional del ser humano (el niño viene al mundo preparado para establecer un estrecho lazo de unión con una figura de cuidado) sostenida por un marco conceptual de gran interés. Las aportaciones de Ainsworth permitieron la expansión (conceptual y académica) de la Teoría del Apego, consolidando así lo que parecía una fructífera y prometedora línea de trabajo (Galán-Rodríguez, 2010, p. 581).

Este vínculo con la madre, o la figura de apego, puede llegar a ser decisiva y va a fijar la personalidad segura o insegura del futuro estudiante (Bowlby, 1969; Ainsworth y Marvin, 1995). Una seguridad y una confianza que el niño adquirirá en sí mismo y en el mundo y que va a ser muy valiosa cuando se inicia la escolarización.

Otro marco conceptual es el estilo lingüístico y atributivo que genera el entorno familiar y social que rodea al infante y que puede ser propositivo o, a la inversa, desalentador. Estamos hablando de los códigos lingüísticos (elaborados o restringidos) que el niño aprende en casa (Bernstein, 1989) y en sus entornos más cercanos. Unos códigos que luego se despliegan —positiva o negativamente— de un modo imperceptible pero constante en la propia escuela.

Ahí nace la brecha educativa. La carencia de estos factores (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016, p. 81) puede ser determinante:

- Vida saludable (nutrición, higiene, sueño).
- Apego seguro.
- Orden, coherencia en el hogar, predictibilidad.
- Límites y disciplina cálida.
- Riqueza en el intercambio del lenguaje.
- Sosiego y disponibilidad familiar en las interacciones con adultos.
- Sensibilidad educativa, cultural, lectora.

Solo un par de ejemplos para ilustrar las afirmaciones anteriores: frecuentar con los hijos, desde muy temprano, las bibliotecas municipales, el juego compartido en el hogar (no digital) (Shaheen, 2014), las excursiones donde la naturaleza es protagonista y creer y apoyar a la escuela desde el hogar (Tough, 2016) está al alcance de cualquier bolsillo.

Consecuentemente, luchar contra la brecha educativa pasa por (Center on the Developing Child at Harvard University, 2017) (ver Gráfico 1):

- a) Formar bien a las familias en asuntos como las interacciones padres-hijos.
- b) El reforzamiento de las habilidades centrales para la vida (entre las cuales están las FE).
- c) La reducción del estrés en las vidas de los niños y las familias.

La escuela tiene un papel fundamental pero el fracaso escolar empieza imperceptiblemente en casa en los primeros

meses de vida. Recordemos una vez más que hay familias interesadas en temas educativos con bajos ingresos, y familias con altos ingresos con muy poca sensibilidad en estos planos. Más que altos ingresos lo que precisa un hogar es estabilidad económica. Y, para algunos estudiosos, más sobriedad que opulencia en el consumo diario. La brecha socio-educativa está más centrada en un clima familiar propositivo que en los ingresos y los recursos, como se certifica en el Gráfico 1. En cualquier caso, si los recursos materiales caen por debajo de un cierto umbral de pobreza, no hay clima familiar que supe-re esta adversidad. Las carencias materiales severas son entonces un estresor muy influyente.

Bourdieu (1986), sociólogo de la educación, ha estudiado estos condicionamientos estructurales y estructurantes con detenimiento desde su concepto de *habitus*. Y las habilidades no-cognitivas se inscriben en este gran magma que es el *habitus* fijado en el origen social. Es un concepto mucho más complejo que el que entendemos por hábito. Son percepciones, sensibilidades, inclinaciones estéticas y cultas. El ocio (Palmero-Cámara et al., 2015; De Bofarull, 2005) de las clases privilegiadas también incide en el *habitus*. El *habitus* radica en una cultura que se traduce en acciones, elecciones y disposiciones ilustradas. Uno de los estudios de Bourdieu se titula así: *La distinction. Critique sociale du jugement* (1979). Sintetizando un poco se podría decir que hay un *habitus* socio-familiar idóneo para integrar los conocimientos escolares que está presente normalmente en familias de alta cultura e ingresos.

GRÁFICO 1. Tres principios para la mejora de los resultados en niños y familias.
Política y práctica.



Fuente: Center on the Developing Child at Harvard University, 2017.

En el otro extremo se da un *habitus* limitado, inclinado a cierta vulgaridad, que se halla en familias de poca cultura e ingresos que por su llaneza y carencias no va a facilitar la integración de los conocimientos escolares por parte de sus hijos. El *idioma* de los contenidos y las materias de la escuela les resulta a menudo incomprensible y lejano para estas últimas familias. Los niños que proceden de un refinado *habitus* entienden perfectamente el idioma de la escuela.

A veces, la escuela infantil y primaria trabaja la mejora de estas condiciones subyacentes —*habitus* lingüístico y cultural restringido, apego— en el despliegue de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque a menudo le resulta muy difícil revertirlos si están arraigados. Suele suceder, insistimos, que los estudiantes a menudo carecen de

estas habilidades básicas y la escuela obligatoria las da por supuestas (Kautz, Heckman, Diris, Ter Weel y Borghans, 2014). Ahí radican algunas variables del fracaso y el abandono escolar: en las actitudes interiores, en las creencias, en las percepciones, en la implicación de las familias con los niños más pequeños. Los influyentes informes PISA, a partir de 2012, han empezado a plantearse la existencia de estas habilidades como parte de su tarea de evaluación de los estudiantes de 15 años en los países de la OCDE: *Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs* (OCDE, 2013). Y quizá es el primer paso para que diferentes países tengan en cuenta al estudiante no como un ser abstracto que aprende, sino como una persona compleja, diversa, con muy distintas necesidades y procedencias en diversos planos: cognitivo, psicológico, social y ma-

terial. Unas necesidades materiales que, a menudo, se unen a ciertas adversidades agudas y estresantes (paro, trabajo precario, enfermedad, monoparentalidad, etc.) que se han multiplicado en los últimos años dada la inestabilidad —política, económica, laboral, familiar— que se está viviendo en Occidente desde las crisis de 2008.

5. Aprendizaje socioemocional y autorregulación

En esta dirección, la escuela, desde hace unos años, está abogando por la educación en valores capaces de superar los déficits en los planos social, cultural, educativo y emocional que el estudiante concreto trae de su ambiente socio-familiar y que pueden suponer rémoras en el desarrollo académico. En los últimos años esta educación en valores se ha desarrollado a partir de un marco sólido de procedencia anglosajona: estamos hablando del *aprendizaje socioemocional* (SEL: *social and emotional learning*). El aprendizaje socioemocional (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg y Schellinger, 2011; Álvarez-Hevia, 2018) es otro término paraguas que engloba unas habilidades que están más allá, de nuevo, de la inteligencia clásica y que contribuyen a poner las bases del aprendizaje desde distintos rasgos de la personalidad.

El aprendizaje socio-emocional es un buen avance escolar en la educación moral, contribuye a mejorar el clima de la clase y la escuela, y también pueden medirse sus resultados desde el más arriba mencionado cuestionario Big Five (John y Srivastava, 1999). El aprendizaje socioemocional se organiza en cinco competencias centrales:

- 1) Autoevaluación (*self-awareness*).
- 2) Autogestión (*self-management*).
- 3) Conciencia social (*social awareness*).
- 4) Habilidades relacionales (*relationship skills*).
- 5) Toma de decisiones responsable (*responsible decision-making*).

Los resultados están siendo muy efectivos en los Estados Unidos y cuentan con unos retornos considerables (1:11 por dólar invertido) en la relación costes-beneficios cuando se aplican estos programas en el ámbito escolar (Elias et al., 2015). Sin embargo, es muy importante dejar constancia de que este marco conceptual, en su aplicación, exige un encaje sistémico donde juegan un papel interdependiente: a) el hogar y la comunidad; b) la escuela; y c) el aula. Solo en la convergencia de estos agentes educativos es posible el desarrollo del carácter, de los hábitos, de la autorregulación. Dicho en otras palabras: solo desde estas competencias crece un aprendizaje socio-emocional sosegado, oportuno y organizado (ver Tabla 2 y Gráfico 2). Permitamos que se definan ellos mismos y certificaremos los puntos en común con los objetivos del presente estudio:

El aprendizaje socioemocional (SEL) es el proceso mediante el cual niños y adultos adquieren y aplican acertadamente el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2017, p. 3).

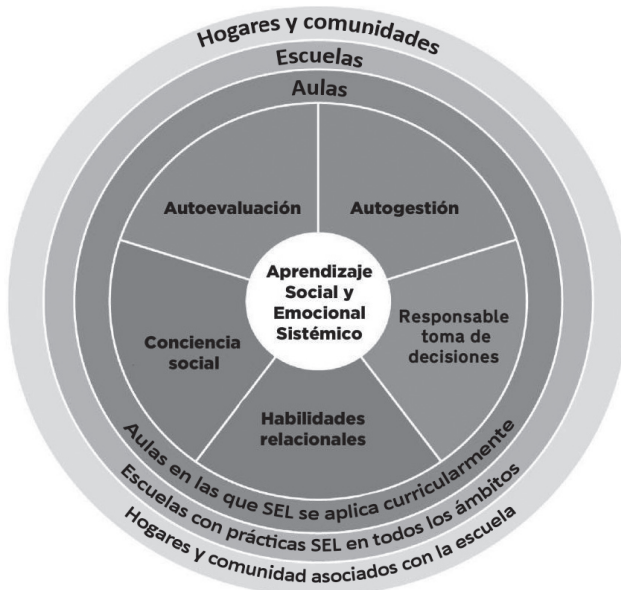
Esta inteligencia emocional va a ser y éticas decisiones en la escuela y en la base también de las más reflexivas la vida.

TABLA 2. Marco conceptual para un aprendizaje social y emocional sistémico.

Hogares y comunidad asociados con la escuela + Escuelas con prácticas SEL en todos los ámbitos + Aulas en las que SEL se aplica curricularmente	Autoevaluación	Identificar las emociones. Autopercepción precisa. Reconocimientos de las fortalezas. Confianza en uno mismo. Conciencia de las propias capacidades.
	Autogestión	Control del impulso. Gestión del estrés. Autodisciplina. Automotivación. Establecimiento de metas. Habilidades organizativas.
	Responsable toma de decisiones	Identificación de los problemas. Análisis de las situaciones. Resolución de problemas. Evaluación. Reflexión. Responsabilidad ética.
	Habilidades relacionales	Comunicación. Compromiso social. Establecimiento de relaciones. Trabajo en equipo.
	Conciencia social	Toma de perspectiva. Empatía. Reconocimiento de la diversidad. Respeto por los otros.

Fuente: Elaboración propia a partir de Casel, 2017, p. 3.

GRÁFICO 2. Aprendizaje social y emocional



Fuente: Casel, 2017, p. 3.

6. Las cinco grandes dimensiones de la personalidad

La inteligencia no-cognitiva y su pariente cercana la inteligencia emocional, fundadas en las habilidades de carácter, en el cultivo de los hábitos cognitivo-comportamentales, consisten, por consiguiente, en un amplio espectro de competencias, habilidades y fortalezas que deben converger para dirigir la *cognición-liberación-decisión-acción*. En nuestro caso, nos centramos en el mundo escolar y familiar (aunque tiene otras aplicaciones: profesional, laboral, comunitaria, etc.). Estas competencias, estos hábitos, deben integrarse para alcanzar resultados, pues no funcionan unas sí y las otras no. Se avanza en habilidades de carácter si se adelanta en la mayoría de cada una de ellas. El cuestionario Big Five mide estas fortalezas y detecta sus déficits en cinco factores de la personalidad, lo vemos desde distintas perspectivas y desde

sus respectivas facetas (Tabla 3). Heckman y Kautz (2012) proponen un dibujo aproximado de lo que son las habilidades no-cognitivas y sus efectos. Estos investigadores han demostrado que los estudiantes, trabajadores, etc., que cuentan con estas habilidades presentan escolar y laboralmente un alto grado de desempeño no solo técnico-académico, sino también en el plano de un buen y resolutivo carácter capaz de gestionar retos y dificultades tanto materiales como relacionales, a partir de una razonable estabilidad emocional. Esta tabla ofrece una visión panorámica y global de los principales rasgos de la personalidad que están en tan estrecha relación con las habilidades de carácter, con las habilidades no-cognitivas. Presentamos un cuadro que nos ofrece una definición sintética (y limitada) de estos campos y a la vez nos ayuda a comprender su estudio, implementación y evaluación: Tabla 3.

TABLA 3. Las dimensiones de los Cinco Grandes (Big Five) y sus facetas.

Los cinco grandes: factores de la personalidad	La descripción del Diccionario de la Asociación Americana de Psicología ³	Facetas (y su correlativo rasgo-adjetivo)	Rasgos relacionados	Rasgos análogos del temperamento infantil
Apertura a la experiencia	«La tendencia a estar abierto a nuevas experiencias estéticas, culturales o intelectuales».	Imaginación (intuitivo en el sentido de creativo); estética (artístico); sensibilidad (perceptivo); iniciativa (amplios intereses); ideas (curioso); y valores (poco convencional).		Sensibilidad sensorial; placer en actividades de baja intensidad; curiosidad.
Responsabilidad/tesón	«La tendencia a estar organizado, a ser responsable y trabajador constante».	Competencia (eficiente); orden (organizado, planificado); sentido del deber (meticuloso, cumplimiento); lucha por los objetivos (ambicioso en positivo); auto-disciplina (diligente en el sentido de no perezoso); y deliberación (prudente, reflexivo).	Determinación; perseverancia; retraso de la gratificación; control del impulso; coraje en la tarea; persistencia; y ética del trabajo.	Atención (falta de); distractibilidad; control del esfuerzo; control del impulso/retraso de la gratificación; persistencia; y actividad.
Extroversión	«Una orientación de los propios intereses y energías hacia el mundo exterior de las personas y las cosas (una orientación caracterizada por las emociones positivas y la sociabilidad) en lugar de una orientación interior hacia el mundo de la experiencia subjetiva».	Cordialidad (amistoso); sociabilidad (social); asertividad (seguro de sí mismo); actividad (dinámico, emprendedor); audacia (apasionado); y emociones positivas (entusiasta).		Vigorosidad; dominancia social; vitalidad social; búsqueda de sensaciones; timidez; actividad; emocionalidad positiva; y sociabilidad/pertenencia al grupo.

Disponibilidad (afabilidad)	«Una tendencia a actuar de un modo cooperativo y desinteresado».	Confianza (comprensivo); franqueza (descomplicación); altruismo (afectuoso, generoso); obediencia (no testarudo); modestia (no fanfarrón); y disponibilidad (solidario).	Empatía; perspectiva amplia; cooperación; y competitividad.	Irritabilidad; agresividad; y obstinación.
Estabilidad/ inestabilidad emocional	La estabilidad emocional se refleja en unas «reacciones emocionales predecibles y coherentes en ausencia de rápidos cambios de humor». El neuroticismo «es un crónico nivel de inestabilidad emocional y una proclividad a la ansiedad psicológica».	Ansiedad (angustiado); hostilidad (irritable); depresión (desanimado), inseguridad (tímido); impulsividad (temperamental); y Vulnerable al estrés (frágil).	Locus de control; autoevaluación cabal; autoestima; autoeficacia; optimismo; psicopatologías y trastornos Eje I (DSM).	Temor/inhibición conductual (retraimiento); timidez; irritabilidad; frustración; incapacidad para auto-calmarse; Tristeza.

Fuente: Elaboración propia a partir de Heckman y Kautz, 2012; John y Srivastava, 1999.

7. Conclusión: aprender a pensar un futuro más complejo

Recapitulemos: en el mundo de la educación parece evidente, desde hace años, que no se trata únicamente de contar con la *inteligencia cognitiva* (medida por el Cociente Intelectual, IQ en otros idiomas), sino que es vital también destacar con énfasis la *inteligencia no-cognitiva* que debe estar en su base: las habilidades de carácter. Unas habilidades de carácter que estarán luego presentes a lo largo de la vida: en secundaria, en los estudios superiores, en la vida profesional, en la vida social y también como base de una vida familiar estable.

En las investigaciones anglosajonas se destaca que las habilidades de carácter son base del *capital humano* (aquellas habilidades y capacidades que crean valor en el mundo profesional y se traduce en mejoras individuales, para el empleador, la empresa, la productividad de un país, etc.) (Heckman, 2011). Pero el carácter, el buen carácter, también está en la base de la vida cívica entendida como el resultado de diversos aspectos en concordancia: la consistencia de la vida familiar (que siempre tiene rendimientos sociales); la participación ciudadana; las virtudes cívicas; la ausencia de comisión de delitos; y la superación de patologías psico-sociales por parte de sus miembros (Nucci, Krettenauer y Narváez, 2014).

Iniciamos un siglo que comienza con desafiantes retos y una creciente complejidad en diferentes ámbitos: una nueva época —la de la cuarta Revolución Industrial— que exige una nueva formación para un nuevo tipo de ciudadano en un mundo cambiante. El presente siglo exige personalidades adaptativas equipadas de unas habilidades capaces de gestionar la complejidad. En este sentido, muchos expertos hablan de las *habilidades del siglo XXI* —*21st Century skills* (National Research Council, 2012)— con la voluntad de enfatizar planos de la inteligencia operativa tan centrales como las habilidades de pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas en la línea de las funciones ejecutivas. Son unas habilidades que ponen de relieve el enfoque competencial y que son demandadas por organismos internacionales como la OCDE (Ananiadou y Claro, 2009). Ya no se trata solo de cultivar habilidades estratégicas sino también de equipar a los nuevos ciudadanos con actitudes interiores resolutivas, mentalidades ágiles y flexibles visiones del mundo.

Imbricadas, pues, con las habilidades de carácter están las actitudes, las creencias: aquello que en el mundo anglosajón se denomina *mindset*. Estamos en el plano de las convicciones interiores, los estilos atributivos y el tono psicológico, que: o bien pueden alentar el trabajo y la motivación intrínseca; o bien pueden desanimar y paralizar. En esta esfera se mueve la *teoría de la autodeterminación* de Deci y Ryan (2000) que tan bien ha estudiado la motivación intrínseca. Es también el plano de la auto-eficacia (*self-efficacy*) investigada por Bandura (1997). Los menores,

los estudiantes y los futuros ciudadanos deben incorporar unas visiones de sí mismos y del mundo que les permita ganar en competencia, autonomía y capacidad de relación sin dejarse intoxicar por un entorno a veces alienante y destructivo.

Algunos contenidos de los medios digitales pueden actuar negativamente y además ejercer un papel distractor y ansiógeno (Hoge, Bickham y Cantor, 2017) a través de distintos dispositivos, donde destaca el excesivo uso del móvil y de las redes sociales. Las distracciones, la carencia de atención, la desconcentración en el aula y en el estudio son dificultades que hoy afronta la educación cada vez de un modo más agudo (Scherer y Hatlevik, 2017).

Sin embargo, las perspectivas de cambio son alentadoras. Estamos en un campo educable. Un buen ejemplo son los estudios sobre la perseverancia apasionada, *grit*, realizados por Duckworth (2013). Es un tema amplio con diferentes ramificaciones que aquí no podemos consignar. También se podría incluir el campo de la necesidad de silencio, de la capacidad de auto-calmarse, de la habilidad de entrar en el interior de uno mismo para concentrarse, alcanzar la atención plena y canalizar el estrés. Nuestros estudiantes, desde bien pequeños, pueden estar muy estresados y hay que alcanzar el descanso estabilizador que favorece el aprendizaje como ha estudiado Kabat-Zinn (2003) en la amplia esfera del *mindfulness*. El carácter, la actitud, la resiliencia, la paz interior son las condiciones que posibilitan el mejor rendimiento escolar. En estas últimas líneas estamos hablando de la estabilidad psíquica como

una de las bases del aprendizaje, que se concreta en la superación de la ansiedad, el miedo, la tristeza, el bajo auto-concepto o el cambio continuado de tono emocional. Parte de este campo puede ser medido, de nuevo, por el Big Five Questionnaire (BFQ) en su factor de personalidad estabilidad/inestabilidad emocional (*neuroticism/emotional stability*).

El objetivo central de este trabajo es poner en la agenda educativa la importancia de esta inteligencia del carácter. Es preciso invitar a la discusión sobre estos temas a los agentes educativos. Pensamos que esta inteligencia del carácter está un poco olvidada: no es solo una formación moral sino también intelectual. Y el primer paso para promover las habilidades de carácter es certificar que realmente influyen en el éxito escolar y el bienestar emocional. El cuerpo de investigación sobre este tema es escaso pero prometedor (Khine y Areepattamannil, 2016; Roberts et al., 2015). Concluamos: existen diversos instrumentos de medición de este campo —Big Three, MPQ, Big Nine—, pero en estas líneas hemos propuesto uno de los más completos y testados: el Big Five Questionnaire en su versión para el ámbito escolar y para el mundo hispano, es decir, el BFQ-N más arriba citado. Y a su vez contamos con el instrumento BRIEF 2, también validado para el mundo hispano e infanto-juvenil. BRIEF 2 se dirige a evaluar las FE (funciones ejecutivas) que consideramos que están en el núcleo de las habilidades de carácter. Una triangulación que abre la puerta a la voz de las familias pues el BRIEF 2 cuenta con una versión para profesores y otra para padres.

Notas

¹ «Throughout this paper we use the term character skills to describe the personal attributes not thought to be measured by IQ tests or achievement tests. These attributes go by many names in the literature, including soft skills, personality traits, non-cognitive skills, non-cognitive abilities, character, and socio-emotional skills. These different names connote different properties» (versión original en inglés) (Heckman y Kautz, 2013, p. 3).

² «Non-cognitive is, of course, a misnomer. Every psychological process is cognitive in the sense of relying on the processing of information of some kind» (versión original en inglés) (West et al., 2016, p. 149).

³ Estas definiciones proceden del *Diccionario de la Asociación Americana De Psicología* (VandenBos, 2015).

Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M. D. y Marvin, R. S. (1995). On the shaping of attachment theory and research: An interview with Mary DS Ainsworth (Fall 1994). *Monographs of the society for research in child development*, 60 (2-3), 3-21. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1166167>
- Alcover, C. y Rodríguez, F. (2012). Plasticidad Cerebral y Hábito en William James: un Antecedente para la Neurociencia Social. *Psicología Latina*, 3 (1), 1-9.
- Althof, W. y Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of moral education*, 35 (4), 495-518. doi: <https://doi.org/10.1080/03057240601012204>
- Álvarez-Hevia, D. M. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. **revista española de pedagogía**, 76 (269), 7-23. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41. doi: <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191-215. doi: [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)

- Bernacer, J. y Murillo, J. I. (2014). The Aristotelian conception of habit and its contribution to human neuroscience. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 1-10. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00883>
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control* (Vol. 1). Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64 (1), 40-44. doi: <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2335>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- CASEL (2017). *Educating Hearts, Inspiring Minds. Core SEL competencias*. Recuperado de <https://casel.org/core-competencies/> (Consultado el 15/01/2018).
- Carrasco-Ortiz, M. Á., Holgado-Tello, F. P. y Del Barrio-Gandara, M. V. (2005). Dimensionalidad del cuestionario de los cinco grandes (BFQ-N) en población infantil española. *Psicothema*, 17 (2), 286-291.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2017). *Three Principles to Improve Outcomes for Children and Families*. Recuperado de <https://bit.ly/2gSMqh2> (Consultado el 20/02/2018).
- Chen, Q. y Yan, Z. (2016). Does multitasking with mobile phones affect learning? A review. *Computers in Human Behavior*, 54, 34-42. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.047>
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- De Bofarull, I. (2005). *Ocio y tiempo libre: un reto para la familia*. Pamplona: Eunsa.
- De Bofarull, I. y Coma, M. A. (2017). Possibilities and limitations of digital multitasking for school homework. *Quaderns de Politiques Familiars*, 3, 48-58.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2014). Want to optimize executive functions and academic outcomes? Simple, just nourish the human spirit. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 37, 205-232.
- Diamond, A. y Ay Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333 (6045), 959-964. doi: <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Duckworth, A. L. (2013). True grit. *The Observer*, 26 (4), 1-3.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R., Weissberg, R. P. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Incorporated.
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C. y Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 33-49). New York: Guilford.
- Galán-Rodríguez, A. (2010). El apego: Más allá de un concepto inspirador. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30 (4), 581-595.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. **revista española de pedagogía**, 58 (215), 39-57.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C. y Kenworthy, L. (2000). Test review behavior rating inventory of executive function. *Child Neuropsychology*, 6 (3), 235-238.
- Hanscombe, K. B., Haworth, C. M., Davis, O. S., Jaffee, S. R. y Plomin, R. (2011). Chaotic homes and school achievement: a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 52 (11), 1212-1220. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02421.x>

- Heckman, J. J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35 (1), 31-35.
- Heckman, J. J. y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19 (4), 451-464.
- Heckman, J. y Kautz, T. (2013). Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition. *National Bureau of Economic Research*, 19656. doi: <https://doi.org/10.3386/w19656>
- Hoge, E., Bickham, D. y Cantor, J. (2017). Digital media, anxiety, and depression in children. *Pediatrics*, 140 (2), S76-S80. doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758G>
- James, W. (1899). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*. Boston: Harvard University Press.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- John, O. P. y Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford Press.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology. Science and practice*, 10 (2), 144-156.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B. y Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. *National Bureau of Economic Research*, 20749, 1-118. doi: <https://doi.org/10.3386/w20749>
- Khine, M. S. y Areepattamannil, S. (Eds.) (2016). *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Maldonado-Belmonte, M. J. (2016). *Adaptación del BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) a población española y su utilidad para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención-hiperactividad subtipos inatento y combinado* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid).
- Malikail, J. (2003). Moral character: hexis, habitus and 'habit'. *An Internet Journal of Philosophy*, 7, 1-22.
- McEwen, B. S. (2016). In pursuit of resilience: stress, epigenetics, and brain plasticity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373 (1), 56-64.
- Moullin, S., Waldfogel, J. y Washbrook, E. (2014). Baby Bonds: Parenting, attachment and a secure base for children. *The Sutton Trust*. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/30276/1/baby-bonds-final-1.pdf> (Consultado el 24/10/2018).
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0-8*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- National Research Council (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills for the 21st century*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Nucci, L., Krettenauer, T. y Narváez, D. (Eds.) (2014). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. Paris: OECD Publishing.
- Palmero-Cámara, C., Jiménez-Martín, J. y Jiménez-Eguizabal, A. (2015). Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles. **revista española de pedagogía**, 73 (216), 5-21.
- Perry, B. D. (2009). Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens: Clinical applications of the neurosequential model of therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*, 14 (4), 240-255.
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española* (23.1 ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/> (Consultado el 25/10/18).
- Roberts, R. D., Martin, J. y Olaru, G. (2015). *A Rosetta Stone for noncognitive skills: Understanding, assessing, and enhancing noncognitive skills in primary and secondary education*. New York: Asia Society and ProExam.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), 54-67.
- Scherer, R. y Hatlevik, O. E. (2017). «Sore eyes and distracted» or «excited and confident»?-The role of perceived negative consequences of using ICT for perceived usefulness and self-efficacy. *Computers & Education*, 115, 188-200. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.003>
- Shaheen, S. (2014). How child's play impacts executive function-related behaviors. *Applied Neuropsychology: Child*, 3 (3), 182-187. doi: <https://doi.org/10.1080/21622965.2013.839612>
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T. y McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention. *Jama*, 301 (21), 2252-2259. doi: <https://doi.org/10.1001/jama.2009.754>
- Soprano, A. M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología*, 37 (1), 44-50.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88 (4), 1156-1171. doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thoilliez, B. (2013). El pensamiento pedagógico de William James: el *tactful teacher* y la educación moral. *Foro de Educación*, 11 (15), 83-102. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.004>
- Tough, P. (2014). *Cómo triunfan los niños: Determinación, curiosidad y el poder del carácter*. Madrid: Palabra.
- Tough, P. (2016). *Helping children succeed: What works and why*. New York: Random House.
- VandenBos, G. R. (Ed.) (2015). *American Psychological Association. APA Dictionary of Psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Vernon-Feagans, L., Willoughby, M. y Garrett-Peters, P. (2016). Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions. *Developmental psychology*, 52 (3), 430-441.
- Vigo, A. G. (2012). Deliberación y decisión según Aristóteles. *Tópicos*, 43, 51-92.
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F. y Gabrieli, J. D. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38 (1), 148-170. doi: <https://doi.org/10.3102/0162373715597298>

Biografía del autor

Ignasi de Bofarull es Licenciado en Geografía e Historia por la Universitat Autònoma de Barcelona y Doctor en Humanidades por la Universitat Internacional de Catalunya. Actualmente ejerce como Profesor Contratado Doctor de Sociología de la Familia y de la Educación en la Facultad de Educación de la UIC, Investigador del Instituto del Estudios Superiores de la Familia de la UIC y Director del grupo de investigación de la Generalitat de Catalunya denominado Parentalitat, Igualtat i Conciliació.

 <https://orcid.org/0000-0003-4896-1997>

Sumario *

Table of Contents **

Estudios Studies

**Francisco López Rupérez, Isabel García García,
Eva Expósito Casas**

Rendimiento en ciencias, concepciones epistémicas
y vocaciones STEM en las comunidades autónomas
españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y
prácticas de mejora

*Performance in Sciences, epistemic conceptions and STEM
vocations in the Spanish Autonomous Communities. Evidence
from PISA 2015, improvement policies and practices*

5

Zaida Espinosa Zárate

El cultivo de la creatividad para el diálogo
intercultural

Cultivating creativity for intercultural dialogue

29

Ignasi de Bofarull

Carácter y hábitos para el aprendizaje:
definición y proyecto de medición

*Character and learning habits:
definition and measurement proposal*

47

David Luque

Desarrollos interpretativos de la filosofía
de la educación en la tradición anglófona:
un intento de sistematización

*Interpretive developments of the philosophy
of education in the anglophone tradition:
an attempt to systematise them*

67

Notas Notes

María Moralo, Manuel Montanero

Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA

Learning with and without errors in students with ASD

85

Antonio Portela Pruaño,

José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

La reincorporación formativa de jóvenes
que abandonan tempranamente la educación:
relevancia de su trayectoria previa

*Re-engagement in education and training
of young people who leave education early:
the importance of earlier prior trajectories*

103

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

**Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino,
Estibaliz Ramos-Díaz**

Apoyo social percibido e implicación escolar
del alumnado de educación secundaria

*Perceived social support and school engagement
in secondary students*

123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validación del constructo de autodeterminación
a través de la escala ARC-INICO para adolescentes

*Validation of the construct of self-determination through
the ARC-INICO scale for teenagers*

143

**M^a Inmaculada López-Núñez, Susana Rubio-Valdehita,
Eva M^a Díaz-Ramiro**

Cambios producidos por la adaptación al EEES
en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología

*Changes in Psychology students' workload due to alignment
with the EHEA*

163

Reseñas bibliográficas

Naval, C. y Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad
en el espacio social* (Emanuele Balduzzi). **Mínguez,**

R. y Romero, E. (Coords.). *La educación ciudadana
en un mundo en transformación: miradas y propuestas*

(Marina Pedreño Plana). **Bellamy, F.-X.** *Los
desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*

(Esteban López-Escobar). **Pallarés, M., Chiva, O.,**

López Martín, R. y Cabero, I. *La escuela que llega.*

Tendencias y nuevos enfoques metodológicos (Juan
Carlos San Pedro Velado).

177

Informaciones

El Profesor Giuseppe Mari. *In memoriam* (Emanuele
Balduzzi); III Conferencia Internacional de EuroSoTL:
“Explorando nuevos campos a través de un enfoque
académico de la enseñanza y el aprendizaje”;

Una visita a la hemeroteca (Ana González-Benito);

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid