

HABILIDADES NO COGNITIVAS: UN COMPLEMENTO NECESARIO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE NUESTROS DÍAS

Marina Pedreño Plana

Universidad de Murcia

marina.pedreno@um.es

Resumen

El fracaso escolar constituye uno de los principales problemas educativos en la actualidad, tanto por la alarmante cantidad de alumnado a la que afecta como por las consecuencias que les acarrea. Ante la urgente necesidad de identificar algunas causas y posibles vías de actuación, esta aportación se centra en el rol que pueden desempeñar las Habilidades No Cognitivas como variable a considerar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, se comienza con un breve análisis de la situación actual de la educación y su relación con el fracaso escolar, al tiempo que se perfila este fenómeno desde la perspectiva de la exclusión educativa. A continuación, se realiza una aproximación teórica a las Habilidades No Cognitivas, indicando aquellos aspectos más relevantes sobre su conceptualización. En último lugar, se abordan algunas cuestiones sobre la formación de rasgos no cognitivos, entendida como educación del carácter de los escolares.

Palabras clave

Fracaso escolar, exclusión social, Desfavorecido educacional, Oportunidades educacionales, Habilidades No Cognitivas.

1. Introducción

Las Habilidades No Cognitivas constituyen una categoría amplia de investigación, todavía emergente en el ámbito educativo. Sin embargo, se trata de una variable que aporta nuevas claves explicativas de problemas educativos tales como el fracaso o abandono escolar, el rendimiento académico, la inclusión socio-educativa y factores asociados a atributos personales, escolares y familiares (Krüger, Formichella y Lekuona, 2015).

Dentro del abanico de cuestiones socioeducativas sobre las que se ha de continuar indagando, el fracaso escolar parece cobrar especial urgencia en los últimos años, debido a que son muchos los intentos que se han dado para rebajar su incidencia entre los jóvenes y muy pocos los resultados obtenidos. Así, distintos autores vienen señalando que el fracaso escolar se ha convertido en uno de los problemas prioritarios a resolver por parte de nuestro sistema educativo, apuntando la necesidad de identificar sus causas y posibles vías de actuación (Bolívar y López, 2009; Choi y Calero, 2013; Cordero, Manchón y Simancas, 2014). Es por ello que este trabajo trata de ahondar en esta temática, en un intento de atender a las demandas de la sociedad actual sobre la búsqueda de soluciones al respecto.

Conviene subrayar que el área de estudio de las Habilidades No Cognitivas supone un campo de investigación educativa todavía reciente, especialmente en el contexto español. De tal manera, parece pertinente dar un primer paso en esta línea realizando una breve introducción al tema, así como analizando la pertinencia de tomar en consideración otras cuestiones independientes de las variables tradicionalmente evaluadas en el ámbito educativo.

2. Crisis de la educación y fracaso escolar

Actualmente, la educación formal en el contexto español no goza de una alta credibilidad a nivel social. La insatisfacción con la institución escolar parece haber alcanzado un acuerdo casi generalizado, sobre todo en lo referente a la utilidad de los contenidos curriculares para su aplicación en la vida cotidiana de las personas. Esta afirmación se viene señalando en los últimos años por distintos autores, entre ellos Mínguez (2010), quien apunta que "hoy es fácil admitir la expresión de «crisis pedagógica» como evidencia incontestable de

la precariedad de lo que transmite la escuela” (p. 44). Sin embargo, ello no necesariamente implica que no se le otorgue importancia a la educación en términos absolutos, sino más bien que se viene poniendo en tela de juicio el papel que la escuela está desempeñando hoy día.

Si bien es cierto que le corresponde al sistema educativo formal la certificación de los conocimientos adquiridos por el alumnado, dicho credencialismo parece haberse convertido en la única razón de ser de la formación escolar. No resulta extraño advertir consideraciones que parten de la idea de que “la meta final del sistema educativo es la obtención de una acreditación académica” (Poy, 2010, p. 150). Ello ha podido estar influido por la imposibilidad del sistema educativo de dar respuesta a las demandas sociales de otro modo que no sea la asignación de credenciales.

En este orden de ideas, resulta interesante señalar que, paradójicamente, son precisamente los sectores más vulnerables y, por tanto, más susceptibles de no alcanzar dicha certificación quienes les otorgan mayor importancia, ya que si el estudiante no consigue finalizar la Educación Secundaria, se “frustra el fin principal que las familias confieren a la educación, rompiendo la ilusión de ver a sus hijos e hijas disponiendo de una cualificación profesional que les abra la puerta del éxito económico y social” (Poy, 2010, p. 149). Al mismo tiempo, “los sujetos o colectivos más desfavorecidos desde un punto de vista social, económico y cultural son también los más perjudicados en y por la escuela” (Escudero, González y Martínez, 2009, p.45). La escuela, como ascensor social, parece encontrarse averiado en la mayoría de los casos, a pesar de la esperanza que albergan quienes se encuentran en la planta baja por ver mejorar sus condiciones de vida.

La perpetuación de una estructura social un tanto inmovilista y la pretenciosa promesa de que cada individuo es “libre” de cambiar su destino, si a ello dedica el esfuerzo necesario, no coexisten por casualidad. Tal y como comenta Escudero (2005), el filtro de selección que aplica la institución escolar, al distinguir entre alumnos que fracasan y otros que promocionan, guarda una estrecha relación con las estructuras sistémicas según las cuales se sigue perpetuando un orden social, y por consiguiente también escolar, jerarquizado. Es precisamente en la aplicación de esa lógica de filtro y selección en la que radica la credibilidad social de la escuela, protegiendo a quienes se adaptan mejor a ella, en perjuicio de quienes no alcanzan a hacerlo. De tal manera, se continúan salvando las distancias entre la estructura escolar que permanece desde antaño y las nuevas realidades sociales que comienzan a permear en la escuela.

La crisis del modelo educativo actual guarda un estrecho vínculo con la extensión de la escolarización a todo el conjunto de la sociedad (“escuela de masas”), sin que la institución realice los cambios pertinentes para adecuarse a ello. Nada de lo expuesto hasta aquí quiere decir que tal avance no haya representado un progreso muy significativo, sino siquiera señalar que se ha llevado a cabo sin el cuestionamiento de algunas bases sobre las que la escuela se apoya. Más aún, parece que ésta no hace sino reflejar otros desaciertos de mayor trascendencia que comienzan a caracterizar la sociedad actual. En este sentido, afirman Bolívar y López (2009) que “los ideales de democratización (escuela de masas), con su desarrollo, han tenido su envés (fracaso escolar). La crisis del Estado del Bienestar conlleva aparejada la crisis de la escuela como instrumento fundamental de igualación social” (p. 52). Tal igualación deja producirse en el momento en que la escuela aplica una lógica de selección, según la cual a mayor número de sujetos escolarizados, mayor cantidad de personas que terminan siendo excluidas por las dinámicas de funcionamiento de la propia institución. Al respecto de la incongruencia del sistema escolar, apuntan Escudero, González y Martínez (2009) las siguientes palabras:

En países como el nuestro, que garantiza el derecho de acceso y permanencia en la educación durante años, muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión. (p. 44)

En las ocasiones en que no se alcanza la certificación académica pertinente, se habla de fracaso escolar. A pesar de lo que pudiera parecer, conviene hacer hincapié en que no se trata de una problemática inocua, ya que sus efectos sobre el alumnado implican un deterioro de su imagen social, académica, de sus relaciones sociales, así como un aminoramiento de sus expectativas de vida (Escudero, 2005). Tal es así que el alumnado que no obtiene la

certificación académica pertinente se ve fuertemente estigmatizado, tanto a nivel personal, social, como en lo relativo a sus posibilidades de empleabilidad dentro del mercado laboral. En multitud de situaciones, dichos estudiantes ven como les son impuestas “etiquetas que estigmatizan, legitiman la aplicación de mecanismos explícitos o sutiles de marginación, de pérdida de vínculos y de relaciones con el orden establecido” (Escudero, González y Martínez, 2009, p. 53).

En lo que a la clarificación terminológica se refiere, parece pertinente atender con mayor detalle al concepto de fracaso escolar por su relevancia dentro de esta lógica de ideas. El fracaso escolar puede ser identificado en “aquellos casos de dificultad de acceso, mantenimiento o abandono en el sistema educativo reglado” (Bolívar y López, 2009, p. 55). Dado el amplio espectro de situaciones que tienen cabida en él, conviene aclarar que su conceptualización abarca todo un conjunto de realidades heterogéneas, al poder hacer alusión a situaciones tales como bajos niveles de rendimiento académico, comportamientos inadecuados en el entorno escolar, absentismo o desenganche de la institución escolar (Escudero, 2005). Aquí puede ser preciso matizar ciertas diferencias entre el fracaso escolar en términos genéricos y el absentismo que, tratándose de una situación más específica (aunque no por ello menos problemática), según Bolívar y López (2009), suele aparecer con mayor frecuencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y “se asocia con aquellos alumnos que – estando escolarizados– tienen una asistencia irregular, en grados diversos” (p. 55).

En cuanto a los factores implicados en el fracaso escolar, cabe destacar que éste no puede ser explicado solamente desde características o comportamientos concernientes al alumnado que lo sufre, sino que han de ser tenidos en consideración otros elementos. Nada más lejos de aquellos posicionamientos que tienden, de forma más o menos explícita, a cargar toda la responsabilidad sobre el estudiante, pues pierden de vista otras piezas sin las que difícilmente se puede armar el puzle. Desde una postura ecológica, apunta Escudero (2005), que se han de tener presentes los siguientes factores: las características familiares y del contexto social, el grupo de iguales, el entorno escolar, la singularidad personal del estudiante, así como las políticas educativas y sociales en la que se enmarca su proceso educativo.

En términos generales, se puede decir que el fracaso ha aumentado paulatinamente en los últimos años, alcanzando en la actualidad a uno de cada cuatro alumnos (Cordero, Manchón y Simancas, 2014). De ahí que no resulte extraño que este tema se encuentre muy en boga entre los profesionales de la educación, resultando inevitable pensarlo como una prioridad del sistema educativo hoy día. Se torna cada vez más urgente buscar soluciones que puedan aplicarse para reducir su incidencia, lo que pasa necesariamente por la reflexión acerca de las causas que lo provocan y cuál es el papel de la institución educativa al respecto. De hecho, en palabras de Choi y Calero (2013), el fracaso escolar “constituye el mayor reto al que se enfrenta el sistema educativo español, ya que cuestiona su eficiencia interna (rendimiento del alumnado) y externa (problemas de los alumnos que fracasan para insertarse en el mercado laboral y en la sociedad)” (p. 562).

2. El fracaso escolar como exclusión educativa

Antes que nada, conviene matizar que las cifras que registran el fracaso escolar u otros tipos de exclusión educativa están formuladas en clave de resultados, esto es, no ponen de manifiesto las características de los contextos en que se gesta, ni reflejan las condiciones sociales y escolares que lo predisponen, al tiempo que tampoco presentan alternativas al respecto (Bolívar y López, 2009). Si bien es cierto que las estadísticas contribuyen la toma de conciencia sobre un hecho en términos cuantitativos, lo realmente importante aquí es la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas acerca de porqué se ha originado, cuáles son las etapas por las que circula el estudiante hasta llegar a abandonar el sistema educativo, cómo percibe de forma subjetiva su situación o qué sentimientos le genera. Igualmente relevante parece atender a la situación desde el punto de vista del docente, ante lo que cabe plantearse qué se enseña (contenidos), de qué manera (metodología), a qué aspectos se le da importancia, cómo se evalúan o porqué se hacen las cosas de un modo u otro, en tanto que el fracaso educativo es un fenómeno que esencialmente ocurre dentro de la escuela (Escudero, González y Martínez, 2009).

La exclusión educativa, al igual que ocurre con la exclusión social, no ha de ser entendida de forma estática, sino como un proceso que se proyecta sobre un continuo, en el

que se pueden distinguir distintos espacios (integración, vulnerabilidad o exclusión) que aluden a situaciones más o menos problemáticas, según donde se sitúe cada estudiante. Al mismo tiempo, la naturaleza de dicho proceso es social, relacional, ya que son múltiples las variables y los agentes que toman parte en él y que, por tanto, tienen una responsabilidad sobre ello. Este concepto hace referencia, de forma simultánea, a dicho proceso y al producto final que genera: el fracaso de algunos estudiantes dentro de la institución escolar (Escudero, 2005).

De la privación que supone la exclusión educativa se deriva la idea de que el fracaso escolar conlleva carencias en la adquisición de capacidades que se tienen como básicas para todos los ciudadanos, en tanto que forman parte del currículum común en las etapas de escolarización obligatoria. El llamado currículum básico está referido a una serie de contenidos académicos que son concebidos como un escalón base que ha de ser alcanzado por todos los estudiantes. Así, se entiende que “como aprendizajes esenciales, integran diversos conocimientos y capacidades valoradas como imprescindibles para una vida intelectual, personal y social digna” (Escudero, González y Martínez, 2009, p. 48). Por tanto, no ha de ser valorado únicamente como la exclusión de la posesión de contenidos académicos o certificados que le posibiliten la futura empleabilidad, sino como la existencia de una serie de obstáculos que imposibilitan a ciertas personas desarrollarse en su contexto de igual manera que otros. Dichos obstáculos hacen alusión a la privación de una educación básica, defendida como un derecho esencial para todas las personas.

De acuerdo con los argumentos expuestos previamente, disminuir el fracaso es perseguir la igualdad de oportunidades educativas, ya que unas tasas tan altas como las citadas con anterioridad ocultan tras de sí muchos sujetos privados de las oportunidades de realización personal que posibilita la educación. Garantizar la escolarización del total de la población en edad escolar no es realmente efectivo si no lleva consigo la garantía del acceso real a oportunidades de promoción individual y colectiva. Es por ello que se afirma que “no solo es necesario mejorar el rendimiento medio del alumnado español, sino también avanzar hacia la consecución de una igualdad efectiva de oportunidades educativas” (Choi y Calero, 2013, p. 585). En otras palabras, se puede decir que combatir el fracaso escolar se torna un imperativo, tanto ético como social, en el camino hacia una escuela basada en ideales de justicia democrática (Escudero, 2005).

La diversidad de perfiles existente en las aulas exige asimismo diversificar aquello que la institución va a considerar como válido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de cara a que todo el alumnado se sienta reconocido. Para poder dar respuesta a las necesidades educacionales de la actualidad, “el mayor desafío de la institución educativa será ajustar la oferta a un espectro cada vez más amplio de expectativas y habilidades individuales del estudiante” (Poy, 2010, p. 165). Bien es sabido que la heterogeneidad humana implica que sean diferentes las capacidades que cada uno posee, así como el ritmo al que las desarrolla. Si la escuela únicamente se enfoca en el cultivo de unas habilidades determinadas, estará precipitando el fracaso de quienes no las han adquirido al nivel que se estima oportuno. Así, puede que sea cultivando todas las habilidades y destrezas humanas como pueda evitar la derivación en una herramienta intrínsecamente excluyente.

En consonancia con la idea anterior, se puede afirmar que el actual modelo educativo se encuentra sumido en una profunda crisis, en parte, por no conseguir el desarrollo integral de las distintas capacidades básicas del hombre. Por la parte que a este texto corresponde, resulta significativo apuntar que entre las posibles causas del fracaso escolar se encuentra la escasa atención prestada tanto en la investigación pedagógica, como también en la práctica escolar y legislación educativa, a las Habilidades No Cognitivas, en tanto que componente básico de la formación de los escolares.

3. Aproximación teórica a las Habilidades No Cognitivas

Tradicionalmente, nuestro sistema educativo ha hecho hincapié en la adquisición de habilidades cognitivas, tales como la destreza lectora o el pensamiento lógico-matemático. Por más que ello fue defendido durante largo tiempo, hoy en día las evidencias de que un enfoque eminentemente cognitivista constituya el tipo de educación más adecuada para la sociedad actual empiezan a tambalearse. La racionalidad objetiva de los aprendizajes es lo que ha sido primado, en detrimento de otro tipo de habilidades que apenas han sido atendidas. En relación con las cifras de fracaso escolar, autores como Escudero, González y Martínez (2009), apuntan

que “los datos se refieren casi en exclusiva a aprendizajes cognitivos y, dentro de ellos, a aquellos que son más fáciles de medir y cuantificar” (p. 45). Lo cual pone de manifiesto el escaso interés mostrado por otras facetas del desempeño escolar. En concreto, evaluaciones como PISA, PIRLS u otras agencias como la OCDE han venido estando preocupados por aspectos netamente cognitivos, tal y como se refleja en los parámetros que han evaluado. Sin embargo, en los últimos años se ha llamado la atención sobre la posibilidad de que “otros outputs del proceso educativo, ligados a aspectos motivacionales y rasgos de la personalidad, pueden resultar igualmente relevantes para el desarrollo personal y social” (Krüger, Formichela y Lekuona, 2015, p. 12).

Si bien es cierto que las habilidades cognitivas que han venido primando hasta ahora son condición necesaria para un adecuado desempeño escolar y laboral, no bastan para superar las altas tasas de fracaso escolar actual (Escudero, 2005). Ante tal limitación, es preciso atender a otro tipo de habilidades que forman parte del capital humano, sin corresponderse únicamente con la habilidad cognitiva. Si, en términos amplios, lo cognitivo está relacionado con el conocimiento y habitualmente ha sido lo que más se ha valorado en los logros de los estudiantes, entonces lo no cognitivo está vinculado con los valores, las actitudes, los hábitos. En otras palabras, se está haciendo alusión a destrezas y habilidades que han estado relegadas a un segundo plano en los procesos educativos.

Las Habilidades No Cognitivas o *Soft Skills* fueron identificadas, y conceptualizadas por primera vez, por Heckman y Rubinstein (2001), en su intento por averiguar de qué manera se podría establecer una relación entre las características psicológicas individuales y el desempeño profesional en la edad adulta. Posteriormente, se ha ido forjando un área de investigación en torno a esta temática en la que se realizan contribuciones desde distintas ramas de conocimiento, especialmente desde la Psicología, como variables metacognitivas (Sitzmann y Ely, 2011), de desarrollo humano positivo (Peterson y Seligman, 2004) y también desde espacios relacionados con la Economía (Almlund, Duckworth, Heckman y Kautz, 2011).

En lo que a la definición del término se refiere, no se encuentra una única conceptualización cerrada o estandarizada. Esto es debido a que se pueden incluir en esta categoría rasgos o destrezas de diversa índole, ya sean motivacionales, conductuales o de personalidad. La concreción conceptual puede resultar un tanto difusa porque todas estas características se relacionan entre sí, al tiempo que se emplean habilidades propiamente cognitivas o intelectuales (Shechtman, DeBarger, Dornsife, y Yarnall, 2013). Gutman y Schoon, (2013) han realizado una revisión bibliográfica sobre esta temática y destacan que la motivación, perseverancia y autocontrol son factores “no cognitivos”, elementos distintos de las habilidades cognitivas y académicas usualmente medidas por tests o evaluaciones docentes.

Es preciso señalar que no existe un consenso unánime en cuanto a que el término “Habilidades No Cognitivas” sea el más idóneo para describir el conjunto de factores a los que refiere. Según Gutman y Schoon (2013), se pueden identificar otros conceptos como “competencias”, “habilidades para la vida”, “habilidad del carácter”, “rasgos de personalidad” o “habilidades sociales” ampliamente usados para aludir a cuestiones de la misma índole. No obstante, ponen de manifiesto que no existe una única destreza, rasgo o atributo que pueda, por sí sola, actuar como elemento predictivo del desempeño individual, sino que se han de considerar diversas habilidades que se vinculan entre sí y sobre las que resulta imposible incidir de manera aislada.

Por otro lado, resulta común encontrar definiciones en las que se acota dicho concepto estableciendo diferencias y características particulares de las propiamente cognitivas, ya que éstas últimas gozan de un mayor rigor teórico en la investigación pedagógica y en la práctica educativa. Cabe destacar que no existe un acuerdo real entre los estudiosos de la materia acerca de cuáles son específicamente estas habilidades, ya que unos autores consideran más relevantes unas antes que otras. En cualquier caso, en relación con este tipo de destrezas se suele coincidir en términos tales como: autocontrol, entendido como regulación de la conducta (Consuegra, 2010); perseverancia o la voluntad por alcanzar metas a pesar de los obstáculos (Peterson y Seligman, 2004); determinación, que según Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly (2007) conlleva trabajar tenazmente hacia retos, manteniendo el esfuerzo y el interés a pesar del fracaso y el estancamiento en el proceso; y resiliencia, entendida como la capacidad de adaptación a pesar de las condiciones adversas (Consuegra, 2010).

4. La formación en rasgos no cognitivos como educación del carácter

Bajo la denominación de “Habilidades No Cognitivas” se incluyen un conjunto de variables relacionadas con la formación del carácter, de valores, actitudes y rasgos de la personalidad que configuran el temperamento o *ethos* de la persona (Duckworth y Allred, 2012). De tal manera, éstas pueden ser consideradas como una modalidad del carácter, particularmente relacionada con aquellos rasgos que son susceptibles de ser considerados positivos para la persona. Medina y Rodríguez (2013) sintetizan las ideas anteriores mediante el siguiente planteamiento:

Si ética es ‘modo de ser’, carácter o ‘segunda naturaleza’, ésta está formada por hábitos que pueden ser buenos (virtudes) o malos (vicios) y que se constituyen a partir de la repetición de actos. Así pues la ética es la forja del carácter y según resulte esa construcción estaremos altos de moral o desmoralizados. (p. 11)

En líneas generales, el carácter puede ser entendido como maneras de obrar, que se repiten a lo largo del tiempo, conformando una serie de hábitos que la persona asume como suyos. Así, se puede considerar lo siguiente:

El carácter se forma, como Aristóteles quiere significar por los términos griegos usados, del -ethos- ejercicio, hábito o costumbre. El carácter es lo que se es por los hábitos que se poseen, entre otras cosas. No es puramente innato como se observa en el actuar de los sujetos sino que aparece determinado por la sucesiva repetición de los actos. (Bernal, 1998, p. 65)

De la concepción aristotélica del carácter se deduce que se trata de una dimensión del ser humano que puede ser educable, en tanto que integra modos de ser que vienen dados, así como aquellos que pueden ser adquiridos. Es precisamente en la maleabilidad del carácter donde encuentra su justificación la educación del mismo.

De igual modo, Llatas (1997) propone una conceptualización del carácter centrada en aspectos conductuales que, por su propia naturaleza, pueden resultar modificables o educables, al definirlo como:

La disposición o habilidad de un individuo que, ante las situaciones presentadas en una sociedad con la que se identifica, presenta modelos observables de conducta, consistentes con sus convicciones sobre lo que está bien o mal. Presumiblemente, la clave del carácter se sitúa en la acción: en la conducta. (p. 70)

Tomando en consideración las anteriores definiciones, podría resultar interesante resaltar dos aspectos fundamentales de lo que puede ser entendido como carácter desde estos presupuestos. Por un lado, se refiere a comportamientos que son adquiridos por repetición, que se constituyen como los hábitos de los que dispone la persona. Por otro lado, integra un componente de moralidad, al atender al ideal de persona valiosa que persiga cada sujeto y en razón del cuál actúe en situaciones concretas.

En estrecha relación con lo anterior, se puede afirmar que las Habilidades No Cognitivas tienen su base en la educación del carácter que deriva de la ética aristotélica, al tratarse de comportamientos adquiridos por repetición que van configurando el carácter. Se puede establecer un símil entre el concepto de virtud y el de Habilidad No Cognitiva. Ambos refieren a maneras de obrar culturalmente aceptadas, que requieren de un conocimiento y un entrenamiento para generar hábitos que se integren en el carácter de la persona.

Estas destrezas no cognitivas se ponen al servicio de las habilidades cognitivas no sólo como forma de aumentar el rendimiento académico, sino también para favorecer la educación de futuros ciudadanos que sean capaces de decidir por sí mismos, que puedan adaptarse a la sociedad en la que viven. Esto resulta particularmente importante en el caso de aquellos jóvenes provenientes de contextos sociales desfavorecidos, dado que pueden contribuir a compensar de alguna manera sus déficits educacionales derivados de su origen social (Helmets y Patnam, 2011). En vista de lo anterior, las Habilidades No Cognitivas, como una modalidad del carácter, pueden apuntar algunas claves en la búsqueda de respuestas a las situaciones de exclusión educativa.

Con respecto a lo expuesto en las líneas anteriores, conviene subrayar que la idea de que la educación ha de atender a cuestiones que van más allá de los resultados académicos no es una consideración que nace a raíz del estudio de las Habilidades No Cognitivas, sino que

se viene señalando desde hace algún tiempo. En este sentido, apunta el Informe Delors (1996) que se ha de producir un cambio en el enfoque educativo para que la finalidad última sea que el individuo aprenda a conocer, a hacer, a convivir y a ser. En lo que al propósito de la educación se refiere, Sáez, Campillo y Escarbajal (1997) añaden a lo anterior matices relativos a la emancipación del sujeto y a la relación que se entabla con el contexto, afirmando que:

No es la instrucción el único objetivo que persiguen las escuelas sino que las metas que éstas deberían plantearse son más bien, ambiciosamente, supraeducativas: mejorar los contextos sociales, promover las relaciones de convivencia, ayudar a compensar las desigualdades sociales, hacer que las personas sean más críticas para que sean capaces de tomar decisiones que tengan que ver con sus vidas y con los entornos donde ellas se mueven. (p. 266)

Así, se viene demandando desde hace tiempo la superación de las corrientes psicológicas de corte más conductista, cognitivista o constructivista que han imperado durante el siglo XX, abogando en la actualidad por el estudio de otros ámbitos que puedan resultar de interés. “Por su mismo dinamismo, la educación reclama para sí un «ir más allá» de lo que hay, una re-interpretación teórica y práctica de la educación a la luz de los acontecimientos vigentes” (Mínguez, 2010, p. 47). De tal manera, se vuelve necesario encauzar un camino en el que se pueda desechar una educación únicamente centrada en la formación técnica, que no basta para dar respuesta a problemas de la sociedad actual. Al mismo tiempo, tampoco alcanza a cultivar todos los planos de la persona, ya que esta “concepción que aplica los principios y estrategias de la racionalidad tecnocrática, que tan bien funciona al parecer en economía, a la educación que ve como sus dimensiones morales se van desmoronando” (Sáez, Campillo y Escarbajal, 1997, p. 269).

Los motivos anteriores llevan a pensar que la connotación ética que acompaña a la educación resulta ineludible. En tanto que ésta ha de potenciar todas las dimensiones de la persona, no se puede obviar el componente ético o moral de la acción educativa para la formación integral del alumnado (Cortina, 2013; Mínguez, 2010). Más aún, se puede afirmar que la moralidad es inherente a todo proceso educativo, ya que deviene indisoluble una cosa de la otra.

Si admitimos que la educación de hoy está necesitada de llevarla a cabo de otro modo, al menos en lo que afecta a la dimensión ético-moral de las personas, ello nos obliga a considerar que la ética no es algo complementario o un elemento más, entre otros posibles, en la educación. (Mínguez, 2010, p. 47)

En esta línea, tiene cabida estimar que la educación moral, particularmente la Educación del carácter, es una respuesta adecuada y necesaria ante las situaciones de exclusión educativa. Es así que las Habilidades No Cognitivas son vistas como un modo de educar moralmente a los escolares o, en otras palabras, educar el carácter de los escolares en aquellas habilidades que le sirven de apoyo para tener éxito escolar y para desarrollar su personalidad de modo equilibrado.

Por consiguiente, en cuanto a la perspectiva en que se ha de situar la educación de las Habilidades No Cognitivas, se puede puntualizar que ésta se ha de ubicar entre los parámetros anteriormente acotados. Ello está motivado por la razón a partir de la cual se comprende que cualquier proceso educativo ha de ser pensado en un doble sentido: por un lado, como la capacitación para la consecución de un ideal valioso de ser humano y, por otro, como una “práctica social crítica desde la que un grupo o una colectividad tiende a la autodeterminación y a su mejora social” (Sáez, 1993, p. 96). Ambos espacios se retroalimentan entre sí, abarcando tanto los procesos individuales como los sociales y englobando desde lo más abstracto hasta la realidad contextual en la que los sujetos se desenvuelven.

5. Referencias

- Almlund, M., Duckworth, A.L., Heckman, J.J. y Kautz, T.D. (2011). Personality psychology and economics. En E.A. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 1-181). Amsterdam: Elsevier.
- Bernal, A. (1998). *Educación del carácter / Educación moral: Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Navarra: EUNSA

- Bolívar, A., y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>
- Choi, A., Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de educación*, (362), 562-593. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona, España: Paidós.
- Consuegra, A. (2010). *Diccionario de psicología*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de educación*, (365), 12-37. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Duckworth, A. L., y Allred, K. A. (2012). Temperament in the classroom. En M. Zentner y R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 627–644). New York: Guilford.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., y Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), 1-24. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 41-64. Recuperado de <http://rieoei.org/index.php>
- Gutman, L.M. y Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. Recuperado del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, web de la Education Endowment Foundation: https://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review_2.pdf
- Heckman, J.J. y Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91(2), 145-149. doi: 10.1257/aer.91.2.145
- Helmets, C., y Patnam, M. (2011). The formation and evolution of childhood skill acquisition: Evidence from India. *Journal of Development Economics*, 95(2), 252-266. doi:10.1016/j.jdeveco.2010.03.001
- Krüger, N., Formichella, M. M. y Lekuona, A. (2015). Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. *Revista de Educación*, 367, 10-35. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-281
- Llatas, S. (1997). *El resurgir de la Educación del Carácter: una visión actual* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.
- Medina, J. J., y Rodríguez, M. I. (2013). Ética y escuela. *Cuadernos de ética en clave cotidiana*, (2), 7-62. Recuperado de <http://funderetica.org/cuadernos/>
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/index>
- Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, D.C.: American Psychological Association (APA), Oxford University Press.

- .Poy, R. (2010). Efectos del credencialismo y de las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de educación*, (1), 147-169. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Sáez, J. (1993). La intervención socioeducativa entre el mito y la realidad. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (8), 89-105. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/index>
- Sáez, J., Campillo, M., y Escarbajal, A. (1997). ¿Puede la educación transformar situaciones sociales? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15-16), 265-274. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/index>
- Shechtman, N., DeBarger, A.H., Dornsife, C., Rosier, S. y Yarnall, L. (2013). *Promoting grit, tenacity, and perseverance: Critical factors for success in the 21st century*. Washington, D.C.: Center for Technology in Learning, SRI International. Recuperado de la web de U.S. Department of Education, Department of Educational Technology: <http://pgbovine.net/OET-Draft-Grit-Report-2-17-13.pdf>
- Sitzmann, T., y Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological bulletin*, 137(3), 421.