

**Universidad CEU Cardenal Herrera**

**Departamento de Humanidades**



Fundamentación y diseño de un protocolo de  
evaluación para la implementación de la  
personalización educativa en el aula

TESIS DOCTORAL

Presentada por:  
Rosa M<sup>a</sup> Peris Sirvent

Dirigida por:  
Enrique Anrubia Aparici  
José F. Calderero Hernández  
Josu Ahedo Ruiz

VALENCIA  
2016



A mis padres



## Contenido

ÍNDICE DE TABLAS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>Fundamentación Antropológica de la <i>Educación Personalizada</i></b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1. Caracterización de la persona</b>	<b>9</b>
1.1. La diferencia entre individuo y persona	10
1.2. Una aproximación a la noción de persona	16
1.3. Notas de la persona	18
a) Singularidad	20
b) Autonomía	22
c) Apertura	23
1.4. Perfectibilidad y educabilidad del ser humano	26
1.4.1. Perfectibilidad del ser humano	26
1.4.2. Educabilidad del ser humano	31
1.5. La educación centrada en la persona	35
1.5.1. La educación como socialización	38
1.5.2. <i>Educación personalizada</i> , una propuesta educativa	42
<b>Capítulo 2. La personalización educativa</b>	<b>47</b>
2.1. Estado actual de la personalización educativa	54
2.2. Aprendizaje personalizado	58

## VI CONTENIDO

<b>Capítulo 3. Dimensiones de la persona humana</b>	<b>67</b>
3.1 Corporalidad o dimensión física	69
3.2 Dimensión cognoscitiva	71
3.3 Dimensión afectiva	74
3.4. Dimensión volitiva	76
3.5. Unidad de la persona	78
3.6. Personalización educativa según las dimensiones de la persona	82
3.6.1. La familia como primer agente educativo	83
3.6.2. El profesor agente educativo	85
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>Estudios de campo sobre</b>	
<b>la percepción e implementación de la personalización educativa</b>	<b>87</b>
<b>Capítulo 4. Metodología de la investigación</b>	<b>89</b>
<b>Capítulo 5. La percepción de los padres sobre la <i>Educación personalizada</i></b>	<b>95</b>
5.1. Desarrollo del <i>focus-group</i>	97
5.1.1. Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas	97
5.1.2. Muestra: selección de participantes	98
5.1.3. Lugar y fecha	99
5.1.4. Moderador de la sesión	99
5.1.5. Desarrollo del <i>focus group</i>	100
5.1.6. Recopilación, transcripción y análisis de la información	103
<b>Capítulo 6. Cuestionario “Conceptualizar la <i>Educación Personalizada (familia)</i>”</b>	<b>113</b>
6.1. Aplicación del instrumento	113
6.2. Análisis de los resultados del cuestionario	114
6.3. Discursión crítica de los resultados del cuestionario	119

<b>Capítulo 7. Cuestionario para autoevaluación de la ADDP</b>	<b>121</b>
7.1. Justificación de la metodología	122
7.2. Diseño del instrumento	122
7.2.1. Aspectos positivos indicados por los jueces.	124
7.2.2. Aspectos mejorables del cuestionario	125
7.3. Análisis de los bloques del cuestionario	126
7.4. Valoración global de la herramienta: Bloque 6	131
<b>Capítulo 8. Pautas para una evaluación personalizada</b>	<b>135</b>
8.1. Análisis de la pauta para la evaluación de un centro de García Hoz	135
8.2. Análisis de “Variables en la evaluación de un centro escolar”	138
8.3. Propuesta de una pauta para la implementación de la <i>Educación personalizada</i> en el aula	139
<b>CONCLUSIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>151</b>
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
ANEXOS	177
Anexo 1. Cuestionario para autoevaluación de la ADDP	179
Anexo 2. Relación de expertos del área	187
Anexo 3. Dictamen sobre la validez del cuestionario ADDP	189
Anexo 4. Pauta para la evaluación personalizada de centros educativos	193
Anexo 5. Variables en la evaluación de un centro escolar	201





## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Notas de la persona y sus principales manifestaciones	24
Tabla 2. Manifestaciones de la gestión de un aula centrada en el profesor y centrada en el alumno	65
Tabla 3. Postulados de las cuestiones para garantizar la validez del estudio	98
Tabla 4. Muestra, fecha y duración de los <i>focus group</i>	99
Tabla 5. Cuestionario previo a la sesión de <i>focus group</i>	100
Tabla 6. Desarrollo del <i>focus group</i>	102
Tabla 7. Descriptivos conjuntos de los resultados del pre-test y del post-test	106
Tabla 8. Estadísticos de fiabilidad	114
Tabla 9. Estadísticas descriptivas	115
Tabla 10. Varianza total explicada	116
Tabla 11. Matriz de componentes. Método de extracción: Análisis de componentes principales	117
Tabla 12. Pesos de cada uno de los ítems en el índice	118
Tabla 13. Modificaciones de las preguntas	128
Tabla 14. Claridad y longitud de las instrucciones	131
Tabla 15. Ítems con más de un aspecto en su redacción.	132
Tabla 16. ¿Inducen los ítems a una respuesta?	134
Tabla 17. Pautas para la atención de la Dimensión Intelectiva	140
Tabla 18. Pautas para la atención de la Dimensión Volitiva	143
Tabla 19. Pautas para la atención de la Dimensión Afectiva	145
Tabla 20. Pautas para la atención de la Dimensión Física-Corporal	147
Tabla 21. Pautas para la atención de la Unidad Interdimensional	148



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Síntesis de la persona humana	25
Figura 2. Esquema de las dimensiones de la persona, sus relaciones e interrelaciones	81
Figura 3. Análisis del pre-test del <i>focus group</i>	107
Figura 4. Gráfica de las puntuaciones por etapas	110
Figura 5. Gráfico de sedimentación	117
Figura 6. Respuesta positiva de los jueces ante la claridad de cada uno de los bloques	127
Figura 7. Respuesta positiva de los jueces ante la pertinencia del constructo en cada uno de los bloques	129
Figura 8. Respuesta positiva de los jueces ante terminología verbal de cada uno de los bloques	130



## INTRODUCCIÓN

La investigación que se ha llevado a cabo en este trabajo se enmarca en el estudio de la teoría y práctica de la *Educación personalizada*: una educación centrada en la persona. Es frecuente encontrar hoy día centros educativos que ofrecen como valor añadido una educación personal, centrada en el estudiante como individuo social, desde los paradigmas de la escuela inclusiva. Sin embargo, en contadas ocasiones los centros cuentan con las herramientas y conocimientos necesarios para ofrecer una educación verdaderamente personalizada, que promueva el desarrollo íntegro y personal de todos y cada uno de sus alumnos.

Nuestra sociedad acoge una diversidad cada vez mayor, los centros educativos son microsociedades que reflejan esta realidad. La diversidad lejos de ser tratada como un indicador de las diferencias para atender a aquellos que más lo necesitan, se ha convertido en un sinónimo de riqueza; alumnos de diferente procedencia social, características personales, idioma, cultura o religión comparten y aprenden en los mismos espacios y muchas veces con los mismos medios. Las cifras reflejan un índice de fracaso escolar demasiado alto en la mayor parte de España, acompañado de un índice alarmante de abandono escolar (19.7% no terminan la educación obligatoria, según OCDE, 2015). Según la misma fuente, España tiene el índice de abandono escolar más alto de Europa en los últimos años (Encuesta de población activa, 2015).

También los datos de los informes internacionales apuntan a la carencia de competencias básicas entre nuestros alumnos: tanto en competencia científica como en com-

petencia matemática y lectura, el promedio de puntuación de España está por debajo de la media de los países de la OCDE (PISA 2012, Informe español del MECD). Los informes nacionales de los últimos años corroboran las carencias de la atención educativa en nuestro país (Datos y cifras 2015, MEC). Estas confirman la necesidad y la urgencia de un cambio, el cual no ha de ser solo metodológico, sino incluso se requiere un nuevo paradigma, la personalización educativa –educación personalizada–, que posibilite la atención a todos y cada uno de esos alumnos en edad escolar, que promocióne su desarrollo personal.

El término *Educación personalizada* no es nuevo; pero a pesar de que ha pasado un siglo desde que comenzó a utilizarse, sigue siendo innovador, como lo muestra la existencia de tantas propuestas educativas sobre métodos y sistemas de aprendizaje personalizado en estos últimos años. Sin embargo este objetivo todavía es una quimera en tantos centros educativos, donde se ve la necesidad de cambio de paradigma educativo pero no se concreta en la personalización de la enseñanza y del aprendizaje.

Representantes de la llamada Escuela Nueva como William Heart Kilpatrick (1871–1965), Helen Parkhurst (1887–1973) y Carleton Washburne (1889–1968), plantean centrar la tarea educativa en las posibilidades de cada educando sin perder de vista la dimensión social de la persona. Parkhurst desarrolló por primera vez su teoría de la educación en 1914, fundamentada en la seguridad de que el proceso del aprendizaje es distinto para cada alumno en ritmo, profundidad y modalidad. Previamente, María Montessori (1870–1952) ya había desarrollado una pedagogía donde el niño era el protagonista de su propio aprendizaje.

La comprobación de que cada persona es singular en sus capacidades (cognoscitivas, corporales, volitivas, afectivas), en su ritmo de trabajo, en sus intereses, lleva a planear la educación de un modo personalizado. Los niños son experimentadores; los educadores observadores, que preparan a los educandos para servir a la comunidad ya que se necesitan sus talentos especiales, como afirmaba Dewey (1959). Cuando los educadores centran su tarea en el desarrollo completo del alumno, dejando que hagan sus propios descubrimientos, que propongan sus itinerarios de aprendizaje, aprendan a vivir y a trabajar en equipo y a solas, etc., esos educadores están proyectando su trabajo a largo plazo porque facilitan la adquisición de habilidades y destrezas que les serán necesarias en su vida de adulto.

La filosofía del personalista Faure, y su propuesta pedagógica ha inspirado la educación en innumerables instituciones de Francia, Líbano, México, y otros países de Hispanoamérica (Chile, Colombia, etc.). Algunos llevan su nombre, como los colegios Pierre Faure en México, Chile y Panamá. La misión de estos centros educativos recogida en su ideario es: “Vivir y difundir la Educación Personalizada con el fin de ayudar a la persona a ser ella misma, con la ayuda de los demás y ayudando a los demás a través de relaciones que se modifican imperceptiblemente en un espíritu de fe en el hombre”. En el Instituto Pierre Faure se entiende el proceso educativo como un facilitador para inducir, favorecer y motivar el que la persona surja de dentro de sí, descubriendo sus potencialidades y poniéndolas en acción al servicio de sí misma y de los demás a través de la autoconstrucción.

La pedagogía de García Hoz está en la base de instituciones educativas distribuidas por los cinco continentes, como por ejemplo, los colegios Gaztelueta y Guadalaviar, Fomento de Centros de Enseñanza, Attendis, Institució Familiar d’Educació y COAS, en España; en Inglaterra, en Italia, en Polonia, en Irlanda, en Bélgica, etc.; en América: COFAM y HUMTEC en Perú; APDES en Argentina, y en México, Ecuador, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Chile, Uruguay, El Salvador, Guatemala; en África: *Strathmore School* y *Kian-da School* en Kenia, *Helmbridge Study Center* en Nigeria; en Australia y en Asia. Siguiendo las enseñanzas de este pedagogo, estas escuelas ofrecen una educación personalizada a sus alumnos para que cada uno pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades, forme su propio criterio y pueda tomar sus decisiones de forma libre y responsable.

La experiencia profesional de la autora de este trabajo, el estudio y la reflexión sobre la necesidad de personalizar la educación en los centros educativos, nos ha llevado a plantearnos hasta qué punto los titulares, profesores, alumnos y familias de dichos centros tienen una noción completa de la personalización educativa, conocen el alcance y el modo de llevar a la práctica esa educación personalizada; y si disponen de algún instrumento o guía de observación que permita evaluar el grado de personalización educativa alcanzado por los distintos elementos que configuran el centro escolar, no solo los personales sino también los organizativos, estructurales y materiales.

El trabajo llevado a cabo durante veinticuatro años como profesora y directiva en centros educativos y en el asesoramiento a instituciones educativas de diversos países, plantea varios interrogantes acerca de estos puntos: ¿existe la necesaria flexibilidad para llevar a cabo la personalización en la programación, en la evaluación, en la utilización de los espacios, etc.?; ¿recibe el profesorado la formación actualizada necesaria para

poner en práctica esta personalización en su aula, con su grupo de alumnos?; ¿existe la posibilidad real de utilizar las situaciones de aprendizaje y los agrupamientos flexibles entre los distintos grupos?; los directivos y los coordinadores ¿disponen de unos criterios claros que les permitan evaluar el grado de personalización de su centro en la práctica? Y aún más, ¿la investigación educativa recoge actualizaciones y concreciones de este término adaptándolo a las características de la sociedad actual? Ante este panorama parece relevante centrar la investigación tanto en la fundamentación del concepto de educación personalizada como en la elaboración de unas pautas para su puesta en práctica.

Esta investigación se desarrolla para profundizar en el conocimiento, aplicación y manifestaciones de la *Educación personalizada* con la finalidad de diseñar un instrumento que permita conocer el “Grado de Personalización Educativa” (GdPE) en los centros escolares. Se dirige nuestro trabajo hacia aquellos que expresamente manifiestan en su ideario que su educación es personalizada, de modo que se recoja información sobre la práctica educativa y sea posible sugerir determinados aspectos que ayuden a la toma de decisiones para la incorporación o mejora del estilo personalizado y las necesidades formativas de los educadores.

Por tanto, el objetivo general de esta tesis es sentar las bases para el diseño y evaluación del grado de personalización educativa del aula. Con esta finalidad hemos desarrollado un estudio antropológico que nos ha permitido conocer con mayor profundidad al sujeto de la educación: la persona. Desde la antropología hemos analizado el concepto de educación para realizar una aproximación al significado que tiene la expresión: una educación centrada en la persona, y la explicación del término personalización educativa.

El objetivo general de nuestro estudio se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las aportaciones del Personalismo a la fundamentación de la *Educación personalizada*.
2. Describir el estado de la cuestión que da sustento a la concepción pedagógica *Educación personalizada*.
3. Recopilar información sobre la percepción y el desarrollo de la personalización educativa de los diferentes agentes educativos: padres y profesores.
4. Iniciar la construcción de instrumentos que faciliten la evaluación del grado de personalización educativa de los centros (GdPE).



5. Definir un conjunto de pautas operativas que permitan al profesorado la implementación de la educación personalizada en el aula.

Esta tesis se centra en la construcción de un protocolo de evaluación de medida del GdPE a partir de la necesidad, percibida por la autora, de que para poder avanzar en la personalización de un colegio es necesario disponer de indicadores que permitan comprobar cómo se lleva a cabo la personalización que ofrecen. El GdPE permitiría recoger información sobre la práctica educativa y sugerir determinados aspectos que ayuden a la toma de decisiones para la incorporación o mejora del estilo personalizado y las necesidades formativas de los docentes y de los titulares de centros, directivos, familias, empleados y alumnos.

En función del objetivo de la investigación, este estudio se estructura en dos partes principales: la primera consiste en la elaboración del concepto de personalización educativa y de su fundamentación, mientras que en la segunda se recogen los tres estudios empíricos realizados para obtener la información necesaria para formular las pautas prácticas de aplicación de dicha personalización educativa.

La primera parte, Fundamentación antropológica de la *Educación personalizada*, está estructurada del siguiente modo:

El Capítulo 1 comprende la respuesta a los dos primeros objetivos específicos propuestos. Para ello se ha realizado un estudio de los conceptos fundamentales con el fin de aproximarse a la definición de persona, estableciendo las diferencias entre los términos de individuo y persona. Tras analizar las aportaciones del Personalismo a la fundamentación de la educación personalizada (Mounier, Maritain, Buber), nos hemos detenido a describir las notas o características de la persona (singularidad, autonomía y apertura), que proponen los autores personalistas (Mounier, Faure, Maritain, García Hoz), así como sus implicaciones educativas. A continuación, se presenta una descripción del estado de la cuestión que da sustento a la concepción pedagógica de la *Educación personalizada*, recogiendo las aportaciones de los autores que más directamente han realizado la teoría y la práctica de este modo de educar. En el ámbito educativo se insiste en el protagonismo del alumno en su aprendizaje. Sin embargo no es tan frecuente encontrar educadores que en su trabajo en el aula personalicen; por esto se estudia el modo en que algunos autores realizan la conexión entre teoría y práctica de la personalización educativa.

El Capítulo 2 presenta un análisis de la personalización educativa en la bibliografía contemporánea, donde se exponen los distintos modos de concebir la personalización y cómo se plantea su implementación en el aula. Existen diversas posturas en el panorama actual acerca de qué sea la personalización educativa y el modo de realizarla. Algunos autores se centran en el desarrollo personal del alumno mientras que otros lo reducen a instrumentos de *eLearning*. El estudio de las diferentes concepciones manifiesta la necesidad de abarcar la educación de la persona en su totalidad, no solo el aspecto de rendimiento académico.

Esta es la finalidad del Capítulo 3, en el que se completa el Marco Teórico de la tesis: exponer las diferentes dimensiones que configuran la unidad de la persona, la necesidad de integrar todas sus dimensiones y características en el trabajo educativo. Con este fin, realizamos un análisis de las notas y dimensiones de la persona que servirá de base para la formulación de los instrumentos que vamos a utilizar en el estudio empírico.

En la segunda parte, Estudios de campo sobre la percepción e implementación de la personalización educativa, el objetivo es formular unas pautas que permitan implementar la personalización educativa en un cierto grado de calidad en el aula. En orden a elaborar esas pautas se considera necesario trabajar con los dos principales agentes educativos -familia y profesorado- aunque de modo diverso. En los capítulos 5 y 6 presentamos el trabajo realizado para recabar la información de las familias, y en el capítulo 7 presentamos un estudio dirigido a detectar las necesidades de formación del profesorado para una personalización efectiva.

A partir de los datos recabados por los instrumentos empíricos y, teniendo en cuenta, la fundamentación llevada a cabo en la primera parte, se formulan en el capítulo final de este trabajo las pautas de implementación en el aula de la personalización educativa. Se propone en forma de cuestionario para el profesor porque los datos aportados por los diversos estudios realizados resaltan la centralidad del trabajo del profesorado en la práctica de la personalización educativa.

De este modo, el estudio de fundamentación y clarificación de los conceptos relativos a la *Educación personalizada* se completa, por una parte, con la información aportada por los estudios empíricos llevados a cabo y, por otra, con el análisis de los instrumentos de evaluación de un centro educativo diseñados por los expertos de educación personalizada, en orden a establecer unas pautas para la práctica de esta propuesta pedagógica, que permitan llevarla a cabo con efectividad y calidad en el aula, objetivo de este trabajo.

PRIMERA PARTE

Fundamentación Antropológica de la *Educación Personalizada*



## Capítulo 1. Caracterización de la persona

Son abundantes los estudios realizados en la última década sobre la persona humana para dar el fundamento antropológico necesario a las ciencias, principalmente las ciencias humanas. Sirva de ejemplo las propuestas de Luca Martignani (2012) y Leonardo Allodi y Lorenza Gattamorta (2008), en el ámbito de la Sociología, donde previenen del riesgo que se corre si se pierde de vista a la persona. En el ámbito de la Bioética destacan los trabajos realizados por Juan Manuel Burgos (2007 y 2006) sobre la conceptualización de la persona humana y la defensa de la vida, frente a los que mantienen la distinción entre el concepto de persona y ser humano como mera revelación empírica de la humanidad biológica del ser. También en el mundo de la Economía, Stefano Zamagni (2012) plantea la necesidad de una reflexión profunda sobre el papel de la persona humana, porque el concepto de individuo es mucho más limitado que el de persona, e incapaz de dar respuesta a los actuales retos de nuestra época (López-Casquete de Prado, 2014).

Resulta complicado definir el concepto de persona y se tiende a reducirlo a descripciones de lo que es. Por lo general, a la hora de definir este concepto se suele comenzar por una definición negativa, es decir, tratar de explicar lo que no es la persona, para luego definirla de modo positivo. La dificultad de definir lo que es la persona radica, fundamentalmente, en que es una realidad no material y, por tanto, no objetivable. La persona no es cognoscible, es decir, no es resultado de la abstracción. Esta imposibilidad de abstraer lo que es la persona implica la dificultad de definirla en sentido positivo.

Marín (1997), en su libro *La invención de lo humano*, realiza una explicación sobre este concepto que nos permite comprender qué es la persona, cuando escribe que “no existe una cualidad que signifique ser persona; lo que sucede, más bien, es que, de algunos seres vivos, debido a que poseen determinadas cualidades que se han identificado previamente, decimos que son personas” (p. 28). Al titular de esas determinadas cualidades se le designa como persona; esas cualidades son comunes a todos los seres que poseen la naturaleza racional humana, no son la persona sino sus características.

En el ámbito educativo, tanto los protagonistas como los mediadores de la educación son personas, de ahí la necesidad de realizar un estudio antropológico sobre el ser humano. Solo desde una adecuada imagen de la persona es posible plantear las cuestiones relacionadas con la educación (Bernal Guerrero, 1994). Se hace imprescindible en la personalización educativa el estudio de la ontología de la persona (Scheler, 1938), puesto que para personalizar se tiene que basar en el concepto de persona.

### 1.1. La diferencia entre individuo y persona

Parece clave partir de la distinción entre *individuo* y *persona* para comprender qué es la educación personalizada, ya que en la noción de persona se incluyen notas que, como veremos a continuación, la noción de individuo no engloba.

Existen tres diferencias fundamentales entre la noción de individuo y la noción de persona.

La persona siendo miembro de una especie, está por encima de la especie, ya que lo propio de la persona como tal es que el modo de tener la especie es diferente en cada uno. Los seres humanos se asemejan como individuos en que tienen una naturaleza humana porque nacen con inteligencia y voluntad; sin embargo, se diferencian como personas en el modo en que cada uno perfecciona esas dos potencias. Speight aporta una reflexión que servirá de punto de apoyo, cuando dice: “todas las personas son como el resto de las personas, como algunas personas y como ninguna persona” (citado por López, Marín y De la Parte, 2004, p. 1), resaltando que cada uno es único, original, irrepetible, aunque posea las características comunes de ser persona. Lo propio de la persona es su aportación original y creativa a la comunidad en la que vive.

La segunda es que el ser humano como individuo hace referencia a lo que se individualiza, a lo que nos diferencia de lo que otro es. En cambio, la descripción del ser humano como persona, hace referencia a su carácter relacional: es persona porque se relaciona con las demás personas.

Mientras que la noción de individuo subraya la independencia de cada sujeto, la noción de persona enfatiza su relacionalidad, como se verá más adelante al explicar las dimensiones de la persona. Maritain (1984) lo expresa con claridad cuando afirma que cuando decimos que “un hombre es una persona, no queremos decir solo que es un individuo como lo son un átomo, una espiga de trigo, una mosca o un elefante” (p.188). Resalta el aspecto social, la persona, junto a sus iguales, constituye propiamente lo que es la sociedad humana, que no es otra cosa sino una sociedad de personas que colaboran entre sí para construir la sociedad. El propio Maritain (1984), explica que la esencia de la persona reclama la apertura de la persona a las otras personas; apertura que realiza mediante su inteligencia y su amor.

La idea moderna de individuo incluye la autonomía del sujeto, entendido como sujeto libre y racional, independiente de la naturaleza y de la comunidad. Los autores personalistas critican esta idea del individuo como átomo aislado, insistiendo en que el ser humano solo existe como tal en relación con otros. El mismo Maritain resalta, en su libro *Para una filosofía de la persona humana* (1984), que:

no hay en mí una realidad que se llama mi individuo y otra realidad que se llama mi persona. El mismo ser, todo entero, es individuo en un sentido y persona en el otro. No distinguimos la personalidad y la individualidad en el ser humano como se distingue el hidrógeno y el oxígeno en el agua. Si hemos de buscar comparaciones pensemos más bien en un poema que por su técnica pertenece a cierta forma de versificación, a la forma oda, por ejemplo, y que por su inspiración es fresco y delicado. Técnica e inspiración difieren una de otra como la materia y el alma, pero es el mismo poema el que, bajo un aspecto pertenece a la forma oda y bajo otro aspecto es un poema fresco y delicado. La forma oda es como la individualidad del poema; su frescura y delicadeza son como su personalidad.

La individualidad y la personalidad son dos líneas metafísicas que se cruzan en la unidad de cada hombre (p.162).

La unidad del ser personal posee las características de individuo y de persona -individualidad y personalidad- intrínseca e inseparablemente unidos en la misma sustancia. Son los dos rasgos metafísicos que caracterizan su fisonomía específica. Se resalta la idea ya planteada por Santo Tomás cuando señalaba que el drama del ser humano es ser un

horizonte entre dos mundos. Aunque esta realidad pueda parecer una dificultad para la acción humana es, por el contrario, una oportunidad: el hombre debe conquistar su libertad, pero también ha de ganar su personalidad (Álvarez Álvarez, 2007).

El individuo es uno entre muchos, es algo aislado; la persona, no. El individuo se diferencia de los demás individuos en referencia a ellos, pero se puede explicar sin ellos porque el individuo es la suma de lo que cada uno es, expresado como la agregación de las características que le definen. La persona no es algo aislado, sino que es constitutivamente relacional. “*Persona no es individuo* porque mientras éste es un ser aislado, la persona humana no lo es, ya que si lo fuera, ni coexistiría ni podría destinar su libertad, ni podría ser aceptado y tampoco sabría quién es” (Piá, 2001, citado por Ahedo, 2015, p. 161). De modo que solo es posible mejorar como persona cuando la intimidad que cada uno es, se abre a los demás.

Mounier (2002), en este sentido afirma: “Así como la primera preocupación del individualismo es centrar al individuo en sí mismo, la primera preocupación del personalismo es descentrarle para establecerle en las perspectivas abiertas de la persona” (p. 37). Al ser constitutivamente relacional, encuentra en la apertura, en las relaciones que establece, el marco de su existencia; la persona necesita de los demás para reconocerse a sí misma. Por este motivo se resalta en el epígrafe 1.3., la apertura como una de las notas constituyentes de la persona.

El individualismo orienta al hombre a centrarse en sí mismo; cuando la educación es individual se aísla al sujeto perdiendo la riqueza y las oportunidades de crecimiento que conlleva el contacto con el grupo. Mounier (2002) expone lo que supone el individualismo: “mi individuo es el gozo avaro de la dispersión, el amor narcisista de mis singularidades, de toda esa abundancia preciosa que no interesa a nadie sino a mí” (p. 211), mientras el personalismo lo dirige hacia los horizontes abiertos de la persona: “el hombre concreto es el hombre que se entrega. Y como sólo hay generosidad en el espíritu por la vía del mundo y de los hombres, el hombre concreto es el hombre contemplativo y trabajador” (p. 212), el hombre que mediante su acción se abre al mundo y a los demás.

La persona está en continuo movimiento. Existe un movimiento interior –el movimiento del pensamiento- donde la persona se repliega; y otro exterior –el movimiento de la acción- donde la persona sale de sí y se dona al otro. Por tanto, la existencia personal se desarrolla en un doble movimiento: por un lado, un movimiento de exteriorización y, por



otro, un movimiento de interiorización, ambos indisolubles y esenciales. De este modo se hace patente que las otras personas no limitan su existencia, sino que la hacen ser y desarrollarse (Rodríguez Marugán, 2006). Ese movimiento interior genera el movimiento exterior. Por ejemplo, pensar algo permanece en la persona que lo piensa como movimiento interior; sin embargo ese mismo pensar alcanza su sentido cuando se comunica. De esta forma, al abrirse al otro, la persona como ser inteligente culmina su realización propia.

Nos dice Mounier (1964) que, para Scheler, Buber y Gabriel Marcel, “la experiencia lleva a una comunicación de los sujetos, diálogo, encuentro auténtico, en donde no trato al otro como naturaleza, sino como libertad; más aún, en donde colaboro para su libertad, como él colabora para la mía” (p.129). Existe un discurso personalista que describe esta naturaleza dialógica de la persona en términos de la dialéctica del yo y el tú.

Esta misma idea la explica Buber (1995) cuando habla del encuentro entre el yo y el tú: “El Tú me sale al encuentro. Pero yo entro en relación inmediata con él. De modo que la relación significa ser elegido y elegir” (p.13); es un encuentro a la vez activo y pasivo. El contacto con el otro no es un límite para la persona; al contrario, es ahí cuando se descubre el *nosotros*, cuando se da al mismo tiempo la experiencia personal y la experiencia del otro. El yo se reconoce en el descubrimiento del otro, no irrumpe el otro en la propia intimidad. Podremos aproximarnos a lo esencial de la persona “si acertamos a comprenderla como el ser en cuya dialógica, en cuyo estar-dos-en-recíproca-presencia se realiza y se reconoce cada vez el encuentro del “uno” con el “otro” (Buber, 1979, p. 151). Es un encuentro del hombre con el hombre que, en esa contribución recíproca, se completan y perfeccionan; es enriquecimiento y “creación de mi propio ser” (p. 151): del ser humano.

Mounier (1964) va más lejos cuando explica que el reencuentro no solo facilita un “intercambio integral entre el yo y el tú, sino que crea un universo de experiencia que no tendría realidad sin este encuentro” (p.129). Para Mounier, el tú es presencia que ayuda al yo a descubrir la propia identidad y, al mismo tiempo, se enriquecen y se ayudan mutuamente en ese intercambio de vivencias.

Maritain (1984) señalaba también que el hecho de ser persona exige la comunicación con los demás en el orden de la inteligencia y del amor; por el contrario, los individuos no necesitan comunicarse porque no tienen necesidad de mejorar. Las personas

mejoran, pero para ello necesitan la comunicación con otras personas; comunicación que no es meramente verbal, reducida a palabras. Esa comunicación entre personas adopta la forma de don: El ser humano es capaz de ir más allá de sí mismo y trascender, compartiendo su intimidad, haciendo partícipe al otro de su experiencia, su conocimiento; en definitiva, de sí mismo. Como dice Polo (1987):

El hombre no se define últimamente, o solo, como el ser capaz de tener, puesto que es preciso encontrar la raíz de su capacidad de dar. El principio de la dación ha de ser más radical que la inmanencia, e incluso que la virtud. Es lo que se llama intimidad. Esto determina estrictamente la noción de persona. El hombre es un ser personal porque es capaz de dar (p. 226).

Según lo aportado por Polo (2003), la persona mejora cuando ama, es decir, con la *donación* a otra persona. Este autor elige el término donación para enfatizar que cuando la persona se da, no puede darse en tanto que persona sino que da sus dones. La persona en tanto que tal es trascendental, es decir, está más allá de lo que puede comunicarse a través del movimiento exterior; solo damos aquello que podemos donar a través de nuestra acción, es decir, nuestros dones (nuestra inteligencia, nuestra generosidad, etc.). No es pertinente desarrollar aquí la aportación completa de Polo en su antropología trascendental, pero nos ha parecido relevante incluir este matiz a la noción de donación como lo que aporta la persona en su relación interpersonal.

Esa comunicación tiene que estar fundada en el diálogo y el amor para que sea una ayuda en el ascenso como persona, ya que es a través de la palabra y de la entrega desinteresada al otro donde el ser humano se manifiesta principalmente. López Quintás (2008) afirma que:

(...) vertebrar el estudio del hombre en torno al esquema “yo-tú” y liberarlo de la sumisión a los esquemas reduccionistas “sujeto-objeto”, “yo-ello”, implica la renuncia al estilo de pensar “objetivista”, la revalorización del acontecimiento de encuentro, la vinculación de éste al amor y la palabra, el descubrimiento de tal interacción como fundadora de modos nuevos de realidad y alumbradora de sentido (p. 10).

Este filósofo resalta que el encuentro supone el entreveramiento de dos realidades que se enriquecen mutuamente, es decir, de ensamblarse para dar y recibir mutuamente. Hay encuentro cuando hay dos o más realidades personales que pueden ofrecer mutuamente sus posibilidades para enriquecerse. Al dar y recibir activamente las posibilidades de los demás, creamos un diálogo: este diálogo es un encuentro, algo nuevo y fecundo

que ha surgido por el ensamblamiento de nuestros ámbitos de vida. Con esta afirmación, López Quintás (2008) da particular relieve al carácter relacional o de apertura de la persona humana.

La tercera diferenciación entre individuo y persona es la distinción entre un qué y un quién (Sellés, 2008). *Quiénes somos* no se identifica con *lo que* somos, como sostiene Spaemann (2000) cuando establece la distinción entre el *alguien* y el *algo*, entre el *quién* y el *qué*. El *alguien* designa una realidad superior al *algo*, ya que no puede reducirse *quién* a *qué*. El *algo* son las notas significativas de ese *quién* que cada uno es; y continúa especificando que el *quién* solo lo abarca un nombre propio. También Grisez y Saw (1993) señalan que “para una persona, el problema de *cómo ser lo que se es* -o quizá mejor, *quién se es*- es una tarea absorbente, un constante dilema, una labor para toda la vida” (p. 35). Esa es la finalidad de la formación personal.

En el caso de los animales, entre individuos solo cabe una diferenciación natural, es decir, en referencia a las cualidades con las que se nace. Sin embargo, en el ser humano la diferencia estriba en el modo particular de perfeccionar esa naturaleza que no determina absolutamente el crecimiento personal desde el inicio, sino que cada ser humano la desarrolla a lo largo de su vida hacia la plenitud. Esta diferenciación comienza cuando cada ser humano se perfecciona. La persona tiene la tarea de perfeccionar la naturaleza humana que ha recibido (Choza, 1988; Spaemann, 1989; Seifert, 1989; Polo, 1996; y Mounier, 2002).

De esta forma se entiende que las nociones de individuo y persona se diferencian en tres aspectos fundamentales. Por una parte, el ser humano entendido como persona perfecciona su naturaleza de modo único, culmina su carácter intrínsecamente relacional en el don de sí, y es un alguien y no un algo. Por otra parte, el ser humano entendido como individuo es solo un miembro de la especie que comparte naturaleza con otros, descrito a partir de la modernidad como autónomo e independiente y, por último, se percibe como lo que es.

## 1.2. Una aproximación a la noción de persona

Es posible acercarse a la comprensión de la persona y a su educación desde perspectivas diferentes: tanto la Filosofía como la Psicología, como la Neurociencia o la Pedagogía nos proporcionan información relevante. La consideración de la persona desde ángulos tan variados es una tarea muy amplia, ahora bien, no es el objetivo del presente trabajo. En este epígrafe pretendemos esbozar una definición que fundamente la educación personalizada.

El término latino “persona”, en su acepción primera, tiene el mismo significado que la palabra griega “*prōsōpon*”: máscara; la máscara que usaban los actores en las comedias y tragedias antiguas. Más tarde se empleó para designar al sujeto humano para diferenciarle de los demás seres vivos (Scheler, 1938).

El concepto de *persona* tiene gran complejidad y ha sido estudiado desde distintos enfoques antropológicos. Desde que se tiene constancia escrita ha sido ampliamente estudiado por filósofos y pensadores. No es nuestro objetivo en este trabajo establecer los precedentes de la noción de *persona*. La definición formal ontológica de persona utilizada como punto de referencia en la tradición occidental es la que propone Boecio: “persona es la sustancia individual de naturaleza racional” (PL 64, 1343 D). La definición de Boecio contiene algunos aspectos esenciales como son la subsistencia por la que la persona humana permanece en los cambios; la individualidad, por la que cada uno es único y distinto de los otros (singular); y la naturaleza racional que les permite comprender el mundo que les rodea y conocerse a sí mismos.

Los autores personalistas reformulan la definición de *persona* y añaden otras características que consideran esenciales como son la libertad, la conciencia, las relaciones interpersonales o el yo (Burgos, 1997). Filósofos como Mounier, Maritain, Faure, etc., se acercan al mundo de la educación aportando una determinada noción de persona como fundamento de su filosofía de la educación. Según estos autores, es necesario atender a la primacía de la persona en el quehacer educativo; para ello analizan el concepto de persona.

Mounier (1967), aunque sostiene que la persona no es susceptible de definición rigurosa, propone una descripción en su *Manifiesto a favor del Personalismo*:

Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esta subsistencia con su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación (pp. 75-76).

Más adelante escribe que la persona: “se revela mediante una experiencia decisiva, propuesta a la libertad de cada uno; no la experiencia inmediata de una sustancia sino la experiencia progresiva de una vida, la vida personal: ninguna noción puede sustituirla” (p. 77). Esta descripción de la persona es especialmente interesante para la educación ya que hace referencia a la libertad, a la posibilidad que tiene el sujeto de desplegar mediante su obrar libre, las capacidades que posee. Por este motivo, un objetivo esencial de la educación es enseñar a elegir bien porque en las elecciones que suponen mejora y perfección es donde la persona se va forjando.

Es difícil establecer la definición de persona, ya que está más allá de lo definible. Spaemann (2000) afirma que “la palabra persona no es una expresión específica con la que calificamos algo” (p. 28), prosigue explicando que,

El concepto de persona no sirve para identificar algo como algo, sino que afirma algo sobre un ser determinado de una manera precisa. Pero, por otro lado, tampoco se trata de un predicado, que atribuya una cualidad adicional determinada a un ser calificado ya dentro de su género (p. 28).

Como dice Spaemann (2000), entre la persona y su naturaleza hay una diferencia, ya que ser persona es poseer la propia naturaleza. Los hombres “existen distinguiendo su ser de su *modo* determinado de ser, o sea, de una determinada <naturaleza>. Los hombres no *son* simplemente su naturaleza, su naturaleza es algo que ellos tienen. Y este tener es su ser. El ser personal es el existir de <naturalezas racionales>” (p. 49). Spaemann incide de este modo en la peculiaridad del ser humano, que no solo pertenece a una especie compartiendo una misma naturaleza con los otros miembros de la misma, sino que posee su naturaleza hasta el punto de tener que desarrollarla. Cada ser humano *tiene* su naturaleza y cierto dominio de ella. Esa es precisamente la característica que diferencia al ser humano de los demás vivientes: su ser consiste en tener su naturaleza. El hecho de que el ser humano tenga su naturaleza implica dar un sentido a ese tener, es decir, que cada

persona debe responder para qué tengo la naturaleza humana, que es un modo de expresar para qué soy como soy. En el fondo, se trata de dar un sentido a quiénes somos y a todo lo que hacemos que conforma lo que somos. Este rasgo peculiar de la persona enfatiza la dimensión trascendental de la persona, que no se identifica con su esencia sino que debe asumirla y llevarla a plenitud.

De esta caracterización de la persona se derivan determinadas notas que nos permitirán realizar un análisis más detenido del ser personal. Nos detendremos en tres de ellas, las que utilizaron Faure y García Hoz y a las que se hace referencia en los idearios de los centros educativos que recogen el pensamiento de estos autores. Las hemos seleccionado por estar directamente relacionadas con la *Educación personalizada*, objeto de nuestro estudio.

### 1.3. Notas de la persona

Una vez establecida con Spaemann la caracterización general de la persona, es necesario analizar las notas señaladas por diferentes autores personalistas. Comentando las palabras de Mounier recogidas en el apartado anterior, autores como Díaz y Maceiras (1975), Faure (1981), Scurati (1981), Galino (1991) y Pérez-Soba (2004), entre otros, establecen los siguientes rasgos y notas características de la persona:

1. Carácter absoluto con valor ontológico y ético. La irreductibilidad de la persona es el fundamento de su dignidad. “Yo soy persona, escribe Mounier (2002), desde mi existencia más elemental, y lejos, de despersonalizarme, mi existencia encarnada es un factor esencial de mi asentamiento personal” (p. 469). La dignidad de la persona humana tiene su origen en su propio ser.
2. Concreta, no abstracta o idealizada. La persona no es un concepto, sino una identidad presente ligada siempre a las experiencias fundamentales. Faure (1981) insiste en que la persona es, está hecha para ser. Como veremos más adelante los personalistas comprenden y plantean la educación como crecimiento en el ser (Galino, 1991). La educación se orienta hacia fines considerados valiosos, pero no se reduce a la reproducción de arquetipos (Scurati, 1981). La educación se concibe como proceso de desarrollo del ser de cada persona.

3. Conocimiento personal unido a la existencia histórica de la persona. El conocimiento propio está mediado por la vinculación que cada uno establece con los demás, de ahí la interpersonalidad como aspecto fundamental de la persona (Pérez-Soba, 2004). Distintos autores personalistas identifican a la persona como relación; entre otros Spaemann (2000) cuando afirma: “Cada persona mantiene *a priori* con las demás una relación” (p. 56). Y añade: “El solipsismo es incompatible con el concepto de persona. Una única persona en el mundo es algo que ni se puede pensar” (p. 57). Persona es, por lo tanto, comunicación y superación del individualismo.

Considerando lo expuesto por otros autores, el mismo Pérez-Soba (2004) añade la libertad como “realización de un proyecto personal en el que la identidad personal está implicada” (p. 15). Proyecto personal que consiste fundamentalmente en llegar a ser uno mismo y, para realizarlo necesita ser libre. Marco (2008) expone esta idea más explícitamente cuando escribe que,

ser libre significa poder convertir la vida en elaboración de un proyecto personal en el que el hombre se reconozca de manera inequívoca en sus obras, de modo que al contemplar su vida -como quien mira un espejo- y ver la imagen reflejada, pueda decir: sí, éste soy yo (p. 45).

Son varios los autores personalistas que señalan la libertad como una característica de la persona, en conexión con la autonomía y la perfectibilidad humanas. Aunque en el epígrafe siguiente se analizará este aspecto con más detalle, consideramos suficiente señalar aquí que Maritain (2008) afirma sobre este punto que: “nadie es más libre ni más independiente que quien se da a sí mismo en aras de una causa o de un ser digno de tal don” (p. 23), relacionando la libertad con la apertura al otro en el darse.

El propio Maritain (2008) propone la aspiración al conocimiento de la verdad como otra de las notas esenciales de la persona, haciendo hincapié en que la madurez humana consiste precisamente en la contemplación de la verdad. Es esencial para la persona el deseo de descubrir y comprender la realidad.

Clarificar la noción de persona propuesta desde el Personalismo nos permite ahora exponer su influencia en determinadas propuestas educativas. Los rasgos de la persona señalados se reflejan en las notas de la persona que más directamente se tienen en cuenta en las principales propuestas de educación personalizada. Mounier (citado por Galino,

1991), sostiene que los personalismos modernos han puesto de relieve en la persona las notas o características de apertura a las diferentes trascendencias (salir de sí mismo): la *comunicación* intersubjetiva; el compromiso de la *participación* y la *solidaridad* que nace del reconocimiento de un destino humano común.

Existen dos pedagogos que aplicaron los principios del personalismo a la educación, a mediados del siglo XX, estableciendo los fundamentos de una educación centrada en la persona. Faure, en Francia y García Hoz, en España, formularon así las primeras propuestas de educación personalizada. Ambos describían tres notas de la persona (Faure, 1972 y García Hoz, 1970): singularidad, autonomía y apertura. A partir de ellas se articulan una serie de innovaciones que hacen al alumno protagonista activo de su aprendizaje y de su vida, con capacidad de transformar el mundo que le rodea, mediante el uso de su libertad responsable, al servicio de los demás; que son algunas manifestaciones.

Consideramos necesario analizar cada una de estas notas de forma detallada, para conocer en profundidad las características del sujeto de la educación, siempre sin olvidar que “la condición personal se revela mediante la totalidad, la unidad” (Bernal Guerrero, 1994, p. 225), como veremos más adelante al hablar de las dimensiones de la persona.

#### a) Singularidad

La singularidad se define como la capacidad de existir en sí y no en otro (Moreno, 1989), “que implica no sólo la separación real y diferenciación numérica, sino distinción cualitativa en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás” (García Hoz, 1970, p. 23). Así, según los personalistas, la singularidad se refiere a las propiedades que tiene cada persona y la constituyen de un modo determinado. “El sujeto de la educación es ese o aquel hombre, un ser singular (...) con sus notas y cualidades singulares y, sobre todo, con sus singulares posibilidades” (García Hoz, 1975<sup>a</sup>, p. 283). Se educa la persona concreta.

Como afirma Escámez (2002), esa singularidad se cifra en el acercamiento individual que cada persona hace a la verdad y en la dirección que imprime a su vida, junto con la construcción de su personalidad, lo que “hace de cada sujeto un ser único e irrepetible” (p. 44). Tratar a cada uno como quién es será la manifestación del respeto a su singularidad. De la Orden (1988) utiliza también el término personalidad para señalar las características que hacen que una persona sea diferente de otra y, por tanto, singular. Esta idea la recoge Filloux (1994) al definir la personalidad como la configuración única, sin-



gular, propia de cada uno, que toma, a lo largo de la historia de un individuo, el conjunto de los sistemas responsables de su conducta. Aunque su ámbito es la psicología, plantea con acierto la necesidad de atender a la singularidad del ser humano.

El hecho de poseer una configuración única, propia de cada persona, reclama, por su singularidad, un tratamiento educativo personal, y, como consecuencia, que se personalice su educación de acuerdo a las características que definen su personalidad. Este es el sentido de la personalización educativa.

Seguimos a Polo (1996) cuando expone que cada ser humano es único e irrepetible porque lo es su núcleo personal, su intimidad. De ahí que cada persona sea novedad para la historia y la sociedad: “la novedad es una de las características intrínsecas de la condición humana” (p. 12). Las acciones de la persona manifiestan su modo singular de obrar, tendrán, por tanto, un carácter originario y creativo dada la novedad que aporta cada quién en su irrepetibilidad (Arendt, 1993). La originalidad o creatividad constituye la manifestación dinámica de la singularidad personal, ya que es ese modo “nuevo”, propio, de solucionar un problema o acometer un trabajo. Ser original es tanto como ser creador, pues en la medida en que el origen de alguna realidad está en la actividad de un ser se le puede atribuir dicha cualidad (García Hoz, 1970).

Mucho se ha escrito sobre creatividad en el ámbito educativo (Gardner, 1998; Gervilla y Bernal Guerrero, 2005; Pérez-Alonso, 2009; Barraca y Artola, 2015 y Cabrera y Herrán, 2015). Aquí se quiere subrayar que no se trata de un don poseído por unos pocos, sino que es una propiedad que todos los humanos tienen y, es mediante la educación, como se puede estimular y desarrollar. Teniendo en consideración la singularidad de la persona, se podría decir que el objetivo de la educación es hacer consciente a cada uno de sus propias posibilidades y limitaciones.

Por eso, como sostienen Colom, Castillejo, Pérez-Alonso, Rodríguez Martínez, Sarramona, Touriñán y Vázquez (2012), es tarea del educador hacer consciente al educando de sus propias potencialidades para que aprenda a desarrollarlas. García Hoz (1970) añade que “el cultivo de la creatividad es el quehacer más propio, y más completo, de la educación personalizada” (p. 24), ya que la capacidad creadora del hombre manifiesta su inteligencia y su voluntad siendo “la expresión más genuina de la personalidad” (1975<sup>a</sup>, pp. 287-288). Cuando una persona crea algo, sea una obra de arte, un poema, un diseño tecnológico, etc., está utilizando todas sus capacidades que se plasman en la obra creada.

## b) Autonomía

Etimológicamente, este término hace referencia a la capacidad de gobierno de sí mismo, a la posesión y uso efectivo de la libertad. El ser humano, al ser libre, establecerá relaciones con el entorno, siendo de algún modo el principio de sus acciones. A esto lo denomina García Hoz (1970) *autonomía* y así se puede afirmar que “la autonomía confiere una peculiar dignidad según la cual el hombre se siente sujeto, es decir, realidad distinta y superior al mundo de puros objetos que le rodea” (p.26). Continúa diciendo que la superioridad del hombre sobre el mundo se pone de relieve por dos vías: por el camino del conocimiento y por el camino de la acción, por la posibilidad que tiene la persona de transformar la realidad. Según Faure (1981), la persona “se expresa por su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos, por un compromiso responsable y una conversión; así unifica toda actividad en la libertad” (pp. 48-49); una libertad considerada como dimensión dinámica y creadora esencial de la persona (Galino, 1991).

Existe una estrecha relación entre autonomía y libertad. La autonomía es esa capacidad del ser humano de autogobernarse, que para García Hoz (1970) consiste en “ser ley de sí mismo” (p. 27). El presupuesto de la acción libre es la capacidad de regular las propias acciones, determinando nuestros objetivos o fines y dirigiendo los propios actos a ellos, de elegir el camino para llegar a ser la persona que está llamada a ser.

Moreno (1989) amplía esta idea cuando expone que “la manifestación más alta de la autonomía es la capacidad que posee la persona de gobierno de sí mismo (...), de posesión y uso efectivo de la libertad” (p. 128). Sin embargo, el mismo autor deja claro que, aunque la persona posee la capacidad de autodirigirse, no debe entenderse como un ejercicio de la libertad meramente centrado en la elección, sino como la capacidad que tiene la persona de planificar su vida, como veremos más adelante al hablar de libertad. En la conjugación de autonomía y libertad, en su reflexión sobre sí mismo y lo que le rodea, la persona se juega su ser persona y poder asumir compromisos consigo mismo y con la sociedad.

Lo que caracteriza a la persona es no solo poseer la libertad sino principalmente ser libre. Es en el ejercicio de la libertad donde la persona se hace. Polo (2003) realiza una distinción entre libertad nativa, la libertad con la que se nace y por la que el ser de la persona es abierto, y libertad de destino, que es la capacidad de guiar nuestra apertura res-

ponsablemente. De ahí que se pueda decir que educar en libertad es clave en la educación por la cual puede proponerse metas y poner los medios para alcanzarlas.

### c) Apertura

La apertura, como nota esencial de la persona, manifiesta la necesidad que tiene el ser humano de establecer comunicación con el mundo y con los demás. Su fundamento está en la relacionalidad, propiedad que posibilita la comunicación al favorecer las relaciones interpersonales. García Hoz (1975<sup>a</sup>) señala que en el ser humano se da una paradoja, la “de una incomunicabilidad absoluta en el ser y al mismo tiempo una necesidad existencial de apertura a los otros” (p. 28). El mismo acto de ser que le da unidad es el que le configura como ser capaz de abrirse a la realidad (Medina, 1989), de establecer relaciones con la naturaleza, con las personas y con Dios.

García Hoz (1975<sup>a</sup>) apunta diversos modos de realización de esta apertura. La primera forma de apertura es a los demás, por la capacidad de comunicación tan propia de los seres humanos, en la colaboración con los demás en la vida social. Dentro de esta forma de comunicación son aspectos especialmente relevantes el trabajo, las relaciones familiares, las relaciones de amistad y las manifestaciones que constituyen la vida religiosa. En segundo término, el ser humano tiene la capacidad de relacionarse con las cosas del mundo, y así desarrollar la ciencia, la técnica y el arte, en definitiva, la cultura, pero sobre todo es capaz de establecer relación «con el otro».

La apertura como característica o nota de la persona significa que la existencia del ser humano es existencia en un mundo, su vida es vida en común. Esas relaciones con la naturaleza, con los demás y con Dios, no son relaciones que se añadan a un ser que ya existe en sí mismo y por sí mismo, sino que pertenecen a la estructura misma del hombre (Stein, 2002).

Siguiendo este esquema de la persona, Bernardo, Javaloyes, Calderero, Muñoz, Jimeno y Castellanos (2011), realizan una síntesis de esas características o notas:

La persona es ella misma, inconfundible, con una *identidad* propia manifestada en su *singularidad* que la hace ser original, irrepetible, principio consistente de actividad intencional, creativo y unificador, o sea, autónoma. Por otra parte, toda persona está abierta a la realidad (natural, humana y trascendente), es comunicante y receptora, necesita de los demás como los demás necesitan de ella, necesita amar y ser amada. Por último, toda persona es heteró-

noma, *originada* con respecto a su existir, ya que no se ha creado a sí misma, *no es por sí*. Quedan así expuestos los principios fundantes de la persona, que explican su modo propio de ser, como hombre o como mujer, lo cual no es algo accidental, sino que es el modo propio de ser persona de unos y otras (p. 27).

Tres son las notas o principios de la persona resaltados: identidad, apertura y originación. Como se recoge en la cita anterior, el principio de identidad tiene dos manifestaciones básicas: la singularidad, como ser irrepensible, y la autonomía, entendida como capacidad de autogobernarse y autodirigirse. El principio o nota de apertura, como ya se ha visto, se refiere a la capacidad de relación del ser humano. Y el principio de originación hace referencia al hecho de que la vida es dada a cada uno, ningún ser humano se la da a sí mismo.

En la tabla que se presenta (Tabla 1), se establece la conexión entre esos principios y sus manifestaciones básicas y consecuentes. Aunque cada principio se identifica con una manifestación principal -como la singularidad es manifestación del principio de identidad- existen otras manifestaciones secundarias de dichos principios: como la creatividad, la originalidad, etc. La integración armónica de estas notas o principios constituyentes (quién soy) con las dimensiones en las que la persona se expresa y vive (cómo soy) da lugar a la identidad personal, como explican Alcázar y Javaloyes (2014). La persona expresa sus principios constituyentes en las dimensiones que le dan forma (Bernardo, 2011<sup>b</sup>) y que veremos más adelante.

Tabla 1. *Notas de la persona y sus principales manifestaciones*

PRINCIPIOS	Descripción	Manifestaciones	Descripción
1. Principio de Identidad	-Cada persona es única, irrepensible, distinta	Sustancialidad	Ser siempre la misma
	-Es lo único de cada quien	Originalidad-creatividad	Principio consistente de actividad intencional, creativo y unificador
	-Es principio de sus acciones	Subjetividad	Autoposesión
	(manifestación básica del principio de identidad)	-Actúa de modo libre y responsable	Autonomía
2. Apertura	-Salir fuera de sí	Abierta a la realidad natural y material	Trabajo
	-Comunicación		Ecología
	-Vinculación	Abierta a la realidad humana	Comunicación
	-Solidaridad		Amor. Amistad
		Abierta a la Realidad Trascendente	Religación con Dios

3. Originación	-Ser originada (creada)	Heteronomía	Ser por otro
	-No se ha dado el ser a sí misma	Filiación	Próxima (padres) Radical (Dios)

Fuente: Bernardo (2011<sup>b</sup>, p.28)

Estos autores establecen una relación entre estas características de la persona con las dimensiones de la persona, tal y como se ve en la figura 1. Es la persona completa que se reconoce a sí misma como originada la que manifiesta su identidad y se abre al mundo. Esta unidad se corresponde con la unidad de las dimensiones de la persona (Bernardo, 2011<sup>a</sup>), que veremos en el capítulo acerca de las dimensiones de la persona.

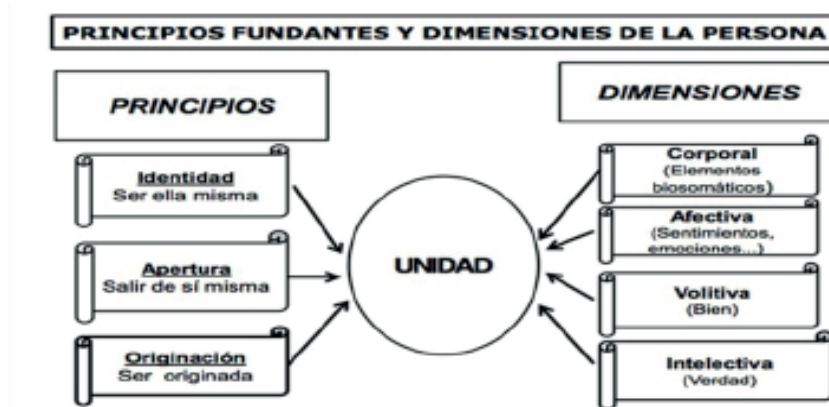


Figura 1. Síntesis de la persona humana (Bernardo, 2011<sup>b</sup>, p.27)

De todo esto se concluye, como dice Forment (1989), que “la persona no es un principio o constitutivo esencial, raíz de todas las propiedades personales. No es el origen de un proceso, sino el fin de una actividad autocreadora totalmente libre” (p. 78). El hecho de que varios autores analicen la realidad de la persona señalando distintos principios y sus manifestaciones, no va en detrimento de la unidad de la persona, puesto que la persona es más que sus manifestaciones. La persona es una realidad, que trasciende a sus manifestaciones. Esto no quiere decir que la esencia de la persona esté acabada, ya que el “hombre es una esencia abierta, y abierta a una línea que es el crecimiento: el hombre es un ser esencialmente creciente” (Polo, 1994, p. 9). Por eso la persona siempre puede tender a más, ser mejor, como veremos en el apartado siguiente.

#### 1.4. Perfectibilidad y educabilidad del ser humano

El dinamismo de la educación personalizada surge del contraste entre el hecho de que la persona nace inacabada y ha de desarrollarse hacia su plenitud y la realidad de que cada hombre no realiza la mayor perfección humana posible sino que es una realización personal imperfecta (García Hoz, 1970). Mediante la educación, la persona va completando sus posibilidades de ser, se va perfeccionando, “en definitiva toda educación es una perfección” (García Hoz, 1975<sup>a</sup>, p. 17), es un proceso permanente de perfeccionamiento.

Perfección es la idea más repetida por los estudiosos de las ciencias de la educación. Ya sea explícita o implícitamente autores como Platón, Aristóteles, Kant, Pestalozzi, Herbart, Manjón, etc., subrayan la perfección como rasgo de toda auténtica educación (Bernal Guerrero, 1994); pudiéndose afirmar que se trata de una característica universal de la educación. Preferimos utilizar en nuestro trabajo el término perfeccionamiento para resaltar que el proceso de la educación no es algo acabado.

Perfectibilidad y educabilidad son dos términos con un origen común, ambos provienen del inacabamiento con el que la persona llega al mundo. Es condición humana la indeterminación y la potencialidad de ese ser que *es* pero todavía *no es* lo que puede llegar a ser. La persona posee la capacidad de perfeccionarse y, para ello, necesita del proceso educativo de modo que pueda adquirir los hábitos y virtudes que le permitan guiar su propia vida.

##### 1.4.1. Perfectibilidad del ser humano

El ser humano es perfectible porque nace inacabado. Su naturaleza no está plenamente desarrollada, sino que precisa de un proceso de perfeccionamiento. Escámez (1981<sup>a</sup>), Altarejos (1986), Sacristán (1982), Barrio (1995) y García Amilburu (2003) resaltan el inacabamiento humano y su enorme plasticidad a nivel biológico: “El inacabamiento humano aparece como la condición más radical de posibilidad de aprendizaje” (Sacristán, 1982, p. 37). Finalmente, Millán-Puelles (1989) resalta la esencia del hombre abierta al desarrollo de sus potencias y facultades. Todos ellos coinciden en que la libertad humana está en la base de esa posibilidad, ya que mediante los actos libres el hombre se perfecciona.

Llano (1985) conecta la indeterminación humana con una explicación más completa de la libertad en la que señala tres aspectos, como veremos más adelante al explicar la dimensión volitiva de la persona. Por el momento es suficiente señalar que la indeterminación inicial del ser humano coincide con lo que Llano denomina *libertad fundamental*.

La diferenciación apuntada entre individuo y persona subraya la importancia de entender la educación como una *ayuda* y de comprender que la persona debe perfeccionarse mediante el crecimiento según hábitos. La educación es una ayuda porque quien decide si quiere crecer y perfeccionar la naturaleza recibida es la propia persona.

Polo (2003) habla de dos tipos de crecimiento: el desarrollo de la propia naturaleza y la optimización de la persona. Ahedo (2010) resume estas nociones a partir de “la distinción radical entre esencia humana y acto de ser personal” que lleva a “la defensa de un doble crecimiento, el esencial y, otro, propio de la persona” (p. 49). El primero abarca el desarrollo de hábitos de la inteligencia y voluntad (crecimiento esencial), y el segundo es “el libre destino del crecimiento personal” (optimización de la persona), se refiere a la persona como don y a su capacidad de amar. También Ahedo (2013<sup>a</sup>), siguiendo a Polo, completa esta idea: “la aceptación y donación del ser humano está en consonancia con el doble crecimiento, el esencial, que mejora a la persona, y la optimización de la persona” (p. 130), que consiste en amar, es decir, en donar aquello que cada uno es, o sea, donar nuestras perfecciones.

La persona es más que crecimiento porque es el quién, lo que permite dar sentido a lo que somos y donar lo que se ha crecido a los demás. La educación es el medio que ayuda a la persona a crecer, a esforzarse en adquirir hábitos con la intención de *destinarse*. El crecimiento personal irrestricto requiere el destinarse; de modo que, si uno no se dona, su crecimiento se limita a sus hábitos, y aunque ciertamente podrá crecer en ellos irrestrictamente, lo hará solamente en los hábitos, es decir, esencialmente, no como persona; no crecerá en el dar-aceptar, en el amar. Ahora bien, tener dones y no donarlos paraliza la dinámica del amar.

Por tanto, la educación también manifiesta que educar es más que socializar y que enseñar cómo se adquieren los hábitos, ya que consiste en comprender qué sentido tiene esa socialización o esa adquisición de hábitos. Los hábitos perfeccionan a cada persona en particular; en cierto modo, completan al ser personal, que, aunque ya es, todavía no es totalmente perfecto. La adquisición de hábitos mediante la educación, contribuye al



perfeccionamiento del ser personal, por lo que constituye un medio y objetivo educativo imprescindible para el crecimiento del ser humano.

Siguiendo a Llano (2002, p. 31), “el enriquecimiento que adquiero al actuar según mi naturaleza (...) se incorpora establemente a mi propia personalidad”, de forma que “no solo me estoy portando como un buen tipo: estoy creciendo como persona. Estoy logrando una mayor intensidad humana”. El crecimiento personal no se limita al desarrollo de hábitos, sino que la persona misma se optimiza, es decir mejora. La optimización de la persona consiste en donar libremente aquello que cada uno es, por tanto, si no hay crecimiento personal no se puede donar nada.

La persona es una realidad única, pero a la vez incompleta, con capacidad de irse perfeccionando, como ya se ha visto. El ser humano siempre puede crecer, y es ahí donde comienza el sentido y el porqué de la educación, pero ese movimiento parte de su interioridad, de ella misma para que la perfeccione. En el caso del hombre, como explica Polo (1994), la perfección es intrínseca, es decir, el hombre es una sustancia natural capaz de autoperfección. Siguiendo a Polo (1991), “el hombre es un ser capaz de crecimiento irrestricto, un ser que nunca acaba de crecer” (p. 110), hasta que termina su tiempo. Por tanto, el ser humano puede mejorar porque está en condiciones de crecer, de perfeccionarse: “El hombre puede ir a más, porque nunca acaba de llegar a ser hombre: cualquier época de su vida es propicia para ser más. El hombre es capaz de crecer irrestrictamente” (pp. 110-111), por eso la persona puede seguir recibiendo formación mientras viva. Barrio (2000) recoge esta idea cuando escribe que, en la vida de una persona hay educabilidad y *educandidad*, ya que precisa de un constante perfeccionamiento, de un enriquecimiento como persona, para vivir como lo que es: un ser *educando*.

La formación entendida como *ayudar a crecer*, consistirá en desarrollar hábitos y virtudes, capacitando al educando para obrar bien y en consecuencia para que pueda ser feliz. Ese sería precisamente el fin de la educación (Altarejos y Naval, 2000), ayudar al desarrollo pleno de la persona. Como afirma Carlos Llano (1983):

Mi ser crece, en suma, cuando crecen las virtudes o los hábitos que me capacitan para ser más de lo que soy, y en el mismo sentido de lo que era y podía ser mi naturaleza. El crecimiento de mi libertad de ser depender, pues, de mis decisiones en la adquisición y desarrollo de mis virtudes, potencialidades o fuerzas (p. 65).



Hoy es frecuente utilizar el término *autorrealización* como fin de la educación, como el desarrollo integral de todas las posibilidades de la persona. Algunos autores recomiendan dejar de utilizar este término que puede llevar a una interpretación errónea al identificarlo con *perfeccionamiento*; la posibilidad de crecer es irrestricta, por tanto, la *autorrealización* contradice el principio educativo de que la educación dura toda la vida, ya que su planteamiento es hacer uso de la libertad para realizar una acción y alcanzar un término, se utiliza la libertad en pro de la acción.

La realización del ser humano, entendida como crecimiento personal, no acaba nunca: Uno siempre puede ser más, desarrollando nuevas capacidades, adoptando nuevos fines. La autorrealización humana sólo termina con la muerte, que es siempre prematura. Nadie muere porque ya es un ser humano perfecto, porque la perfección humana es inacabable. Se nos acaba el tiempo sin cumplirla, por mucho que hayamos desarrollado nuestras posibilidades.

¿Cómo se logra este objetivo de crecer como personas, respetando la libertad de cada cual? Arregui y Choza (1993) distinguen tres niveles en la autorrealización humana:

El yo indeterminado se realiza en primer lugar constituyendo un organismo humano. En segundo lugar, el organismo humano resultado del proceso embriológico alcanza la humanidad plena a través del proceso de socialización y educación. En tercer lugar, el hombre socializado y educado llega a ser sí mismo o fracasa en la tarea, a través de su acción libre, por medio de sus decisiones (p. 435).

Se trata por tanto de tres niveles de constitución de la identidad personal: en la dimensión corporal, la dimensión social y la dimensión volitiva. Cada ser humano constituye su propio cuerpo (como todo ser vivo), en un primer nivel básico de realización individual. Pero, más allá de la mera maduración biológica, el ser humano realiza su propia identidad mediante el ejercicio de su libertad. Decíamos antes con Spaemann que la persona se distingue porque *tiene* su naturaleza: todos tenemos una naturaleza humana, que cada uno desarrolla (o fracasa en desarrollar) por medio de sus decisiones, siempre en el contexto sociocultural dado.

El crecimiento que le corresponde a la entidad *persona* requiere tanto la libertad personal como la sociabilidad, la relación con los demás y la integración en la sociedad, teniendo en cuenta la influencia del entorno, en el que la acción educativa es un factor relevante. El ser humano crece con el desarrollo de hábitos, que se configuran en esa inte-

racción entre la acción de la persona y la acción educativa. Las potencias que posee el ser humano se perfeccionan con el desarrollo de hábitos, tarea que es personal, pero sobre la que se puede incidir en la educación. Esto es posible si se concibe la educación como una ayuda a cada educando para que mejore como persona: tanto en su desarrollo personal como en su donación al otro. La ayuda en la que consiste la educación no se agota porque el crecimiento personal no se reduce a lograr unos objetivos. No hay término en la tarea de ser mejor persona.

Como dice Sellés (2008), educar personas es más que la educación de la inteligencia o de la voluntad a través de la enseñanza porque ambas son potencias, pero no son la persona. Si la persona es más que la inteligencia y la voluntad, la educación de personas no se debe reducir al desarrollo de habilidades o destrezas intelectuales, morales, etc., sino que debe atender a todas las propiedades de la persona: es singular, autónoma en sus elecciones, abierta al mundo, a los demás, etc.

Esto apunta a otra cuestión importante, porque la *Educación personalizada* incide en las diferencias de cada educando para atender principalmente a su crecimiento, lo que implica aceptar que el crecimiento personal no es el mismo para todos, ya que cada uno debe mejorar como persona todo lo que sea capaz.

Para llevar a cabo esa diferenciación en la educación es preciso actuar de manera personal, es necesario ‘personificar’ la propia conducta. “Para personificar hay que orientar, (...) en una palabra educar” (Polo, 1996, p. 134). En el ámbito de la personalización educativa el objetivo principal que el educador se ha de proponer para ayudar al educando a crecer es que adquiera hábitos, perfecciones intrínsecas, que permiten a la esencia humana ser capaz de un crecimiento sin limitaciones. De este modo, el hombre puede desarrollar su perfectibilidad mediante la adquisición de hábitos.

Como dice Polo (1996): “Si lo importante es la adquisición de hábitos, el proceso educativo humano ha de concebirse como colaboración, como incorporación a una tarea en marcha” (p. 134); de ahí que la tarea educativa consista en orientar, en guiar, en facilitar a la persona en desarrollo los instrumentos -hábitos- que le permiten actuar y, como consecuencia, perfeccionarse. Al desplegar el hombre su operatividad natural va configurando su personalidad mediante los hábitos que incorpora a su vida y que le posibilitan para realizar nuevos aprendizajes (intelectuales, volitivos, etc.), de modo que se podría afirmar que la persona es un ser capaz de crecimiento.

Con frecuencia la educación se centra en los métodos, las técnicas, etc., dando la impresión de olvidar al protagonista: ese educando es el destinatario directo de la acción educativa; educamos siempre a alguien. Cada persona, cada ser humano, irrepetible e insustituible –no el género humano- es el principio y el término del quehacer educativo. Quien educa ha de mirar atentamente a ese tú, que es una persona única.

#### 1.4.2. Educabilidad del ser humano

La cualidad misma de la perfectibilidad humana permite que el hombre sea educable. González-Simancas (1992) explica que el hombre es educable “precisamente porque nace imperfecto y lo es por naturaleza” (p. 33), si naciese perfecto ya no cabría en él ningún tipo de crecimiento, de perfeccionamiento. Y denomina *educabilidad* a la “capacidad de modificarse progresivamente que posee el hombre” (p. 34), que le permite crecer y mejorar.

Millán Puelles (1987) sitúa el objetivo de la educación, no en que el hombre actúe bien, sino que esté capacitado para ello, desarrollando sus posibilidades de ser educado. La capacidad de perfeccionamiento es lo que permite al ser humano llegar a ser lo que es; Zubiri (1944) lo expresa con claridad al afirmar que el hombre al existir, se encuentra con la tarea esencial de hacerse.

Son varios los autores (Castillejo, 1981; García Carrasco, 1993 y Ferrero, 1994) que sostienen que el primero que resaltó la educabilidad como concepto esencial en pedagogía fue Herbart (1835, citado por Ferrero, 1994, p. 191), cuando ya a mediados del s. XIX escribió que el concepto de *educabilidad* (plasticidad) se puede aplicar a todo elemento capaz de cambio, aunque “la educabilidad de la voluntad sólo la reconocemos en el hombre”, ya que es el único ser vivo capaz de ser formado y formarse. El término *educabilidad* se ha hecho de uso común desde entonces, con el sentido general de posibilidad de ser educado y educarse. García Carrasco (1993) describe la educabilidad como la cualidad del ser humano que

es fruto de los procesos que han tenido lugar durante la evolución; el código genético, entendido como sistema regulativo, contiene tal posibilidad y la de que realmente puedan tener lugar los procesos educativos en transacción o interacción con el ambiente y a través de mediaciones sociales” (p. 14).

Es, por tanto, una propiedad o condición del ser humano que le permite configurarse a sí mismo a través de un proceso que integra sus propias condiciones personales con su entorno y su autogobierno (Hamann, 1992). Se puede definir la educabilidad en términos de proceso; un proceso en el que el grado de educabilidad viene propiciado por la cantidad y por la calidad de los aprendizajes que realiza el sujeto (Castillejo, 1985), que le permiten a la persona que ya es, elegir y poner los medios para llegar a lo que puede ser y se propone.

Fermoso (1985) da un paso más al concebir la educabilidad como la condición esencial del proceso educativo. Utilizando la terminología aristotélica, este autor sostiene que la *potencia* sería la educabilidad, la posibilidad de ser educado, mientras que el *acto* sería la perfección alcanzada mediante la educación. “La educabilidad es un poder ser, una esperanza de acercarse al ‘deber ser’, una autoexigencia de perfección y una incansable búsqueda de un sí mismo mejor” (p.192). Son las capacidades y condiciones de la persona las que le permiten no solo recibir educación sino también tomar las riendas con responsabilidad de su propio proyecto de vida; llegando a considerar la educabilidad como una verdadera categoría antropológica (Castillejo, 1981; Fermoso, 1985; Sarramona, 1990; Ferrero, 1994 y García Amilburu, 2003).

Los principales rasgos que caracterizan la educabilidad, siguiendo un estudio realizado por García Amilburu (2003), y lo ya expuesto sobre dicho término, se puede sintetizar diciendo que es una cualidad específicamente humana (los animales son adiestrados por los humanos, no se educan). La educabilidad es posible porque el proceso educativo permanece abierto durante la vida del hombre en la tierra, ya que, mientras posea la capacidad de adquirir nuevas habilidades, estrategias y conocimientos puede crecer y perfeccionarse. Permite a la persona elegir libremente el fin al que quiere dirigir su vida, por tanto, contribuye a hacerle más plenamente humano al desarrollar las facultades específicamente humanas como son la inteligencia y la voluntad libres. La condición de posibilidad supone la influencia del medio exterior, personal y social.

Hasta aquí se ha expuesto el concepto y las condiciones de posibilidad de la educabilidad. Para profundizar en la noción de *educabilidad* tomamos como referencia los dos aspectos que apunta García Amilburu (2003): implicaciones de la educabilidad y dimensiones de la educabilidad (separable únicamente para su estudio).

1. Las implicaciones de la educabilidad son las posibilidades de perfeccionamiento humano.
2. Las dimensiones de la educabilidad son precisamente los hábitos que la persona desarrolla en el ejercicio de su libertad configurando su propia identidad y abriendo al sujeto a nuevas posibilidades.

Las implicaciones de la educabilidad se manifiestan, en el perfeccionamiento humano, el hombre crece y mejora con la educación. Barrio (1995) utiliza un término, que parece muy adecuado cuando dice que, a través de la ayuda externa, se alcanza la humanización del hombre; sin la educación y el aprendizaje no podría dar coherencia y estabilidad a su conducta, por eso necesita la ayuda de los demás. El fin de esa relación de ayuda será “el perfeccionamiento de la persona en tanto que persona” (Barrio, 1998, p. 35). Escámez (1981<sup>a</sup>) añade que la educación ha de ir dirigida al desarrollo perfecto de todas las potencialidades del hombre; se trata de pasar de un estado menos perfecto a uno más perfecto, con la guía de otros.

La misma idea expone Altarejos (2001), dando un paso más al afirmar que el crecimiento de la persona no podrá efectuarse sin el crecimiento de los demás (ayuda externa), y su perfectibilidad perfeccionará a los otros: “cabría decir, aunque suene extraño, que toda pedagogía individualista es de suyo antipersonal” (p. 33). El ser humano es educable porque es un ser abierto, es la apertura la que le permite comunicarse y relacionarse con los demás; son las relaciones humanas la que permiten a la persona diseñar su proyecto de perfeccionamiento.

Considerada como perfeccionamiento de la persona, “la educación debe potenciar todas y cada una de sus dimensiones; así la finalidad de la educación será intrínseca al sujeto, ni impuesta desde fuera ni marginadora de ninguna potencialidad interna” (Escámez, 1981<sup>b</sup>, p.176). Por eso la educación debe ser integral e integradora, partiendo de uno mismo y abarcando todo lo que puede perfeccionarle. García Amilburu (2003), habla del desarrollo integral de la persona como implicación directa de la educabilidad.

Por último, respecto a las dimensiones de la educabilidad, Millán Puelles se centra en la formación de las virtudes intelectuales y morales, mientras que Escámez (1981<sup>b</sup>), Altarejos (1986), Sacristán (1982), Barrio (1995) y García Amilburu (2003), coinciden en las mismas dimensiones: intelectual, volitiva, afectiva y corporal. Sacristán (1982) y Barrio (1995) añaden, además, la dimensión religiosa y la búsqueda del sentido de la vida,

mientras que Escámez (1981<sup>b</sup>) habla de la dimensión del hombre como ser dialógico, que sería la dimensión social: “La apertura al mundo, su *dialogicidad*, es lo que le permite la autoconciencia del “yo” personal que se construye como tal desde la realidad del mundo” (p. 24).

Escámez (1981<sup>b</sup>) y Barrio (1995) señalan también la cultura como el marco en el que se desarrolla esa indeterminación inicial de la persona al nacer. Mounier (1967) ya resaltó la cultura como elemento esencial de toda educación, como ámbito fundamental de la afirmación del hombre como sujeto humano. Del mismo modo, Spaemann (1991, p. 237) apunta que “el hombre es por naturaleza el ser no fijado por los instintos, un ser que para sobrevivir se tiene que procurar una especie de segunda naturaleza con la única ayuda de la cultura”. Así, García Amilburu (2002, p. 31) sostiene que la cultura es como una *segunda* naturaleza: “se evitan equívocos cuando se afirma que lo característico de la naturaleza humana consiste en poseer un cuerpo que necesita ser modelado culturalmente”. La cultura se transmite por la enseñanza, en el sentido más amplio del término, y se adquiere mediante el aprendizaje.

De este modo concluimos que la educación no tiene como finalidad única la perfección de las distintas capacidades del alumno, sino impulsar el desarrollo de cada uno de ellos como persona completa. Por esto es tan importante que las propuestas pedagógicas atiendan a todas las dimensiones de la persona que analizaremos más adelante.

Dado que la persona nace inacabada, necesita actuar para *realizarse*, para desarrollar esas posibilidades implícitas en su naturaleza. García Carrasco (1993) añade la idea de que no hay educabilidad sin experiencia, “la calidad y contenido de las experiencias constituyen un determinante de la educabilidad posible, dentro de las limitaciones que pueda determinar el código genético” (p. 20). Educarse no consiste únicamente en percibir o recibir estímulos, puesto que la plasticidad, la indeterminación, no son explicación suficiente de la posibilidad de educación sino que hace falta el contacto con la realidad: “la educabilidad de un sistema flexible no es una propiedad intrínseca del sistema, sino una propiedad emergente de la naturaleza de su estructura funcional y de la activación del mismo a partir de la experiencia” (p. 19), entendiendo experiencia como un desencadenante del inicio del proceso de desarrollo.

El concepto de educabilidad es genérico, significa la posibilidad que tiene toda persona de educarse y ser educada. La educabilidad es la capacidad y potencial de perfec-

cionamiento que posee el ser humano. Por el contrario, quien se educa es un ser concreto, con unas capacidades específicas y con una situación determinada por el entorno y ambiente donde nace, crece y se desarrolla. Esto nos lleva a señalar en la práctica educativa dos limitaciones, de una parte, aquellos condicionamientos de las propias capacidades naturales del sujeto que se educa; y, de otra, los que provienen de la acción de los educadores. De ahí la necesidad que tienen los educadores de conocer a cada persona para ayudarle en su proceso de formación.

A modo de conclusión, se podría afirmar que la educabilidad, la capacidad para ser educado, para crecer como persona, es consecuencia del inacabamiento constitutivo con que el ser humano nace, y de las posibilidades de desarrollo que tienen las dimensiones de su inteligencia, voluntad, y libertad, que, al no estar determinadas, le permiten abrirse y establecer relaciones con el mundo y con los demás para proyectar su plan de formación. Esa indeterminación humana es el fundamento de la necesidad de aprendizaje, mediante éste el educando va asimilando lo que recibe y formando nuevas estructuras y, a partir de ellas, se forma.

### 1.5. La educación centrada en la persona

La educación es un proceso de desarrollo que toda persona recibe desde su nacimiento. La interacción con el entorno familiar y social, la escuela, los amigos, etc., son vivencias educativas que van configurado de alguna forma específica el modo de ser de cada una. Sin embargo, siendo un fenómeno tan universal, resulta complicado encontrar una definición del término educación en parte por la variedad de vocablos que se relación con ella, como son: enseñanza, aprendizaje, instrucción, formación, entre otros. Autores como Esteve (1983) o Sarramona (2000), sin olvidar a Blanco (1930, citado por García Carrasco y García del Dujo, 1996)) que, en su *Enciclopedia de Pedagogía*, identificó hasta 184 definiciones de educación, señalan la dificultad para definir con precisión el término educación dada la diversidad de acepciones que posee este concepto, ya que no se refiere a una sola actividad sino a un conjunto de ellas.

La educación siempre ha dado respuestas muy distintas y variadas ante las grandes cuestiones de la humanidad, ligadas a los planteamientos y puntos de vista de los estudiosos. En este sentido, la descripción que Pérez Juste (2001, p. 1) realiza de la educación



cuando afirma que es “una realidad humana ligada a las formas de entender las realidades más radicales, como el Hombre, la Sociedad, la Naturaleza, Dios”, explica esa variedad de definiciones de ese término. Más adelante expone que “hay, por tanto, un inevitable trasfondo ideológico, hay filosofía, hay cosmovisión, o mejor: ideologías, filosofías, cosmovisiones”, concluyendo que detrás de una concepción educativa hay una antropología, un modo de concebir y comprender al ser humano.

De ahí que toda educación esté ligada a la idea que cada educador tenga de lo qué es el ser humano (Faure, 1981). También Higgins (2011) expone que para realizar un planteamiento acertado en el quehacer educativo conviene disponer de un conocimiento adecuado de lo que es la persona, de su modo de ser y de obrar. En este sentido, compartimos la inquietud de Melendo (2009) cuando señala: “quizás el más preocupante índice de abstraccionismo y consiguiente olvido del ser se concrete en la generalizada desatención contemporánea a la persona como persona: en lo que tiene de digna y en lo que tiene de estrictamente individual, irrepetible” (p.154); con consecuencias negativas en la educación cuyo principal protagonista es la persona, el sujeto que se educa.

Si afirmamos con Marías (1987) que el hombre es ‘proyecto de vida’, y la finalidad de la educación personalizada es ayudar a que el educando pueda formular y llevar a cabo su proyecto de vida, se ve la necesidad de fundamentar la tarea educativa sobre una antropología que considere a la persona como totalidad, con sus notas y dimensiones. Esta necesidad de fundamentación antropológica de la educación se manifiesta de modo explícito en la concepción pedagógica que García Hoz (1970) denomina *Educación personalizada*; ya que en ella se contempla a la persona en toda su integridad: su ser, en lo que posee de permanente y, la coyuntura de la propia persona, en lo que tiene de cambiante.

Según Izaguirre y Moros (2007), la conexión entre el modo de ser personal y la educación es muy importante, de tal modo que la profundización en la comprensión de la persona tendrá, sin duda, profundas consecuencias para la educación. Toda actividad educativa debe centrarse en el desarrollo armónico de la persona ayudando a poner en acto sus potencialidades personales. En la medida en que el educador comprenda quién es y cómo es el ser humano, estará en condiciones de llevar a cabo del mejor modo posible su tarea educativa.

Castillejo (1978) establece una correlación entre los principios de la educación con los objetivos de la educación contemporánea que son coincidentes con las notas de



la persona: 1. Perfección individual – Personalización; 2. Potenciación de la dimensión social – Socialización; 3. Ser autor y responsable de la propia vida – Autonomía y 4. Preservar la originalidad y creatividad de cada persona – Singularidad, de modo que sea capaz de plantear y realizar su propio proyecto de vida. Estos objetivos se fundamentan en el principio de actividad: “la actividad del alumno es *conditio sine qua non* para que la educación sea una realidad” (p.108), resaltando el protagonismo del educando.

La reflexión sobre la educación conlleva plantearse y responder cuestiones relativas a sus objetivos fundamentales, a sus finalidades: *para qué* y *por qué* es necesaria la educación. Las respuestas al *para qué* y al *por qué* pueden ser variadas, sin embargo, todos los educadores coinciden en que la meta principal de la educación es proporcionar a los educandos una formación que les posibilite su desarrollo personal y social. “La educación debe ser un proceso de ayuda para la realización personal” (García Hoz, 1979, p. 171), así el proceso educativo se convierte en educación personalizada.

Polo (2006) señala que: “Quizá la mejor definición de la educación sea (...): *Educación es ayudar a crecer* (...). Alude directamente a un implícito sumamente importante: que *el ser humano es capaz de crecer*”, y “hay que ayudarlo a crecer, porque en otro caso su crecimiento será mucho menor del que sería susceptible si se le ofrece esa ayuda” (p. 41). Esta idea que considera a la educación como un proceso de perfección ya había sido considerada por Platón, en el libro séptimo de su *Diálogo Las Leyes* (788c), recoge esta afirmación: “Hemos dicho, y con razón, que una educación buena es la que puede dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son susceptibles”. Platón acentúa este acercarse al ideal bello, como una manera de formarse los seres humanos, y de ser reconocidos como hombres morales, a la par que dignos de contemplación por su hermosura.

La educación como crecimiento, como perfeccionamiento personal plantea una doble cuestión: de una parte, que “educarse” es tarea de toda una vida, y, de otra, que ese *ayudar a crecer* abarca la totalidad de la persona. Será crecer en unidad y coherencia, en integridad; crecer en personalidad; crecer en solidaridad; crecer en capacidad de autodeterminación, de compromiso y crecer en libertad (González-Simancas, 1992).

Solo los seres humanos son susceptibles de ser educados, de adquirir perfecciones que le mejoran como tal. “La educación es una actividad radicalmente humana, sistemática, orientada al perfeccionamiento, a la mejora de las personas, de *cada una* de las

personas, por medio de acciones intencionadas de los educadores” (Pérez Juste 2000, p. 261). Dichas acciones deben ser fruto de una reflexión donde el educador programa su tarea educativa para cada uno -o para el grupo, estableciendo unos objetivos, escogiendo unos medios, diseñando el ambiente adecuado y fijando las pautas de valoración.

Este modo de educar, situando a la persona en el centro del proceso educativo, surge como resultado de lo obvio: no hay dos personas iguales. Esto indica que cada persona posee unas características que le hacen única e irrepetible (singular), por lo que cada una ha de ser tratada como quien es, distinta a los demás. Por eso al educar se ha de ver a cada persona como tal y no como individuo. La educación personalizada se distingue del trato generalizado, que corresponde a los individuos (Ahedo, 2013<sup>b</sup>), y combina la atención singular con la grupal. Esta distinción atañe directamente a la educación porque individuo, como ya se ha dicho, es una consideración general de la persona, y el sujeto que se educa es alguien concreto, con unas capacidades personales propias, que diferencian a cada quien de los demás y, requiere un proceso educativo hecho a su medida.

#### 1.5.1. La educación como socialización

El proceso educativo es tanto personal como social. El crecimiento de la persona lleva implícita la dimensión social que radica en esa nota del ser humano que es la apertura. La vida humana se desarrolla precisamente en el entramado de las relaciones personales entre iguales y en la confrontación con los acontecimientos externos, ya que ahí, en ese entorno concreto se sitúan las condiciones en las que crecerá, aprenderá y madurará el sujeto.

La LOMCE (Ley Orgánica de mejora de la calidad educativa) en su preámbulo, expone que

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias (...)

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.

Las sociedades de los siglos XIX y XX han hecho hincapié en la socialización dejando la personalización en un segundo plano. Este hecho ha provocado que la educación se haya entendido fundamentalmente como un factor esencial en la socialización inicial del individuo Durkheim (1975) define la educación como:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (p. 53).

Para este autor la educación tendría como fin la inclusión de las personas en la sociedad a través del proceso de socialización primaria. Esta socialización se considera la más importante ya que, mediante ella, el niño comienza a formar parte de la sociedad; los primeros hábitos sociales y normas de comportamiento los adquiere en la familia. Durante años se ha mantenido la creencia pedagógica de que la finalidad de la educación es la socialización mediante la homogenización. Son clarificadoras sobre este punto las siguientes palabras de Durkheim (1975) cuando escribe que la sociedad no puede subsistir “más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva” (p. 52). Se trata de un proceso de adaptación a la sociedad en la que el sujeto vive mediante la adquisición de los elementos de la cultura, como las normas, valores, lenguaje, costumbres, etc., la persona va desarrollando modos concretos de respuesta para integrarse en ese medio social.

Durkheim, es uno de los primeros sociólogos que aplican el método propio de la sociología a la educación. Desde este enfoque, la educación tendría como objetivo final constituir el ser social en cada uno de los educandos, ya que “efectivamente, no solo no está ya preconstituido y preparado ese ser social en la constitución primitiva del hombre, sino que ni siquiera es el resultado de un desarrollo espontáneo” (Durkheim, 1975, p. 98). Continúa afirmando que es la sociedad la que tiene la tarea de formar, de “construir con esfuerzos renovados” (p. 99), ese ser social, que configura a la persona como un nuevo ser. Esta concepción de la educación se centra únicamente en el desarrollo de la dimensión social de la persona, por lo que no es propiamente educación al no atender al perfeccionamiento del ser personal.

Otro autor de gran influencia en el ámbito educativo y que también describía la escuela como institución social y la educación como un proceso social, es Dewey. El centro educativo sería un lugar donde se convive y en el “que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales” (Dewey, 1959). Defiende la socialización de la educación y del centro educativo llevado por su pragmatismo. La escuela activa, social, de la que nos habla Dewey, olvida que la cultura de la persona es paso previo de una auténtica vida social; sin dominio de sí mismo, sin conquista de la propia autonomía, la educación social puede derivar en una enajenación de la personalidad individual, y el individuo entonces puede perderse en una fuerza social inhibitoria (Bernal Guerrero, 1987).

La influencia de estas propuestas establece una discusión sobre el propio concepto de educación, que sigue vigente hoy día. A este debate se suma desde la antropología filosófica el personalismo. Centrar la educación en la persona humana no solo tiene consecuencias prácticas, sino que necesita una elaboración explícita en el plano teórico, para realmente contribuir a la educación. Por ejemplo, Sarramona (2000), en su acercamiento a la descripción de la educación sugiere que, siendo un concepto con diferentes acepciones, se pueden señalar algunas características comunes a todas ellas: es un proceso de humanización; permite la integración social de los individuos; es un elemento fundamental de la cultura; y es un proceso siempre inacabado.

Siendo la socialización un factor esencial del ser humano, quedarse solo en este aspecto sería un reduccionismo. Efectivamente, el proceso educativo recibe estímulos desde el exterior por parte de personas distintas del mismo sujeto que se educa, pero, a la vez, ese proceso es interior queda en la persona. Por esto, siguiendo a García Hoz (1975<sup>a</sup>), la educación se puede entender “como un proceso de asimilación cultural y moral” (p. 25), ya que en él se encuentra una persona que se educa por la acción de otras, de modo que el educando se va pareciendo a los que le educan, y, al mismo tiempo, como “un proceso de separación individual” (p. 25), porque a través de ella se intenta que desarrolle sus capacidades y crezca como persona.

Estas serían las manifestaciones de los dos objetivos que se señalan en la educación: socialización e individualización (García Hoz, 1975), es la paradoja de la incomunicabilidad del ser y la necesidad de la apertura propias del ser humano, que ya apuntamos al describir las notas de la persona; aunque no siempre se ha entendido así la socializa-

ción, más bien se presenta como un comunitarismo donde el ser personal se diluye. Las palabras escritas por Jung (2009) sobre el riesgo de la prevalencia de la socialización son muy claras:

Cuando la sociedad, en sus diversos representantes, actúa automáticamente las cualidades colectivas, con ello premia todo lo mediocre, todo lo que se dispone a vegetar de un modo fácil y exento de originalidad; es inevitable que lo individual quede atropellado. Este proceso se inicia en la escuela, continúa en la universidad y predomina en todo lo que dirige el Estado (p. 89).

Cuando lo personal se ve relegado por lo social, la tarea educativa no alcanzará su objetivo principal, ya que al quedar despersonalizada no podrá ayudar al perfeccionamiento personal.

García Hoz (1991), siguiendo a Mounier, señala determinados aspectos de la lectura pedagógica del personalismo, aunque éstos no llegan a captar el alcance de la personalización educativa, que se estudiará en otro apartado. García Hoz (1970) considera que la educación tiene como uno de sus objetivos la socialización, pero entendida como comunicación entre las personas, pero sin olvidar que el objetivo prioritario debería ser el crecimiento personal, por lo que establece los cinco principios a tener en cuenta en la educación del ser humano:

- Elección por el hombre comunitario: la persona es comunicación y superación del individualismo;
- Comunicación entre personas: la educación como comunicación docente orientada hacia la perfección educativa;
- Reconocimiento del primado de la conciencia y la libertad. La educación tendría como uno de sus principales fines la conquista de la libertad como salvaguarda de la dignidad humana;
- Proceso orientado a fines, no como acción instrumentalizadora.
- Incorporación de la cultura como ámbito de desarrollo.

Estos aspectos resaltan la importancia de la educación como socialización, atendiendo al carácter relacional del ser humano, a su apertura, pero sin olvidar que el sujeto de la educación es una persona concreta, singular. Personalización y socialización no son procesos contrapuestos o independientes, se implican mutuamente porque la socialización debería estar incluida en la personalización.

### 1.5.2. *Educación personalizada, una propuesta educativa*

El término *Educación personalizada* recoge con precisión los rasgos propios de la personalización educativa. Aunque hay autores que utilizan el término *individualizada* para expresar la necesidad de atender las diferencias personales, con la intención de conjugar las ventajas de la socialización y el desarrollo individual. En el Tesoro de la base de datos ERIC (*Educational Resource Information Center*) existe la expresión “enseñanza individualizada”, ya desde 1969, definida como la adaptación de la enseñanza a las características individuales de los estudiantes dentro del grupo. Al definirla de este modo, se afirma que no se debe confundir ni con la enseñanza individual ni con el estudio independiente. La primera se define como enseñanza de individuos, es decir, no en grupo; el segundo como estudio individual, ordinariamente autoiniciado, que puede ser dirigido por un equipo docente mediante consultas periódicas (López López, 2010).

Preferimos hablar con García Hoz de *Educación personalizada*, pues desde la visión de la persona, entendemos a cada quién como apertura, como don. Cada persona, desarrollando sus potencialidades, puede aportar mucho a la sociedad. Aquí radica el valor profundo de la educación personalizada, en la que la atención a cada quién irá dirigida a que cada persona desarrolle sus capacidades para ponerlos al servicio de los demás. García Hoz (1970) lo sintetiza así:

La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria (p.15).

Según la educación personalizada, la educación radica en ayudar a que cada educando aprenda a mejorar y comprenda que no se debe cansar de ello porque es una tarea que no acaba. Por eso se puede afirmar, tal y como expone Galino (1991, p.136), que “concebir el hombre como persona que ha de ser educada es verlo en lo que es y en lo que tiene que ser”. En definitiva, en la personalización educativa se entiende al educando como protagonista de su propio proceso de desarrollo, hacia su plenitud.

Como dice Faure (1981), la finalidad de la educación es “aprender a ser y hacerlo por sí mismo, con la ayuda de los otros y para los otros” (p. 49). Asimismo, la naturaleza de esta ayuda implica conocer la diferenciación natural, es decir, qué se ha recibido al nacer, como paso previo.

Siguiendo de nuevo a García Hoz (1987) y al hilo de las notas de la persona ya descritas, se puede afirmar que:

La personalización se apoya sin duda en la singularidad individual, pero si no alcanza a formar la conciencia y la libertad personales, se queda en mera corteza instructiva, sin entrar en el planteamiento, y menos en la solución de los problemas de la vida que verdaderamente preocupan a cada hombre y a la sociedad (p. 34).

La *Educación personalizada* parte “del entreveramiento del sentido genérico de educación con las exigencias de la naturaleza, principios fundantes y dimensiones de la persona” (Bernardo, 2011<sup>b</sup>, p. 15). Conviene que el profesor conozca al alumno en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, volitiva, física y social, así podrá emprender una enseñanza personalizada y de calidad, adaptada a sus características personales de cada uno dentro del grupo. (Pozo, 2000; González-Pienda, González Cabanach, Núñez y Valles, 2002; Lozano, 2005; Martínez Geijo, 2007). La educación, entendida en el sentido más amplio, es un proceso de formación que comprende el desarrollo de ciertas potencialidades en la persona (García Amilburu, 2009).

Con la utilización del término *personalización educativa* se pretende mostrar, siguiendo a García Hoz (1991), que lo sustantivo es el proceso, el movimiento, la actividad, que desemboca en la educación personalizada, es decir, en un proceso terminado que culmina en la propia perfección del alumno. Dicho fin justifica toda la actividad que, a su vez, ha tenido que atender a la diversidad, es decir, se ha debido adaptar a las condiciones personales del educando dentro del grupo. Podríamos decir que la personalización educativa es el proceso, medio y actividad para alcanzar el fin. Y como el fin es el que especifica y justifica la actividad humana, en la educación personalizada quedan incluidas todas las acciones de una educación orientada hacia la perfección de la persona.

García Hoz (1975<sup>a</sup>) define la *Educación personalizada* como el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas en su singularidad, autonomía y apertura, mediante la obra bien hecha y la convivencia cordial; perfeccionamiento que, para que la educación sea completa, debe incidir en los diferentes ámbitos de la vida: la familia, la profesión, los amigos y la fe (García Hoz, 1979).

El profesor, aunque el grupo de estudiantes asignado sea numeroso, si de verdad quiere educar, deberá atender a cada uno, salir a su encuentro, de modo que cada alumno sienta que el profesor lo conoce y le quiere por sí mismo. Lo recuerda el profesor Cardo-



na (2001) cuando escribe que “la primera aplicación práctica es tratar a cada alumno de modo personalizado. No tratarlo como una fracción de multitud, sino como una persona única e irrepetible. Hay que interpelar directamente su responsabilidad personal” (p. 10). Interesa al educador toda la persona con sus aportaciones y rasgos diferenciales y únicos. Es la idea de una formación completa, integral de cada uno de los escolares.

Uno de los autores que han estudiado con mayor profundidad los escritos de García Hoz, concluye que la propuesta pedagógica de la educación personalizada incluye dos dimensiones: por un lado, *personalizar la educación*, ya que se intenta adaptar el proceso educativo a las capacidades, necesidades y preferencias individuales y sociales de cada uno; y por otro, *personalizar con la educación*, al estimular su aptitud personal para enseñarle a pensar y a vivir, cooperando con él de modo que pueda formular su proyecto personal de vida y llevarlo a cabo (Bernal Guerrero, 1999).

Muchos profesores *personalizan la educación* cuando proponen programas abiertos de trabajo a sus alumnos de acuerdo a sus posibilidades, ritmos e intereses. Pero con frecuencia estas oportunidades quedan en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, en el ámbito académico sin alcanzar la formación integral. En cambio, cuando un profesor se propone *personalizar con la educación*, sus objetivos van más allá del aprendizaje, no solo individualiza la enseñanza sino que se plantea la formación del alumno con una proyección de futuro al educar y enseñar a elegir, a ser responsable de sus propias elecciones, para que sea capaz de diseñar su propio proyecto de vida.

Siguiendo de nuevo a García Hoz (1975<sup>a</sup>) cuando plantea que la educación alcanza su integridad en la medida en que llega a toda la actividad humana, se concluye que la educación es personalizada si responde y desarrolla todas las potencias de la persona; si abarca todas las exigencias de la vida y si hace crecer las posibilidades y aptitudes de cada uno en tanto que un ser insertado en una comunidad.

Como dice Pérez Juste (2005<sup>b</sup>), es la *Educación personalizada* la que da respuesta a los desafíos del hombre y los atiende debidamente ya que se trata de una propuesta pedagógica que

se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de pertenencia a una determinada identidad para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la dignidad de la persona, de todas las personas, de cada persona; y c)



la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad (p. 391).

Y esto es así la tarea fundamental *de la educación sin adjetivos*, es la formación *integral* de la *persona*; formación que debe ser conocida, querida y sentida por el educando.

Los sentimientos de identidad y pertenencia están relacionados con los valores culturales básicos de los pueblos. El origen de cada uno le viene dado, se nace en un lugar y en un entorno determinado, aunque no estático ya que mediante la libertad las personas actúan y contribuyen al desarrollo de la cultura. El sentido de pertenencia tiene una carga afectivo-cognitiva que conlleva arraigo; este aspecto está también relacionado con el sentimiento de seguridad (de hecho se consideran palabras sinónimas) y que García Hoz considera uno de los motores de la persona ya que su posesión le permite actuar y relacionarse con los otros. Sin embargo, la persona posee una identidad básica superior a las señas de identidad culturales a las que pertenezca; esa identidad es la de *ser persona* por la que adquiere una especial dignidad por la que no habrá distinción entre los seres humanos por el lugar del que procedan.

Respecto al tercer factor señalado por Pérez Juste para conseguir esa *educación sin adjetivos*, es preciso resaltar la conveniencia de un proyecto educativo coherente articulado en torno a la persona, mediante el estímulo y promoción de sus características singulares y el respeto a la libertad, que le permitirá el desarrollo de su autonomía y, consecuentemente, se le ayudará a crecer como persona.

El perfeccionamiento personal no solo conlleva mejora para uno mismo, sino que el sujeto está en mejores condiciones para darse a los demás. Esta es la razón por la cual se tienen en cuenta en la educación personalizada tanto la socialización como la personalización. Una educación centrada en la persona asume las exigencias de la individualización y socialización educativas, y por tanto, se adecua a las necesidades del ser humano y a la vida en sociedad.

Pérez Juste (2005<sup>b</sup>) sintetiza la concepción de una educación centrada en la persona con las siguientes palabras:

una educación así caracterizada reconoce el carácter irrepetible de cada educando, lo atiende debidamente y lo cultiva buscando su máximo desarrollo; respeta su libertad a la hora de darse un proyecto personal de vida -que se desea valioso- mediante la acción perfecta

de las instituciones educativas, y promueve su dimensión social, porque reconoce en ella el marco en que alcanzará su plenitud y por eso es en ella donde su proyecto personal tendrá la ocasión de ser una realidad (p. 14).

La *Educación personalizada*, tiene como finalidad *ayudar a crecer* al alumno, de modo que desarrolle su capacidad de hacer efectiva su libertad, para que aprenda a dirigir su propia vida y contribuya con su singularidad, con su originalidad, con sus características peculiares, a la mejora de la sociedad. Ayudar a cada alumno a que sea capaz de ir formulando su proyecto personal de vida constituye un quehacer ineludible por parte del educador que solo se llevará a cabo en una educación centrada en la persona.

## Capítulo 2. La personalización educativa

La personalización es un factor clave en el ámbito del marketing. Hace dos años apareció un artículo de opinión en la revista Marketing titulado: “Si soy único, ¡demuéstramelo!” Las empresas saben que la personalización crea valor para sus clientes, por eso, a través de sus departamentos de marketing, se proponen personalizar y adecuar su oferta a las necesidades particulares y concretas de cada usuario. Para poder realizar esta personalización establecen las estrategias y los medios para conocer bien al cliente: quién es, cómo es, qué le interesa, qué busca, dónde suele buscar, etc. García Pujadas (2010) describe la personalización como la adaptación de un producto, servicio o contenido a una persona o usuario, en función de sus características, preferencias personales o información previa que proporciona el sujeto directa o indirectamente. La personalización supone una oportunidad de establecer una relación mutua y, de este modo, permite orientar al cliente. El grado de personalización se determina cuando el cliente participa en el diseño de su propio producto.

Cabría establecer cierta analogía entre esta noción de personalización y el uso de este término en el ámbito educativo. La personalización es el fin de toda actividad educadora, ya que el proceso de desarrollo es único para cada uno, en el doble sentido que hemos dado a la palabra crecimiento: tanto para el desarrollo de capacidades como para la optimización de la persona que siempre puede mejorar. El perfeccionamiento humano es estrictamente personal –y depende de cada uno–, por lo que es necesario personalizar su proceso formativo, especialmente en el ámbito educativo. De ahí la necesidad de incorporar a la educación un posible indicador de calidad llamado “Grado de Personali-

zación Educativa” (GdPE), que permitirá no solo atender las características personales, sino implicar al educando en el diseño de su propia formación, además de respetar las características propias de cada alumno, siendo así una respuesta pedagógica adecuada a las diferencias personales, tanto psicológicas, como sociales y culturales.

La personalización, siguiendo a Pérez Juste (2005<sup>a</sup>), implica dos presupuestos, en primer lugar, la atención a la individualidad mediante la respuesta pedagógica adecuada, y, en segundo lugar, la cooperación por parte del educador en “el proceso, continuo y nunca acabado, de construir la persona, de *plenificarla*, de hacer de ella todo o que sus potencialidades le permitan llegar a ser” (p. 15). La atención a la individualidad es la manifestación del respeto a cada persona, a sus condiciones y circunstancias personales, y, partir de lo que cada uno es, significa ayudarle a desarrollar y poner en juego todas sus posibilidades.

García Hoz (1993) establece como presupuestos para la práctica de la *Educación personalizada* los siguientes:

1. Principio de la diferencia y complementariedad, según el cual cabe la complementariedad entre términos aparentemente opuestos como son: libro-realidad, teoría-práctica, disciplina-libertad, etc. Eso es posible porque la concepción personalizada de la educación está abierta a los distintos métodos, procedimientos, etc., siempre que contribuyan al desarrollo de la persona. Esta flexibilidad permite que se pueda llevar a la práctica en cualquier tipo de centro educativo según sus características propias.
2. Principio de la unidad de la formación intelectual y ética, según el cual, la unidad de la persona humana reclama cierta armonía entre las diferentes formas de pensar sobre los distintos aspectos de la vida del hombre, de modo que contribuya al desarrollo de la capacidad del criterio propio.
3. Principio de la pluralidad de conocimientos como condición para la unidad de la persona, según el cual la Educación personalizada contribuye a la formación total del estudiante integrando los diversos saberes.

García Hoz (1977 y 1978) desarrolla una herramienta propia para facilitar esta integración de los distintos saberes y materias de aprendizaje, mediante un estudio de los

términos científicos más utilizados en el ámbito escolar. Como fruto de este estudio establece las llamadas fases del pensar, cuyo conocimiento permite ayudar al alumno en el procesamiento de la información y, por tanto, le dota de las herramientas necesarias para profundizar en el conocimiento de la realidad:

- receptiva: observación, información
- reflexiva: análisis, relación
- adquisitiva: síntesis, memorización
- expresiva: comunicación, lenguaje
- extensiva: ampliación, creación
- práctica: aplicación, realización

Estos principios permiten, según García Hoz, llevar a la práctica la *Educación personalizada* ya que hacen posible la atención a la singularidad de la persona, a su desarrollo unitario y armónico, y a su dimensión intelectual y libre.

Personalizar la educación supone, entre otras cosas, atender “a todas las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible, en todas sus notas constitutivas y dimensiones” (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007, p. 17), y para estimular su perfeccionamiento, del que cada uno es responsable.

García Hoz (1970) describe el significado de personalizar la educación,

Personalizar, es tanto como referirse a una persona.

La personalización tiene algo de agresivo; compromete y ennoblece de algún modo porque en virtud de la personalización alguien pasa de ser uno más, a ser el punto de convergencia de las alusiones personalizantes.

La educación personalizada, lo es en la medida en que se realiza en un alguien que tiene rasgos propios, que se siente obligado, comprometido, por sus posibilidades personales y que, al mismo tiempo, se ennoblece por el hecho mismo de vivir y obrar como persona (p. 22).

Con la educación se pretende ayudar a que el alumno alcance el perfeccionamiento personal para ser capaz de incorporar valores, mediante la adquisición de conocimientos, el desarrollo de aptitudes, habilidades y destrezas humanas, tanto intelectuales, volitivas y trascendentales como físicas. En este sentido, se podría decir que educar es también ayudar a cada ser humano a establecer y mantener vínculos valiosos con la reali-

dad, y especialmente con las personas (Calderero, Perochena y Peris, 2015); de modo que descubra la alegría de vivir como consecuencia del trabajo bien hecho y de la apertura a los demás. Esto conllevará que se conozca a sí mismo para poder desarrollar sus potencialidades y donar ese crecimiento personal al otro, de forma que habrá que tener en cuenta las relaciones interpersonales puesto que configuran otro de los componentes que van modelando un determinado estilo de abordar su propio proceso educativo. Varios autores llegan a la conclusión de que un buen maestro proporciona una educación personalizada (Del Corso, Ovcin, y Morrone, 2005. De igual manera, Dunn y Griggs (2000) señalan que la educación personalizada es una forma de capitalizar las fortalezas de los estudiantes y los resultados de aprendizaje.

La personalización educativa pretende no solo enseñar a los estudiantes los contenidos específicos de las distintas materias, sino también presentarles los elementos necesarios para que crezcan como personas, buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades, lo que les permite establecer una relación con el otro en términos de donación. La persona crece como tal cuando ama.

Enfocar la educación desde la perspectiva de la persona no favorece solo su desarrollo como ser humano sino, sobre todo, su personalización, el desarrollo de los aspectos personales de singularidad, autonomía y apertura. La personalización educativa favorece la conformación de su identidad biográfica única, la que le corresponde solo a él, con las características y posibilidades de su peculiar existencia en una situación social y cultural determinada. García Amilburu (1996) explica el proceso de formación de la identidad personal que “comprende tanto el desarrollo del organismo, como el proceso social de interacción con los demás. El propio organismo y el yo, no pueden ser entendidos adecuadamente al margen del contexto social particular en el que han sido modelados” (p. 155).

Como sintetiza Lavelle (1978) la persona es siempre una “creación” personal de sí misma, en el sentido de que lo importante en la educación, es lo que el propio sujeto hace consigo mismo, le corresponde la iniciativa fundamental de decidir ser de un modo o de otro. Los animales *resuelven* su vida guiados por el instinto; las personas, la *proyectan* para encontrar las destrezas, las costumbres, la ciencia, las pautas de comportamiento, etc., que palien su radical indigencia. “El hombre tiene que actuar, es un ser abocado necesariamente a la acción, en busca de esas pautas de comportamiento que le *realizarán* y crearán un mundo que posibilite su existencia” Escámez (1981<sup>a</sup>, p. 10). Barrio (2000) expone que es el educando el que tendrá que asumir la dirección de su proceso de creci-

miento, “proponiéndoselo, es decir, de una manera estrictamente intencional o propositiva: uno tiene que hacer el propósito de vivir así, como lo que es” (p. 31).

De la personalización de la educación se deducen algunas implicaciones en el quehacer educativo. Ahedo y Danvila (2012) resaltan que lo importante en la educación no es la mera transmisión de conocimientos, sino el impacto formativo en el alumno. Si se entiende la educación como ayudar a crecer, el trabajo del educador consistirá en conseguir que el educando sea mejor persona y aprenda. Tratar a cada quien como persona (Ahedo, 2013<sup>a</sup>) conlleva tener presente que es diferente y, justamente por eso, habrá que ayudarlo a crecer con estrategias y técnicas personales y no generalizadas. En la misma línea González-Simancas (2006) resalta que:

lo esencial en educación es la persona en sí, y no tanto su función; que importa su ser más que su hacer. La persona, individual y social por naturaleza, a la que hay que proporcionar la ayuda necesaria para que crezca y se desarrolle en plenitud, en todas sus dimensiones y no sólo en alguna (p. 144).

La ayuda del educador se puede quedar en nada sin la aceptación de la misma por parte del educando. Para que esto no suceda se requieren tres condiciones: la aceptación personal del educando, la aceptación del educador y la aceptación de la ayuda que recibe de este. En primer lugar, el educador ha de aceptar al educando. Esta aceptación, en palabras de Ahedo (2013<sup>a</sup>), “es necesaria porque otorgar la ayuda no es una obligación del educador, sino que es fruto de una decisión personal que supone la libertad de ayudar o no” (p. 134). En esta aceptación el educador también mejora como persona “porque está donando, y eso es lo propio del amar personal”.

En segundo lugar, es necesaria “la aceptación del educador por parte del educando” que “le acepta como persona, por ser quien es, previo a la ayuda que le otorgue”. Por último, “la aceptación del educador implica que el educando se fía de él y que por eso acepta su ayuda” (Ahedo, 2013<sup>a</sup>, p. 134). También el educador ha de aceptar que su colaboración consiste en una ayuda. Por eso la educación personalizada no radica en obligar, imponer, sino en ayudar y, precisamente, ayudarlo a la realización de su proyecto personal.

En este contexto, Llano (2009) señala que,

entre las profesiones dedicadas a cuidar se encuentra la enseñanza, entendida como *paideia* o formación, no como ilustración presuntuosa de ayer, o como el adiestramiento pragmático de hoy (...) La acción del maestro no es la principal del proceso formativo, pero sin él no hay educación (...) El maestro vela por el discípulo, fomenta sus capacidades y apuntala sus deficiencias. Cuida de él, se adecua a su tiempo existencial, le ayuda a crecer (p. 16).

Otros autores también señalan que educar es ayudar a los educandos, lo que significa que el educador deba dar aquello que es para enseñarles y ayudarles a mejorar (Altarejos, Bernal Guerrero, Rodríguez Sedano, 2005). Ese dar en que reside la educación implica que los educadores crecen y mejoran con esa acción. Esto es lo que implica que la educación es una ayuda. Es ayuda porque mejora quien ayuda (el educador) y la persona ayudada (el educando). En suma, no se puede reducir la educación a una técnica —como instrucción en habilidades o estrategias— porque así se educaría a los individuos, pero se ignoraría el carácter personal.

Este modelo educativo personalizado conlleva la puesta en marcha de planteamientos, propuestas, metodologías, etc., que ayuden a la realización plena de los hombres y de las mujeres, desde lo que a cada uno de ellos les corresponde y es propio de su ser personal. Y los estudiantes, a su vez, estarán impulsando su aprendizaje, su crecimiento personal, con una visión clara de sus propios objetivos y un camino para alcanzarlos. También contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social.

La personalización educativa implica la conveniencia de que los maestros sean capaces de llegar a cada estudiante y atenderle de manera personal, teniendo en cuenta su situación particular, sus condiciones, ritmo de trabajo, etc.; para ello necesitan motivación, formación, preparación y actualización permanente en su área y en lo referente a la ciencia antropológica, ya que el destinatario del quehacer educativo no es otro que una persona humana (Balduzzi, 2015).

Se puede afirmar que, cuando los educadores (padres, profesores, etc.), consideran a cada hijo, a cada alumno -con sus posibilidades y limitaciones-, centro de la tarea educadora, la personalización educativa brota necesariamente porque se buscará el mejor modo de ayudar a esa persona concreta.

Santos (2006) ilustra la necesidad de la personalización educativa con la fábula titulada: *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*, que consideramos nos facilita la comprensión de forma excelente.



Cierta vez, los animales del bosque decidieron hacer algo para afrontar los problemas del mundo nuevo y organizaron una escuela. Adoptaron un currículo de actividades consistente en correr, trepar, nadar y volar y para que fuera más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era estudiante sobresaliente en la asignatura natación. De hecho, superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en vuelo, pero en carrera resultó deficiente. Como era de aprendizaje lento en carrera tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la natación para practicar la carrera. Estas ejercitaciones continuaron hasta que sus pies membranosos se desgastaron, y entonces pasó a ser un alumno apenas mediano en la natación. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido salvo, como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en carrera, pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en trepa, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de vuelo, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último, enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces, la calificaron con 6 de 10, en trepa y con 4 de 10, en carrera.

El águila era un alumno problema y recibió malas notas en conducta. En el curso de trepa superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año, una anguila normal, que podía nadar de forma sobresaliente y también correr y trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumado.

Esta fábula nos presenta gráficamente la diversidad de los alumnos en la escuela y los efectos tan negativos cuando la homogenización es el modelo educativo que se lleva a cabo (García Barreda, 2013). Se presentan un programa, unos objetivos, unos métodos y una evaluación única y la misma para todos. Actuando de este modo uniforme, no solo no mejora la persona, sino que se desaprovechan las posibilidades que todo ser humano tiene y se le priva de oportunidades de crecimiento que lograría si se le tratara como cada uno necesita. Cuando se personaliza, todos los alumnos se *enriquecen* ya que se les permite, no solo trabajar a su ritmo y según sus intereses, sino también poner en juego sus capacidades.

Personalizar la educación supone conocer a cada uno para que, partiendo de su situación personal -oportunidades y limitaciones- pueda desarrollar y llegar a donde sea capaz. El propósito de la personalización educativa no es otro que *humanizar* la educación ya que parte de la convicción de que cada persona alcanza el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno.

### 2.1. Estado actual de la personalización educativa

Es frecuente oír hablar de personalización educativa. De hecho, es hoy una aspiración común a muchos sistemas educativos. La comprobación de que un mismo modelo no sirve para todos los alumnos de la clase, lleva a plantear la necesidad de buscar métodos para adaptarse a las necesidades de cada educando y de incorporar las nuevas técnicas que presenta la investigación educativa. La sociedad actual exige nuevas habilidades, aptitudes y competencias adquiridas principalmente en los centros educativos para adecuarse a las características del siglo XXI.

Parece existir consenso entre diversos autores en el ámbito educativo respecto a que el desarrollo personal ocurre a diferentes ritmos y cada persona tiene necesidades educativas diferentes (Villarini, 2000; Palladino, 2005; Hopkins, Järvelä y Miliband, 2006; Lerís y Sein-Echaluze, 2007; La Marca, 2007; Jiménez, 2008; Powell y Kusuma-Powell, 2012; Childress y Benson, 2014; Waldrip, 2014 y 2016; Hyslop y Mead, 2015 y Sahin y Kislá, 2016). Ser conscientes de este hecho requiere una reflexión profunda sobre los planteamientos educativos actuales. La observación de los distintos modos de aprendizaje de cada alumno, ha de llevar a la búsqueda de soluciones diferenciadas, que consideren las características, intereses, gustos, contexto y progreso del estudiante. La capacidad para desarrollar proyectos que tengan en cuenta las características y posibilidades de cada alumno en el aula es hoy un objetivo prioritario en el ámbito educativo.

Tourón (2014) se plantea si la personalización beneficia a los alumnos y concluye que “un sistema personalizado se basa en la adaptación, la enseñanza se adapta a las necesidades de cada uno enfatizando la equidad y asegurando que todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de tener éxito”. Dicho aprendizaje es un enfoque que se adapta al ritmo, intereses, preferencias y necesidades de cada alumno.

Nos parece muy adecuada la afirmación de García Hoz (1970) hablando de la personalización educativa porque el instrumento principal con que se cuenta es el trabajo que realiza el alumno:

El más profundo significado de la educación personalizada se halla no en ser una forma o método nuevo de enseñanza más eficaz, sino en convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la elección de trabajos y la aceptación de responsabilidades por parte del escolar mismo (p. 21).

Este objetivo de personalizar la educación aparece de modo recurrente en los foros educativos, filosóficos, sociológicos y políticos sobre el futuro de la enseñanza. Un ejemplo, la conferencia internacional – *Personalised Learning: the Future of Public Service Reform* (Enseñanza personalizada: el futuro de la reforma de la función pública), que se desarrolló en mayo de 2004 en Londres (OCDE, 2006). Miliband era ministro británico de *Schools Standards* en Reino Unido cuando tuvo lugar la conferencia de la OCDE, donde presentó su visión y su programa político para la personalización del aprendizaje. Propuso la personalización como el mejor modo de superar lo que para él son los “grandes desafíos” de la educación:

1. Alcanzar la excelencia y la igualdad.
2. Combinar la flexibilidad de la impartición con la responsabilidad sobre los resultados.
3. Poder dar un enfoque personalizado a los servicios universales, entre los que destaca la educación.

La personalización ayudaría a mejorar el progreso en las aulas, porque la mejora de la escuela pasa por la mejora de cada uno de los alumnos. Es una cuestión ligada a la calidad educativa. Alumnos motivados, interesados en los proyectos que realizan tanto individual como en equipo, y trabajando a su ritmo, mejoran no solo en sus resultados académicos sino también como personas. Esto supone que se eleva el nivel educativo de esos alumnos y, consecuentemente, el de esos grupos y de esa escuela. La mejora de la educación es esencial para la mejora de la sociedad, de ahí la conveniencia de que los gobiernos inviertan en políticas educativas que favorezcan la personalización.

La necesidad de personalizar la educación ha surgido de la consideración de las diferencias individuales y de los diversos estilos de aprendizaje propio de cada uno (López López, Tourón y González Galán (1991). Tener en cuenta las preferencias y necesidades en el aprendizaje de los alumnos para permitirles participar y ser responsables de su propio aprendizaje: comprobar qué les ayuda a retener la información por más tiempo, a aplicar los conocimientos de manera más eficaz, etc.

La profesora finlandesa Järvelä (2006) analiza las evidencias procedentes de la investigación para aclarar las cuestiones más importantes de la personalización. Diferencia, por una parte, la personalización de la individualización y, por otra, la personalización del aprendizaje social. Y considera que la primera es un planteamiento de la política y práctica educativas en el que cada alumno es importante, constituyendo un camino para igualar las oportunidades mediante el fomento de las aptitudes de aprendizaje y de la motivación. Analiza siete dimensiones críticas para personalizar la práctica educativa:

- El desarrollo de habilidades clave que, con frecuencia, son propias de un área. La construcción del conocimiento y su uso compartido forman el núcleo de los procesos de aprendizaje que están conectados con el desarrollo de conocimiento y habilidades de nivel superior, que a su vez son clave en la organización de los procesos de formación y en el uso compartido del conocimiento.
- Homogeneizar el entorno educativo incidiendo directamente sobre las habilidades de aprendizaje de los alumnos. Esto significa enseñarles a analizar, criticar, juzgar, comparar y evaluar, además de ayudar a los alumnos tanto a pensar con prudencia como a pensar correctamente.
- El fomento del aprendizaje a través de la motivación. Los profesores que saben motivar hacen que el aprendizaje sea cognitivamente significativo haciendo a los alumnos capaces de aprender y entender, y ayudándoles a apreciar el valor del aprendizaje, sobre todo en posibles aplicaciones del conocimiento fuera de la escuela.
- La construcción colaborativa del conocimiento. Se construyen nuevos ambientes de aprendizaje, fundamentados en la experiencia común, en la escuela y en el puesto de trabajo. Se desarrollan modelos pedagógicos, herramientas y prácticas para apoyar el aprendizaje colaborativo y el entendimiento mutuo. La autora analiza tres elementos: investigación progresiva, aprendizaje a través de problemas y aprendizaje a través de proyectos.
- Los nuevos modelos de evaluación de los que parece depender el aprendizaje personalizado, como la evaluación auténtica, la evaluación objetiva y los portafolios digitales.

- El uso de la tecnología como una herramienta social y para el conocimiento. Para que el programa de personalización tenga éxito, se necesitan modelos para que el uso efectivo de la tecnología apoye el aprendizaje individual y social. Hace falta la colaboración multidisciplinar entre aquellos que diseñan el currículum y los desarrolladores de tecnología además de conseguir sacar partido a los dispositivos móviles y las redes inalámbricas.
- La clave son los profesores: los nuevos entornos de aprendizaje requieren un diseño curricular complejo, y los profesores tienen que estar muy capacitados en comunicación y colaboración. Ellos son los transmisores y promotores de estas áreas, incluidas las áreas de habilidades de aprendizaje y de las nuevas formas de evaluar.

Estas dimensiones críticas propuestas por Järvelä, sintetizan las principales manifestaciones de la personalización educativa. Inciden en la necesidad de formación específica del profesorado: trabajo colaborativo, equipos docentes interdisciplinares, dominio de las nuevas tecnologías, evaluación formativa de los alumnos, propuestas de aprendizaje por proyectos, etc., para poder educar así a las nuevas generaciones, niños y jóvenes nacidos en el siglo XXI.

Bien es cierto que desde mediados del pasado siglo se trabajan en los centros educativos algunas realidades de la personalización educativa o *educación personalizada*, como conocer los puntos fuertes y débiles de cada alumno, la atención a la diversidad (Bernardo, 2011<sup>b</sup> y García Hoz, 1970); la evaluación formativa para diagnosticar las necesidades de cada alumno; la orientación personal mediante la tutoría, preceptuación o mentoría; la adquisición de estrategias de aprendizaje y la programación de objetivos comunes o mínimos e individuales (de ampliación o refuerzo), que facilitan la adaptación a cada ritmo y tipo de aprendizaje, la educación en valores, y otros, que configuran los avances pedagógicos de estos tiempos. Aunque aún se precisa profundizar en el estudio y aplicación de la práctica de este modo de educar personalizado.

En síntesis, y por lo expuesto anteriormente, se podría afirmar que la personalización educativa se manifiesta de tres modos. En primer lugar, teniendo el educador presente la formación integral de la persona (perfeccionamiento de todas las dimensiones fundamentales de modo integrado, de totalidad), adaptándose a las características de cada educando. En segundo lugar, tales manifestaciones -enfoque armónico, integral y adapta-

ción- tienen sus respectivas consecuencias para la evaluación: en la medida que contribuya a formar al alumno y le ayude a lograr las metas adecuadas se podrá considerar que ese modo de evaluar es personalizado (Pérez Juste, 1987). En tercer lugar, se manifiesta en el conocimiento que el estudiante posee sobre sí mismo; cómo es y cómo puede mejorar, y así podrá ser motor de su propia formación. Cada persona es artífice de su propio perfeccionamiento.

La utilización del término *educación personalizada* o *personalización educativa* se ha convertido en un eslogan para todo tipo de promesas en el mundo de la educación. Son numerosos los centros educativos -públicos y privados- que se plantean acometer el reto de la personalización, haciendo referencia explícita en su proyecto educativo de centro que consiste en contribuir al desarrollo integral de las potencialidades de cada alumno, junto con sus habilidades para formar parte del ámbito familiar y social, en el que vive, crece, aprende y comparte.

## 2.2. Aprendizaje personalizado

Es habitual leer y escuchar la importancia de “personalizar el aprendizaje” y, consecuentemente, “personalizar la enseñanza”. Esas referencias que se hacen a la educación o formación personalizada a veces se quedan en una mera individualización didáctica. Por ejemplo, existen programas preparados para grupos numerosos de alumnos como el PSI (*Personalized system of instruction*) de Keller (1968), que consiste en un sistema de apoyo que se centra en el papel de un tutor para dar feedback *elaborado* a cada uno de los alumnos que tiene encomendados. Chase y Houmanfar (2009) describen el feedback *elaborado* como un feedback centrado en el contenido que pueda ser tanto positivo como instructivo; que no se centre solo en la corrección del error, sino que explique el porqué de dicha corrección. Lester, Vicari y Paraguacu, 2004 concluyen que el PSI con este tipo de feedback proporciona mejoras en el éxito escolar.

Existen numerosos estudios sobre el aprendizaje personalizado en distintos ámbitos:

- Política educativa (DFE, 2004; Leadbeater, 2004);
- Organización escolar (Lambert y Lowry, 2004; West-Burnham y Coates, 2005)

- Habilidades y destrezas de pensamiento: estrategias de personalización y estilos de aprendizaje (Coffield, Moseley Hall, y Ecclestone, 2004), el nivel de control del alumno (Czarkowski y Kay, 2006), el tipo de retroalimentación (Mazzarella, 2008), meta-cognitivos conciencia (Gama, 2004), etc.

En el contexto contemporáneo se utiliza con mayor frecuencia la expresión “aprendizaje personalizado” (*personalized learning*), que no es exactamente personalización educativa tal y como lo entendemos en este estudio. La personalización educativa es más amplia ya que abarca no solo la dimensión cognitiva y el proceso de aprendizaje sino también las otras dimensiones de la persona, además de los factores estructurales de organización educativa: agrupamientos flexibles, combinación de espacios y horarios, relaciones con la familia y la sociedad.

El aprendizaje personalizado desafía al diseño tradicional de la escuela al alejarse de un profesor que guía y enseña a todos los alumnos en una clase común. En lugar de ello, cada alumno puede seguir un camino de aprendizaje óptimo y caminar a través de una combinación de métodos de instrucción, incluyendo tanto el trabajo individual como en grupos pequeños con los maestros, o el trabajo por proyectos (Hassel y Hassel, 2011). La evidencia preliminar indica que el aprendizaje personalizado puede potenciar y apoyar a los maestros para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Tourón (2013) recoge una aportación muy interesante de la Oficina de Tecnología educativa del Departamento de Educación de los Estados Unidos en su *National Education Technology Plan* de 2010, al afirmar que:

la personalización se refiere a la instrucción que se acomoda a las necesidades de aprendizaje de acuerdo con las preferencias y los intereses específicos de los diferentes alumnos. En un entorno que está totalmente personalizado, los objetivos de aprendizaje y contenidos, así como el método y ritmo pueden variar mucho (la personalización abarca la diferenciación e individualización).

Tourón no cifra la personalización educativa en la mera instrucción individualizada sino que la complementa con la consideración de la diferenciación. Puesto que el aprendizaje no es igual para todos, parece que no tiene sentido establecer un currículo único y cerrado. Pero, en cambio, sí es posible ofrecer a los alumnos cierta variedad de actividades y conocimientos, para que ellos decidan por sí mismos, de acuerdo con sus preferencias

y personalidad, cómo progresar y aprender, de modo que la acción educativa responde a las notas personales de singularidad y autonomía.

El aprendizaje centrado en el estudiante es un proceso que sitúa las necesidades de los estudiantes por delante de la planificación y los procedimientos propios del profesor. No es aprendizaje individualizado donde los alumnos están trabajando solos. Es una enseñanza planteada en torno a la forma diferente de aprender de cada uno; significa ayudar a desarrollar los talentos únicos de cada alumno.

En la misma línea, Jenkins y Keefe (2001) describen la personalización en educación conforme a seis elementos básicos:

- Doble papel del profesor como *coach* y asesor
- Diagnóstico de las características de aprendizaje relevantes de cada estudiante
- Cultura escolar de colegialidad
- Ambiente de aprendizaje interactivo
- Horario y ritmo flexible
- Evaluación auténtica

Al integrar estos elementos en la acción educativa, el rol del profesor adquiere una nueva dimensión: no sólo enseña una materia transmitiendo determinados contenidos a los estudiantes sino que realiza un asesoramiento personal, con el fin de codiseñar -juntos alumno y profesor- la guía de su aprendizaje. “El corazón de la asesoría es la reflexión sobre el trabajo y los objetivos de aprendizaje del alumno que se refieren a sus planes de aprendizaje personales” (Bray y McClaskey, 2015, citado por Tourón, 2015).

El hecho de asesorar al alumno permite al profesor conocerle mejor y ayudarle a que también él se conozca y pueda plantearse su aprendizaje conforme a sus características y necesidades personales. Educar de este modo implica la interacción y el trabajo colaborativo. Se aprende a diseñar el proyecto personal de trabajo; y, al gestionar el alumno su plan de aprendizaje de acuerdo a sus características y posibilidades, se incrementa su motivación y su responsabilidad. Jenkins y Keefe (2005) detallan distintos métodos de trabajo en el aula que facilitan la aplicación de este concepto de *personalización educativa*: aprendizaje cooperativo, estilos de aprendizaje, práctica guiada. Sin profundizar aquí en las diversas estrategias que presentan, es interesante resaltar esta aportación.



Siguiendo las investigaciones de Childress y Benson (2014), podemos afirmar que el aprendizaje personalizado puede satisfacer a todos los estudiantes con independencia de la etapa que cursen, motivarlos en función de sus intereses y nivel académico, acelerar su aprendizaje, y prepararlos para convertirse en verdaderos aprendices de por vida y, por tanto, se les capacita para que puedan formular y llevar a cabo su propio proyecto personal de vida. Estos autores dan un paso más allá del aprendizaje personalizado acercándose a la noción de personalización educativa, como veremos a continuación.

El aprendizaje personalizado permite que la educación sea “a medida” y facilite al estudiante llegar al más alto nivel posible en su desarrollo integral. Como afirma Pérez Juste (2007) al señalar que “el verdadero sentido de la enseñanza no es la propia enseñanza sino el de facilitar el aprendizaje y la formación de los alumnos” (p. 4), y que todas las mejoras que se llevan a cabo en un centro educativo, encuentran en el perfeccionamiento del alumnado todo su sentido y utilidad.

Waldrup (2014) afirma que el objetivo que se pretende con el aprendizaje personalizado es identificar y abordar las necesidades personales del estudiante. El aprendizaje personalizado precisa una interacción productiva entre la experiencia del docente para identificar esas necesidades personales de cada alumno y la capacidad de éste para desarrollar un trabajo autónomo. De este modo, los alumnos se hacen más conscientes de sus propias capacidades (McMahon, 2010), y podrán avanzar según su nivel de dominio y no del ritmo que ponga el profesor.

Entreviendo la necesidad de esa interacción entre la profesionalidad del maestro y la aptitud del alumno, García Hoz (1970), cuatro décadas antes, describe unos principios metodológicos para llevar a cabo la personalización educativa:

- Adecuación a la singularidad personal de cada alumno armonizándola con las formas cooperativas de trabajo.
- Posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos.
- Unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva.
- Flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje.

Estos principios hacen referencia a algunas de las notas de la persona vistas anteriormente como son la singularidad, la autonomía y la apertura. El primer principio

hace referencia a dos notas: la singularidad, que constituye a cada persona de un modo determinado y diferente de las demás, aportando su originalidad y creatividad, junto con la apertura por la que se comunica con sus iguales y coopera con ellos. Se manifiesta aquí tanto la personalización como la socialización, en el sentido del trabajo colaborativo o en equipo. El segundo principio se refiere a la autonomía, en cuanto posibilita la libre elección de actividades por parte del alumno. El tercer principio se refiere al procesamiento de la información, donde toda la persona está involucrada, aunque más directamente la singularidad y la dimensión cognitiva, por el modo propio en que cada uno alcanza y expresa sus resultados de aprendizaje. El último principio es más directamente tarea del profesor puesto que hace referencia a la programación y a los agrupamientos flexibles en el aula.

Personalizar el aprendizaje es tener en cuenta a cada alumno, observar su progreso; cómo va adquiriendo las competencias necesarias y cómo sabe utilizarlas; proponer proyectos de aprendizaje que sean de su interés, de modo que el profesor le permita trabajar al nivel y ritmo de dominio de la materia. Finalmente, se resalta que la interacción e implicación del profesor y el alumno es eficaz en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto alcanza su objetivo cuando se consigue que el alumno sea consciente de que él como protagonista que es, se responsabiliza de su propio aprendizaje y es capaz de elaborar y realizar sus proyectos de trabajo.

En esta misma línea, Tourón (2016), afirma que

el aprendizaje personalizado consiste en la adaptación del aprendizaje a las fortalezas, necesidades e intereses de cada estudiante -incluyendo la posibilidad de dar voz y capacidad de elección a los mismos respecto a qué, cómo, cuándo y dónde aprenden-, para proporcionar la flexibilidad y el apoyo que asegure el dominio de los estándares más altos posible.

Este autor habla aquí propiamente de lo que antes hemos descrito como un aspecto de la personalización educativa, el aprendizaje personalizado. Señala en esta definición tres elementos fundamentales:

1. Progresión en el dominio de la competencia adecuada al ritmo del estudiante para asegurar que avanza al ritmo con el que domina cada materia.
2. Propuesta de itinerarios de aprendizaje personalizados, de acuerdo a los intereses y motivación del estudiante.
3. Eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a la interacción personal estudiante-profesor.

Estos elementos suponen que el profesor, cuando personaliza, interpreta lo que el alumno sabe y es capaz de alcanzar, busca el aprendizaje significativo para aprovechar lo que el alumno ya ha interiorizado y avance más rápidamente, planteándose nuevos objetivos.

Los profesores Tourón y Santiago (2014) realizaron una adaptación del trabajo de Mia MacMeekin (2014) sobre qué es el aprendizaje personalizado, donde se ve con claridad cómo puede el diseño curricular abordar el aprendizaje personalizado:

- Aprende *cómo* quieres aprender: leyendo, observando, escuchando, haciendo.
- Aprende *qué* quieres aprender: a fondo, en profundidad, por partes, bastante.
- Aprende *cuándo* quieres aprender: solo, con otros, multitarea, aburrido.
- Aprende *dónde* quieres aprender: en cualquier lugar, en clase, fuera de clase, en el trabajo.
- Aprende *porque* quieres aprender: para avanzar, para aprender, para jugar, porque sí.

El profesor puede crear un curriculum con muchas posibilidades para aprender el mismo contenido; con muchos niveles para permitir a los estudiantes profundizar a su ritmo; que pueda ser usado en distintos momentos; realizado en cualquier lugar y que contemple diversos enfoques para acomodarse a las necesidades de los distintos estudiantes. Es interesante resaltar aquí la investigación realizada por Castellanos (2013) sobre la aplicación de la personalización en entornos virtuales de aprendizaje.

Bray (citado por Tourón, 2014) establece las fases en el proceso de personalización del aprendizaje (*Stages of Personalized Learning Environments* (PLE) versión 4):

- Fase I: centrada en el profesor, con opciones para dar voz y capacidad de elección al alumno. El profesor sigue siendo el “actor” principal del aula, aunque tiene en cuenta los diferentes modos de aprender de los alumnos, y realiza modificaciones en la planificación y en la distribución física del aula para atender mejor a su grupo de alumnos. Destacar también que su evaluación ya es formativa y que mantiene contacto con las familias. En esta fase I, el profesor realiza una enseñanza basada en competencias y el alumno aprende siguiendo un programa establecido por el profesor. La función del profesor es conseguir la implicación de todos los alumnos en la clase.

- Fase II: centrada en el aprendiz, siendo profesor y aprendiz co-diseñadores. Tanto el profesor como el alumno estudian el perfil personal de aprendizaje para identificar habilidades y estrategias que más acordes con el perfil de cada uno. Es el alumno quien, ayudado por el profesor, toma decisiones sobre su propio trabajo y elige los modos concretos para llevarlos a cabo en el aula. Juntos diseñan las estrategias de evaluación y co-dirigen las sesiones sobre aprendizaje con sus familias. En esta fase II, el alumno puede no estar siguiendo ese programa establecido por el profesor ya que juntos establecerán nuevas oportunidades de aprendizaje de acuerdo a sus intereses que le llevarán, siempre con la ayuda del profesor, a la adquisición de nuevas destrezas de aprendizaje que le permitirán realizar nuevas elecciones y modos de adquirir el saber.
- Fase III: dirigida por el aprendiz con el profesor como compañero en el aprendizaje. En esta fase, el alumno es el verdadero protagonista de su aprendizaje. El profesor está a su lado como colaborador para realizar los ajustes que precise en la adquisición de sus objetivos de aprendizaje. Es el propio alumno quien diseña los procedimientos tanto para acceder al aprendizaje como para realizar la evaluación del mismo. Los alumnos aprenden a su ritmo y eligen aquellos aspectos que les interesan de acuerdo a sus objetivos personales, estableciendo su itinerario de aprendizaje.

Todos estos autores coinciden al señalar el papel central del alumno en la personalización educativa, apuntando diversas propuestas pedagógicas que otorgan al estudiante mayor autonomía y protagonismo en su desarrollo personal. El papel de la acción educativa es guiar al educando en su crecimiento. La definición de educación más acorde con la personalización educativa es la de ayudar a crecer, como apuntábamos ya al hablar de una educación centrada en la persona, porque manifiesta de modo gráfico en qué consiste la tarea educativa.

Freiberg y Lamb (2009) en su artículo *Dimensions of Person-Centered Classroom Management*, señalan en qué consiste esa ayuda del educador, cuando exponen las diferencias entre la gestión del aula cuando el profesor es el centro y cuando el protagonista es el alumno. Centrar la tarea educativa en el educando dando prioridad a su acción supone *ayudar a crecer*, es una colaboración al perfeccionamiento del alumno en todas sus dimensiones al hacerle participe, no solo de su propio aprendizaje académico, sino también de esos otros aprendizajes necesarios para la vida personal y de relación con los demás:

orden, organización, trabajo colaborativo, respeto opiniones, etc. Esto se expresa en las diferencias entre un aula centrada en el profesor y un aula centrada en el alumno, como vemos en la Tabla 2:

Tabla 2. *Manifestaciones de la gestión de un aula centrada en el profesor y centrada en el alumno*

<b>Centrada en el profesor</b>	<b>Centrada en el alumno</b>
Maestro es el único líder.	El liderazgo es compartido.
La gestión es una forma de supervisión.	La gestión es una forma de orientación.
La disciplina proviene del maestro.	La disciplina surge de sí mismo.
Maestro asume la responsabilidad de toda la organización.	Los estudiantes son <i>facilitadores</i> para la organización de la clase.
Unos estudiantes son los ayudantes del profesor.	Todos los estudiantes tienen la oportunidad de convertirse en una parte integral de la gestión del aula.
Maestro pone las reglas y los lugares para los estudiantes.	La constitución del aula y sus reglas son desarrolladas conjuntamente por el profesor y los alumnos.
Las consecuencias son fijas para todos los estudiantes.	Las consecuencias reflejan diferencias individuales.
Las recompensas son mayormente extrínsecas.	Las recompensas son mayormente intrínsecas.
Los estudiantes tienen responsabilidades limitadas.	Los estudiantes comparten responsabilidades en el aula.
Algunos miembros de la comunidad entran en el aula de clase.	Se forman asociaciones con grupos empresariales y de la comunidad para enriquecer y ampliar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Fuente: Elaborada a partir del trabajo de Rogers y Freiberg (1994, p.240)

La gestión del aula centrada en el alumno permite que éste desarrolle sus posibilidades, y crezca en el ejercicio de la libertad responsable al hacerle partícipe de la organización de la clase, distribución de encargos, establecimiento de las normas de conducta y disciplina. De este modo, se refuerza el protagonismo del alumno en el aula y se consigue una mayor motivación de los estudiantes al ser plenamente partícipes y ejecutores de su proyecto educativo. La tarea del profesor consiste en este caso, en ser orientador, guía del trabajo de sus alumnos y del funcionamiento general de la clase.



### Capítulo 3. Dimensiones de la persona humana

En el capítulo primero se explicó la conexión entre las notas fundamentales de la persona y sus dimensiones según la filosofía personalista. Nos detendremos, ahora, en el análisis de dichas dimensiones que nos servirá para estructurar una pauta de personalización educativa.

Las dimensiones son características propias de la naturaleza humana que están íntimamente vinculadas entre sí y formando un sistema orgánico coherente que hay que considerar en su conjunto, y que permiten reconocer como miembro de la especie humana, y por lo tanto como persona al ser que las posee. Buber (1979) explica que el ser humano se debe captar entero y no fragmentado. Estas dimensiones son de la persona humana porque las tiene y por eso las puede perfeccionar, pero la persona humana es más que esas dimensiones; como afirma García Amilburu (2003):

el ser humano no es una realidad simple sino un todo complejo en el que se pueden distinguir, sin separarlas, muchas dimensiones: es un ser corpóreo, pero es más que su cuerpo; es un sujeto individual, pero necesita de la sociedad formada por sus semejantes; sus capacidades cognoscitivas se orientan no sólo a la contemplación teórica sino también a la acción práctica y a la producción técnico-artística; y experimenta una serie de necesidades materiales, biológicas, cognitivas, afectivas, estéticas y trascendentes que tiene que satisfacer (p. 15).

Buber (1979) expone esta idea al decir que para que el hombre sea plenamente persona es necesario que se reconozca como unicidad pluridimensional, por eso se ha

visto conveniente estudiar las diferentes dimensiones del ser humano que, aunque se expliquen por separado, se unifican en un solo ser, la persona.

Educación de modo personalizado, como hemos visto anteriormente, consiste en abarcar de manera integral la educación de la persona, es decir, plantear el modo de desarrollar el perfeccionamiento de todas y cada una de las dimensiones fundamentales, más allá de una suma de contenidos distintos e inconexos, y proponerse el reto de adecuar la acción educativa a la atención de las características de cada persona concreta (Pérez Juste, 1993). Como se verá más adelante al explicar la dimensión de la unidad, el crecimiento de cada una de las dimensiones implica el desarrollo de las otras.

El padre Manjón en su *Tratado de la Educación* (1947, citado por Álvarez Rodríguez, 2003) escribe que educar es completar hombres, “salud completa, cabeza completa, voluntad completa y corazón completo hacen hombres completos” (p. 422). La educación para Manjón, tiene que ser integral. Afecta a todas y cada una de las dimensiones de la persona: física, intelectual, moral, corporal, afectiva, volitiva, individual, estética, etc., proyectando al hombre, ser educado, hacia una trascendencia que le prolonga más allá del tiempo y del espacio (Álvarez Rodríguez, 2003). En otra de las obras de Manjón, se especifica en qué consiste ese *completar hombres* y el pedagogo lo describe haciendo referencia a las distintas dimensiones del ser humano:

Educación al hombre es perfeccionarlo según su ser, físico e intelectual, moral y religioso, individual y social. Educación (de *educere*) es desarrollar en el hombre todas las facultades que Dios le ha dado, y desenvolverlas en orden a los fines que Él mismo le ha señalado, y conforme a las leyes por Él establecidas. Educación es cultivar hombres o ejercitar sus fuerzas, desarrollar sus facultades, afirmar sus virtudes, rectificar sus errores y corregir sus faltas o pecados; es orientar, es sanar almas y cuerpos, embellecer, adornar y pulimentar individuos y sociedades (Manjón, citado por Álvarez Rodríguez, 2003, p. 305).

En este capítulo vamos a estudiar brevemente cada una de las dimensiones del ser humano con la finalidad de ofrecer una pauta de observación al profesor que le facilite la reflexión sobre su tarea educativa, considerando las líneas de acción de las distintas dimensiones encaminadas al perfeccionamiento del alumno.



### 3.1 Corporalidad o dimensión física

La dimensión corporal es esencial en el estudio de la persona ya que el cuerpo es la persona misma. La corporalidad es la manifestación de la persona; es el medio gracias al cual la persona se hace presente para los demás. La persona humana es un ser corpóreo. Como dice Caffarra (1997), “El cuerpo es la persona y la persona es el cuerpo: la persona humana es una persona corporal y el cuerpo humano es un cuerpo personal” (p. 372), aunque la persona trasciende al cuerpo al experimentar su unidad como totalidad en su modo de ser y actuar.

García Amilburu (2007) afirma que la dimensión corporal es uno de los elementos que integran la identidad personal, ya que la propia existencia como seres humanos, el nacimiento y la muerte, está vinculada directamente a la corporalidad; y nuestro organismo -considerado tanto desde el punto de vista fisiológico, como desde las perspectivas estética, cultural, funcional, etc., nos configura como personas.

Tener cuerpo, por tanto, no es accidental para los humanos, hasta el punto de que -aunque seamos más que nuestro cuerpo- es más adecuado decir “yo soy mi cuerpo” que “tengo un cuerpo” (Arregui y Choza, 1993). Esto no contradice la unidad de la persona, sino que resalta la importancia del cuerpo en la vida del ser humano. “La dimensión corporal es la primera experiencia que tenemos de nuestro propio ser” (Vélez. 1995, p. 47). Experiencia en la que se comprueba que somos nuestro cuerpo, pero no solo nuestro cuerpo. “La certeza de que se trata de un cuerpo-persona es el fundamento y el criterio para juzgar y regular toda consideración del cuerpo” (Caffarra, 1997. p. 373), y para realizar la adecuada educación como tal persona.

El cuerpo es un organismo biológico, dotado de unos órganos (anatomía) y de un funcionamiento (fisiología) orientado a la supervivencia. Aucouturier (1994) refiriéndose al desarrollo motriz afirma que el ser humano es el único ser en el que se integran en un todo la estructura motriz, la afectiva y la cognitiva. De hecho, analiza la noción de expresividad motriz a través de tres aspectos: neuromotor, afectivo y dimensión cognitiva.

Además, como señalan Arregui y Choza (1993), nuestro cuerpo es interioridad, se caracteriza por la inmanencia que “es la capacidad de retener el pasado. En cuanto que

la inmanencia del ser vivo es su capacidad de superar la distensión espacio-temporal, la inmanencia del vivo es inmaterial” (p. 60). Esto significa que el hombre es una realidad que tiene intimidad. El ser humano posee una vida biológica, pero también una vida biográfica, una historia personal irrepetible.

El ser humano interactúa con el medio y con los demás a través del cuerpo. Siguiendo de nuevo a Arregui y Choza (1993):

El cuerpo no es un objeto físico o una cosa, sino la mediación psicofísica o psicomundana. Es la superficie de contacto de la subjetividad con el cosmos, el filtro formalizador de la realidad externa (...) Es obvio que el mundo tal como se nos aparece depende de la mediación del cuerpo (pp. 133-134).

El cuerpo no es solo el lugar donde el mundo comparece, sino que como afirma Serrano de Haro (2016), “mi cuerpo aparece a la experiencia como una realidad fenoménica de la que tengo una noticia cabal, reveladora de su identidad, experimentadora de su ser” (p. 68). La persona se percibe a sí misma y se expresa en y a través de su cuerpo. De este modo, el cuerpo también es mediación en las relaciones humanas, ya que el hombre se expresa con su cuerpo; es la persona quien se manifiesta con su cuerpo. Como ser corpóreo, el ser humano puede manifestarse con su cuerpo y desde su cuerpo, construir un proyecto de vida, ser presencia para el otro. Partimos del hecho de que las personas humanas se comunican mediante el cuerpo; sin cuerpo no hay comunicación. La consecuencia inmediata es que una conciencia inadecuada o falsa de la propia corporeidad, hace inadecuada o falsifica la comunicación interpersonal (Caffarra, 1997).

García Amilburu (2007) añade un matiz a esta idea, enfatizando el carácter relacional del ser humano:

El cuerpo es, además, el lugar de nuestra inserción en el mundo y el medio a través del cual nos comunicamos entre nosotros y con el entorno. El ser humano puede entrar en relación y ser-con-los-demás, porque tiene cuerpo: por lo tanto, la corporalidad es la dimensión humana que permite que los demás puedan objetivarnos (p.22).

No sólo el cuerpo es mediación con el mundo y los demás, sino que cada uno vive su propio cuerpo. El cuerpo vivido es la expresión de la existencia de uno y es concretamente vivido en y por sí mismo. Es a través de su cuerpo vivido como se manifiesta al mundo. Tanto si somos conscientes de ello o no, el cuerpo vivido está presente como un verdadero compañero en nuestra existencia personal (Dekkers, 2009).

Tener en cuenta la corporalidad es esencial si el educador quiere que la ayuda que presta al educando, le sirva realmente a éste para “crecer”, ya que el cuerpo manifiesta a la persona. Caffarra (1997) afirma que: “El cuerpo, en cuanto constitutivo de la persona, está ordenado intrínsecamente a revelar la verdad de la persona misma. Esa (verdad) tiene que ser descubierta a través del cuerpo: el cuerpo significa la persona” (p. 374), de ahí la necesidad del desarrollo adecuado de la dimensión corporal o física del ser humano para que pueda perfeccionarse como tal.

### 3.2 Dimensión cognoscitiva

El hombre tiene conocimiento sensible e intelectual. “Llamamos sensibilidad a la capacidad que tienen los seres vivos de sentir” (Arregui y Choza, 1993, p. 144). Esa capacidad de sentir recibe diferentes tipos de estímulos a través del conocimiento sensible: percibimos con los cinco sentidos diferentes aspectos de la realidad. El término que utilizamos para denominar esto es “sentir”: sentir un terremoto, sentir una corriente de aire son formas de sentir, pero también oír un ruido, ver el arco iris, oler a frito o gustar un helado. Los cinco sentidos proporcionan multitud de estímulos que nos dicen algo sobre el mundo que nos rodea (hace calor, gritas mucho).

A partir de las sensaciones de los cinco sentidos formamos una percepción, la de un objeto concreto de la realidad, una descripción de una situación o una persona. Esta percepción es la que utilizan nuestra memoria y nuestra imaginación, que son capacidades cognoscitivas que se refieren todavía al objeto sensible. Sin embargo, esta forma de relación con la realidad es limitada: los animales perciben de la realidad aquellos olores, sabores, ruidos, temperaturas, etc. que identifican como relevantes para su subsistencia, pero no conocen de la realidad nada más que esos aspectos.

En el caso del ser humano, este conocimiento sensible se completa con el conocimiento intelectual, ya que posee la capacidad de abstracción: formamos conceptos universales a partir de las realidades particulares y concretas. Llano (1985) recoge la distinción de Von Uexkull entre mundo (*Welt*) y medio (*Umwelt*), según la cual el animal vive en un *medio* del que conoce solamente aquellos aspectos necesarios para su subsistencia: “la rica y plural realidad que circunda realmente al bruto, queda limitada a un medio empobrecido, integrado exclusivamente por las características más o menos escasas que

tienen, para él, significado biológico” (p. 28); mientras que el hombre tiene la capacidad de conocer las cosas como son en sí mismas, de forma que entiende el mundo que le rodea no solo en función de sus necesidades básicas sino tal como es. Esto significa, como continúa Llano (1985) que:

(...) tiene la capacidad de conocer los objetos en cuanto tales, es decir, como algo distinto del sujeto que se enfrenta con ellos. Si el hombre está *abierto al mundo* es porque tiene la posibilidad de acceder intencionalmente a la totalidad de los objetos que componen el mundo (p. 30).

Cuando hablamos de apertura como una de las notas características del ser humano, nos referíamos precisamente a esta relación con el mundo mediante el conocimiento; aunque la apertura no es solo al mundo, sino como ya se vio, es también apertura a los demás, principalmente a las personas.

Como dicen Calderero, Perochena y Peris (2015), el conocimiento intelectual se refiere a todo aquello que permite a la persona llevar a cabo las diversas funciones mentales y formular juicios sobre la realidad. Establecer y mantener vínculos valiosos con la realidad supone juzgarla desde la adhesión a la verdad. En relación con los diferentes procesos cognitivos que tienen lugar en el intelecto humano, destacamos la metacognición que desarrolla la capacidad de juicio y raciocinio pues, al autorregular las estrategias que la persona pone en juego para aprender, se lleva a cabo un proceso de aprendizaje autónomo (Macías, Mazzitelli y Maturano, 2007). Enseñar a los estudiantes estrategias para autorregular su propio aprendizaje desarrolla la dimensión intelectual y, la competencia de aprender a aprender (Osses y Jaramillo, 2008).

Para Aebli (1991), quien reconoce tres componentes en el aprendizaje autónomo (saber, saber hacer y querer hacer), esta autorregulación ha pasado por una fase de autoinstrucción donde el estudiante hace consciente aquellas instrucciones que el docente le ha dado, las verbaliza (o no) y las pone en marcha para ejecutar alguna acción concreta; lo que supone un juicio y un raciocinio. Es necesario comprender los procesos psicológicos básicos en un análisis funcional, en relación a las respuestas que la persona da ante diversas situaciones (Pérez, Gutiérrez, García y Gómez, 2005). El juicio-razonamiento es también una manifestación de la dimensión intelectual que, junto a las funciones cerebrales, permiten al sujeto descubrir la verdad de la realidad que le rodea.

García Hoz (1978, 1983) presenta, en varios estudios sobre los objetivos a alcanzar en el proceso formativo, seis fases del pensar: receptiva, reflexiva, expresiva, práctica, adquisitiva y extensiva, que pueden considerarse como capacidades a desarrollar relacionadas con la dimensión intelectual. En el ámbito anglosajón existen diversas clasificaciones de las capacidades intelectuales, que son bien conocidas y aplicadas en las escuelas: Taxonomía de Bloom de los objetivos educativos cognitivos (1972), Teoría de Feuerstein del Enriquecimiento (1980), Tipos de aprendizaje y de Capacidades de Gagne (1965), Teoría de las Seis Categorías ordenadas jerárquicamente de Ausubel y Robinson (1969), entre otras, ordenan las capacidades intelectuales en clasificaciones jerárquicas dirigidas a facilitar el desarrollo de la dimensión cognitiva. No es objetivo de la tesis estudiar estas clasificaciones. Sin embargo, es interesante señalar el trabajo pionero de García Hoz en este ámbito, aunque nuestro estudio se centra en el desarrollo de la dimensión cognitiva como una de las dimensiones que configuran la unidad de la persona.

Esta dimensión cognitiva o intelectual es la que capacita al hombre para comprender y aplicar creativamente los saberes. Permite entender el desarrollo de la persona en el contexto de la comprensión del mundo que le rodea, a la vez que, actúa y transforma la realidad. El hombre transforma la realidad natural para adaptarla y utilizarla según sus fines. Por ejemplo, el hombre primitivo transforma la carne cruda en alimento cocinado; la rama en una lanza y la piedra en una punta de flecha. De modo semejante, la ciencia posibilita el desarrollo técnico que nos permite actuar sobre la naturaleza a mayor escala. El conocimiento propio del hombre da lugar a su acción creativa. De ahí que sea tan importante tener en cuenta la creatividad en la educación.

La inteligencia humana permite no solo comprender el mundo sino también a sí mismo, ya que el ser humano tiene conciencia de sí: conciencia de mi cuerpo, conciencia de mis habilidades, conciencia de mis relaciones con los demás, etc. A esto le llamamos *reflexividad* (Arregui y Choza, 1993), como capacidad de “mirarse a sí mismo”. Esto abre la posibilidad del análisis y autorregulación de los propios procesos cognitivos, que en educación denominamos metacognición (Burón, 1999), que juega un papel fundamental en la personalización educativa. Childrens y Benson (2014) señalan la importancia de este aspecto: “que la escuela haga posible que (los estudiantes) hagan suyo el aprendizaje” (p. 34), en el sentido de que cada estudiante debe ser dueño de su proceso de aprendizaje, con el objetivo de conseguir la autorregulación del aprendizaje.

López Quintás (2011) expresa esta idea en otros términos: “No podemos crecer como personas si no hacemos justicia a la realidad que somos mediante un estilo de pensar maduro, capaz de descubrir todas las posibilidades de desarrollo que se nos ofrecen” (p. 1). Es decir, el ser humano no puede renunciar al desarrollo intelectual que es precisamente lo que le caracteriza como tal. Aprender a ser persona consiste en estar abierto al mundo, al otro y al conocimiento de uno mismo.

### 3.3 Dimensión afectiva

La inteligencia humana es «sentiente» (Ortega) o «emocional» (Goleman). La afectividad (del latín: *affectio* = disposición favorable) es la dimensión del ser humano que engloba todo un conjunto de fenómenos psíquicos -inclinaciones, deseos, amor, emociones, pasiones, aspiraciones, sentimientos- cuyo substrato radical es la experiencia de agrado o desagrado, placer o dolor (Gervilla, 2000).

En castellano utilizamos también la palabra “sentir” para hablar de la afectividad, aunque el sentido de sentir en este caso es totalmente distinto al cognoscitivo. Seguimos a Arregui y Choza (1993) en nuestra explicación de la dimensión afectiva, cuando establecen la relación entre la dinámica tendencial humana y la afectividad. Afectividad es la capacidad que tienen algunos seres vivos de ser afectados por los estímulos de su entorno. En el caso del conocimiento sensible hablábamos de conocimiento, de percepciones, mientras que en la afectividad hablamos de modificaciones que se producen en el sujeto, que lo cambian, es decir, de sentimientos. No diríamos que sentir frío es un sentimiento, aunque utilizamos la palabra sentir. Los sentimientos son afecciones del sujeto ante la realidad. Ponerse triste o sentir alivio son ejemplos de esto.

El sujeto se altera, se modifica, porque algo le afecta. Las formas básicas de la afectividad son resultado de la satisfacción o insatisfacción de nuestras tendencias. Un animal siente sed cuando su cuerpo necesita agua; si consigue el agua, sentirá placer, pero si no, sentirá dolor. El placer y el dolor son las formas básicas de la afectividad, que se dan en el ser humano de forma más compleja. Analicemos esto con más detalle para comprender mejor la dimensión afectiva de la persona.

Como explican estos autores, la dinámica tendencial en los animales funciona de forma instintiva, determinada por la especie. En el caso de los animales, el círculo estímulo-respuesta se cierra de forma automática, por instinto: el animal siente una necesidad y busca por instinto satisfacerla, sabe por instinto cómo hacerlo y sigue las pautas del instinto para lograr su fin. En el caso del hombre, la dinámica tendencial es abierta, ya que la dotación instintiva del ser humano es muy insuficiente.

El ser humano nace con un amplio margen de indeterminación, de modo que la relación entre los estímulos y la respuesta no es unívoca, y la conducta no está fijada por el instinto. Esta “carencia” la suple la inteligencia, como hemos visto, que conoce el entorno y los objetos. Sin embargo, a pesar de esa indeterminación tendencial, el ser humano sí es afectado por el entorno de forma afectiva ya que reaccionamos de forma sentimental ante la satisfacción o insatisfacción de nuestros deseos, con dos diferencias respecto de los animales:

- Tenemos más sentimientos y más complejos, ya que, al conocer más y mejor, podemos desear más cosas y con mayor intensidad.
- Podemos hacer algo respecto de nuestros sentimientos, es decir, cabe un cierto dominio de los propios sentimientos, centrado en la moderación del objeto, la capacidad de distraernos de él, de proponernos nuevos objetos, etc.

Sin embargo, no cabe un dominio absoluto sobre nuestros afectos, ya que no son libres, no dependen de nosotros, sino que nos vienen dados: en los sentimientos hay una parte prerracional que escapa a nuestro control directo.

Al igual que en los animales, todos nuestros sentimientos son de alguna manera placer o dolor (Arregui y Choza, 1993, p. 236). Pero en el caso del ser humano, las formas de sentir placer o dolor son muchas más que en el caso de los animales, porque el conocimiento intelectual multiplica la cantidad y variedad de estímulos que suscitan nuestro deseo, que puede llegar a ser satisfecho o no. Por ejemplo, en el caso de un enfermo, no es el mismo dolor el que siente por su enfermedad que el que siente por ver a sus seres queridos sufrir por su enfermedad. O no es la misma alegría la que siente al saber que ha mejorado de su enfermedad que la que siente por la visita de alguien muy querido. El placer puede ser físico, moral, intelectual, estético, etc. igual que el dolor.

Afirma García Amilburu (1999) que la afectividad humana difiere de la del animal, porque el hombre “se entiende, es un ser inteligente y libre. La afectividad no es la instancia más alta de aquellas que componen su ser, sino un elemento que hay que integrar junto con las demás dimensiones que lo constituyen” (p. 10). Choza (1988) dice más aún cuando señala que las emociones y los sentimientos se podrían conceptualizar como estados subjetivos del ser humano que exteriorizan motivaciones y deseos, y muestran a los demás y a nosotros mismos actitudes interiores. Así, la afectividad es un aspecto unificador de la conducta humana, de ahí su enorme importancia.

### 3.4. Dimensión volitiva

Aquino<sup>1</sup> define la voluntad como “un apetito que sigue a la aprehensión del que apetece de acuerdo con un juicio libre (...) apetito racional o intelectual, que es llamado *voluntas*”. Según él, la voluntad es la capacidad de querer aquellos objetos que la inteligencia nos presenta. No obstante, “Objeto” no significa necesariamente una cosa material, sino cualquier realidad que la inteligencia nos presenta: una vida mejor, un amor verdadero, el orden social o cualquier forma de belleza, etc.

El ser humano quiere realidades que están más allá de la mera inmediatez de los instintos satisfechos. Se propone objetivos y metas que están lejos en el tiempo y que guían su forma de vida: se quiere de tal manera a los hijos que los padres cambian de forma de vida para acomodarse a sus necesidades; las personas aman a sus maridos o mujeres de forma que pueden prometer fidelidad, es decir, proponerse una meta en el tiempo, y vivir de manera que su vida es un cumplimiento de esa promesa. Llegados a este punto se hace necesario explicar brevemente la libertad humana.

Ya se vio que la inteligencia abre al ser humano la posibilidad de proponerse sus fines. Esta es otra diferencia muy importante con los animales. Incluso los de rango superior actúan conforme a los fines que la especie impone, concretados por el instinto. El instinto es llamado “‘inteligencia inconsciente’ (término utilizado por Bergson), en cuan-

---

<sup>1</sup> “*Alius autem est appetitus consequens apprehensionem appetentis secundum liberum iudicium. Et talis est appetitus rationalis sive intellectivus, qui dicitur voluntas*” (Tomás de Aquino, S. Th., I-II, q. 26, a. 1, co.)



to que el instinto es inteligente pero no reflexivo” (Arregui y Choza, 1993, p. 70), ya que guía al animal de forma que pueda satisfacer sus necesidades y por tanto sobrevivir. El instinto permite al animal identificar lo que le conviene, que viene dado por su especificidad, en el caso del hombre no es así (Arregui y Choza, 1993), ya que el instinto en el hombre no determina la conducta. El instinto en los animales es una determinación: establece pautas de conductas eficaces, estables y fijas para todos los miembros de la especie, y con ello asegura la supervivencia de la misma. El hecho de que el hombre no esté determinado de esta manera es precisamente la causa de que el hombre haya de proponerse sus fines, ya que no están fijados *a priori* por la especie.

Es importante entender esto bien: obviamente, hay cosas convenientes para nuestra supervivencia, cosas que son buenas para nosotros y otras que son malas, que nos ponen en peligro, nos enferman o nos hacen infelices. Pero no estamos determinados a elegir las buenas y desechar las malas, sino que podemos de hecho querer cosas que no nos convienen porque son malas para la salud o para nuestro desarrollo personal o para nuestro equilibrio emocional. Esa indeterminación del ser humano es lo que Llano (1986) llama *libertad fundamental*:

el hombre es un ser libre, en primer término, porque su existencia tiene un horizonte indefinido, que trasciende todo ámbito sectorial. A su ser le corresponde una agilidad o soltura, porque está abierto en principio a todas las cosas, porque no queda aprisionado en ningún restringido ámbito de la realidad (p. 57).

Es la indeterminación constitutiva del ser humano, desde su origen, pero también a lo largo de toda su existencia; es el aspecto fundacional de la libertad, ya que podemos actuar como seres libres únicamente porque no estamos determinados.

Esta libertad fundamental es la base de la posibilidad de elegir. Así como los animales cumplen necesariamente los fines de su especie, el ser humano puede conocer y proponerse fines propios, no específicos sino biográficos. La indeterminación originaria abre la posibilidad de infinitas determinaciones, tantas como seres humanos en los diferentes momentos de su vida. Cada individuo de la especie humana puede -no sólo puede, debe- elegir qué bienes va a proponerse como fines para su vida y cómo los va a alcanzar. Así pues, la libertad de elección se deriva de la libertad fundamental. Porque no estamos determinados, debemos elegir entre las diferentes posibilidades de determinación.

La voluntad es precisamente la facultad de querer, el deseo guiado por la inteligencia o “apetito racional”, como la llama Sto. Tomás. El conocimiento humano hace posible que cada persona pueda llevar a cabo esa elección de fines y medios, que le permite dirigir su vida. Realizamos acciones, nos movemos, para conseguir esos fines. Proponerse los fines va mucho más allá que la mera elección de los medios, que algunos animales llevan a cabo en un contexto de fines fijados por la especie, por ejemplo, sobre dónde buscar comida o cómo huir si es atacado.

Y en ese proceso de elección y desarrollo de las acciones pertinentes para conseguir esos fines vamos configurando, constituyendo, nuestra identidad personal. Llano (1986) denomina a este tercer aspecto de la libertad, libertad moral. La realización de acciones para conseguir fines desarrolla en nosotros hábitos, capacidades, cualidades, que nos harán ser de una u otra forma.

Llano (1986) habla de libertad moral para resaltar la responsabilidad que cada uno tiene sobre su propia forma de ser, sobre la clase de persona en que se ha convertido. Es fácil entender esto pensando en casos extremos de los que podemos encontrar en la realidad: un drogadicto o un alcohólico, por ejemplo. En ambos casos, han elegido supuestos bienes, en realidad malos para ellos, y han desarrollado un número de acciones que les han llevado a ser de determinada manera, no sólo corporalmente, sino afectiva, psicológica, intelectual y espiritualmente. Uno es en parte responsable de la clase de persona en que se convierte, precisamente porque tenía elección.

### 3.5. Unidad de la persona

La educación alcanza su sentido personal no por la consideración aislada de un acto u otro, sino por la comprensión de cualquiera de ellos dentro de la peculiar actividad total de la persona (García Hoz, 1975). De esta forma, la educación personalizada se centra en lograr que el propio educando tome conciencia de su proceso de desarrollo y sea capaz de formular y llevar a cabo su propio proyecto de vida. La formulación del proyecto de vida se enmarca en la dimensión cognitiva, mientras que para llevarlo a cabo intervienen todas las dimensiones, ya que se refiere directamente a la actividad de la persona.

La naturaleza de la educación es el perfeccionamiento integral del ser humano y, consecuentemente, de todo lo que a ello contribuye (Pérez Juste, 2016). La educación integral que mira al ser humano en su unitaria complejidad impide la desfiguración de su estructura al buscar la perfección intencional de toda la persona; con frecuencia se centra más en la dimensión cognitiva dejando de lado, por ejemplo, la afectividad. Una educación equilibrada está orientada al desarrollo, crecimiento y maduración armónica de todas las dimensiones de la persona vistas como totalidad. Ya que, como afirma García Hoz (1975<sup>a</sup>):

El hombre íntegro, entero, no es un conglomerado de actividades diversas, sino un ser capaz de poner su propio sello personal en las diferentes manifestaciones de su vida. Educación integral es aquella educación capaz de poner unidad en todos los posibles aspectos de la vida de un hombre (p. 285).

Partiendo de que una educación integral es aquella que permite el desarrollo de todas las dimensiones que conforman el ser personal, procede estudiar cada una de ellas a la vez que destacar la unidad de la persona. Maritain (1947) indica que “es necesario distinguir sin separar, y unir sin confundir”, para conocer la realidad del ser de las cosas. El ser personal es una unidad que integra diferentes dimensiones. Aunque no con la misma terminología, existen numerosos trabajos que afirman que en la persona es posible distinguir las dimensiones corporal, intelectual, volitiva y afectiva.

Salas y Serrano (1998) proponen que el desarrollo integral de la persona debe incluir estos cinco ámbitos: “mente, cuerpo, emocionalidad, identidad y social” (p. 29); Zubiri (2006) establece tres dimensiones del ser humano: individual, social e histórica; Barrio (2007) considera cinco dimensiones del crecimiento humano: intelectual, moral, cívica o social, estético-afectiva y religiosa; Touriñán (2008) plantea la intercultural como un ejercicio de educación en valores; Bernardo (2011<sup>b</sup>), plantea las cuatro dimensiones ya analizadas en este trabajo; y que todas ellas son objeto de la educación integral.

Giancristofaro (2012, p. 126) recoge unas palabras de Dilthey en su *Introducción a las Ciencias del espíritu*, “la ocupación, tanto histórica como psicológica, con el hombre entero, me llevaba a poner a éste, en la multiplicidad de sus facultades, a ese ente que quiere, siente y tiene representaciones, también como fundamento del conocimiento y de sus conceptos”. En este sentido, Calderero, Perochena y Peris (2015) resaltan que es preciso tener en cuenta la dimensión intelectual junto con la dimensión volitiva y afectiva en tanto que unidad en el sujeto, que es consciente de su ser personal y que tiene un cuerpo

en el que se manifiestan dichas dimensiones. Por tanto, la corporeidad forma parte de la esencia.

Seguimos a Lombo y Giménez (2015) en su exposición de la unidad de la persona. Plantean que “la comprensión unitaria del ser humano requiere descubrir y articular sus múltiples dimensiones sin separarlas” (p. 29). Así, todas las funciones que realiza el ser vivo se orientan a su supervivencia, dando lugar al equilibrio necesario para su desarrollo (homeostasis), que es la forma primera de unidad del viviente. Pero, según estos autores, esta unidad se da no solo entre las funciones vitales, sino también con el conocimiento y la dimensión volitiva.

En un sentido amplio, el fenómeno de homeostasis se da también en las funciones vitales superiores. En el plano sensorial, la homeostasis consiste en la regulación de la conducta del viviente en vista de la conservación de su propia estabilidad global, y se obtiene mediante la interacción del conocimiento y las tendencias con las necesidades vitales (Lombo y Giménez, 2013).

De este modo se resalta que la unidad de las diferentes dimensiones configura al ser humano. El conocimiento sensible facilita al viviente orientar su conducta al interactuar con las tendencias vitales. Las emociones realizan un papel complementario al motivar al viviente para la acción. A su vez, son consecuencia del logro o frustración de las acciones, ya que la afectividad surge como respuesta a la consecución o no del objeto. Pero las emociones son también mediación entre el conocimiento intelectual y la acción. Ese círculo entre conocimiento y acción en el caso del hombre “está abierto y, de hecho, debe concretarse gracias a los hábitos” (Lombo y Giménez, 2013, p. 113), aspecto clave en la educación.

Se recoge gráficamente la unidad y la interrelación de las distintas dimensiones en la persona para facilitar la comprensión de que siendo un ser multidimensional no deja de ser un único sujeto.

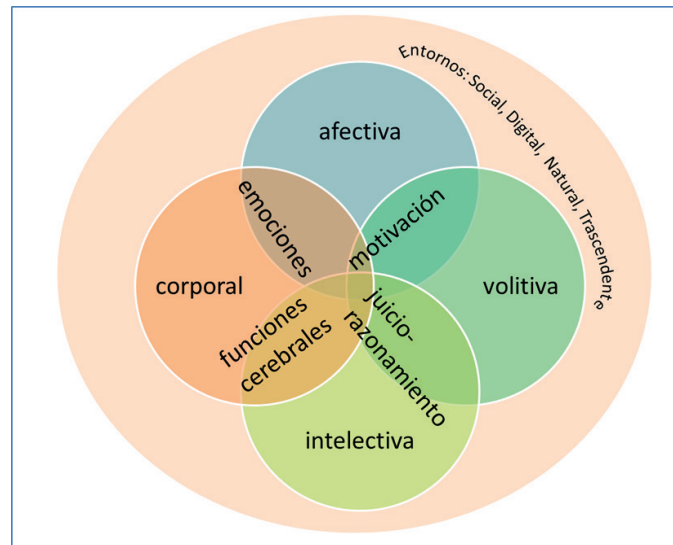


Figura 2. Esquema de las dimensiones de la persona, sus relaciones e interrelaciones  
 Fuente: Calderero, Perochena y Peris, 2015, p.125

En la figura 2 se ve como cada una de las dimensiones interactúa con cada una de las otras, de forma que las manifestaciones de cada una de ellas están siempre interrelacionadas. Por ejemplo, las emociones son propias de la dimensión afectiva, pero no hay emoción sin conocimiento del objeto que la suscita o sin alteración corporal. Santo Tomás<sup>2</sup>, siguiendo a Aristóteles, sostiene que las pasiones se definen por su objeto, que su relación con las alteraciones orgánicas es causal (no como causa eficiente sino formal), constituyen solo la materia de la pasión<sup>3</sup>, y que la relación con la conducta pertenece propiamente a la definición de pasión. No se puede definir un sentimiento al margen de su objeto, de las alteraciones orgánicas que le acompañan y de la conducta que produce.

También el conocimiento intelectual interactúa con la voluntad ya que presenta a la persona los fines posibles para la toma de decisiones. En esa interacción se forman los hábitos, dando lugar a un desarrollo unitario de la persona. Como dicen Lombo y Giménez (2013), la unidad del viviente “es una perfección no solo estática sino también dinámica, es decir, que se realiza a través de sus acciones” (p. 95). La identidad del ser humano se configura en un proceso temporal de desarrollo de sus diferentes capacidades, proceso en el que la educación tiene una contribución esencial.

<sup>2</sup> S.Th., I-II, q. 23, a. 1

<sup>3</sup> S.Th., I-II, q. 22, a. 3

### 3.6. Personalización educativa según las dimensiones de la persona

El desarrollo integral del ser humano se basa en la interrelación y articulación de las dimensiones ya estudiadas. Lombo y Giménez, (2015), en sus estudios sobre la relación entre la antropología filosófica y la neurociencia, llegan a la conclusión de que el equilibrio global de la persona “comporta que las funciones vitales estén articuladas de tal manera que las inferiores soportan las superiores y las superiores requieren las inferiores. Esto pone de manifiesto, por tanto, una continuidad entre lo orgánico, lo sensible y lo racional” (p. 30). La persona es una, es el mismo sujeto el que piensa, siente, etc.

Concretamente en el ámbito de la educación personalizada, esa unidad se manifiesta en que el proyecto educativo tiene que ser de totalidad: atendiendo a la unidad de las dimensiones de la persona debe acometer el perfeccionamiento de todas y cada una de ellas; sin dejar de tener en cuenta las características personales de cada uno de los que forman parte de dicho proyecto, como personas singulares, autónomas y abiertas que son.

En esta misma línea, García Cabrero (2009) recoge las investigaciones de Caine y Caine, (1998) y Damasio, (2003), en el campo de las neurociencias que confirman la íntima relación de los *aspectos afectivos* (emociones y sentimientos), con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de meta-cognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje. Asimismo, Shechtman y Leichtentritt (2004), con sus trabajos realizados en el área de la psicopedagogía, también han puesto de manifiesto el impacto positivo sobre el crecimiento personal de los estudiantes, sobre el aprendizaje y los procesos de socialización que tiene la *enseñanza afectiva*. Weinstein y Fantini (1973) en su libro *La enseñanza por el afecto*, exponen que, si no se da una conexión entre la estructura emocional del alumno y los conocimientos que el profesor pretende que adquiriera, es probable que no le interesen y que ese aprendizaje no sea significativo.

Autores como Oliveira, Rodríguez Martínez y Touriñán (2006), afirman también que la cognición y el afecto son esferas interactivas, resaltando, que el vínculo afectivo es una necesidad primaria que constituye la base para crear lazos con su grupo social de referencia: “Inteligencia, voluntad y afectividad se organizan a través de la educación en procesos orientados desde esas tres dimensiones generales de intervención” (Touriñán,

2008, p. 14). Dicha organización se da en todas las áreas del currículum, dado lugar a respuestas propias tanto de las áreas de expresión (plástica, artística, matemática, lingüística) y como de las áreas de experiencia (social y natural).

Concebir la educación como el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas teniendo en cuenta las notas y dimensiones de la persona puede plantear al educador una aparente dispersión en su tarea educativa si se pierde de vista que trabajar un aspecto concreto beneficia al alumno en su totalidad. Por ejemplo, cuando el profesor enseña las reglas gramaticales se perfecciona la capacidad del lenguaje; cuando propone objetivos y actividades de ampliación se perfecciona la capacidad de elección, la libertad. Pero esos perfeccionamientos parciales se armonizan entre sí y perfeccionan a la persona completa. Se podría afirmar que la educación “es perfeccionamiento inmediato de las capacidades humanas y perfeccionamiento mediato de la persona humana” (García Hoz, 1975<sup>a</sup>, p. 24).

De ahí la importancia y el sentido de comprobar que los principales agentes educativos -la familia y los profesores- llevan a cabo una verdadera personalización educativa, porque, no solo tienen en cuenta las características de cada alumno en teoría sino también el modo como desarrolla las diferentes dimensiones o rasgos que lo configuran. Nos detenemos brevemente aquí a considerar los aspectos de la personalización que corresponden a dichos agentes.

### 3.6.1. La familia como primer agente educativo

El ámbito primero en el que se lleva a cabo esa personalización educativa es en la familia. Los padres no solo crían a sus hijos sino que ven y tratan a cada uno de ellos como único e irrepetible y, en función de sus características propias, les educan ayudándoles a crecer como personas. Cuando se desarrolló la singularidad como nota de la persona, se referenciaron unas palabras de Arendt y de Polo sobre la *novedad* que supone cada persona para la historia, señalando esta *novedad* como una de las características intrínsecas de la condición humana.

Aceptar a cada quién como la persona que es sin intentar imponerle un modo de ser distinto será rasgo distintivo de la familia. Es en la familia donde cada uno es querido por sí mismo, por ser quién es y no solo por sus posibilidades. Además, al ser el primer ámbito de coexistencia y de enriquecimiento mutuo, se favorecerá el crecimiento personal.

Sellés (2013) indica que:

(...) la sociedad familiar, la básica, no es solo natural, sino que por encima de eso es esencial y personal. Afecta a la esencia humana porque la familia es el mejor marco donde se humanizan los hombres (...) Afecta al acto de ser de la persona porque en la familia se acepta a las personas como tales (p. 12).

Al humanizarse las personas en la familia, van perfeccionando sus capacidades y se van formando en todas sus dimensiones. Al llegar los hijos al mundo tan desprotegidos por ese inacabamiento con el que nacen, necesitan del cuidado y atención de los padres para desarrollarse. Pero no solo se va perfeccionando la dimensión corporal (sueño, higiene y alimentación) sino que, al mismo tiempo, se desarrollan la inteligencia y la voluntad, es decir, se ayuda a crecer en hábitos y virtudes de modo que se le dan los “instrumentos” para ser la persona que está llamada a ser. Ahora bien, si la familia quiere que sus hijos crezcan no basta darles cariño sino que hay que educar la dimensión afectiva. Polo (2006) lo expresa con las siguientes palabras: “la normalización de los afectos de un ser humano es básica, de tal manera que si falla, tenemos una falta de fundamento para edificar una educación superior, o sea, una educación del intelecto y de la voluntad” (p. 94). La educación de la afectividad se considera un aprendizaje clave en la familia por delante de las dimensiones intelectual y volitiva de los hijos.

Por lo expuesto anteriormente, se puede concluir que es en la familia donde todas las dimensiones y notas o características de la persona se tienen en cuenta. Se ha hecho referencia al desarrollo de las dimensiones pero también se resalta el cuidado de las notas de la persona: la *singularidad* porque es en la familia donde uno es querido por sí mismo y se le considera único; la *apertura* porque es el principal ámbito de comunicación interpersonal y la *autonomía* porque se ayuda a crecer y a tomar las decisiones en las diferentes situaciones que se presentan.

Solo si en el ámbito familiar se procura una educación personal (Castillo, 2009), donde el crecimiento de cada uno de los miembros se concibe primero como ayudar a cada uno a descubrir su propio sentido personal para que pueda responder a tal sentido personal irrepetible que es y está llamado a ser, y segundo, como ayudar a formar hábitos operativos buenos, o sea, a personalizarse, se podrá conseguir la mejora de la escuela, de la sociedad y del mundo.



### 3.6.2. El profesor agente educativo

Los padres, siendo los principales educadores de sus hijos, necesitan la colaboración de otros agentes para completar su proceso de formación. Normalmente los padres escolarizan a sus hijos y ahí comienza la tarea educativa de los profesores. Su principal tarea es colaborar con los padres de los alumnos, estimular el trabajo de cada uno ellos, ayudarles a madurar y a ser capaces de llevar a cabo su proyecto personal de vida. En el marco de la personalización educativa Alcázar (2000) afirma que “cada profesor es un educador que tiene presente que la enseñanza de su materia es un medio para que los estudiantes adquieran conocimientos y madurez, desarrollen al máximo sus aptitudes y se ejerciten en las virtudes” (p. 1). El profesor, de acuerdo con el proyecto que tengan los padres para sus hijos, debe promover en sus alumnos no solo instrucción académica, sino fundamentalmente, desarrollo y formación de hábitos intelectuales, volitivos, afectivos, de modo que permitan el crecimiento en virtudes, para que los alumnos aprendan a convivir y a trabajar juntos, favoreciendo el desarrollo de lazos de amistad, la convivencia cordial, etc.

Nos parece muy interesante la distinción que García Hoz establece entre el profesor y el maestro, utilizando el término maestro es su sentido más estricto: “el hombre que consagra su vida al quehacer educativo” (1944, p. 13), es decir, el profesor como educador. La diferencia estriba en la fragmentación de una misma función:

El profesor realiza una parte de la educación: la intelectual, y respecto de una sola ciencia o un grupo de ellas. A su vez la finalidad del maestro, primera en rango, es la educación; la instrucción es un medio y como tal la mira; la primordial finalidad del profesor es la instrucción (...), mientras que en el maestro su función ocupa toda su vida (p. 65).

La tarea de educar necesita al maestro, al profesor educador; esto presupone en el profesor un mínimo de cualidades personales de competencia, actitudes, ilusión profesional e interés por mejorar de continuo la propia formación, junto a la madurez personal y el equilibrio emocional indispensables en quien debe orientar a otros.

Son muchos los autores que en sus escritos recogen las condiciones imprescindibles que debe tener el profesor educador (García Hoz, 1970; Bernal Guerrero, 1994; Alcázar, 2000; García Amilburu, 2007 y Bernardo, Calderero y Javaloyes, 2007), exponen que, dado que el profesor como persona adulta que es, debe servir de punto de referencia al alumno, precisa de esas disposiciones naturales ya mencionadas junto con la prepara-

ción didáctica adecuada: dominar la materia, preparar cuidadosamente las clases, explicar bien, programar con objetivos valiosos y actividades interesantes, etc.

Alcanzar los objetivos educativos supone necesariamente la programación de actividades muy variadas -no centradas meramente en el desarrollo cognoscitivo- que lleven al alumno a reflexionar. Además, esas actividades han de configurarse de forma que faciliten el ejercicio habitual de las diversas virtudes. El alumno necesita encontrar, durante su permanencia en las clases, situaciones concretas donde poder ejercitar las virtudes que sus profesores le proponen vivir. Por tanto, ya que la figura del profesor en el aula como educador es imprescindible para que los alumnos reciban la ayuda para crecer, es necesario “proporcionarles la adecuada preparación específica que permita cultivar las cualidades humanas, desarrollar el rigor científico, la capacidad pedagógica y la reflexión filosófica” (García Amilburu, 2007, p. 66). De este modo llegarán a ser los principales colaboradores de las familias en la formación de los niños y jóvenes.

## SEGUNDA PARTE

Estudios de Campo sobre la Percepción e Implementación  
de la Personalización Educativa



## Capítulo 4. Metodología de la investigación

El objetivo general de esta tesis, como ya se ha señalado, es sentar las bases para el diseño y evaluación del grado de personalización educativa del aula. Es decir, en último término se trata de elaborar unas pautas de implementación de la personalización educativa. Con este fin hemos desarrollado dos líneas de trabajo: por una parte, una investigación bibliográfica que nos permitiera clarificar los conceptos fundamentales que se ha mostrado de forma previa en el marco teórico; por otra parte, una fase inicial de investigación empírica con la finalidad de obtener la información necesaria para elaborar dichas pautas, de los agentes educativos.

Hemos realizado, en primer lugar, una investigación bibliográfica, para profundizar en el concepto de Educación Personalizada y su implementación en el aula. Para ello, se han consultado distintas bases de datos, atendiendo a los estudios que han presentado una mayor relevancia sobre temas de educación personalizada: EBSCO; ERIC (*The Education Resources Information Center*); PROQUEST; JSTOR (*Journal Storage*); CINDOC; SCIELO; REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias); REDINED (Red de bases de datos de información educativa); TESEO (Tesis doctorales Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Se han seleccionado los siguientes términos en función tanto de su incidencia en la bibliografía primaria consultada como por su uso habitual en el ámbito educativo, que incluimos a continuación a modo de glosario:

- personalización: la personalización consiste en adaptar algo a las características, al gusto o a las necesidades de una persona. El verbo personalizar significa dar carácter personal a algo.
- educación personalizada: se trata de una modalidad educativa que tiene a la persona como centro de la educación, considerando a la persona en su totalidad.
- personalización educativa: modelo pedagógico cuya finalidad no es solo enseñar contenidos específicos del currículo sino presentar los elementos necesarios para crecer como personas.
- aprendizaje personalizado: es tanto la adaptación del aprendizaje al alumno, como la “personalización por el alumno”, en la que el alumno desarrolla habilidades para adaptar su propio aprendizaje.
- aprendizaje individualizado: adaptación de un programa a las necesidades específicas de un individuo concreto.
- *personalized education*: traducción al inglés de aprendizaje personalizado.
- *personalized learning*: este término hace referencia a entornos *on line* de aprendizaje individual.

El concepto genérico de *personalización* se utiliza fundamentalmente en el ámbito del marketing y publicidad, en el sentido de adaptar las características del producto a las necesidades de un cliente concreto. También en el ámbito de la medicina hemos encontrado un gran número de artículos de investigación, acerca de la personalización de tratamientos. No se aplica a otros ámbitos profesionales, por tanto, esta búsqueda no resulta útil para nuestro estudio.

Aunque las expresiones *educación personalizada* y *personalización educativa* tienen significados equivalentes en esta investigación, hemos comprobado que la expresión *personalización educativa* prevalece en la bibliografía más reciente (siglos XX y XXI). Posiblemente esto se debe a que solo García Hoz, Faure y sus seguidores utilizan la expresión *educación personalizada* en sus propuestas pedagógicas.

En el ámbito anglosajón el término *personalized education* apenas aparece en las consultas realizadas. En cambio el término *personalized learning* obtuvo en EBSCO, 29.347 resultados. Esto se debe a que en el mundo educativo anglosajón este término tiene muchos usos diferentes: en ocasiones se utiliza con el mismo sentido que el término en castellano, mientras que en otras ocasiones se refiere exclusivamente a aprendizajes *on line* o a sistemas personalizados de instrucción *-personalized system of instruction-* en

los que se realiza un plan de formación a medidas para un individuo centrado en competencias profesionales.

Como resultado de nuestra búsqueda podemos señalar que existe poca bibliografía sobre el concepto específico de educación personalizada y que los artículos que utilizan directamente este concepto proceden de la escuela personalista. Se han encontrado artículos sobre el aprendizaje personalizado, fundamentalmente de la última década, aunque no es equiparable a una educación centrada en la persona ya que son propuestas de aprendizaje en el aula dirigidas a las habilidades académicas.

La segunda línea de trabajo consiste, como se ha dicho, en una investigación empírica con la finalidad de obtener de los agentes educativos, la información necesaria para elaborar dichas pautas. Dado que nuestra tesis pretende aportar elementos significativos que permitan definir provisionalmente el Grado de Personalización Educativa (GdPE), nos ha parecido relevante disponer de opiniones de personas cuyo perfil definitorio consiste en ser responsables principales de la educación de los aprendices, padres y madres de familia y profesores en ejercicio.

En cuanto a la familia, se seleccionaron padres y madres, por tener la responsabilidad principal en la educación de sus hijos y ser el primer ámbito de la personalización educativa, como ya vimos, nos hemos centrado en el estudio de las percepciones de las familias sobre la educación personalizada, ya que es en la familia donde todas las dimensiones y notas o características de la persona se tienen en cuenta. Para recabar sus opiniones hemos utilizado la técnica del *focus group*. Además hemos recogido de forma cuantitativa sus percepciones, a partir de una herramienta sencilla en forma de cuestionario.

La elección de los maestros y profesores se justifica desde el conocimiento de las condiciones personales y del rendimiento de los estudiantes como uno de los principales ámbitos de investigación en la personalización educativa (Pérez Juste y García Ramos, 1989); el profesor necesita poseer la capacidad de atención personal de cada alumno, y unas actitudes concretas que le permitan la puesta en práctica de dicha personalización en el aula, descubriendo y valorando los puntos fuertes y débiles de cada uno para potenciarlos o compensarlos. Este es el motivo por el que hemos decidido proponer una guía, una pauta de observación sobre las dimensiones de la persona, que le ayude a comprobar si la educación que lleva a cabo es o no personalizada. Este instrumento ha sido valorado por expertos del área.

A continuación, vamos a exponer detenidamente la construcción pautada de los instrumentos empleados, su aplicación y el análisis de los resultados obtenidos. Pero es necesario hacer una última aclaración metodológica antes, dirigida precisamente a la naturaleza del análisis realizado. La investigación educativa no siempre puede desarrollarse en situaciones rígidamente controladas por el investigador con la finalidad de verificar los descubrimientos por réplica (Bizquerra, 2014). El método científico consiste en la utilización de procedimientos para obtener los datos que servirán como base para la inferencia, la interpretación, la explicación y la predicción de la realidad (Cohen y Manion, 2002). No se puede hablar de un único método, sino de métodos aplicables a las distintas áreas del conocimiento. Selltiz et al. (citado por Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012), afirman que

Investigar es buscar de nuevo, echar otra mirada más cuidadosa para averiguar más. Echa-  
mos otra mirada porque puede haber algo erróneo en lo que ya sabemos (...).

La actitud investigadora presupone que la primera mirada -y las posteriores- pueden ser  
propensas a error, y por ello tenemos que mirar una y otra vez, de forma diferente y com-  
pleta cada vez (p. 24).

Las palabras citadas manifiestan que la disposición investigadora puede aplicarse a realidades humanas muy variadas. Ahora bien, para que esa investigación sea científica debe plantearse objetivos científicos. Bizquerra (2014) destaca entre las principales metodologías en investigación educativa, el paradigma interpretativo; cuyo objetivo es “comprender”; la metodología que se lleva a cabo puede ser humanístico-interpretativa o cualitativa; esta metodología incluye distintos métodos o tipos de investigación y de técnicas como son las distintas estrategias para obtener información.

Las aportaciones de estos expertos en metodología de la investigación nos recomiendan utilizar instrumentos de corte cualitativo ya que en los planteamientos de este método se da una superior preocupación por la descripción e interpretación de los objetos a evaluar que por su medida o por la predicción de los resultados. Los instrumentos cualitativos dan un valor más elevado a los procesos que a los productos, en la medida en que dichos procesos permiten una comprensión más profunda de los datos. En la parte empírica de esta investigación hemos combinado instrumentos cualitativos y cuantitativos en función del objetivo que quisiéramos alcanzar en cada fase de nuestro estudio.



## Presentación de los instrumentos utilizados en la tesis

En primer lugar, el estudio bibliográfico muestra una carencia importante en la bibliografía existente: no se han encontrado estudios centrados en el conocimiento de la personalización educativa por parte de las familias, siendo como son el agente educativo principal. Hemos encontrado diversos estudios que analizan la percepción de los alumnos sobre el aprendizaje personalizado (Waldeck, 2007; Waldrip et al., 2014; Waldrip, Yu y Prain, 2016 y Sahin y Kislá, 2016), en USA, Australia y Turquía respectivamente. Llama la atención que hayamos encontrado tan solo un estudio dirigido a los profesores con la finalidad de analizar si el concepto de aprendizaje personalizado es familiar o no para el profesorado de secundaria (Verpoorten, Renson, Westera, Westera y Specht, 2009). Sin embargo, en nuestra búsqueda, no hemos localizado ningún estudio que analice cómo la cuestión general sobre la educación personalizada es percibida por las familias.

La selección de los instrumentos utilizados responde a la lógica interna de esta investigación y se realizó desde una perspectiva cualitativa, pues su énfasis se centró en comprender a fondo el significado que para un grupo de padres tiene la personalización educativa. Esto nos llevó a la idea de trabajar la percepción de las familias mediante la técnica del *focus group*. De estos grupos de trabajo surgen aportaciones que nos permiten pensar que sería interesante obtener esta información de un mayor número de familias, por lo que elaboramos un cuestionario con los mismos puntos de discusión planteados en el *focus group*.

La información que proporcionan los cuestionarios sobre el punto de vista de las familias apunta a la centralidad de la figura del profesor en la realización práctica de la personalización educativa, lo que nos lleva a elaborar un tercer instrumento para promover la reflexión del profesorado sobre la práctica real de la educación centrada en la persona. Por tanto, los instrumentos utilizados en la parte empírica de nuestro trabajo, respondiendo a un orden temporal en su puesta en escena, son los siguientes:

1. *Focus group* sobre la percepción de las familias sobre *educación personalizada*
2. Cuestionario familias
3. Cuestionario por dimensiones para profesores y valoración general por expertos de área del cuestionario

Hemos dado especial importancia a los instrumentos 1 y 2, *focus group* y cuestionario a familias, precisamente por no haber encontrado estudios previos que presentaran el punto de vista de los padres en cuanto al tema tratado.

La investigación la hemos centrado, por tanto, en explorar el grado de conciencia sobre la personalización educativa por parte de las familias, ya que son los principales educadores de sus hijos, derecho que no puede suprimir ninguna entidad, según el artículo 27 de la Constitución Española (1978). Esto supone que su aportación al mundo educativo es básica, ya que el papel de la familia en el proceso de identificación y diferenciación del yo individual y de su integración en la vida social es fundamental. Se puede afirmar que el entorno familiar es el lugar principal en el que se plasma verdaderamente la personalización educativa al atender a la diversidad de cada hijo, y donde cada quien es aceptado y querido como persona. Por este motivo, hemos visto la conveniencia de recoger información sobre qué entienden las familias por educación personalizada y hasta qué punto son conscientes de cuál es su tarea en este proceso. El análisis de las percepciones de las familias aporta elementos que contribuyen a la elaboración del constructo GdPE.

A partir de los datos procedentes de esta parte de la investigación, hemos realizado lo que constituye la primera aproximación a la elaboración de un índice explicativo, que deberá completarse con la recogida de datos de otros agentes.

## Capítulo 5. La percepción de los padres sobre la *Educación personalizada*

La importancia de la personalización en la educación implica la necesidad de percibir qué es lo que se entiende por ello y si las familias tienen una comprensión adecuada de la misma. El *focus group* permitió una primera aproximación a esta cuestión. Los datos recogidos servirán como base previa para la elaboración del constructo del GdPE, esencial para la medición y evaluación de la implementación de la educación personalizada.

Dadas las características de este estudio –recogida y análisis de percepciones–, se consideró apropiado utilizar la técnica del *focus group* o grupo de discusión. El objetivo de esta técnica no directiva es la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de personas, reunidos durante un tiempo limitado, cuya finalidad es debatir sobre cuestiones propuestas por el investigador (Gil Flores, 2009). Es un tipo de entrevista de grupo, de entre 6 y 10 personas.

Podríamos considerarlo como un método de encuesta cualitativa que permite recopilar rápidamente las valoraciones de los participantes. La situación de grupo permite obtener diversos puntos de vista y percepciones estimulados por la interacción. Su función es obtener información sobre sus opiniones, actitudes y experiencias o incluso explicitar sus expectativas con respecto al tema planteado. Dicha “discusión” siempre estará dirigida por un moderador que guía la entrevista intentando no ser partícipe en las conclusiones a las que al final se llega en “consenso”. Watts y Ebbut (1987) señalan las aportaciones singulares de los procedimientos que tienen lugar en un grupo de discusión, en el que se trata de “establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo” (p. 27). Como

explican Krueger y Casey (2009), se escucha en grupo pero se habla como entrevistado personal; por este motivo, aunque se trata de una técnica grupal su utilización permite recoger también las aportaciones de cada uno separadamente. Una de las definiciones de esta técnica más utilizada por los investigadores es la de Krueger (1991):

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (p. 24).

El *focus group* es una técnica apropiada para la evaluación de proyectos o de programas, sobre todo para los estudios de campo entre beneficiarios y actores intermedios, como sugieren Morgan y Krueger (1993). Utilizándolo al término de un programa para evaluar su impacto, permite comprender, analizar y diseccionar el fundamento de las opiniones expresadas por los participantes.

No obstante, aun teniendo en cuenta que se obtiene mucha información valiosa, incluso inesperada o que no se contemplaría de no ser fruto de la interacción entre individuos, esta técnica se ve limitada en cuanto a la generalización de los resultados a una población más amplia. Fernández Quesada y De La Fuente (2005) sostienen que, la utilización de esta herramienta de investigación no está exenta de desventajas, entre las que se pueden mencionar siguiendo a estos autores, las cuatro siguientes:

1. Dado que es difícil asegurar la aleatoriedad en la elección de los participantes (Wells, 1974), los resultados y opiniones pueden interpretarse como sesgados en cierto sentido, lo que restringe su valor.
2. El tamaño de la muestra es normalmente pequeño, lo cual puede igualmente conducir a una posible restricción en cuanto al espectro de opiniones recabadas.
3. La organización del *focus group* puede resultar costosa.
4. Algún componente del grupo puede verse tentado a responder de acuerdo con lo que él juzga que el grupo espera (Crowne y Marlow, 1964).

Sin embargo, podemos partir de este tipo de técnica cualitativa para posteriormente, los resultados obtenidos, aplicar una técnica cuantitativa que generalice el estudio a una muestra más grande.

## 5.1. Desarrollo del *focus-group*

La planificación del *focus group* fue la siguiente:

1. Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas.
2. Selección de los participantes.
3. Determinación del lugar y fecha.
4. Moderador de la sesión.
5. Desarrollo del *focus group*.
6. Recopilación, transcripción y análisis de la información.
7. Conclusiones.

A continuación, se van a explicar cada una de estas fases:

### 5.1.1. Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas

El objetivo que se pretendía era recabar las opiniones de las familias sobre la *educación personalizada*: conocimiento del término, significado, consecuencias en el ámbito escolar, reflejos en la educación de sus hijos, etc.

De forma previa a las sesiones, se elaboró una guía con las preguntas que se iban a plantear a los participantes de modo que se ajustara a los objetivos de este estudio; se contempla como un instrumento de ayuda para ordenar las preguntas y temáticas de interés para el objetivo de la investigación, que serán discutidas durante la sesión (Gutiérrez, 2008). Dichas preguntas y de acuerdo con Beck (2004), eran abiertas y fáciles de entender para los participantes y con una finalidad determinada.

Krueger y Casey (2009) sugieren que las preguntas deben de atenerse a una serie de postulados para favorecer el diálogo y garantizar la validez del estudio.

Tabla 3. *Postulados de las cuestiones para garantizar la validez del estudio*

Las preguntas deben ser comprensibles y poco comprometidas para facilitar el diálogo.
Dichas preguntas deben tener cohesión respecto al tema planteado.
Se partirá de lo general a lo particular.
Se hará una estimación del tiempo para cada cuestión.

Fuente: Adaptada de Krueger y Casey (2009)

En función de los requisitos de las preguntas sugeridos por estos autores, se seleccionaron las siguientes cuestiones para plantearlas en las sesiones con los padres de modo que ayudaran a centrar el tema:

- ¿Habéis oído el término *Educación Personalizada* en vuestro entorno?
- ¿Qué creéis que se quiere decir con esa expresión?
- ¿Es algo de importancia para vosotros y para vuestros hijos?
- ¿Conocéis algún colegio donde se haga *Educación Personalizada*?
- ¿En qué se nota -o se debería notar- ese tipo de educación?
- ¿Os gustaría que se hiciera en vuestro colegio?

### 5.1.2. Muestra: selección de participantes

Según Suárez (2005), para llevar a cabo este tipo de investigación conviene que la muestra tenga estas dos condiciones: *homogeneidad*, es decir, que los participantes tengan ciertas características comunes respecto a los objetivos de estudio; y *heterogeneidad*, de modo que la discusión pueda ser animada y dar lugar a distintas percepciones. En los *focus group* “la muestra representativa de la población no se extrae de forma aleatoria (como en la encuesta estadística) sino de forma intencional: seleccionando a las personas según la relación que estas guarden con el objeto de estudio” (Rubio y Varas, 2004, p. 336).

El estudio reunió estas condiciones, siendo el criterio de selección que fueran madres o padres con hijos en edad escolar (*homogeneidad*), y estuvieran matriculados en centros educativos públicos, concertados y privados (*heterogeneidad*).

Se realizaron tres *focus group* correspondientes a las etapas escolares de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Compuesto cada uno por 6-9, tamaño que reúne las caracte-

rísticas aconsejadas para esta técnica, que debe ser “lo suficientemente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y lo suficientemente grande como para que exista diversidad en dichos puntos de vista” (Krueger, 1991, p. 33).

### 5.1.3. Lugar y fecha

Se realizaron durante el mes de julio de 2015. El lugar elegido favorecía la comunicación cordial entre los participantes ya que no había ningún tipo de interferencia externa. El detalle de los datos, se recoge en la Tabla 4.

Tabla 4. *Muestra, fecha y duración de los focus group*

<b>Etapa</b>	<b>Participantes</b>	<b>Fecha</b>	<b>Duración</b>
Bachillerato	9	10.07.15	55'
Secundaria	7	15.07.15	50'
Primaria	6	22.07.15	50'

Fuente: Elaboración propia

Las fechas de las sesiones de *focus group* se eligieron en función de los participantes para que dispusieran de tiempo y estuvieran en mejores condiciones de centrarse en el tema y realizar sus aportaciones.

### 5.1.4. Moderador de la sesión

Moderó las tres sesiones la autora de esta investigación; se introdujo la sesión, explicando la herramienta y exponiendo el tema de conversación, así como reconduciendo el diálogo cuando se alejaba de la discusión planteada, intentando ejercer la menor directividad posible. Canales y Peinado (1998), afirman que el moderador es el motor del grupo de discusión, pues “más que el motor de una dinámica, el moderador es el motor hacia los objetivos de la investigación” (310). Así se llevó a cabo, se promovió la interacción positiva entre los padres y se analizó el tema propuesto.

5.1.5. Desarrollo del *focus group*

Antes de comenzar, y ya en el lugar dónde iba a llevarse a cabo la sesión de *focus group*, se pasó a los participantes de cada grupo un cuestionario con 10 preguntas (Tabla 5).

El instrumento, elaborado *ad hoc*, se utilizó también al término de la sesión, con el objetivo de comparar los resultados con un pre-test y un post-test, para valorar de qué manera influía el diálogo entre las familias en la percepción que tenían de un aspecto educativo, la personalización del aprendizaje, y para que se pudieran comparar los datos con el fin de establecer si había o no una diferencia sensible.

Tabla 5. Cuestionario previo a la sesión de focus group

Información del participante																
Nombre y primer apellido				Id:												
Ocupación:			Fecha:													
Mayor nivel de estudios alcanzado:			Doctor Licenciado Grado Diplomado Otros: _____													
Número de hijos/as:		Hijos:		Hijas:												
Responda a las siguientes preguntas de forma sincera																
¿Qué considera que es personalizar la educación?																
Evalúe de 0 a 10, poniendo una calificación a los siguientes aspectos de la personalización de la educación de acuerdo a la importancia que usted le da:						0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atención a las características personales de los niños/as																
Respeto de los ritmos de aprendizaje de los niños/as																
Profesores motivados																
Profesores bien formados																
Flexibilidad del centro educativo en la organización de tiempos																
Protagonismo del estudiante en el diseño de su plan formativo																
Convivencia entre iguales																
Participación de la familia en la vida del centro																
Fomento de hábitos de trabajo en los niños/as																
Comunicación con el centro de la familia																

Fuente: Elaboración propia



La elección de los ítems se hizo teniendo en cuenta las características de la personalización educativa recogidas en el marco teórico y las notas y dimensiones de la persona.

Los ítems 1 y 2, “Atención a las características personales de los niños” y “Respeto de los ritmos de aprendizaje de cada uno”, están en la base de las teorías sobre la educación personalizada, ya que se necesita conocer a cada alumno para proponer y potenciar de acuerdo a sus capacidades e intereses.

Los ítems 3 y 4, “Profesores motivados” y “Profesores bien formados”, hacen referencia a aspectos esenciales en el educador para estar en condiciones de personalizar en su trabajo con los alumnos.

El ítem 5, “Flexibilidad del centro educativo en la organización de tiempos”, señala una de las características de un centro considerado como personalizador de la enseñanza y del aprendizaje, ya que se trata de uno de los factores de la organización escolar personalizada (Bernal Agudo, 2007).

El ítem 6, “Protagonismo del estudiante en el diseño de su plan formativo”, se considera clave en el aprendizaje personalizado. Es una característica de la personalización íntimamente relacionada con los dos primeros ítems del cuestionario: si se conocen las características y necesidades de los alumnos, se distinguen también los niveles y ritmos de aprendizaje y se les puede facilitar la realización de su propio plan de trabajo e intereses. Aquí el profesor es un *coaching*.

La apertura es una de las notas esenciales de la persona, por eso el ítem 7, “Convivencia entre iguales”, figura en este cuestionario. La convivencia cordial, el trabajo colaborativo, la solidaridad, etc., son elementos que consideramos claves en el desarrollo del educando.

Los ítems 8 y 10, “Participación de la familia en la vida del centro” y “Comunicación con el centro de la familia”, nos parece que, si efectivamente se viven en la práctica, son manifestación de que el colegio entiende que los padres son los primeros educadores y que es la familia quien mejor conoce a sus hijos, nuestros alumnos.

El ítem 9, “Fomento de hábitos de trabajo en los niños”, aparentemente podría formar parte de cualquier centro educativo y no verse la relación directa con la personaliza-

ción. Sin embargo, el instrumento del que dispone el profesor para educar a cada alumno es el trabajo personal y el modo como cada uno lo realiza.

Existen trabajos que recogen aspectos similares sobre personalización educativa (Arteaga y Calderero ,2014; Jardón, Sancho y Grau, 2014; Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena, 2014 y Pérez Juste, 1993, aunque con distinta nomenclatura).

El desarrollo del *focus group* se recoge en la Tabla 6, siguiendo la línea temporal en que se llevó a cabo.

Tabla 6. *Desarrollo del focus group*

Cuestionario pre-test	Se pasó a los padres el cuestionario previo
Inicio del diálogo	Explicación de la herramienta. Presentación de los participantes: nombre, profesión, nº de hijos/edad Ideas sobre el constructo “Educación Personalizada”.
Cuestiones iniciales	Es muy frecuente oír hablar en los ambientes educativos y en la legislación de “Educación Personalizada”. ¿Habéis oído este término en vuestro entorno? ¿Qué creéis que se quiere decir con esa expresión? ¿Es algo de importancia para vosotros y para vuestros hijos? ¿Conocéis algún colegio donde se haga educación personalizada? ¿En qué se nota ese tipo de educación? ¿Os gustaría que se hiciera en vuestro colegio?
Cuestiones claves	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estamos investigando sobre posibles procedimientos para establecer lo que podríamos llamar un “Grado de Personalización Educativa (GdPE) de un centro escolar”; es decir, encontrar indicadores que nos orienten sobre en qué medida se conoce, asume o practica la Educación Personalizada en un determinado colegio. ¿Os parece interesante?</li> <li>● ¿Nos podéis sugerir, desde vuestro punto de vista, procedimientos que podrían servir para poder llegar a establecer un GdPE?</li> <li>● ¿Podéis citar algunos aspectos, lo más concretos posible, del colegio o de los profesores o los alumnos o las familias en los que hubiera que fijarse especialmente?</li> </ul>
Conclusiones	Síntesis personal de cada participante sobre el tema.
Cuestionario post-test	Se volvió a pasar el mismo cuestionario al final.

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se muestran los distintos momentos del desarrollo de cada una de las sesiones del *focus group*. Seguir este orden temporal facilitó el trabajo posterior de recopilación y análisis de la información.

#### 5.1.6. Recopilación, transcripción y análisis de la información

En primer lugar, se analizaron las opiniones recogidas sobre las siguientes cuestiones:

- Concepto de *educación personalizada*.
- Necesidad o no de personalizar la educación.
- Conveniencia o no de centros educativos donde lleven a cabo personalización de enseñanza y del aprendizaje.
- Descripción de las manifestaciones que se consideran educación personalizada
- Aportaciones al constructo GdPE.

A continuación, se aportan los principales resultados obtenidos de los comentarios y reflexiones de los participantes en los tres *focus group* realizados.

##### 1. Qué entienden los padres por *educación personalizada*:

1.1. *Es la labor que se hace en casa: conocer a cada hijo bien para sacar de él lo mejor. Son conscientes de que no tienen dos hijos iguales.*

1.2. *Los padres en su hogar “personalizamos” la educación porque intentamos tratar a cada hijo como es, y no a todos por igual. Hablan entre ellos de cada hijo para acertar en sus actuaciones, para proponerles metas, para rectificarles lo que les parece conveniente para él.*

1.3. *Conocer los ritmos de trabajo de cada alumno para adaptar su plan de estudios.*

1.4. *Conocerle para potenciar lo mejor de cada uno para que crezca como persona, no solo en cuestiones de aprendizaje. Esta opinión la expuso una madre y, a partir de ese momento, los participantes del grupo de Bachiller cambiaron su discurso y se aproximaron a lo que es una educación personalizada.*

1.5. *Es educar teniendo en cuenta su modo de ser, de sentir y de aprender. No reducirla al grado de rendimiento del niño.*

1.6. *Se relaciona con las inteligencias múltiples porque ahora se sabe que cada uno es inteligente, pero quizás en áreas diferentes.*

1.7. *Es una teoría bonita pero que no se puede llevar a cabo en aulas de 30/35. Solamente dos participantes opinaron que se puede personalizar dentro del grupo.*

1.8. Algunos la relacionan con la educación de niños con necesidades educativas especiales (ACNEAE). El término personalizar lo relacionaban con adaptaciones curriculares o con atención a la diversidad. Necesidad o no de personalizar la educación y conveniencia o no de centros educativos donde lleven a cabo personalización de enseñanza y del aprendizaje: todos los participantes están de acuerdo en la conveniencia y necesidad de la personalización en los colegios. Personalización que debería realizarse en cualquier centro educativo ya que las diferencias personales y los distintos ritmos de aprendizaje o de trabajo son propias de todos los seres humanos.

2. Todos coinciden en que es fundamental para el desarrollo de sus hijos. En educación no existe la “talla única”; pero, ante la pregunta de si se lleva a cabo, las respuestas no fueron tan unánimes.

2.1. Muchos profesores lo intentan en sus aulas; casi siempre a título personal.

2.2. Dificil por la rigidez del currículo que les viene impuesto.

2.3. Propaganda de colegios que dicen que hacen *educación personalizada*, pero no lo ven reflejado en los amigos de sus hijos que van a esos centros.

2.4. Piensan que la atención a la diversidad se realiza con niños que no llegan a superar los mínimos.

2.5. Algunos tienen experiencia de que a sus hijos les han propuesto planes personales de mejora.

### 3. Instrumentos para realizarla:

Todos los padres coinciden en señalar que el principal instrumento para llevar a cabo la personalización, es la necesaria formación de los profesores. Consideran que la mayoría de los profesores conocen y dominan su área de estudio, poseen un conocimiento adecuado de la materia que imparten, pero necesitarían tener un mayor conocimiento de la persona para que la educación sea realmente integral, para poder trabajar al ser humano en su unidad, en su totalidad. Ya que sin ese conocimiento no podrá abarcar, en su tarea educativa, al niño en su globalidad, tendrá dificultad para realizar una educación personal.

### 4. Aportaciones al constructo GdPE:

Las familias que respondieron al cuestionario no realizan aportaciones directas sobre el posible instrumento de evaluación del grado de personalización educativa (GdPE). Una de las cuestiones planteadas en el *focus group* era la petición de sugerencias a las familias sobre posibles procedimientos a tener en cuenta para llegar a formular un instrumento que facilitara una implementación eficaz de la *Educación personalizada*. Las sugerencias aportadas son muy generales y resaltan los puntos que ya se habían comentado anteriormente en la discusión: se centran en las carencias detectadas en los docentes y la necesidad de la formación.

Los padres, a pesar del desconocimiento de en qué podría consistir un instrumento que midiera la personalización educativa, sí que proponen como muy recomendable la elaboración de una guía que proporcione a los profesores pautas orientativas sobre el modo de realizar su trabajo con cada alumno con el fin de personalizar su educación. Al preguntarles por el posible interés de esta investigación manifiestan la inquietud de que los profesores dispusieran de unas orientaciones más específicas para realizar la personalización en el aula.

Desde el análisis del *focus group* y con la premisa de dar mayor fiabilidad a los resultados expuestos anteriormente, se recogen mediante una escala Lickert datos de preguntas antes y después de las entrevistas, de forma individual a cada uno de los participantes.

Se realizó un análisis cuantitativo (Tabla 7), comparando los datos recogidos en los cuestionarios (pre-test y post-test).

Tabla 7. Descriptivos conjuntos de los resultados del pre-test y del post-test

Item	N	Media Pre-test	Desviación típica pre-test	Varianza pre-test	Media post-test	Desviación típica post-test	Varianza Post-test
1 Atención a las características personales de los niños/as	21	9,3333	1,06458	11,41%	9,4762	,81358	8,59%
2 Respeto de los ritmos de aprendizaje de los niños/as	21	8,6190	1,16087	13,47%	8,8095	1,07792	12,24%
3 Profesores motivados	21	9,2381	,76842	8,32%	9,6190	,66904	6,96%
4 Profesores bien formados	21	9,1905	,92839	10,10%	9,5238	,87287	9,1%
5 Flexibilidad del centro educativo en la organización de tiempos	21	7,6667	1,19722	15,62%	8,3333	,73030	8,76%
6 Protagonismo del estudiante en el diseño de su plan formativo	21	7,4286	1,66046	22,35%	7,7619	1,44585	18,63%
7 Convivencia entre iguales	21	7,7619	1,09109	14,06%	7,8095	1,32737	17,00%
8 Participación de la familia en la vida del centro	21	8,6190	1,11697	12,96%	9,0476	1,02353	11,31%
9 Fomento de hábitos de trabajo en los niños/as	21	9,4286	,74642	7,92%	9,4286	,81064	8,60%
10 Comunicación con el centro de la familia	21	8,9043	1,09109	12,25%	9,3333	,79582	8,53%

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los resultados del pre-test y del post-test aporta datos de dispersión en las cuestiones planteadas.

Observando los datos que nos facilita la interpretación del coeficiente de variación, la pregunta con mayor dispersión es “Protagonismo del estudiante en el diseño de su plan formativo” que, además, coincide ser la de menor valoración media. Todas las preguntas mejoran la media del pre-test al post-test, lo que indica que dan mayor valor a cada uno de los apartados tras la conversación con el resto de padres. Dato que podemos considerar llamativo dado el periodo tan escaso entre la realización de ambos diagnósticos.

La dispersión es mayor en el pre-test que en el post-test, excepto en las preguntas 7, “Convivencia entre iguales” y 9, “Fomento de hábitos de trabajo en los niños/as”.

La distribución de puntuaciones en los diez ítems del cuestionario, podemos verla en la Figura 3; consideramos que esta figura ilustra los comentarios previos respecto a la dispersión de los datos, señalando como algunos ítems concentran casi toda su información en un escaso número de valoraciones.

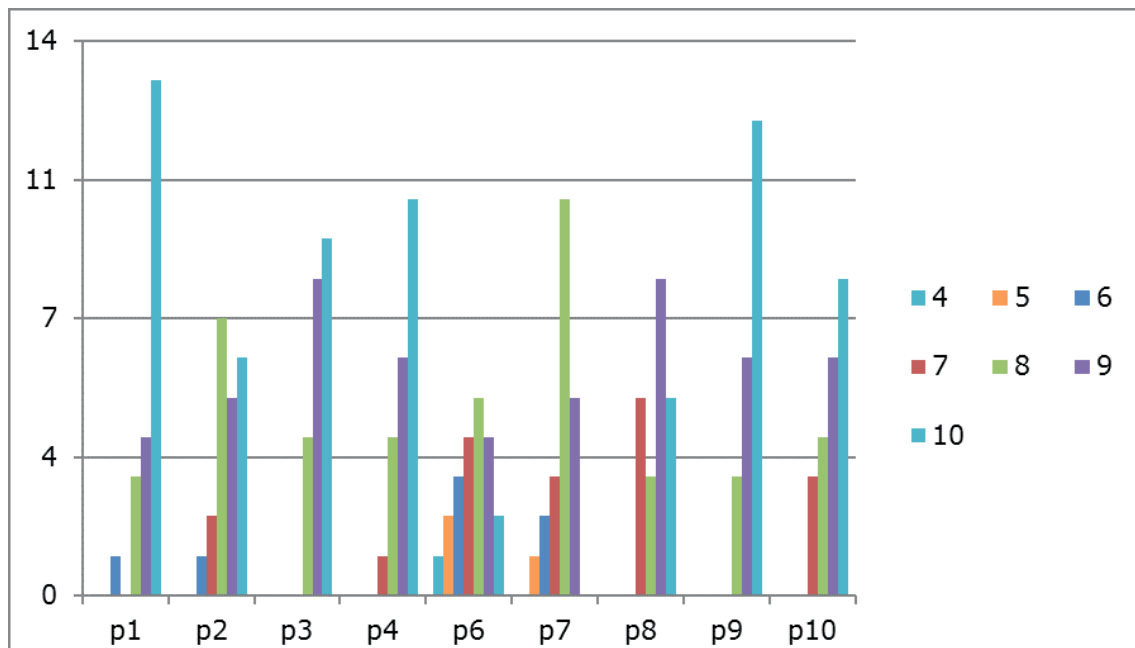


Figura 3. Análisis del pre-test del focus group  
Fuente: Elaboración propia

El análisis del pre-test, realmente indica la opinión de las familias a priori, ya que sus respuestas son previas a la sesión del *focus group*; algunos nunca habían oído hablar de personalizar la educación.

Antes de la sesión, los aspectos educativos que los padres consideran más relacionadas con la personalización, según reflejan en el pre-test y en este orden, son:

1. Atención a las características personales de los niños/as.
2. Fomento de hábitos de trabajo en los niños/as.
3. Profesores bien formados.
4. Profesores motivados.

Esto nos lleva a una reflexión sobre el papel del docente, las familias otorgan la mayor responsabilidad, no tanto al centro y a las dimensiones señaladas del niño, sino directamente al maestro.

Los aspectos en los que los padres perciben carencias por parte de los profesores son:

- Ser lo suficientemente flexible como para permitir una variedad de enfoques de enseñanza y aprendizaje y una mayor diversidad de agrupamientos de alumnos;
- Ser familiar y acogedor con las familias, invitando y animándoles a “participar” en la escuela;
- No tener miedo a ser abierto, seguro y acogedor con los alumnos;
- Poseer conocimientos de psicología evolutiva y estrategias de motivación, además de las herramientas cognitivas, para atender adecuadamente a cada niño;
- Trabajar en equipo para que pueda darse el intercambio de conocimientos y el aprendizaje entre maestros y personal de apoyo. Piensan que los profesores de un mismo curso o ciclo realizan un trabajo colaborativo que redundaría en beneficio de los niños.
- Utilizar la tecnología - tanto dentro como fuera de las aulas - para mejorar el aprendizaje. No todos los profesores tienen los conocimientos adecuados para el dominio de las nuevas tecnologías.

Consideran, por tanto, que la formación del profesorado es de capital importancia para poder personalizar la educación, por lo que, como expondremos más adelante, hemos desarrollado un instrumento para que detecten sus necesidades formativas y puedan



adquirir el conocimiento necesario para educar teniendo en cuenta todas las dimensiones del ser humano.

Los padres consideran que las siguientes cuestiones tienen menor relación con la educación personalizada, o al menos, no las detectan como relevantes:

- Flexibilidad del centro educativo en la organización de tiempos
- Protagonismo del estudiante en el diseño de su plan formativo
- Convivencia entre iguales

Nos parece que esto puede ser debido en parte, a que se trata de tres puntos muy específicos de organización de aula, que es un conocimiento más propio del profesor. Al no tener los padres conocimiento técnico de cómo se lleva a cabo la personalización de la enseñanza y del aprendizaje, no valoran tanto estos ítems. En estos momentos la mayor parte de los estudios de personalización educativa, como vimos en el marco teórico, se centran y resaltan la importancia y conveniencia de estos dos aspectos:

1. Diseño plan personal: conviene que el alumno pueda diseñar su plan de formación, con la ayuda del profesor como guía, aunque siendo el propio alumno el protagonista.
2. Los agrupamientos flexibles de los alumnos como un instrumento que facilita la personalización educativa, como sostienen Tourón (2012), Hong, Corter, Hong y Pelletier (2012). Estos agrupamientos organizan al alumnado en función de sus niveles de competencia y ritmos de aprendizaje, rompiendo el grupo de referencia y estableciendo otras formas flexibles de agrupamiento más adecuadas para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado en una o varias áreas o materias curriculares. De este modo, se permitirá una mayor y verdadera personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a las características propias que presente el alumnado.

Se ha realizado un estudio particular de cada una de las etapas, sin pruebas estadísticas potentes, dada la escasez de la muestra en estas cuotas, pero que nos sirven para valorar pequeñas diferencias entre las etapas; estos datos se recogen en la Figura 4.

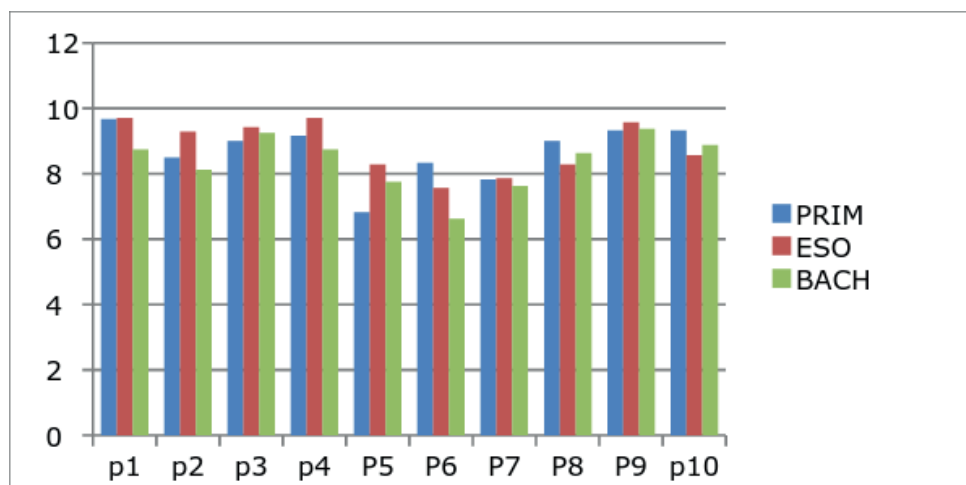


Figura 4. Gráfica de las puntuaciones por etapas  
Fuente: Elaboración propia

Los participantes en el *focus group* de Secundaria son los que otorgaron mayor importancia a las cuestiones planteadas, estando por encima de los padres de Primaria y Bachillerato, en 7 de las 10 preguntas. Esta tendencia se cambia en las siguientes preguntas:

- p.6 - Protagonismo del estudiante en el diseño de su plan formativo.
- p.8 - Participación de la familia en la vida del centro.
- p.10 - Comunicación con el centro de la familia.

Llama la atención la valoración que otorgan al ítem.6, ya que disminuye según avanzan las etapas, situación curiosa, dado que aparentemente el protagonismo del estudiante en el diseño de su propio plan de formación iría unido a una mayor responsabilidad adquirida con la edad.

En las preguntas p.8 y p.10, son los padres de Primaria los que dan una puntuación mayor, hecho que puede indicar la importancia que dan las familias con hijos de estas edades a la relación e implicación con el colegio de sus hijos.

Todos los participantes, independientemente del conocimiento sobre la educación personalizada y de las opiniones expresadas en las distintas sesiones, coinciden en afirmar que es en la familia donde realmente se personaliza tratando a cada uno como es y dándole lo que necesita y exigiéndole para que sea mejor. Ven muy conveniente que se eduque de igual modo en las escuelas. Los padres piensan que su aportación a los centros

educativos es esencial, aunque no den la misma importancia a la colaboración y participación de las familias en el colegio, sí coinciden en que debe haber sintonía en el proyecto educativo de la familia y el de la escuela.

Estos datos, fundamentalmente de corte cualitativo, sirven de diagnóstico para realizar un análisis a mayor escala de corte cuantitativo. Pretendemos con ello, conjugar el cuestionario analizado en este apartado con la construcción de un índice como prototipo a lo que pretendemos de forma general con otros agentes en nuestra investigación futura.



## Capítulo 6. Cuestionario “Conceptualizar la Educación Personalizada (familia)”

La puesta en marcha de la personalización educativa requiere conocer qué entienden los padres por educación personalizada. Tras los resultados obtenidos en las sesiones de *focus group* para recabar información sobre las percepciones de las familias acerca de este modelo educativo, vimos la conveniencia de plantear a un mayor número de padres o madres con hijos en edad escolar, las mismas cuestiones propuestas a los participantes en los grupos de discusión.

A fin de conocer la opinión de los progenitores sobre el verdadero valor de la educación personalizada, se utilizó el Cuestionario “Conceptualizar la Educación Personalizada (familia)”, sustentado en su diseño de la literatura previa publicada y revisada, así como en la propia experiencia como docente de la autora. Este cuestionario es el mismo que se utilizó como pre-test y post-test en las sesiones de *focus group* que realizamos para recoger las percepciones de las madres y padres de familia sobre la personalización educativa. Para realizar su construcción se ha trabajado con diez ítems (indicadores) relacionados con las diferentes dimensiones de la persona, que podemos considerar exploratorios para una primera aproximación a un índice que permita obtener información numérica útil.

### 6.1. Aplicación del instrumento

Planteamos un diseño descriptivo fundamentado en un inventario de preguntas sustentadas de forma teórica en las dimensiones definidas, que se remitió a familias con hijos

en edad escolar durante el primer trimestre del curso escolar 2015-16 a través de una herramienta de cuestionarios online. La muestra entre usuarios de redes sociales, podríamos considerarla dentro de los muestreos no probabilísticos, en este caso con la tipología de bola de nieve.

Cada una de las preguntas se valora en una escala Lickert de 0 a 10 siendo 0 la puntuación más baja y 10 la más elevada. Comenzamos describiendo las variables utilizadas como indicadores de la percepción de la educación personalizada que tienen las familias, mediante el mismo cuestionario elaborado para el *focus group*. Del total de 144 sujetos que participaron en la investigación, un 80,6% eran mujeres con hijos en edad escolar.

En relación con otras variables de etiqueta que se consideraron en la recogida de datos (número de hijos, edades de los mismos, etc.), podemos decir que en relación con el nivel de estudios de los sujetos, la mayoría (79,9%) corresponde a personas con titulación universitaria, bien de diplomado, licenciado o doctor. Los porcentajes de padres o madres con estudios primarios (8,3%), secundarios (2,8%) y de Formación Profesional (5,6%) son bajos. Este dato puede deberse a la forma de selección de la información, se trata de una herramienta online que requiere el uso de tecnología.

## 6.2. Análisis de los resultados del cuestionario

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. George y Mallery (2003, p. 231) sugieren como recomendación que un alfa de Cronbach  $> ,9$  es excelente, tal y como se recogen en la tabla 8.

Tabla 8. *Estadísticos de fiabilidad*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados</b>	<b>N de elementos</b>
,973	,974	10

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 9 se presentan la media, la desviación típica y el coeficiente de variación para cada ítem de la escala. La media más elevada se observa en el ítem referido a la motivación de los profesores ( $8,83 \pm 2,433$ ) y la atención a las características personales de los estudiantes ( $8,82 \pm 2,423$ ), siendo este ítem el de mayor homogeneidad en las respuestas. El ítem de mayor variación relativa es el que se refiere al protagonismo del estudiante en el diseño de su plan formativo (37,37%).

Tabla 9. *Estadísticas descriptivas*

Items	Media	Desv. típ.	Coef. variación
Atención a las características personales de los niños/as	8,82	2,423	27,47%
Respeto de los ritmos de aprendizaje de los niños/as	8,58	2,451	28,55%
Profesores motivados	8,83	2,433	27,57%
Profesores bien formados	8,76	2,309	26,37%
Flexibilidad del centro educativo en la organización de tiempos	7,76	2,628	33,86%
Protagonismo del estudiante en el diseño de su plan formativo	6,98	2,608	37,37%
Convivencia entre estudiantes	7,69	2,543	33,05%
Participación de la familia en la vida del centro	7,85	2,478	31,55%
Fomento de hábitos de trabajo en los niños/as	8,54	2,377	27,82%
Comunicación con el centro de la familia	8,53	2,463	28,86%

Fuente: Elaboración propia

Para valorar si podemos aplicar un análisis de componentes principales (ACP), dado que consideramos esta prueba inicialmente idónea para la definición de un índice, aplicamos la prueba de esfericidad de Barlett obteniendo  $\chi^2=2058,733$  ( $gl=45$ ;  $p-v=,000$ ) situación que nos indica que es adecuado aplicar el ACP. El objetivo del ACP es simplificar el conjunto de variables (resultado de los ítems), obteniendo un conjunto de nuevas variables no correlacionadas a partir de la combinación lineal de las existentes, llamadas componentes principales (CP) donde se conserva la variabilidad y nos permiten explicar el fenómeno de estudio a partir de las de mayor varianza. Una única componente es capaz de explicar un 81,229 % de la varianza (Tabla 10), por lo que cabe pensar en una relación entre todos los ítems del cuestionario.

Tabla 10. *Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,123	81,229	81,229	8,123	81,229	81,229
2	,618	6,180	87,409			
3	,343	3,427	90,836			
4	,259	2,592	93,428			
5	,234	2,340	95,768			
6	,130	1,296	97,064			
7	,090	,905	97,969			
8	,080	,802	98,771			
9	,070	,702	99,473			
10	,053	,527	100,000			

Fuente: Elaboración propia

Esta situación de que una única componente es capaz de explicar un 81,229 % de la varianza (Tabla 10), la podemos confirmar en el gráfico de sedimentación (Figura 5), cuyo perfil ratifica que debe retenerse una única componente principal:



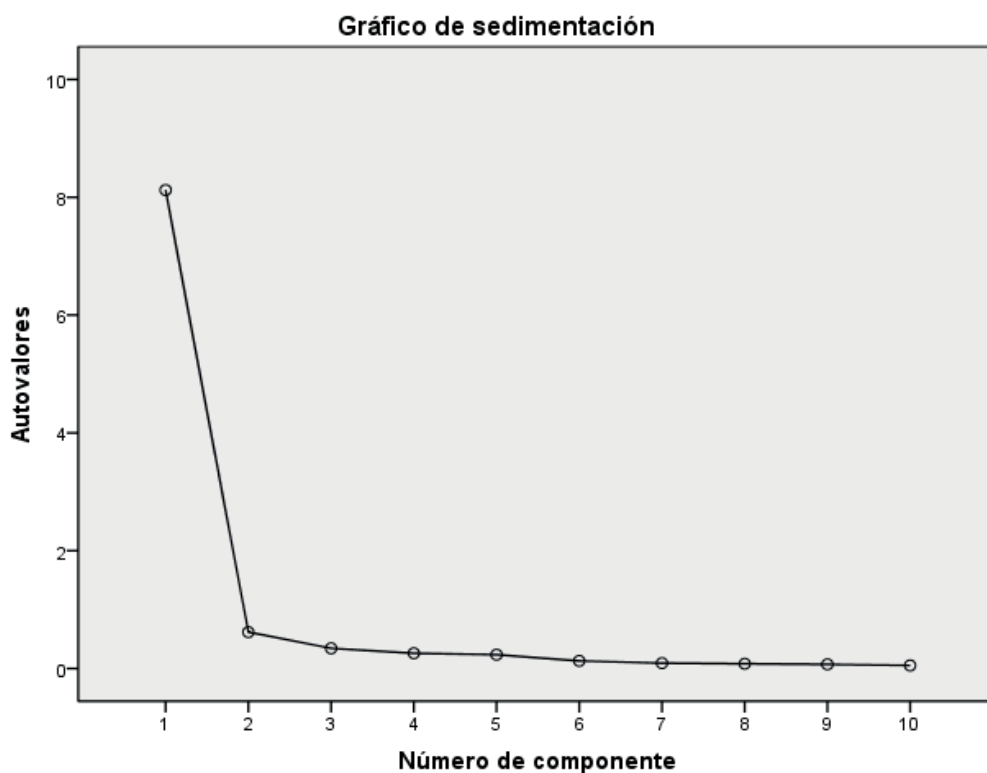


Figura 5. Gráfico de sedimentación

La matriz de componentes resultante del ACP, se puede visualizar en la Tabla 11.

Tabla 11. *Matriz de componentes. Método de extracción: Análisis de componentes principales*

Item	Componente
1	,935
2	,946
3	,939
4	,941
5	,867
6	,808
7	,835
8	,867
9	,924
10	,939

Fuente: Elaboración propia

Hemos construido así un modelo, que va a permitirnos agregar diferentes variables en una sola dimensión a partir de lo que aporta cada una de las componentes. Podemos construir el “índice de personalización (familia)” (en adelante, IdPF). Uno de los objetivos de este trabajo es a partir de un conjunto de indicadores definido como ítems de un cuestionario, construir un indicador compuesto mediante una técnica multivariante como el ACP (Peña, 2002). Esta forma de cálculo es más precisa que una simple suma, dado que incorpora los pesos de cada ítem.

El método para calcularlo es dividir cada una de las puntuaciones de cada componente principal por la raíz cuadrada del autovalor correspondiente (8,123), dando como resultado los pesos (el “peso” indica el grado de contribución del ítem al indicador que se está calculando), recogidos en la tabla 12, que se expresarán a posteriori como una combinación lineal de los resultados.

Tabla 12. *Pesos de cada uno de los ítems en el índice*

Item	Peso
1	,328
2	,332
3	,329
4	,330
5	,304
6	,284
7	,293
8	,304
9	,324
10	,329

Fuente: Elaboración propia

Podemos observar cómo los ítems que menor información aportan al modelo son el 6 (protagonismo del estudiante en el diseño de su plan formativo) y el 7 (convivencia entre iguales).

Calcularemos entonces el IdPF como,

$$\text{IdPF} = 0,328X_1 + 0,332X_2 + 0,329X_3 + \dots + 0,304X_8 + 0,324X_9 + 0,329X_{10}, \text{ siendo}$$

X1,... X10, los valores de respuesta de un sujeto cualquiera a cada uno de los ítems del cuestionario.

Este índice sintético es una primera aproximación a la percepción de las familias sobre la conceptualización personalizada que nos aporta información muy concreta. Se da un paso para conocer las opiniones de las familias de forma cuantitativa, pero es necesario que continuemos perfeccionando el índice replicando este estudio con otras muestras que nos permitan tabular su resultado. Este estudio será conveniente realizarlo utilizando muestras que permitan el trabajo mediante muestras estratificadas por variables categóricas como el sexo y/o ocupación del progenitor, la titularidad del centro o la región donde resida.

### 6.3. Discursión crítica de los resultados del cuestionario

El concepto de *personalización educativa* propugnado está fundamentado en la consideración de que *persona* es diferente a *individuo*, como se expuso en la parte teórica. Las razones subrayadas para ello son significativas a fin de distinguir la personalización educativa de la instrucción individualizada. La primera añade algo a la segunda basada en la distinción apuntada. No solo el modo de aprender de cada uno es diferente, como se procura respetar con la instrucción individualizada, sino que la consideración de la persona como sujeto que aprende implica tener presentes otras variables como la motivación personal, los intereses personales, la voluntad de aprender e incluso las razones últimas para aprender.

Además, como ya se ha afirmado, la distinción entre *persona* e *individuo* permite admitir que la persona tiene como tarea perfeccionar la naturaleza que ha recibido. Por tanto, educar, según la educación personalizada, implica ayudar a cada quien a mejorar como persona, lo cual supone aprender a dar a otras personas el perfeccionamiento que cada uno adquiere de su naturaleza, que constituye lo que es, es decir, su individualidad. La persona ama cuando da aquello que es, que no es siempre lo mismo porque es posible un perfeccionamiento. Esta instrucción básica se aprende principalmente en la familia, de modo que en la personalización educativa es clave el papel de la familia.

Esta diferenciación apuntada es útil para el desarrollo del objetivo de este estudio empírico que es justificar el empleo del análisis de componentes principales para la elaboración de un instrumento para cualificar el grado de personalización. Este instrumento calculado a partir de Componentes Principales, será el germen de un análisis futuro para definir el índice general de personalización educativa.

El análisis de los datos más reseñables del cuestionario evidencia el hecho de que los padres/madres consideren de menor importancia el protagonismo de sus hijos en el diseño de su propio plan de formación, hecho negativo de acuerdo lo que puede considerarse la dimensión volitiva.

Una vez recogido los datos, y teniendo una prueba estadística que nos facilita la elaboración de dicho instrumento, objetivo de esta investigación, pasamos a dar protagonismo al profesor con una nueva herramienta.

## Capítulo 7. Cuestionario para autoevaluación de la Atención Docente a las Dimensiones Personales (ADDP)

A partir de la importancia concedida por las familias al papel del profesor en la realidad cotidiana de la Educación personalizada, cobra mayor relevancia el diseño y la aplicación de un instrumento adecuado que facilite al profesor la reflexión necesaria sobre su práctica docente y le permita adecuarla a los estándares de calidad de la personalización educativa.

En esta parte de la investigación, recogemos los resultados de una investigación previa realizada por la autora y otros miembros del equipo de investigación EPEDIG, ya publicada anteriormente (Calderero, Perochena y Peris 2015). En este trabajo los autores se proponían elaborar un estudio sobre la atención del profesorado a las diferentes dimensiones personales en su tarea educativa. Estos autores consideran que un elemento importante para la formación del profesorado es la reflexión sobre su desempeño, aspecto que corrobora la revisión de la literatura realizada en el marco teórico de este trabajo, por lo que diseñan un instrumento diagnóstico que facilite al profesor la autoevaluación de su práctica docente. La reflexión permite mejoras que se pueden implementar en la cotidianidad de la interacción educativa, por lo que el simple hecho de su cumplimentación también puede ser útil para la propia formación pues plantea al docente aspectos sobre los que quizá no había reflexionado de forma previa.

Sobre este supuesto, el trabajo llevado a cabo propone elaborar un instrumento a modo de guía de buenas prácticas que hará examinar por un panel de expertos, como se explica a continuación.

### 7.1. Justificación de la metodología

La idea de fomentar la reflexión del profesorado a través de un cuestionario diseñado con este fin, para su posterior revisión por expertos, necesitaba de mayor concreción. En primer lugar, acerca de la muestra a la que se tenía intención de dirigir la encuesta. Aunque inicialmente se planteó como un instrumento dirigido a profesores de los primeros niveles obligatorios de enseñanza, ya desde las primeras fases del diseño se observa que es posible redactar los ítems de forma que pudiera ser útil a un amplio espectro de profesores de cualquier etapa de escolarización.

En segundo lugar, se plantean diversas opciones a la hora de estructurar el instrumento, decidiendo organizar los ítems conforme a las dimensiones de la persona, precisamente con la idea de hacer ver al profesor de qué forma puede incorporar a su trabajo distintos aspectos de la tarea educativa relacionados con cada uno de ellas. Partiendo de las dimensiones de la persona analizadas en el marco teórico (corporal, intelectual, volitiva y afectiva) propuestas en el marco teórico previo, se han desarrollado ítems que pudieran operativizar cada dimensión. El formato del instrumento ha sido el de un cuestionario en escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta de acuerdo a la escala: 1 (nunca), 2 (alguna vez), 3 (con frecuencia) y 4 (casi siempre), dado que sería la que podría resultar más práctica (Alaminos y Castejón, 2006). La denominación del instrumento es Cuestionario para Autoevaluación de la Atención Docente a las Dimensiones Personales (ADDP).

### 7.2. Diseño del instrumento

En cuanto a la estructura final, el cuestionario (Anexo1) estaba compuesto en su fase inicial de seis bloques: datos identificativos (Bloque 0); cinco bloques diferentes referidos a cada una de las dimensiones que entendemos que son propias del *ser persona*; y un bloque final para la valoración personal de dicho cuestionario por el profesor, con un espacio adicional para comentarios abiertos.

- Bloque 0: Datos de identificación
- Bloque 1: Dimensión afectiva, 10 ítems.
- Bloque 2: Dimensión volitiva, 9 ítems.
- Bloque 3: Dimensión intelectual, 10 ítems.
- Bloque 4: Dimensión corporal, 6 ítems.
- Bloque 5: Unidad interdimensional, 7 ítems.
- Bloque 6: 4 ítems.

Posteriormente, hemos utilizado el criterio de expertos por área. Este método nos permite consultar un conjunto de expertos para validar nuestra propuesta sustentada en sus conocimientos, investigaciones, experiencia, estudios bibliográficos, etc. Da la posibilidad a los expertos de analizar el tema con tiempo sobre todo si no hay posibilidades de que lo hagan de manera conjunta. Esta vía se caracteriza por permitir el análisis de un problema complejo dando independencia y tranquilidad a los participantes, es decir, a los expertos. Se suele comenzar este proceso enviando un modelo a los posibles expertos con una explicación breve sobre los objetivos del trabajo y los resultados que se desean obtener. La secuencia establecida en el estudio de referencia de Calderero, Perochena y Peris (2015) es la siguiente:

1. Se establece contacto con los expertos conocedores y se les pide que participen en la valoración.
2. Se manda un cuestionario a los seleccionados y se les pide que den su opinión en los temas de interés.
3. Se analizan las respuestas y se identifican las áreas en que están de acuerdo y en las que difieren.
4. Se manda al análisis resumido de todas las respuestas a los miembros del panel, se les pide que llenen de nuevo el cuestionario y den sus razones respecto a las opiniones en que difieren.
5. Se repite el proceso hasta que se estabilizan las respuestas.

Ha sido validado por investigadores considerados como expertos en personalización educativa. La muestra fue de 11 educadores en activo, actualmente en la universidad como profesores, y cuyas fichas se pueden consultar en el Anexo 2. Uno de los problemas principales es decidir quiénes son los expertos o conocedores del tema a analizar.

Casas, García y González (2006) afirman que es posible depurar los cuestionarios para asegurar que se adecuen a la investigación en su exposición sobre el diseño de instrumentos y su validez de contenido a través del juicio de expertos. Por su parte, Sánchez y Camacho Martínez (1997) indican que es necesario establecer un criterio sobre aquello que se les preguntará a quienes son consideradas como expertos.

En este caso, el criterio se estableció a través del dictamen que se adjunta, donde se solicitaban opiniones y sugerencias por cada bloque, además de la contestación de tres preguntas sobre la claridad, la validez y sobre la terminología utilizada. Junto a la valoración de cada bloque se plantearon preguntas sobre la longitud del cuestionario, la secuencia de las preguntas, la necesidad de incluir, modificar o eliminar algún aspecto, respecto a las instrucciones, así como la opinión sobre el instrumento en relación con el objetivo de reflexión que se propone (Anexo 3).

Tras la validación de los once jueces, el instrumento ha sido depurado teniendo en cuenta fundamentalmente las aportaciones que hicieron y que se resumen a continuación, distinguiendo entre los aspectos valorados como positivos y los que fueron calificados de mejorables.

#### 7.2.1. Aspectos positivos indicados por los jueces.

1. En general se ha considerado una herramienta positiva y pertinente para la reflexión sobre la propia docencia (J1-J11)
2. Se indica que las instrucciones son claras y que la extensión y número de ítems es adecuada (J1, J2, J3, J6, J7, J9, J10 y J11). Salvo en un caso (J4), se indicó que la secuencia de las preguntas era la adecuada y que no era necesario eliminar ningún ítem.
3. Se indica que la información que se aporta sobre las preguntas es suficiente (J1, J3, J4, J6, J7, J9, J10, J11).
4. Se indica que los ítems en su mayoría estaban claramente redactados, que el contenido de dichos ítems se correspondía realmente con aquello que se pretendía y que la ortografía y terminología ha sido juzgada como adecuada (J3, J4, J5, J6, J7, J8, J9, J10).
5. La concreción en la formulación de algunas preguntas ayuda a que la contestación sea más realista (J6).



### 7.2.2. Aspectos mejorables del cuestionario

1. Se indicó la necesidad de modificar algunos ítems en concreto para que se ajustaran mejor a lo que se pretendía (J1, J2 y J3) y para que contengan información más explícita sobre algunos conceptos (J1, J4, J5, J8, J9).
2. Se indicó la necesidad de incluir la dimensión religiosa-trascendente (J6, J4) y la convivencia social (J4, J8), cuestiones que no se incluyeron en el cuestionario por considerarse que estaban implícitas tanto en algunos ítems como en el contenido total del instrumento.
3. Se indicó también la conveniencia de hacer referencia a la interculturalidad, y a las habilidades de afrontamiento (J2), temas que no se incluyeron en el cuestionario por no hacer referencia directa a ninguna de las dimensiones de la persona, objeto central de la reflexión propuesta.
4. En algunos ítems se detectó que evaluaban más de un aspecto (J1, J2 y J11).
5. Se indicó que algunos de los ítems inducían la respuesta (J1).
6. Se recomendó insistir en una perspectiva cualitativa (J10).
7. Se sugirió que el bloque correspondiente a la dimensión afectiva no apareciera en primer lugar (J4).

Las valoraciones del bloque 6 proponían modificaciones para poder ajustarse a los objetivos del instrumento (J2, J8 y J10).

Teniendo en cuenta las sugerencias de los expertos se reelaboró el instrumento, sin incluir las recomendaciones relativas a *inducir* la respuesta pues precisamente se trata de un instrumento cuyo objetivo es generar la reflexión sobre la propia práctica docente. La reelaboración ha incluido el cambio de orden en que se presentan los bloques, cambios en la redacción de algunos ítems y en el número de ítems de cada bloque. La herramienta definitiva (Anexo 4) se compone de los siguientes apartados.

- Bloque 0: Datos de identificación
- Bloque 1: Dimensión intelectual. 10 ítems. (Puesto en primer lugar por recomendación de los jueces).
- Bloque 2: Dimensión corporal. 6 ítems.
- Bloque 3: Dimensión volitiva. 9 ítems.
- Bloque 4: Dimensión afectiva. 11 ítems.
- Bloque 5: Unidad interdimensional. 8 ítems.

- Bloque 6: Valoración personal sobre la utilidad del instrumento, 4 ítems. Comentarios libres.

Así como para los bloques 1 a 5 se mantiene la escala tipo Likert con 4 respuestas posibles, las preguntas del bloque 6 se responden en una escala del 1 al 10, ya que al tratarse de una valoración general del cuestionario sugerían que la posibilidad de puntuación fuera más amplia.

El uso de la herramienta y los correspondientes análisis posteriores, nos permitirá su progresivo perfeccionamiento para poder considerarla de utilidad para su aplicación en otros contextos.

Teniendo en cuenta la validación de los jueces por área, se realiza un estudio de cada uno de los bloques del cuestionario para su mejora, de modo que pueda servir como instrumento al profesor permitiéndole detectar sus necesidades de formación para atender a los alumnos de forma personal.

### 7.3. Análisis de los bloques del cuestionario

Se realiza un análisis de acuerdo a tres focos de atención, con una respuesta dicotómica, señalando o no el acuerdo de cada uno de los jueces.

Los resultados muestran un alto nivel de concordancia entre las respuestas de cada uno de ellos.

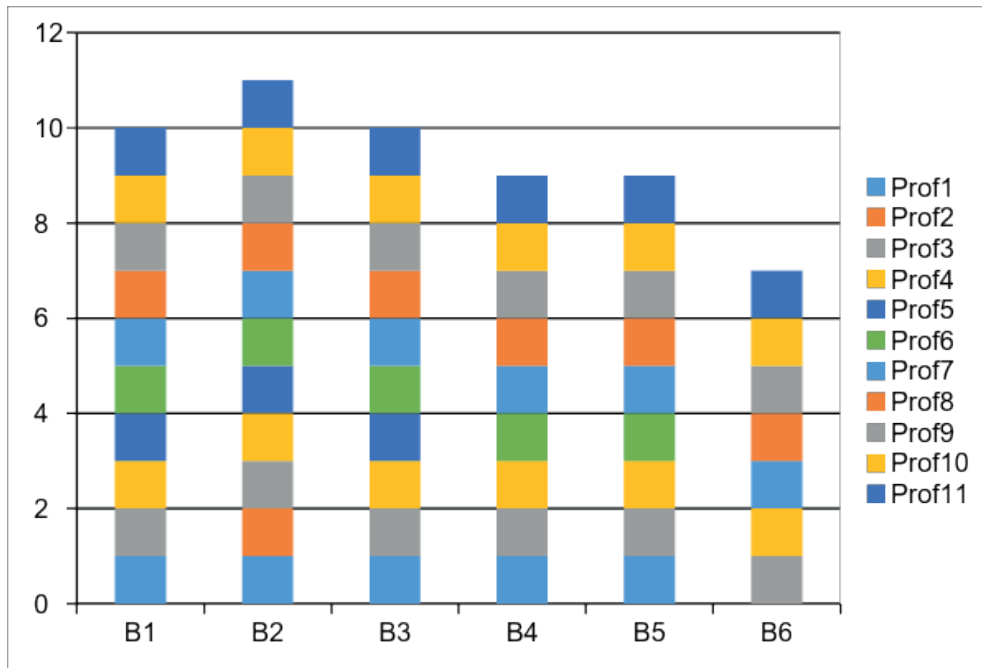


Figura 6. Respuesta positiva de los jueces ante la claridad de cada uno de los bloques  
Fuente: Elaboración propia

La figura 6 muestra la valoración positiva de los jueces respecto a la claridad de cada uno de los bloques, mostrando una valoración alta, excepto en el bloque 6.

La dimensión volitiva, segundo bloque, recibió una valoración positiva de los 11 jueces. Los bloques uno y tres (dimensiones afectiva e intelectual) fueron valorados de modo positivo por 10 de los 11 jueces, únicamente el juez número 2 no opinó lo mismo respecto a la claridad. En los bloques cuatro y cinco (dimensión corporal y unidad interdimensional), nueve jueces realizaron una valoración positiva de los mismo; dos jueces, el 2 y el 5, no opinaron del mismo modo. El Bloque 6 solicitaba la valoración personal sobre la utilidad del instrumento. Se planteaban las siguientes cuestiones:

1. La respuesta a los ítems anteriores me ha ayudado a ser mejor profesor (ítem 43).
2. He echado de menos algunos ítems cuya inserción hubiera sido interesante (ítem 44).
3. Ahora me siento inclinado a seguir reflexionando sobre el carácter personal de mis alumnos y sus aplicaciones prácticas (ítem 45).
4. Me gustaría recibir, en la medida de lo posible, alguna formación más avanzada sobre estas cuestiones (ítem 46).

Cuatro profesores -J1, J2, J5 y J6- no rellenaron las casillas de este apartado, de ahí que aparezca esa diferencia en la gráfica respecto a los otros bloques. Sin embargo, sí que hicieron propuestas de modificación en la redacción de los siguientes ítems:

Tabla 13. *Modificaciones de las preguntas*

Ítem 43. La respuesta a los ítems anteriores me ha ayudado a ser mejor profesor.	J1 y J10 opinan que decir: “me ha ayudado a ser mejor profesor” es una afirmación muy contundente. Proponen: “... me ha ayudado a reflexionar sobre mi práctica docente”.
Ítem 44. He echado de menos algunos ítems cuya inserción hubiera sido interesante.	J10 Comentarios libres: Quizá podría incorporar algunas preguntas abiertas para un análisis de contenido eminentemente cualitativo.
Ítem 45. Ahora me siento inclinado a seguir reflexionando sobre el carácter personal de mis alumnos y sus aplicaciones prácticas.	J10 Ahora me siento inclinado a reflexionar sobre el carácter personal de mis alumnos.
Ítem 46. Me gustaría recibir, en la medida de lo posible, alguna formación más avanzada sobre estas cuestiones.	J10 Me gustaría recibir formación sobre estas cuestiones.

Fuente: Elaboración propia

Las propuestas realizadas sobre la redacción de las cuestiones del bloque 6 suponen una formulación más clara y sencilla para solicitar la valoración personal sobre el instrumento a los profesores.

Los resultados referidos a la valoración de si los ítems corresponden al constructo para el que se pide la valoración se muestran en la figura 7.

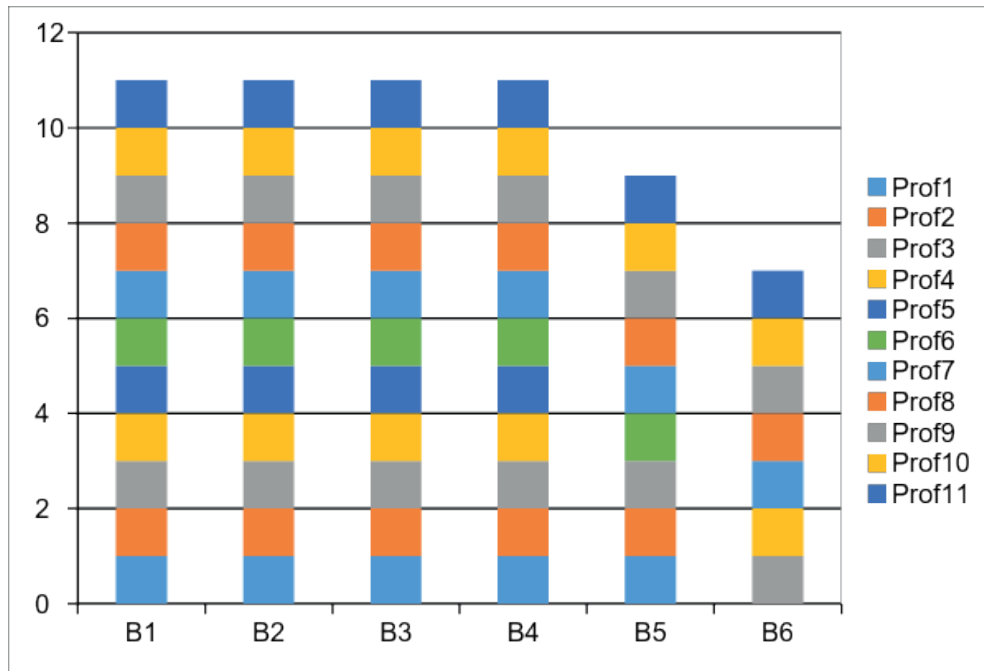


Figura 7. Respuesta positiva de los jueces ante la pertinencia del constructo en cada uno de los bloques  
Fuente: Elaboración propia

Los bloques uno, dos, tres y cuatro (dimensiones afectiva, volitiva, intelectual y corporal), fueron valorados de modo positivo por los 11 jueces. Respecto al bloque 5 (unidad interdimensional) únicamente el juez número 4 no opinó lo mismo respecto a la pertinencia de cada bloque al constructo.

Observamos una mejor valoración de los jueces en este aspecto, sin embargo, es de nuevo el bloque 6 el que llama nuestra atención por la baja valoración. El contenido del bloque 6 al referirse a la valoración personal de la pauta, no tiene relación directa con el hilo conductor del cuestionario. Los Bloques 1-5 contienen cuestiones sobre las dimensiones de la persona (afectiva, volitiva, intelectual, corporal y unidad interdimensional), en cambio, el bloque 6 recoge opiniones generales sobre la herramienta.

Se recomienda, en todas las dimensiones, incorporar al final una pregunta abierta referida a cada dimensión. Puede ser la misma pregunta en todas las dimensiones o bien diferencial en función de lo pretendido.

Consideramos muy positiva la evaluación que realizan los profesores sobre la pertinencia del constructo. Los once consideran que los ítems que configuran cada bloque

pertenecen a la dimensión a la que han sido asignados; aunque resaltan que es difícil, en algunos casos, situar preguntas en dimensiones concretas dada la unidad e interrelación de dichas dimensiones.

La última valoración solicitada a los profesores, pretende obtener una evaluación de las características verbales de los ítems agrupados en cada uno de los bloques. Los resultados pueden verse en la Figura 8, confirmando de nuevo una valoración baja para el último de los bloques.

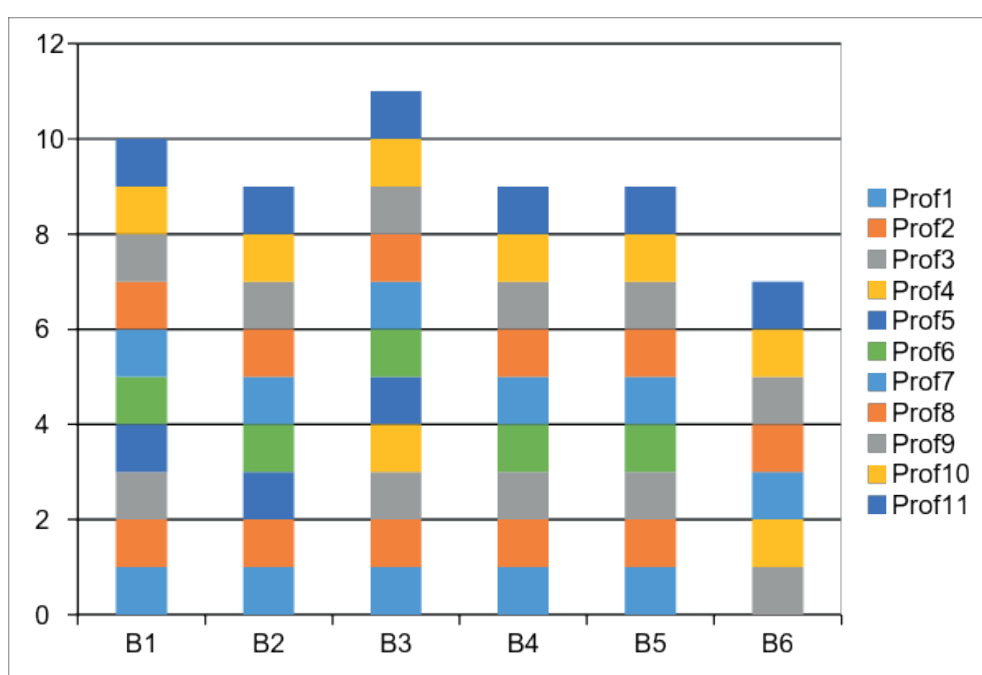


Figura 8. Respuesta positiva de los jueces ante terminología verbal de cada uno de los bloques  
Fuente: Elaboración propia

La dimensión intelectual, tercer bloque, recibió una valoración positiva de los 11 jueces. El bloque uno (dimensión afectiva) fue valorado de modo positivo por 10 de los 11 jueces, únicamente el juez número 4 no opinó lo mismo respecto a la terminología. En los bloques dos, cuatro y cinco (dimensiones volitiva, corporal y unidad interdimensional), nueve jueces realizaron una valoración positiva de los mismo; dos jueces, el 3 y el 4 en el bloque 1, y los jueces 4 y 5 en los bloques 4 y 5, no opinaron del mismo modo. Las propuestas realizadas sobre terminología fueron formuladas por los jueces 1 y 8, y son las siguientes:

J1: B1, ítem 4 - “Tengo presentes los aspectos estéticos de mi trabajo y del de mis alumnos” Puede ser ambiguo por amplio y por hacer referencia al trabajo del profesor y al del alumno en la misma frase. Poner algún ejemplo concreto entre paréntesis que aclare el significado de “aspectos estéticos”.

J1: B3, Ítem 28 - “Programo actividades orientadas a la satisfacción de las Necesidades Educativas Personales (NEP) de mis alumnos”, conviene definir el término NEP ya que todavía no está tan divulgado en el mundo científico.

J8: B2, ítem 12 – “Fomento en mis alumnos la asunción de responsabilidades”. Propone su redacción de modo más preciso: Fomento en mis alumnos el valor de la responsabilidad a través de la práctica de encargos personales.

#### 7.4. Valoración global de la herramienta: Bloque 6

El bloque 6 del cuestionario no se refiere propiamente a las dimensiones de la persona sino que es un espacio para exponer la valoración que se hace del instrumento. La valoración global se realiza de forma dicotómica respondiendo a una serie de 14 preguntas. Esta evaluación se realiza a posteriori de la recogida y el análisis de la información.

Los resultados más relevantes de esta valoración han sido:

El total de los profesores considera que es una herramienta positiva y pertinente para la reflexión sobre la propia docencia.

Podemos ver en la Tabla 14 la valoración de la claridad de las instrucciones.

Tabla 14. *Claridad y longitud de las instrucciones*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>% Válido</b>	<b>% Acumulado</b>
NC	2	18,182		
No	1	9,091	11,111	11,111
Sí	8	72,727	88,889	100,000

Fuente: Elaboración propia

Uno de los jueces, J10, señala que la redacción de las instrucciones no era clara, lo que nos hizo mejorarla. El mismo juez sugiere modificar algún aspecto de los datos identificativos:

1. Respecto a las Instrucciones. La formulación debe hacerse de modo más explícito y sencillo para facilitar la comprensión del instrumento y su finalidad.
2. Respecto a los Datos identificativos, señala la experiencia profesional y no la edad como la principal seña de identidad dado el ámbito donde se enmarca este cuestionario. Respecto al tipo geográfico de centro en que se imparte la docencia -rural o urbano- puede generar dudas de hasta qué punto se considera rural o urbano un municipio de 3000 habitantes.

Se evaluó si existían ítems que recogiesen datos de más de un aspecto, dando como resultado que tres jueces lo confirmaron:

Tabla 15. *Ítems con más de un aspecto en su redacción.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>% Válido</b>	<b>% Acumulado</b>
No	8	72,727	72,727	72,727
Sí	3	27,273	27,273	100,000

Fuente: Elaboración propia

Por lo que analizamos de forma particular los ítems señalados por J2, J8 y J10.

Respecto a la construcción de los ítems, apuntan la anomalía más frecuente a nivel general: la relativa a construir un ítem de forma múltiples, ya sea por dos verbos o por varios adjetivos/situaciones que no son sinónimas. A continuación, recogemos su análisis:

J2: B3, ítems 22-27 – “Diseño mi programación y dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad”. Esta formulación contiene dos ideas: diseñar y dedicar...puede darse una y no otra y al revés.

J2 y J10: B3, ítem 20 – “Tengo presente la importancia/necesidad de atender al sentido y al significado de cada uno de los contenidos”. Importancia y necesidad no son



lo mismo, así como una cosa es atender al sentido de los contenidos y otra su significado... de esta forma una persona que conteste 4 no podéis discriminar si es por la importancia al significado de los contenidos o por la necesidad del sentido de los contenidos...son cosas a priori distintas).

J2: B1, ítem 9 - “Valoro la intimidad personal de mis alumnos y les ayudo a valorarla”. Son dos ideas que deben preguntarse por separado.

J8: B1, ítem 6: “Fomento en mis alumnos adecuados niveles de autoconcepto, autoestima, confianza, seguridad”. Hay dos ideas: el autoconcepto y la autoestima, y la confianza y seguridad en uno mismo.

J10: B1, ítems 2 y 3 – “Ayudo a mis alumnos a que comprendan (ítem 2) /sepan expresar adecuadamente (ítem 3) sus emociones, pasiones y sentimientos”. Las emociones, sentimientos y pasiones pertenecen a la dimensión afectiva de la persona pero no son lo mismo ni se gestionan del mismo modo.

J10: B2, ítem 15 – “Mi actividad docente estimula la fuerza de voluntad de mis alumnos”. Utilizar el término fuerza de voluntad es redundante, la voluntad ya contiene el esfuerzo.

En resumen, estos profesores resaltaron la conveniencia de que los ítems deben contener una sola idea que permita claramente inferir lo que piensa o hace el encuestado tras su puntuación. Los ítems con dos oraciones, varios adjetivos, etc., contaminan y sesgan la información que se puede obtener. Al mismo tiempo señalaron los que técnicamente les parecían correctos, como, por ejemplo: “Trabajo las habilidades sociales en el aula”, “Ayudo a mis alumnos a valorar el lenguaje corporal”, “Utilizo en clase el aprendizaje colaborativo”, ya que no generan problemas de interpretación.

Es importante que la redacción de los ítems no condicione la respuesta, por lo que preguntamos a los profesores si alguno de ellos inducía a la respuesta. Obteniendo como resultado la Tabla 16.

Tabla 16. *¿Inducen los ítems a una respuesta?*

	<b>Frecuencia absoluta</b>	<b>Porcentaje</b>
No	10	90,909
Sí	1	9,091

Fuente: Elaboración propia

Por lo que revisamos las respuestas cualitativas que nos facilitó el profesor J2, sobre si alguno de ellos inducía a la respuesta. Se recogen aquí sus opiniones:

Existe un problema con los *anclajes* cognitivos, hay que tener cuidado con ellos. Son esas ideas o guías que se le dan al lector para que sepa por dónde va la pregunta. Por ejemplo, J1 y J10, señalan en el Bloque 5, ítem 36: “Soy consciente de la *profunda* e *intrínseca* unidad de todas las dimensiones humanas”, que los adjetivos profunda e intrínseca desvelan la importancia que los autores del instrumento de medida otorgan a la unidad de las dimensiones humanas y puede conllevar un sesgo para el evaluado que tenderá a situarse en las alternativas positivas.

La valoración positiva de los jueces sobre la oportunidad y conveniencia de realizar este cuestionario por bloques de las dimensiones de la persona, con el fin de detectar las necesidades de formación requeridas para personalizar la educación; y el estudio de sus sugerencias y propuestas, nos ha llevado a elaborar unas pautas por dimensiones que sirvan de guía al profesorado.

A tal efecto se ha diseñado un cuestionario basado en las dimensiones que se han de tener en cuenta para la personalización educativa que, como ya se vio en la primera parte de este trabajo, son la cognitiva, la volitiva, la afectiva y la corporal (Aucouturier, 1994).

## Capítulo 8. Pautas para una evaluación personalizada

Es posible establecer la conveniencia y la necesidad de una guía para el profesorado, que le sirva de orientación para saber si en su quehacer educativo personaliza, a partir de los resultados de los instrumentos utilizados en nuestra investigación, considerando, además, las conclusiones de los *focus group* sobre la necesidad de personalizar la educación y la importancia de la formación del profesorado para llevarla a cabo.

Existe, como ya se comentó, una variedad de instrumentos de medida para comprobar la calidad de un centro educativo, aunque no específicamente para valorar el grado de personalización educativa aplicado. Junto a las conclusiones obtenidas en la aplicación de nuestro estudio empírico, hemos utilizado la información proporcionada por dos fuentes especialmente significativas en el ámbito de la educación personalizada:

1. Pauta para la evaluación de centros educativos, de García Hoz (1975<sup>b</sup>)
2. Variables en la evaluación de un centro escolar, de Pérez Juste y García Ramos (1989)

### 8.1. Análisis de la pauta para la evaluación de un centro de García Hoz

García Hoz (1975<sup>b</sup>) elaboró una pauta con las variables que consideraba fundamentales para llevar a cabo la educación personalizada, estableciendo los indicadores para evaluar cada variable y el centro en su totalidad (Anexo 4).

Las variables de estudio propuestas fueron las siguientes:

1. Alumnos
2. Personal educador
3. Medios materiales
4. Actividades internas
5. Relaciones centro-familia- sociedad

En el marco de la *Educación personalizada* las funciones que corresponden a cada una de las personas que forman parte del centro educativo, no suponen diferencias en cuanto a lo que todas tienen en común, ser personas, lo único que les diferencia es el papel o función que desempeñan en el colegio. Esta idea la recoge García Hoz en su pauta al considerar la interacción de los elementos personales como indispensables para el desarrollo del colegio en su conjunto. Entre los ítems formulados para la evaluación de los alumnos y el personal educador resaltan aquellos que se refieren a la comunicación, convivencia cordial, trabajo en equipo, y desarrollo personal, etc.

En esta pauta, las cuestiones no se centran tanto en la enseñanza del profesor sino en el modo en que atiende las características personales de cada alumno y programa la educación en función de los alumnos que tiene en su aula. Esto puede comprobarse cuando en la pauta se introducen ítems como, por ejemplo:

- si existe la posibilidad para los alumnos de elegir objetivos optativos y libres (1.2.)
- si tienen posibilidades de elegir actividades dentro y fuera del programa de aprendizaje sistemático (1.10.-1.11.)
- si está organizada la participación de los estudiantes para la toma de decisiones respecto a su clase y al colegio (1.14.-1.15.)
- si se da prioridad a las actividades de los alumnos (4.7.)
- si se adapta realmente la enseñanza y el aprendizaje a las condiciones de cada alumno (4.8.)

El alumno se presenta de este modo como protagonista de su propia educación, y la función del profesor varía respecto al protagonismo que tradicionalmente ha tenido dentro del aula, siendo aquí orientador y guía del alumno.

El personal educador necesita determinadas cualidades personales y formación específica para que pueda realizar su trabajo, no solo en su área de estudio. García Hoz propone varios ítems que resaltan la importancia de la preparación del profesorado para poder realizar la personalización educativa; entre otros destacamos:

- si están programadas en el centro las actividades de perfeccionamiento para la mejora de la docencia: preparación didáctica y estrategias de enseñanza/aprendizaje específicas de *Educación personalizada* (2.6.)
- si están programadas en el centro las actividades de perfeccionamiento para la orientación y tutoría de alumnos (2.7.)

En el apartado de programación de actividades en la pauta que venimos comentando, queremos resaltar los dos ítems que hacen referencia a la apertura, a la relación con otros, característica esencial de la persona:

- si se programan adecuadamente las actividades sociales de los alumnos especialmente las que deben desarrollar en ayuda de sus compañeros y al servicio del centro (4.26.)
- si se realizan de acuerdo con la programación las actividades sociales de los alumnos (4.27.)

Los aspectos señalados hasta el momento, nos parecen de capital importancia para la práctica de la personalización educativa. Un centro escolar que diseñe de este modo su proyecto, lleva a cabo una educación centrada en la persona ya que junto al aspecto académico permite el crecimiento del alumno en su totalidad. Ofrecerle posibilidades de elección según sus intereses, situaciones de aprendizaje de trabajo individual y colaborativo, encargos donde desarrolla su responsabilidad, etc., supone tener en cuenta las dimensiones de la persona y sus notas características. La singularidad de cada alumno junto con la apertura y la acción social (solidaridad); la autonomía como consecuencia de la libertad de elección y la responsabilidad y el compromiso en los encargos, preparan al niño de hoy para su futuro como miembro de la sociedad.

La última variable que considera García Hoz es la relación entre familia, centro educativo y sociedad (ítems 5.1 a 5.20.). Así, por ejemplo, señala la importancia de una cooperación efectiva entre el centro y las familias (5.6.) o de una orientación sistemática a los padres por parte del centro (5.7.). La reflexión que el autor plantea en la pauta se

centra en la comunicación fluida entre colegio y familia; en la actitud positiva de la familia respecto al centro; en si hay cooperación efectiva entre el centro y la familia; y si es sistemática la orientación del colegio a los padres. En el *focus group* que hemos realizado, los padres señalan este aspecto como fundamental para que los hijos perciban una misma línea educativa en casa y en el colegio (especialmente lo resaltan los de Primaria y Secundaria).

Por los motivos expuestos y por tener en cuenta a la persona como centro de la educación, hemos utilizado esta pauta de García Hoz como base para la elaboración de la que presentamos en nuestro trabajo, ya que comprende todas las dimensiones que configuran la persona humana.

## 8.2. Análisis de “Variables en la evaluación de un centro escolar”

La propuesta presentada por Pérez Juste y García Ramos (1989) para la evaluación de un centro escolar (“Variables en la evaluación de un centro escolar” en Anexo 5), que puede considerarse síntesis de las de Edmons, 1979, 1981 y 1982; Escudero Escorza, 1980; Purkey y Smith, 1983; Mackenzie, 1983; Soler, 1986 y García Hoz, 1988, recoge una amplia gama de variables que facilitan el análisis global de un centro

Las variables de entrada que proponen abarcan la estructura y organización del centro: las características materiales del colegio, las condiciones y disposiciones del profesorado y del equipo directivo, adscripción de profesores a niveles y grupos; desarrollo y perfeccionamiento del profesorado; estabilidad del personal clave; ¿profesorado comprometido con la mejora del centro?; nivel de autonomía del profesor; organización y toma de decisiones en clase; trabajo colegiado, etc. Resaltamos las cuestiones referidas al perfeccionamiento del profesorado y a la capacidad de realizar trabajo colaborativo.

Estas variables de entrada se completan con la variable de proceso de las interacciones entre las personas que trabajan, asisten o colaboran con el colegio: colegio-familias; profesores entre sí; existencia y funcionamiento de los equipos educadores; profesores con dirección; alumnos entre sí y con los profesores, etc. Las interacciones son manifestación de la relacionalidad del ser humano, tenerlas en cuenta y fomentarlas es un objetivo de la Educación personalizada.

La variable de entrada del alumnado, contempla, entre otros aspectos, la organización escolar: horarios y agrupamiento flexible de alumnos en función de los objetivos educativos, utilización de todas las situaciones de aprendizaje grupo coloquial, receptivo, trabajo en equipo y trabajo individual; aptitudes, actitudes, autoconcepto, etc.; clima de relaciones entre alumnos; sistemas de admisión. Se llevan a la práctica con las variables de proceso referidas al desarrollo de programas, concretamente a la propuesta por parte del profesor de objetivos y actividades libres donde los alumnos puedan elegir de acuerdo a sus intereses y necesidades; de este modo se trabajarán las líneas de acción educativa encaminadas a la atención y desarrollo de la singularidad y autonomía del educando. Se propone un procedimiento de evaluación, autoevaluación y corrección propio de la evaluación personalizada en función de la satisfactoriedad del rendimiento.

Finalmente, en el apartado de las variables de producto se recoge lo que a nuestro parecer, es esencial en una educación centrada en la persona: comprobar los efectos sobre el alumno en su nivel formativo (actitudes, valores y virtudes: saber ser y saber convivir).

### 8.3. Propuesta de una pauta para la implementación de la *Educación personalizada* en el aula

La finalidad de esta pauta es proponer a los profesores líneas de acción educativa encaminadas al perfeccionamiento de las dimensiones y de las notas de la persona. Pensamos que serán de ayuda no solo para el profesor, sino también para el personal directivo del colegio, ya que los directivos forman parte esencial del centro educativo. Por otra parte, los directivos son los responsables de la práctica efectiva de la personalización educativa en su centro. De modo que las líneas de trabajo establecidas por ellos, las interacciones con el personal del colegio, los alumnos y sus familias, etc., han de responder a esta concepción educativa del centro.

Se ha mantenido la estructura en dimensiones utilizada en el cuestionario para la reflexión sobre la tarea del profesor, porque a la luz de la información obtenida de la validación por expertos, nos parece el mejor modo de facilitar la reflexión sobre cada uno de los rasgos o elementos que configuran a la persona. Aunque se podrían también incluir de modo más explícito otras dimensiones como la social o la espiritual, no las hemos in-

corporado ya que implícitamente están en algunas de las cuestiones planteadas en nuestra pauta.

Nuestra propuesta abarca las dimensiones analizadas en el capítulo 3 del marco teórico: intelectual, volitiva, afectiva, física o corporal y la unidad que constituye el ser humano. Los ítems de esta propuesta de implementación están redactados con la finalidad de que sirvan al profesor de reflexión sobre la personalización educativa en el aula, de modo que pueda, una vez analizado su trabajo, tomar las decisiones oportunas para practicar la *Educación personalizada*.

La elaboración de estas pautas se ha realizado a partir de la fundamentación antropológica de la personalización educativa y de cinco instrumentos:

1. La pauta para la evaluación personalizada de un centro, de García Hoz.
2. Las variables en la evaluación de un centro escolar, de Pérez Juste y García Ramos.
3. El cuestionario para la reflexión de la tarea de profesores, ya que en general, se ha considerado por parte de los jueces, una herramienta positiva y pertinente para la reflexión sobre la propia docencia, pareciendo muy oportuna.
4. Las aportaciones de los padres en las sesiones de los *focus group* realizados.
5. Cuestionario de familias.

Se recogen a continuación las pautas elaboradas según lo expuesto anteriormente, con las referencias a los instrumentos de evaluación de García Hoz y Pérez Juste-García Ramos.

Tabla 17. *Pautas para la atención de la Dimensión Intelectiva*

DIMENSIÓN INTELECTIVA	
1	Fomento en mis alumnos la iniciativa para que diseñen y desarrollen su proyecto personal de trabajo. (Singularidad y Autonomía)
2	Doy prioridad al trabajo del alumno. (Principio de actividad)



3	Propongo a mis alumnos Objetivos Individuales de acuerdo a sus intereses, capacidades, etc. (Singularidad)
4	Respeto las necesidades de tiempo de acuerdo a los ritmos de trabajo de cada uno.
5	Facilito a mis alumnos Guías de Trabajo Autónomo, de modo que aprendan a organizarse su propio trabajo.
6	Las actividades de aprendizaje propuestas fomentan el trabajo individual y autónomo del alumno.
7	Utilizo la evaluación formativa: evalúo en función de la satisfactoriedad del rendimiento del alumno.
8	Enseño a mis alumnos a autoevaluarse y autorregularse (metacognición) para que se conozca.
9	Fomento que los alumnos analicen sus resultados académicos y propongan acciones de mejora.
10	Ayudo a cada alumno a usar correctamente las estrategias de aprendizaje (mapas conceptuales, esquemas, resúmenes, etc.).
11	Propicio que cada alumno reconozca las estrategias que han influido en los resultados obtenidos y proponga modos de mejorarlas o mantenerlas.
12	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad receptiva (observación, identificación, asimilación de la información, etc.).
13	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad reflexiva (análisis crítico de los contenidos y relación entre ellos).
14	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad expresiva (competencia comunicativa, uso de los diferentes lenguajes).

15	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad práctica (aplicación-realización-manipulación-experimentación).
16	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad adquisitiva (síntesis-memorización).
17	Dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad extensiva (ampliación de contenidos, creatividad, nuevas actividades, atención a los objetivos individuales de cada alumno, etc.).
18	Programo actividades orientadas a la satisfacción de las Necesidades Educativas Personales (NEP) de mis alumnos (potencialidades, aspiraciones, inquietudes, etc.).
19	Respeto la iniciativa de cada alumno en la elección y realización de las actividades.
20	Propongo actividades en donde pueda manifestar el alumno sus ideas.
21	Presento programas de enriquecimiento de la inteligencia.
22	Presento programas para estimular la creatividad.
23	Utilizo en clase el aprendizaje colaborativo.

Fuente: Elaboración propia

Los ítems reflejados en la Dimensión intelectual de la pauta propuesta recogen varios ítems ya formulados para el cuestionario de reflexión sobre la tarea del profesor, que a su vez reflejan las fases del pensar expuestas ya por García Hoz en su libro *Educación personalizada* (1970), ya desarrolladas en el capítulo 3: las capacidades receptiva, reflexiva, expresiva, práctica y extensiva o creativa. De esta forma proponemos al profesor algunas sugerencias sobre la educación de los diversos tipos de inteligencias de los alumnos. En esta misma línea, se recogen los ítems del cuestionario utilizado para el *focus group* referidos al desarrollo de hábitos de trabajo, al respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje y la atención a las características propias de los niños, como se detalla en

los seis primeros ítems propuestos en esta dimensión. El análisis del estudio de variables en la evaluación de un centro escolar de Pérez Juste (1989) apunta a algunos aspectos interesantes que también se incorporan a la dimensión intelectual de esta pauta, como son la distinción entre objetivos comunes e individuales y el desarrollo de programación y actividades concordes con dichos objetivos.

Tabla 18. *Pautas para la atención de la Dimensión Volitiva*

DIMENSIÓN VOLITIVA (LIBERTAD)	
24.	Enseño a aprender a ser libres.
25.	Ofrezco posibilidades de elección para que puedan hacer uso de su libertad.
26.	Las actividades que organizo fomentan la capacidad de asumir compromisos.
27.	Fomento en mis alumnos la asunción de responsabilidades con actividades concretas.
28.	Propongo oportunidades para que mis alumnos puedan tomar decisiones.
29.	Fomento en mis alumnos la capacidad de valorar las consecuencias de sus decisiones.
30.	Mi actividad docente estimula la fuerza de voluntad de mis alumnos: esfuerzo, perseverancia, constancia, responsabilidad, etc.
31.	Valoro el trabajo bien hecho de acuerdo a las posibilidades personales de cada uno.
32.	Enseño a mis alumnos a ejercitarse en el autocontrol mental: atención, concentración sostenida, etc.
33.	Mi método pedagógico-didáctico incluye actividades dirigidas a fomentar la autorregulación en su comportamiento individual y social.

34.	Figuran en mis programaciones actividades concretas orientadas al desarrollo de buenos hábitos.
35.	Valoro el esfuerzo que ponen mis alumnos en las actividades enseñanza-aprendizaje.
36.	Valoro el esfuerzo que realizan mis alumnos en su relación con los demás.
37.	Propicio que mis alumnos reconozcan los aciertos y errores como oportunidad de mejora.
38.	Promuevo la práctica de las virtudes en el trabajo y actividades que realizan: laboriosidad, orden, paciencia, etc.
39.	Muestro con mi ejemplo el valor de la honradez.
40.	Muestro con mi ejemplo el valor de servir a los demás

Fuente: Elaboración propia

Recogemos en la Dimensión volitiva los ítems correspondientes del cuestionario validado por expertos, con alguna modificación que contribuye a facilitar que el profesor reconozca mejor el objeto de la pauta. A este conjunto de ítems se han añadido otros sugeridos por el estudio de variables de que realiza Pérez Juste, como la importancia que se concede al orden y la disciplina, a la motivación en relación al rendimiento, etc. Es, sin embargo, la pauta de García Hoz la que proporciona más información para la configuración definitiva de este apartado: importancia de que existan unas normas de conducta moral y social en el centro que el alumno aprenda a valorar y seguir libremente.; el énfasis en la autodisciplina, en la posibilidad de elegir actividades dentro de los programas de aprendizaje y en otras actividades del centro y en la toma de decisiones. Los ítems recogidos en la dimensión volitiva hacen referencia directa a lo que García Hoz (1970) llama educar en y para libertad, que lleva a los alumnos a comprender y experimentar la alegría del compromiso y a ser capaces de llevar a cabo su proyecto de vida.

Tabla 19. *Pautas para la atención de la Dimensión Afectiva*

DIMENSIÓN AFECTIVA	
41.	Respeto a cada alumno tal como es.
42.	Enseño a cada uno a respetarse a sí mismo.
43.	Ayudo a que se acepte a sí mismo como es.
44.	Enseño a respetar y querer a los compañeros.
45.	Pido -exijo- a cada uno lo que puede dar.
46.	Escucho y me esfuerzo por comprender a cada alumno.
47.	Tengo en cuenta las necesidades afectivas de mis alumnos.
48.	La motivación de cada alumno ocupa un papel relevante en mi trabajo.
49.	Ayudo a mis alumnos a que se conozcan a sí mismos y por tanto conozcan sus emociones, pasiones y sentimientos.
50.	Ayudo a mis alumnos a que sepan expresar adecuadamente sus emociones, pasiones y sentimientos.
51.	Fomento el desarrollo de la sociabilidad y la comunicación eficaz de mis alumnos.
52.	Enseño a valorar las opiniones de los demás y a respetarlas.
53.	Utilizo distintas situaciones de aprendizaje para provocar la interacción entre mis alumnos.

54.	Fomento en mis alumnos adecuados niveles de autoconcepto, autoestima, confianza, seguridad.
55.	Ayudo a mis alumnos a que tengan en cuenta los sentimientos, las emociones y las motivaciones ajenas.
56.	Tengo presente la educación de la afectividad de forma transversal en los contenidos que enseño.
57.	Ayudo a mis alumnos a valorar la intimidad personal.
58.	Trabajo las habilidades sociales en el aula.
59.	Programo actividades de solidaridad y voluntariado.
60.	Trabajo la educación de la afectividad de forma transversal en las distintas materias.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la Dimensión afectiva, el cuestionario del *focus group* arroja un resultado sorprendente, ya que la mayor parte de los participantes no identificó el ítem número 7 “convivencia entre iguales” como un aspecto clave de la personalización educativa. Esto hace que consideremos más importante incluirlo en nuestras pautas para el profesor, de ahí que, siguiendo a Pérez Juste y a García Hoz, hayamos incluido varios ítems referidos al desarrollo social del alumno: la importancia que se concede al clima de relaciones entre alumnos, respeto a los demás, escucha y empatía, comunicación e interacción entre ellos y con los adultos, servicio a los demás y ayuda a los que la necesiten, etc.

Una carencia que hemos detectado en los instrumentos de Pérez Juste y García Hoz es el hecho de que no se expliciten ítems relacionados con el desarrollo afectivo del alumno, aunque evidentemente este ámbito tiene gran relación con el desarrollo social. De ahí que hayamos añadido varios ítems que nos han parecido relevantes en la dimensión afectiva a la hora de considerar el desarrollo personal integral de los alumnos: respeto y aceptación de sí mismo, consideración de unos niveles de exigencia adecuados, atención a sus necesidades afectivas, motivación del alumno, etc.

Tabla 20. *Pautas para la atención de la Dimensión Física-Corporal*

DIMENSIÓN FÍSICA-CORPORAL	
61.	Fomento en mis alumnos, en función de la edad y circunstancias, la adquisición de buenos hábitos de higiene y salud (alimentación, descanso y sueño, ejercicio físico, etc.).
62.	Ayudo a mis alumnos, en función de la edad y circunstancias, a adquirir hábitos posturales correctos.
63.	Ayudo a mis alumnos a valorar el lenguaje corporal.
64.	Tengo presentes eventuales diversidades funcionales motoras, auditivas, visuales, etc. de mis alumnos.
65.	Incluyo en mi docencia actividades que incluyan el desarrollo de habilidades manuales.
66.	Incluyo en mi docencia actividades que desarrollen una adecuada percepción espacio-temporal.
67.	Enseño el cuidado de los elementos materiales del colegio: instalaciones, material de aula, material de laboratorio, material deportivo, etc.

Fuente: Elaboración propia

La Dimensión física la hemos diseñado teniendo en cuenta principalmente la pauta de García Hoz, que resalta el papel de la actividad física en el desarrollo personal. A estos ítems se han añadido dos referidos a pautas de higiene y salud, además de algunos de desarrollo psicomotor obtenidos a partir de la experiencia profesional en el asesoramiento a centros educativos, especialmente en las etapas de educación infantil.

Tabla 21. *Pautas para la atención de la Unidad Interdimensional*

UNIDAD INTERDIMENSIONAL	
68.	Soy consciente de la unidad de todas las dimensiones humanas y se manifiesta en mi programación.
69.	La tutoría personal ocupa un lugar primordial en mi quehacer educativo.
70.	Planifico la orientación personal, no solo académica, para ayudarle a establecer y llevar a cabo su proyecto personal de vida.
71.	Dispongo de tiempos que permitan el trato personal con cada alumno.
72.	Dispongo de tiempos que permitan el trato personal con cada familia, de modo que me permita conocer mejor a mis alumnos.
73.	Fomento con mi práctica docente la coherencia de mis alumnos entre sus palabras, ideas y acciones.
74.	Mi enseñanza, en función de la edad de mis alumnos y de las circunstancias, es globalizada (por ejemplo: trabajo por proyectos).
75.	Mi actividad docente contribuye de forma evidente a la formación, integral e integrada, de la persona.
76.	Me coordino con otros profesores que trabajan con el mismo grupo para actuar con unidad de criterio en la formación de los alumnos.
77.	Me coordino con profesores de otros cursos (superiores o inferiores) para actuar con unidad de criterio en la formación de los alumnos.
78.	Fomento en mis alumnos que diseñen y desarrollen su propio proyecto de vida.
79.	Ayudo a mis alumnos a que se acepten a sí mismos, con sus cualidades, fortalezas y debilidades.



80.	Poseo un conocimiento suficiente de cada uno de mis alumnos que me permite ayudarles a formular planes de acción en cada periodo lectivo, en coherencia con su proyecto de vida.
-----	--

Fuente: Elaboración propia

Como ya vimos en el capítulo 3, la persona es multidimensional pero unitaria, de forma que las dimensiones son elementos del análisis conceptual llevado a cabo, aunque indisociables; la división en dimensiones es útil para comprender todos los aspectos que configuran la persona, que en realidad es una. De ahí que formulamos un quinto apartado de nuestra pauta haciendo hincapié en la unidad interdimensional.

Los estudios empíricos que hemos desarrollado y los instrumentos de García Hoz y Pérez Juste-García Ramos tienen como factor común la centralidad de la figura del profesor: en *Educación personalizada* el alumno es el verdadero protagonista del proceso educativo y sin embargo, este proceso no es posible sin el acompañamiento de un profesor específicamente preparado para la práctica de la personalización educativa. Por esto nos ha parecido conveniente recoger los fundamentos de Educación personalizada establecidos en nuestro marco teórico y la información recabada mediante nuestros estudios empíricos en forma de unas pautas que sirvan de guía al profesor.

La información obtenida de los participantes en los *focus group* y el cuestionario realizado por las familias apunta a la idea de que el profesor, a pesar de ser el principal agente de personalización, no tiene la preparación suficiente para llevarla a cabo. También los expertos que analizaron el cuestionario para la reflexión del profesorado corroboran esta información. Por otro lado, tanto García Hoz (1975b) como Pérez Juste (1989) señalan que el profesor tiene un papel fundamental en la tarea de personalizar la educación para la cual necesita una formación específica: disposición para la formación permanente, capacidad para innovar, trabajo colaborativo, cooperación y comunicación en el centro, etc.

Nuestra pretensión no es cifrar en esta pauta el éxito de la implementación de la personalización educativa, sino facilitar al profesor la tarea educativa diaria en el aula.



## CONCLUSIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Educar es ayudar a crecer. Esta sería, en expresión de Polo, la conclusión principal de esta investigación. Lejos de los modelos educativos profesionalizantes tan extendidos hoy día, centrados en las destrezas técnicas, educar personas es promover su desarrollo integral y hacerles protagonistas de ese crecimiento. Educar es capacitar para la dirección de la propia vida, porque educamos seres libres e inteligentes que han de llegar a ser personas maduras. Nuestro estudio nos permite afirmar que esta concepción de la educación implica aceptar que toda persona tiene la tarea de perfeccionar la naturaleza humana que ha recibido, a lo largo de su vida, por lo que la función de los educadores no es otra que la de ayudar en ese crecimiento perfecto.

El objetivo inicial de esta tesis ha sido profundizar en el conocimiento, aplicación y manifestaciones de la *Educación personalizada*, con la finalidad de diseñar un instrumento que permitiera establecer el grado de personalización educativa de un centro escolar. Este objetivo general se concretó en un estudio de los conceptos centrales de la personalización educativa completado con la recopilación de información sobre el conocimiento que los principales agentes educativos tienen de esta modalidad educativa como tal y el análisis de su percepción de la implementación concreta en diversos centros que se caracterizan como centros de *Educación personalizada*. La intención era establecer las características propias de la *Educación personalizada* y contrastar esa caracterización con la aplicación en la práctica, en orden a formular instrumentos de mejora.

Ciertamente, este objetivo es ambicioso y difícil de abarcar en una primera investigación, dada la cantidad de variables que configuran un colegio y que tendrían que ser revisadas en profundidad en orden a obtener una adecuada caracterización de cómo se lleva a cabo la personalización en un centro escolar determinado. Tanto el estudio de los principales autores que han tratado esta cuestión, así como la información que proporcionada por los estudios de campo llevados a cabo, apuntan especialmente al profesor como agente clave para una realización completa de la personalización educativa. Por tanto, hemos dejado de lado las variables relacionadas con la organización del centro para centrarnos en la realidad concreta del aula, ámbito de relación entre profesor y alumno, de forma que el instrumento finalmente formulado consiste en una pauta de implementación de la Educación personalizada para el trabajo del profesor.

En el marco teórico y con la finalidad de desarrollar los objetivos específicos propuestos, la revisión bibliográfica de nuestro trabajo ha consistido en estudiar la fundamentación antropológica de una educación centrada en la persona y señalar en qué consiste la personalización educativa. Se ha llevado a cabo el estudio bibliográfico necesario, que ha mostrado una carencia de estudios específicos sobre el término *Educación personalizada* y su práctica educativa, excepto en el ámbito de las instituciones educativas continuadoras de los principios pedagógicos de Faure y García Hoz. Tampoco se ha encontrado bibliografía sobre el grado de personalización educativa de los centros escolares fuera de este ámbito, ni sobre posibles indicadores de calidad relacionados, instrumentos de orientación para la práctica de este modelo pedagógico, guías de buenas prácticas u otros protocolos similares que permitieran clarificar cómo ha de ser la implementación de la *Educación personalizada*. Sin embargo, el análisis de la bibliografía existente sobre el tema muestra que son numerosos los estudios e investigaciones realizados en la última década sobre el tema del aprendizaje personalizado, aunque más propiamente se refieren al ámbito de la individualización del aprendizaje, es decir, a la adaptación de programas de aprendizaje a las necesidades de un individuo.

Esta carencia de bibliografía de referencia especializada sobre esta específica cuestión ha hecho hace más necesaria todavía una clarificación conceptual que pueda ser útil a los centros educativos en la formulación de su proyecto de personalización educativa, también para la formación de sus docentes, para el establecimiento de planes de calidad, etc. Debido a esta carencia se ha dedicado una primera fase de la investigación a la clarificación de la concepción pedagógica de la *Educación personalizada*. Para llevarla a cabo, se centró el estudio conceptual en aquellos autores que han elaborado las primeras

propuestas de *Educación personalizada*, analizando diferentes definiciones que se han considerado más relevantes para describir la concepción educativa personalizada por ser las originarias, como son las propuestas por Faure y García Hoz y los autores que posteriormente les siguen. Dada la imprecisión con que, actualmente, se utiliza el término *Educación personalizada*, ha sido necesario fundamentar y describir esta noción, lo que nos ha permitido analizar este modelo educativo, que abarca dos núcleos principales: tanto el estudio de la persona humana y las diferencias existentes entre los seres humanos, como el correspondiente a la adecuación de las líneas de acción educativa encaminadas a la atención de esas diferencias.

El fundamento de esta noción de *Educación personalizada* lo encontramos en las aportaciones de los autores personalistas (Mounier, Maritain, Faure, García Hoz, Spaemann) y otros estudiosos de la educación (Bernal Guerrero, Barrio, García Amilburu, Escámez, Javaloyes, Alcázar, Bernardo), llegamos así a la concepción de la persona humana como una unidad multidimensional. La perspectiva antropológica nos ha llevado a analizar los distintos elementos o factores que configuran a la persona, dimensiones que son características propias de la naturaleza humana, que toda persona posee y, en virtud de su propia naturaleza, puede perfeccionar. El análisis de las propuestas de estos autores nos permite establecer como esenciales las siguientes dimensiones de la persona, al tiempo que su unidad: intelectual, volitiva, afectiva y física o corporal. Estas facetas de la persona se manifiestan en tres notas principales -singularidad, autonomía y apertura- que son precisamente las que hacen del ser humano un ser vivo único y peculiar. La *Educación personalizada* consiste por tanto en atender al desarrollo de todas las dimensiones de la persona, en abarcar de manera integral al educando. De ahí que la acción educativa haya de dirigirse al perfeccionamiento intencional de la persona en su totalidad.

La consideración de estos elementos conduce a una educación que reconoce el carácter irrepetible de cada alumno (singularidad), atiende a sus intereses y necesidades de acuerdo a sus características propias y busca proporcionarle los instrumentos para que pueda alcanzar el máximo desarrollo personal del que sea capaz; respeta y favorece su libertad a la hora de formular, así como para que lleve a cabo un proyecto personal de vida y promueva su dimensión social, porque en esa apertura a los demás cada ser humano se perfecciona.

La educación centrada en la persona tiene como finalidad *ayudar a crecer* al educando, como dice Polo, para que aprenda a dirigir su propia vida -es decir, a desarrollar su

capacidad de hacer efectiva su libertad- y aporte su originalidad, con sus características peculiares, a la vida comunitaria. Ayudar a cada alumno a que sea capaz de ir formulando su proyecto personal de vida, constituye un quehacer ineludible por parte del educador, que requiere que la educación esté centrada en la persona.

En el contexto del análisis de las características esenciales de la persona, nos hemos detenido a estudiar la diferencia entre esta noción y la de individuo, con el objetivo de profundizar en la caracterización de la persona como sujeto de la educación. Actualmente es frecuente encontrar concepciones antropológicas sustentadas en el individualismo, en las que el ser humano se entiende como sujeto autónomo, aislado de los demás en su proyecto vital. La noción de persona aporta mayor riqueza en la comprensión del ser humano, riqueza que permite fundamentar propuestas educativas más completas y más acordes con la realidad del educando.

El individuo es uno entre muchos, la persona no. El individuo es un sujeto aislado, mientras que la persona es persona porque se relaciona con las demás. La persona se abre a las demás mediante su inteligencia y su amor, ya que su esencia reclama la relación con otras personas. Esta diferenciación nos permite establecer como finalidad de la personalización educativa el perfeccionamiento y crecimiento de cada persona como ser singular, irrepetible y, a la vez, abierto a los demás, con la posibilidad de darse al otro; un ser libre que puede diseñar su proyecto de mejora personal, no solo en la dimensión intelectual, sino en la totalidad de la persona.

Esta concepción de persona, que sustenta el modelo de personalización educativa propuesto en este trabajo, es sometida a contraste en los estudios de campo llevados a cabo, en orden a identificar carencias y buenas prácticas que nos permitan formular una guía que pueda iluminar la práctica desde la teoría. La información recopilada en el marco empírico y nuestros estudios sobre la percepción de familias y profesorado, muestran que *Educación personalizada* es un término frecuentemente utilizado, pero que se usa con un sentido ambiguo e impreciso, sin darle un contenido específico. Lo que confirma la hipótesis que se planteaba al inicio de esta investigación: el término *Educación personalizada* es más conocido hoy día, pero realmente se trata de un conocimiento superficial, que difícilmente puede guiar un proyecto educativo, ya que tanto padres como profesores han tenido dificultad en identificar los rasgos fundamentales de la personalización educativa.

El desconocimiento de los aspectos centrales de esta propuesta educativa merma la realización efectiva de la misma tanto en la familia como en el centro educativo. Consideramos que ese desconocimiento de los fundamentos de la *Educación personalizada* lleva en la práctica al olvido de los factores esenciales de la personalización educativa que, sin embargo, los padres señalan como importantes en la educación de sus hijos, como se hizo patente en las sesiones de *focus group*. Se señalan entre otros los factores que se explican a continuación:

En primer lugar, hay que resaltar el protagonismo del alumno en su formación. El alumno debe ser el protagonista de su proyecto personal de vida, no solo de su proyecto de trabajo, o de su aprendizaje. Para que el alumno crezca en libertad, para que aprenda a autogobernarse, necesita la orientación y guía del profesor que le ayude a plantearse metas personales en las distintas facetas de su vida. De ahí la importancia de ofrecerle situaciones en las que pueda hacer efectiva su libertad mediante la elección de trabajos y la toma de decisiones, es decir, reflexionar.

En segundo lugar, destaca el aprendizaje personalizado. Es necesario personalizar el aprendizaje del alumno en el doble sentido, primero, de atender a todas las dimensiones de la persona y, segundo, de plantear propuestas de aprendizaje dirigidas a que todos los alumnos desarrollen sus capacidades. Teniendo en cuenta los dos ámbitos de desarrollo como persona, el individual, con el cultivo de la intimidad y la singularidad propia, y el social, con la capacidad de comunicarnos con los demás, poniendo en juego esa nota esencial que es la apertura.

En tercer lugar, es necesario reconocer el papel de la familia como primer agente educativo, cuyo papel es necesario recuperar. Las propias familias reconocen su papel primordial, pero no identifican las implicaciones prácticas que supone la personalización educativa en la realidad cotidiana. Por una parte los padres señalan que la familia es el ámbito propio en el que se reconoce y se quiere a la persona como tal, en el que las diferencias personales se asumen como valor. Sin embargo, a raíz del cuestionario, las familias reconocen que no se habían planteado con anterioridad favorecer el desarrollo autónomo de sus hijos proporcionándoles medios para que puedan diseñar su proyecto personal de vida, aspecto esencial, como hemos visto, de la *Educación personalizada*.

En cuarto lugar, se desvela la centralidad del profesor como tutor o guía. Los distintos estudios realizados con las familias -*focus group* y cuestionario- señalan al pro-

profesor como responsable directo de la personalización educativa en el aula. En este modelo educativo el protagonista es el alumno, guiado y acompañado en su proceso educativo por el profesor. Todo profesor es educador, es decir, no solo enseña materias, contenidos, sino que en su tarea educativa ha de tener en cuenta el desarrollo personal del alumno en todas sus dimensiones. Además, el profesor es el agente directo de la personalización del aprendizaje en el aula: programa objetivos y actividades adaptados a cada uno dentro del grupo; evalúa a sus alumnos mediante un proceso formativo, ofreciéndoles la información necesaria para puedan implicarse en su mejora; acompaña a los alumnos como tutor personal; etc.

Las familias han reflejado en los grupos de discusión algunas de las cualidades personales que, según ellas, debería tener el profesor que personalice la educación de sus alumnos, entre las que podemos señalar:

1. La cordialidad, la empatía y la comunicación con los alumnos y sus familias, imprescindible para poder realizar la atención y orientación personal con ellos.
2. La flexibilidad en la organización y programación del trabajo de los escolares para que realmente se adapte a las necesidades y a las diversas situaciones en las que se encuentran los alumnos.
3. La capacidad de innovación metodológica en el aula como fuente de motivación de los alumnos.
4. La capacidad de trabajo colaborativo tanto con los otros profesores como los propios alumnos.

Por otra parte, tanto las opiniones de los padres en los grupos de discusión como las recogidas en el cuestionario de las familias, así como también los profesores y expertos de área consultados, apuntan a la necesidad urgente de formación específica del profesorado para desempeñar adecuadamente su papel como educadores que llevan a cabo la personalización educativa.

En los estudios llevados a cabo y en los autores consultados, se distinguen en esta formación tres ámbitos: en primer lugar, es deseable un mayor conocimiento de los aspectos relacionados con la cualificación técnica necesaria en psicología del desarrollo, en orden a comprender las distintas etapas evolutivas de sus alumnos, ya que poseer este conocimiento permite situar las manifestaciones propias de cada edad y facilitar así la atención a las necesidades de cada uno; en segundo lugar, urge una mayor capacitación



en el uso y las posibilidades de las tecnologías de la comunicación en educación, para que permitan diversificar el aprendizaje y atender a la singularidad y originalidad de cada uno de los estudiantes; y, en tercer lugar, se precisa un conocimiento antropológico más profundo de las dimensiones de la persona y de las líneas de acción educativa adecuadas que permiten realizar una personalización de la educación en su trabajo en el aula y con cada alumno.

Volviendo de nuevo al objetivo general de este trabajo -sentar las bases para el diseño de un instrumento que permitiera medir el grado de personalización educativa (GdPE) en el aula- y, tras haber expuesto los resultados de nuestra investigación cualitativa, parece conveniente centrar ese instrumento en la figura del profesor, por lo que se decide establecer una pauta para el profesor, que actúe a modo de guía para la implementación eficaz de la *Educación personalizada* en el aula.

Los resultados de dicha investigación señalan al profesor como agente clave de la realización concreta de la personalización educativa, razón por la que se formula una guía para que el profesor pueda adaptar su trabajo a las prácticas positivas detectadas. Esta guía adopta la forma de una serie de pautas estructuradas conforme a las dimensiones de la persona con el fin de que el docente pueda reconocer aquellos aspectos de la personalización educativa que considera en su trabajo y aquellos que no están incluidos en su tarea habitual. De este modo, la orientación a la práctica queda facilitada en el propio instrumento, siendo así una ayuda eficaz para la implementación real de la Educación personalizada.

La finalidad de esta pauta es proponer a los profesores líneas de acción educativa encaminadas al perfeccionamiento de todas las dimensiones y de las notas de la persona. Nuestra propuesta abarca las dimensiones analizadas en el capítulo 3 del marco teórico: intelectual, volitiva, afectiva, física o corporal y la unidad que constituye el ser humano. Los ítems de esta propuesta de implementación están redactados con la finalidad de que sirvan al profesor de reflexión sobre la personalización educativa en el aula, de modo que pueda, una vez analizado su trabajo, tomar las decisiones oportunas para practicar la *Educación personalizada*.

De esta forma, nuestro objetivo inicial de diseñar un protocolo de evaluación del grado de Educación personalizada se plasma finalmente en una serie de pautas para el profesor, que parece ser el aspecto clave para favorecer la práctica de la *Educación perso-*

*nalizada*, a la luz de los datos obtenidos y de la valoración de los expertos implicados. De modo que aunque pretendíamos realizar una aproximación a la evaluación del grado de personalización educativa más general, este objetivo se concreta finalmente en un instrumento adecuadamente fundamentado que puede guiar al profesor como agente primordial en la implementación de la personalización educativa. En posteriores investigaciones desarrollaremos otros instrumentos con el objetivo de llegar a evaluar el grado de personalización que lleva a cabo un centro escolar cumpliendo el objetivo de establecer un índice de esa personalización: análisis del proyecto educativo del colegio para comprobar que recoge los principios de la Educación personalizada y su aplicación; entrevistas personales para recabar opiniones del equipo de dirección, de profesores, de alumnos y de padres, sobre la percepción que tienen de la personalización educativa en su colegio; utilización de espacios y materiales que permitan los agrupamientos flexibles; cuestionario a padres, profesores y alumnos sobre la atención personal mediante la tutoría o *mentoring*; etc.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Ahedo, J. (2010). El conocimiento de la naturaleza humana desde la sindéresis. Estudio de la propuesta de Leonardo Polo. *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 223, 201-250.
- Ahedo, J. (2013<sup>a</sup>). La necesidad de educar según el hábito de la sindéresis. *Metafísica y Persona*, 10, 125-144.
- Ahedo, J. (2013<sup>b</sup>). *La dualidad tipológica básica desde la antropología trascendental de Leonardo Polo: cómo la sindéresis clásica resuelve un problema moderno*. (Tesis doctoral). Universidad de Navarra. Pamplona.
- Ahedo, J. (2015). El fundamento antropológico de la educación diferenciada. *Estudios sobre educación*, 28, 155-170.
- Ahedo, J. y Danvila, I. (2012). El papel de los medios tecnológicos en el espacio europeo. En D. Caldevilla (coord.). *El EEES como plataforma de innovación universitaria* (pp. 17-36). Madrid: Visión.
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.

- Alcázar, J.A. (2000). El profesor educador. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías, II*. Recuperado de <https://saravia.wordpress.com/2013/05/14/el-profesor-educador/>.
- Alcázar, J.A. y Javaloyes, J.J. (2014). *La persona, fundamento de la educación*. Madrid: Identitas.
- Allodi, L. y Gattamorta, L. (2008). «Persona» in *sociologia*, Roma: Meltemi.
- Altarejos, F. (1986). *Educación y felicidad*. Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F. (2001). Autonomía y coexistencia: una encrucijada pedagógica. En A. Rodríguez Sedano y F. Peralta (eds.). *Autonomía, educación moral y participación escolar* (15-36). Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F., Rodríguez Sedano, A. y Bernal Guerrero, A. (2005). La familia, escuela de sociabilidad. *Educación y educadores*, 8, 173-186.
- Álvarez Álvarez, J.J. (2007). Una filosofía verdaderamente humanista para una educación personalista: la visión de Jacques Maritain. *Revista Comunicación y Hombre*, 3, 51-60.
- Álvarez Rodríguez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Álvarez Rojo, V., Asensio, I., Clares, J., del Frago, R., García Lupión, B., García García, M., Gil Flores, J., González González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López Fuentes, R., Rodríguez Gómez, G., Rodríguez Santero, J., Romero, S. y Salmeron, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17 (1), art. 1.
- Aquino, T. *Summa Theologica*, I-II.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arregui, J.V. y Choza, J. (1993). *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*. Madrid: Rialp.
- Arteaga, B. y Calderero, J.F. (2014). La educación personalizada como concepción educativa. *Revista Conect@2*, 4 (9), 5-6.

- Aucouturier, B. (1994). *El itinerario de la práctica psicomotriz*. Seminario de Psicomotricidad. Santa Cruz de Tenerife: ACAPSI.
- Ausubel, D.P. y Robinson, F.G. (1969). *School learning: An introduction to educational psychology*. Holt, Michigan, EEUU: Rinehart and Winston.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 73 (260), 141-155.
- Barraca, J. y Artola, T. (2015). La creatividad: el reto de su medida y desarrollo. *Revista Padres y Maestros*, 362, 48-53.
- Barrio, J.M. (1995). Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la Antropología de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 53 (200), 75-103.
- Barrio, J.M. (1998). Fundamentación filosófica de la Antropología educativa, *Revista de Ciencias de la Educación*, 173, 27-44.
- Barrio, J.M. (2000). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Barrio, J.M. (2007). Dimensiones del crecimiento humano. *Educación y Educadores*, 10 (1), 117-134.
- Bergson, H. (1970). *L'évolution créatrice en Oeuvres*. Tomo 1. Paris: PUF.
- Bernal Agudo, J.L. (2007). El tiempo como recurso educativo. *Aula de innovación educativa*, 163-164, 38-40.
- Bernal Guerrero, A. (1987). Carácter singularizador del estilo de la educación personalizada. *Cuadernos de pensamiento*, 8, 51-70.
- Bernal Guerrero, A. (1994). *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz*. Madrid: Escuela Española.
- Bernal Guerrero, A. (1999). Análisis del Tratado de Educación Personalizada. Génesis y aportaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 212, 15-50.
- Bernardo, J. (2011<sup>a</sup>). *Enseñar hoy. Una didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo, J., Javaloyes, J.J. y Calderero, J.F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Bernardo, J. (coord.) (2011<sup>b</sup>). *Educación Personalizada: principios, técnicas, y recursos*. Madrid: Síntesis.

- Bizquerra, R. (coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. y Karthwohl, D.R. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas*. Tomo I. Ámbito del conocimiento. Alcoy: Marfil.
- Boecio. Liber de Persona et duabus naturis contra Eutychen et Nestorium, ad Joannem diaconum Ecclesiae romanae, MIGNE, Patrologia Latina, tomo 64, columnas 1337-1354.
- Buber, M. (1979). *¿Qué es el hombre?* México: FCE.
- Buber, M. (1995). *Tú y yo*. Madrid: Caparrós ediciones.
- Burgos, J. M. (1997). ¿Es posible definir el personalismo? En AA.VV. *El primado de la persona en la moral contemporánea*. (pp. 143-152). Pamplona: EUNSA.
- Burgos, J. M. (2006). *Para comprender a Jacques Maritain. Un ensayo histórico-crítico*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.
- Burgos, J. M. (2007). *Repensar la naturaleza humana*. Madrid: EIUNSA.
- Burón, J. (1999). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Cabrera, J. y De la Herrán, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 505-526.
- Caffarra, C. (1997). Persona, libertad humana y corporalidad. En A. Quirós, A. Sarmiento y J. Peñacoba. *El primado de la persona en la moral contemporánea* (pp. 365-378). Pamplona: EUNSA.
- Caine, R. N. y Caine, G. (1998). Building a bridge between the neurosciences and education: Cautions and possibilities. *NASSP Bulletin*, 82 (598), 1-8.
- Calderero, J.F., Aguirre, A.M., Castellanos, A., Peris, R. y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información. TESI*, 15 (2), 131-151.

- Calderero, J.F., Perochena, P. y Peris, R. (2015). Estudio integrador de elementos significativos en la formación de maestros. Una propuesta para la autoevaluación docente. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 121-148.
- Canales, M. y Peinado, A. (1998). Grupos de discusión. En M. Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- Castellanos, A. (2013). Aplicación y análisis de la Educación Personalizada en entornos virtuales de aprendizaje con estudiantes del Grado Maestro de Educación Primaria (Universidad Internacional de La Rioja). (Tesis doctoral). UNED.
- Castillejo, J.L. (1978). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*. Madrid: Anaya.
- Castillejo, J.L. (1981). La educabilidad, categoría antropológica. En J.L. Castillejo, J. Escámez, y R. Marín. (1981). *Teoría de la Educación* (pp. 19-36). Madrid: Anaya.
- Castillejo, J.L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica. En P. Aznar y otros: *Conceptos y propuestas (II)*. *Teoría de la educación* (pp. 45-56). Valencia: Nau Llibres.
- Castillo, G. (2009). *La realización personal en el ámbito familiar*. Pamplona: EUNSA.
- Chase, J.A. y Houmanfar, R. (2009). The Differential Effects of Elaborate Feedback and Basic Feedback on Student Performance in a Modified, Personalized System of Instruction Course. *Journal of Behavioral Education*, 18 (3), 245–265.
- Choza, J. (1988). *Manual de Antropología filosófica*. Madrid: Rialp.
- Childress, S. y Benson, S. (2014). Personalized Learning for Every Student Every Day. *Phi Delta Kappan*, 95 (8), 33-38.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. y Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: Learning y Skills Research Centre.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colom, A.J., Castillejo, J.L., Pérez-Alonso, P.M<sup>a</sup>, Rodríguez Martínez, T., Sarramona, J., Touriñán, J.M. y Vázquez, G. (2012). Creatividad, educación e innovación:

- emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 7-29.
- Crowne, D. y Marlow, D. (1964). *The approval motive*. New York: John Wiley and son.
- Czarkowski, M., y Kay, J. (2006). Giving Learners a Real Sense of Control Over Adaptivity, Even If They Are Not Quite Ready for It Yet. En G.D. Magoulas y Sh.Y. Chen. *Advances in Web-based Education: Personalized Learning Environments* (pp. 93-125). Hershey, Pensilvania, EEUU: INFOSCI.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. London: Heinemann.
- De la Orden, A. (1988). Conceptualización de la Pedagogía Diferencial. *Bordón*, 40 (4), 543-551.
- Del Corso, D., Ovcin, E. y Morrone, G. (2005). A teacher-friendly environment to foster learnercentered customization in the development of interactive educational packages. *IEEE Transactions on Education*, 48, 574-579.
- Dekkers, W. (2009). Viewing a Person Through the Body: The Relevance of Philosophical Anthropology to Medical Education. *Korean Journal of Medical Education*, 21 (4), 335-346.
- Dewey, J. (1959). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, C. y Maceiras, M. (1975). *Introducción al Personalismo actual*. Madrid: Gredos.
- Dunn, R. y Griggs, S. A. (Eds.). (2000). *Practical approaches to using learning styles in higher education*. Westport, Connecticut, EEUU: Bergin y Garvey.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Escámez, J. (1981<sup>a</sup>). *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia: Secretariado de Publicaciones.
- Escámez, J. (1981<sup>b</sup>). Fundamentación antropológica de la educación. En J.L. Castillejo, J. Escámez y R. Marín, *Teoría de la Educación* (pp. 87-98). Salamanca: Anaya.
- Escámez, J. (2002). Valores, actitudes y habilidades en la educación para la salud. *Educación XXI*, 4, 41-60.



- Esteve, J. M. (1983). El concepto de educación y su red nomológica. En J.L. Castillejo et al. *Teoría de la Educación I. El problema de la educación* (pp. 9-25). Murcia: Ediciones Límites.
- Faure, P. (1972). *Ideas y métodos en la educación*. Madrid: Narcea.
- Faure, P. (1981). *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. Madrid: Narcea.
- Fernández Quesada, I. y De la Fuente, D. (2005). Aplicación de la técnica del *focus group* en la detección de áreas de investigación dentro del nuevo campo de la logística inversa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 11 (3), 115-127.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC.
- Ferrero, J.J. (1994). *Teoría de la educación: lecciones y lecturas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, Maryland, EEUU: University Park Press.
- Filloux, J.C. (1994). *La personalidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- Forment, E. (1989). El ser personal, fundamento de la educación. En V. García Hoz (dir.). *El concepto de persona*. Tratado de Educación Personalizada, vol. 2 (pp. 55-94). Madrid: Rialp.
- Freiberg, H.J. y Lamb, S. M. (2009). Dimensions of Person-Centered Classroom Management. *Theory into Practice*, 48 (2), 99-105.
- Gagné, R.M. (1965). Analysis of Instructional Objectives. En R. Glaser (ed.). *Teaching Machines and Programmed Learning, II: Data and Directions*. Washington: NEA.
- Galino, M.A. (1991). *El personalismo y la educación personalizada en Francia*. En V. García Hoz (dir.). *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Tratado de Educación Personalizada, vol. 4 (pp. 113-156) Madrid: Rialp.
- Gama, C. (2004). Metacognition in interactive learning environments: The Reflection Assistant model. En J. C. Lester, R. M. Vicari, y F. Paraguacu (Eds.). *Proceedings of the 7th International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 668-677). Berlin: Springer.

- García Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- García Amilburu, M. (1999). ¿Es posible educar los afectos? *Mercurio Peruano*, 512, 7-16.
- García Amilburu, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Amilburu, M. (2003). Claves y dimensiones del desarrollo de la persona. En M. Ruiz. (Coord.). *Educación Moral: aprender a ser, aprender a convivir* (pp. 15-34). Madrid: Ariel.
- García Amilburu, M. (2007). *Nosotros los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: UNED.
- García Barreda, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (NEP)*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- García Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*, 10 (11). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>.
- García Carrasco, J. (1993). El concepto de educabilidad y el proceso educacional. *Teoría de la educación*, 5, 11-32.
- García Carrasco, J. y García Del Dujo, A. (1996). *Teoría de la Educación. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García Hoz, V. (1944). *Sobre el maestro y la educación*. Madrid: CSIC.
- García Hoz, V. (1970). *Educación Personalizada*. Madrid: CSIC.
- García Hoz, V. (1975<sup>a</sup>). *Principios de Pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1975<sup>b</sup>). Una pauta para la evaluación de centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 130, 117-150.
- García Hoz, V. (1977). *Estudios experimentales sobre el vocabulario*. Madrid: CSIC.
- García Hoz, V. (1978). Un sistema integrado de objetivos de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 142, 3-14.
- García Hoz, V. (1979). Calidad de la educación. *Bordón*, 228, 165-178.

- García Hoz, V. (1980). *El nacimiento de la intimidad y otros estudios*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1983). Sistema de objetivos fundamentales de la educación. *Bordón*, 270, 7-23.
- García Hoz, V. (1987). Sobre los variados reflejos de la educación personalizada. *Cuadernos de Pensamiento*, 8, 9-13.
- García Hoz, V. (1991). Sobre el concepto de Educación Personalizada y algunas derivaciones. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, sesión 17 de diciembre de 1991. Recuperado de [www.racmyp.es/docs/anales/A69/A69-14.pdf](http://www.racmyp.es/docs/anales/A69/A69-14.pdf).
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- García Pujadas, A. (2010). Hipersegmentación y personalización, de los quarks a la playlist. Recuperado de <http://www.qtorb.com/2010/01/hipersegmentacion-y-personalizacion-de.html>.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 58 (215), 39-57.
- Gervilla Castillo, A. y Bernal Vázquez, J. (Coord.). (2005). *Creatividad: aspectos psicológicos, educativos y sociales*. Málaga: Dykinson.
- Giancristofaro, L. (2012). El hombre entero. Bases antropológicas de la teoría del conocimiento en Dilthey. *Thémata: Revista de filosofía*, 46, 125-132.
- Gil Flores, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10. Recuperado de [http://rca.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4179](http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4179).
- González-Pienda, J.A.; González Cabanach, R.; Núñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.
- González-Simancas, J.L. (1992). *Educación. Libertad y compromiso*. Pamplona: EUNSA.
- González-Simancas, J.L. (2006). Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa. *Estudios sobre Educación*, 11, 111-125.
- Grisez, G. y Shaw, R. (1993). *Ser persona. Curso de ética*. Madrid: Rialp.
- Hamann, B. (1992). *Antropología Pedagógica: Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona: Vicens Vives.

- Hassel, B. y Hassel, E.A. (2011). *Seizing opportunity at the top: How the U.S. can reach every student with an excellent teacher (Working Paper)*. Chapel Hill, Carolina del Norte, EEUU: Public Impact. Recuperado de [http://opportunityculture.org/seizing\\_opportunity\\_fullreport-public\\_impact.pdf](http://opportunityculture.org/seizing_opportunity_fullreport-public_impact.pdf).
- Higgins, C. (2011). *The Good Life of Teaching*. London: Wiley-Blackwell.
- Holgado, J. (2014). Los Grados de Magisterio y el modelo competencial. Un estudio crítico desde la Educación Personalizada. *Revista de Investigación Educativa Conect@2*, 4(9), 80-105.
- Hopkins, D., Järvelä, S. y Miliband, D. (2006). *Schooling for tomorrow. Personalising Education*. OCDE. Recuperado de [https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+\\_PersonalisingLearning.pdf](https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+_PersonalisingLearning.pdf).
- Hyslop, A. y Mead, S. (2015). *A Path to the Future: Creating Accountability for Personalized Learning*. Recuperado de [http://bellwethereducation.org/sites/default/files/Bellwether\\_PersLearning.pdf](http://bellwethereducation.org/sites/default/files/Bellwether_PersLearning.pdf).
- Instituto Pierre Faure. <http://pierrefaure.edu.mx/objetivos/>
- Izaguirre, J. y Moros, E. (2007). La Tarea del Educador: La Síndéresis. *Studia Poliana*, 9, 103-127.
- Jardón, P., Sancho, C. y Grau, R. (2014) Metaevaluación del Concepto “Educación Personalizada”: Búsqueda y Análisis. *Revista de Investigación Educativa Conect@2*, 4(9), 8-26.
- Jiménez, L. M. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32 (1), 63-76. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/524/553>.
- Jung, C.G. (2009). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Keefe, J.W. y Jenkins, J.M. (2005). *Personalized Instruction*. Bloomington, Indiana, EEUU: Phi Delta Kappa Educational Foundation.Mc.
- Keller, F. S. (1968). “Good-bye, teacher ...” *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 79 – 89.
- La Marca, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre Educación*, 13, 113-131.

- Lambert, M. y Lowry, L. (2004). *Knowing and being known: Personalization as a foundation for student learning*. Seattle, Washington, EEUU: Small Schools Project.
- Leadbeater, Ch. (2004.01.01). Personalisation through Participation: A New Script for Public Services. [Mensaje de blog]. Recuperado de <http://charlesleadbeater.net/2004/01/personalisation-through-participation-new-script-for-public-services/>.
- Lerís, D. y Sein-Echaluce, M. L. (2011). La personalización del aprendizaje: Un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. *Arbor*, 187 (Extra3), 123-134.
- Lester, J.C., Vicari, R.M. y Paraguacu, F. (eds.). *Proceedings of the 7th International Conference on Intelligent Tutoring Systems*. Berlin: Springer.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en: «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921.
- Llano, A. (1985). *El futuro de la libertad*. Pamplona: EUNSA.
- Llano, A. (2002). *La vida lograda*. Barcelona: Ariel.
- Llano, A. (2009). Las nuevas sensibilidades. En E. Anrubia, (ed.) *La afectividad. Aproximaciones filosóficas* (pp. 13-33). Granada: Comares.
- Llano, C. (1983). *Las formas actuales de la libertad*. México: Trillas.
- Lombo, J.A. y Giménez Amaya, J.M. (2013). *La unidad de la persona. Aproximación interdisciplinar desde la filosofía y la neurociencia*. Pamplona: EUNSA.
- Lombo, J.A. y Giménez Amaya, J.M. (2015). La colaboración entre filosofía y neurociencia. Una propuesta interdisciplinar para entender la unidad de la persona humana. *Cuenta y Razón*, 34, 27-32.
- López, M.A., Marín, A.I. y De la Parte, J.M. (2004), La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. *Siglo Cero* 35 (1), 1-15.
- López-Casquete de Prado, M. (2014). La antropología de Jacques Maritain: problemas y virtualidades de la distinción individuo - persona. *Arbor*, 190 (769), 1-13.

- López López, E. (2010). Un modelo de individualización de la enseñanza. En C. Jiménez Fernández (coord.). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. (pp. 79-122). Madrid: Pearson Educación.
- López López, E., Tourón, J. y González Galán, M.A. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. *Revista Complutense de Ciencias de la Educación*, 2 (1), 83-92.
- López Quintás, A. (2008). El personalismo dialógico y su fecundidad. *Persona: revista iberoamericana de personalismo comunitario*, 8, 10-26.
- López Quintás, A. (2011). El arte de pensar. Recuperado de: [http://www.tendencias21.net/pensar/Mi-intento-en-este-blog\\_a2.html](http://www.tendencias21.net/pensar/Mi-intento-en-este-blog_a2.html).
- Lucas, R. (2010). *Explícame la persona*. Roma: Art.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Krueger, R. y Casey, M. (2009). *Focus Groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, California, EEUU: Sage Publications.
- Macías, A., Mazzielli, C. y Maturano, C. I. (2007). Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo. En: Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa. *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa*. Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007.
- Marías, J. (1987). *Antropología metafísica*. Madrid: Alianza Universidad.
- Marín, H. (1997). *La invención de lo humano*. Madrid: Iberoamericana.
- Maritain, J. (1947) *Distinguir para unir, los grados del saber*. Buenos Aires: Desclée de Brouwer.
- Maritain, J. (1984). Persona e individuo. En *Para una filosofía de la persona humana* (pp.161-190). Buenos Aires: Club Lectores.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- Martignani, L. (2012). Persona tra condizione umana e ontologia sociale realista. En E. Ferone e I. Germano. *La persona nella teoria sociologica contemporanea*. (pp. 101-122). Torino: L'Harmattan.

- Martínez Geijo, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica en el aula*. Bilbao: Mensajero.
- Mazzarella, C. (2008). Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las tic. *Investigación y Postgrado*, 23 (2), 175-204.
- McMahon, T. (2010). Combining peer-assessment with negotiated learning activities on a day-release undergraduate-level certificate course (ECTS level 3). *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(2), 223–239.
- Medina, R. (1989). La educación como un proceso de personalización en una situación social. En V. García Hoz (dir.). *El concepto de persona*. Tratado de Educación Personalizada. vol. 2 (pp. 42-53). Madrid: Rialp.
- Melendo, T. (2009). *Metafísica de lo concreto. Sobre las relaciones entre filosofía y vida y una pizca de logoterapia*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Millán Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana* (7 ed.). Madrid: Rialp.
- Moreno, P. (1989). La persona. Notas características y dimensiones educativas. En V. García Hoz (dir.). *El concepto de persona*. Tratado de Educación Personalizada, vol. 2. (pp. 119-151). Madrid: Rialp,.
- Morgan, D. y Krueger, R. (1993). When to use *focus group* and why. En D. Morgan (ed.). *Successful Focus Groups. Advancing the state of the Art* (pp. 3- 19). Newbury Park-California: Sage Publications.
- Mounier, E. (1964). *Introducción a los existencialismos*. Madrid: Guadarrama.
- Mounier, E. (1967). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.
- Mounier, E. (2002). *El personalismo: antología esencial*. Salamanca: Sígueme.
- Palladino, E. (2005). *Diseño Curricular y Calidad Educativa*. Buenos Aires: Espacio.
- Pérez Juste, R. (1987). Problemática de la evaluación personalizada. *Cuadernos de Pensamiento* 8, 39-48.
- Pérez Juste, R. (1993). Problemática de la evaluación personalizada. *Cuadernos de pensamiento*, 8, 39-52.



- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, 18 (2), 261-287
- Pérez Juste, R. (2001). *Calidad de la Educación: personalización educativa y pertinencia social*. En R. Pérez Juste (Presidencia), Décima Conferencia Mundial Triannual. Conferencia llevada a cabo en el World Council for Curriculum and Instruction, Madrid, España. Recuperado de <http://www.uv.es/soespe/Paz-PerezJuste.htm>.
- Pérez Juste, R. (2005<sup>a</sup>). Calidad de la educación, calidad en la educación hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-34.
- Pérez Juste, R. (2005<sup>b</sup>). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la Educación Personalizada. *Revista Galega de Ensino*, 13(45), 387-415.
- Pérez Juste, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones: aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances En Supervisión Educativa: Revista De La Asociación De Inspectores De Educación De España*, (6), 1-23.
- Pérez Juste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30.
- Pérez Juste, R. y García Ramos, J.M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Pérez Juste, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2012) *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Pérez-Alonso, P. M<sup>a</sup> (2009). Creatividad e Innovación: Una Destreza Adquirible. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 179-198.
- Pérez-Soba Díez del Corral, J. (2004). *La pregunta por la persona. La respuesta de la interpersonalidad*. Madrid: Publicaciones de la Facultad de Teología San Dámaso.
- Peris, R., Ahedo, J. y Arteaga, B. (octubre de 2015). Percepciones de familias sobre la Educación personalizada y sus manifestaciones operativas. International Congress: Families and Schools. Grup de reserca Anàlisi Social i educativa (Universitat de Lleida). Congreso llevado a cabo en Lleida, España.
- Platón, Las Leyes Libro séptimo. En *Obras completas de Platón*, tomo 10, Medina y Navarro (eds.), Madrid 1872.



- Polo, L. (1987). Tener y dar. Reflexiones en torno a la segunda parte de la encíclica *Laborem Exercens*. En *Estudios sobre la Laborem Exercens* (pp. 201-250). Madrid: BAC.
- Polo, L. (1991). *Quién es el hombre*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (1994). *La esencia del hombre*. Conferencia dictada el 25-XI-94 en el salón de grados M<sup>a</sup> Zambrano de la facultad de filosofía y letras de la Universidad de Málaga, y como sexta sesión del curso La antropología después de Hegel, organizado por el Grupo de investigación sobre el idealismo alemán de esa universidad. Recuperado el 14 de mayo de 2015 en <http://www4.tecnun.es/asignaturas/Human1/documentos/la%20esencia%20del%20hombre.pdf>
- Polo, L. (1996). *La persona humana y su crecimiento*. Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (2003). *Antropología trascendental*. Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Powell, W. y Kusuma-Powell, O. (2011). *How to teach now: Five keys to personalized learning in the global classroom*. Alexandria, Virginia, EEUU: ASCD.
- Powell, W. y Kusuma-Powell, O. (2012). Planning for Personalization. *Educational Leadership*, 69 (5), 52-55.
- Pozo, I. (2000). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Marugán, I. (2006). Persona, vocación y compromiso en Emmanuel Mounier.
- Rogers, C. y Freiberg, J. (1994). *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill Publishing.
- Rubio, M.J. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- Sacristán, D. (1982). El hombre como ser inacabado. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (158), 27-41.
- Sandoval, F.J. (2012). *Propuesta de una fundamentación antropológica con perspectiva personalista para la educación básica regular en el Perú*. (Tesis doctoral). Chiclayo (Perú): Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

- Santos, M.A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Alicante: Obras Sociales CAM.
- Sarramona, J. (1990). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Scheler, M. (1938). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Scurati, C. (1981). *L'attualità pedagogica del personalismo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Seifert, J. (1989). *Essere e persona. Verso una fondazione fenomenologia di una metafisica classica e personalista*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sellés, J.F. (2008). Profesor de personas. *Estudios sobre Educación*, 15, 123-138.
- Sellés, J.F. (2013). *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: Familia, universidad y empresa*. Madrid: EUNSA.
- Serrano de Haro, A. (2016). Gramática elemental del cuerpo en primera persona. En E. Anruba e I. Rodríguez Marugán. *Historias y filosofía del cuerpo* (pp. 54-64). Granada: Comares.
- Sahin, M. y Kisla, T. (2016). An Analysis of University Students' Attitudes towards Personalized Learning Environments. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15 (1). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086195.pdf>.
- Shechtman, Z. y Leichtentritt, J. (2004). Affective Teaching: a Method to enhance Classroom Management. *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), 323-333.
- Spaemann, R. (1989). *Lo natural y lo racional*. Madrid: Rialp.
- Spaemann, R. (1991). *Felicidad y benevolencia*. Madrid: Rialp.
- Spaemann, R. (2000). *Personas. Acerca de la distinción entre algo y alguien*. Pamplona: EUNSA.
- Stein, E. (2002). *La estructura de la persona humana*. Madrid: BAC.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Alertes educación.
- Touriñán, J.M. (2008). *Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia*. La Coruña: Netbiblo.

- Tourón, J. (2013.12.02). Personalización, Diferenciación, Individualización. ¿Conoces las diferencias? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2013/12/personalizacion-diferenciacion.html#sthash.iy9188Jk.dpuf>.
- Tourón, J. (2014.03.17). ¿Conoces las fases en la personalización del aprendizaje? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2014/03/conoces-las-fases-en-la-personalizacion.html>.
- Tourón, J. (2014.05.30). La personalización del aprendizaje, ¿beneficia a los alumnos? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2014/05/la-personalizacion-del-aprendizaje.html>.
- Tourón, J. (2015.01.09). 10 tendencias para personalizar el aprendizaje en 2015. [Mensaje en un blog]. Recuperado de [http://www.javiertouron.es/2015/01/10-tendencias-para-personalizar-el\\_9.html](http://www.javiertouron.es/2015/01/10-tendencias-para-personalizar-el_9.html).
- Tourón, J. (2016.02.22). ¿Adoptamos el aprendizaje personalizado en la escuela? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2016/02/adoptamos-el-aprendizaje-personalizado.html>.
- Tourón, J. y Santiago, R. (2014.12.08). Personaliza mi aprendizaje ¡por favor! [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2014/12/personaliza-mi-aprendizaje-por-favor.html>.
- Verpoorten, D., Renson, Westera, J.M., Westera, W. y Specht, M. (2009). Personalised Learning: A Familiar Concept to Secondary Teachers? And Wich Teachers? Recuperado de <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/153979/1/Verpoorten%20Greenwich%20orbi.pdf><https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/153979/1/Verpoorten%20Greenwich%20orbi.pdf>
- Villarini, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento.
- Waldeck, J. H. (2007). Answering the question: Student perceptions of personalized education and the construct's relationship to learning outcomes. *Communication Education*, 56(4), 409-432.
- Waldrip, B., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Prain, V., Sellings, P. y Yager, Z. (2014). Student perceptions of personalised learning: development and validation of a questionnaire with regional secondary students. *Learning Environments Research An International Journal*.

Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10984-014-9163-0>.

- Waldrip, B., Jin Yu, J. y Prain, V. (2016). Validation of a model of personalised learning. *Learning Environ Res*, 19, 169–180. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10984-016-9204-y><http://link.springer.com/article/10.1007/s10984-016-9204-y>
- Watts, M. y Ebbutt, D. (1987). More than the sun of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25-34.
- Weinstein, G. y Fantini, M.D. (1973). *La enseñanza por el afecto: vida emocional y aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Wells, W.D. (1974). Group Interviewing. En R. Ferber (ed.). *Handbook of Marketing Research*. New York: McGrawHill.
- West-Burnham, J. y Coates, M. (2005). *Personalizing Learning: Transforming Education for Every Child*. London: Network Educational Press.
- Zamagni, S. (2012). *Por una economía del bien común*. Madrid: Ciudad Nueva.
- Zubiri, X. (1944). *Naturaleza, historia, Dios*. Madrid: Editora Nacional.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza-Fundación Xabier Zubiri.

ANEXOS



## Anexo 1. Cuestionario para autoevaluación de la atención docente a las dimensiones personales (ADDP)

Este cuestionario de autoevaluación ha sido diseñado por el Grupo de Investigación EPEDIG (Educación Personalizada en la Era Digital) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) para ayudar a los docentes de cualquier etapa del sistema de enseñanza a reflexionar acerca de su práctica docente.

En concreto trata de proporcionar elementos para evaluar:

1. En qué medida su práctica docente atiende a las dimensiones personales de sus estudiantes.
2. El grado de sinergia entre dichas dimensiones con que enfoca su actividad profesional.

Le agradecemos su colaboración y esperamos que esta herramienta le sea de utilidad.

Instrucciones:

Le rogamos que responda a cada afirmación puntuando de 1 a 4 su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. Marque, por favor una X en la celda correspondiente.

La respuesta debe referirse tanto a la selección de materiales didácticos como a la preparación e implementación de la actividad docente. Para responder tenga en cuenta la siguiente escala:

4 = Casi siempre.

3 = Con frecuencia.

2 = Alguna vez.

1 = Nunca.

Le rogamos que conteste con total sinceridad.

Esperamos que esta herramienta le sea de utilidad.

Muchas gracias.

<b>0.- Datos identificativos</b>				
Sexo	Mujer	Hombre		
Edad	< 31	31 a 45	45 a 60	> 60
Máxima titulación académica que posee	Diplomado	Lic./ Grado	Máster	Doctor
Nivel de enseñanza en el que imparte la mayoría de sus clases	Infantil			
	Primaria			
	ESO / FP Grado Medio			
	Bachillerato / FP Superior			
	Universidad			
	Educación Especial			
	Otros			
Años de experiencia docente	< 5	5 a 10	10 a 15	> 15
Tipo administrativo de centro	Público	Privado	Concertado	Centro Universitario
Tipo geográfico de centro	Rural	Urbano		
Comunidad Autónoma:				



<b>1.- Dimensión afectiva</b>					
<b>Ítem</b>		<b>Nunca</b>	<b>Alguna vez</b>	<b>Con frecuencia</b>	<b>Casi siempre</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	La motivación de mis alumnos ocupa un papel relevante en mi trabajo.				
2	Ayudo a mis alumnos a que se conozcan a sí mismos, conozcan sus emociones, pasiones y sentimientos.				
3	Ayudo a mis alumnos a que se acepten a sí mismos, con sus cualidades, fortalezas y dificultades.				
4	Ayudo a mis alumnos a que se valoren a sí mismos, con sus cualidades, fortalezas y dificultades				
5	Ayudo a mis alumnos a que acepten, comprendan y valoren a sus compañeros con sus cualidades, fortalezas y dificultades.				
3	Ayudo a mis alumnos a que sepan expresar adecuadamente sus emociones, pasiones y sentimientos.				
4	Tengo presentes los aspectos estéticos de mi trabajo y del de mis alumnos.				
5	Tengo en cuenta las necesidades afectivas de mis alumnos.				
6	Fomento en mis alumnos adecuados niveles de autoconcepto, autoestima, confianza, seguridad.				
7	Ayudo a mis alumnos a que comprendan y tengan en cuenta los sentimientos y las emociones y motivaciones ajenas				
8	Tengo presente la educación de la afectividad de forma transversal en los contenidos que enseño.				

9	Valoro la intimidad personal de mis alumnos y les ayudo a valorarla				
10	Trabajo las habilidades sociales en el aula				

<b>2.- Dimensión volitiva</b>					
<b>Ítem</b>		<b>Nunca</b>	<b>Alguna vez</b>	<b>Con frecuencia</b>	<b>Casi siempre</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
11	Fomento en mis alumnos la capacidad de decisión.				
12	Fomento en mis alumnos la asunción de responsabilidades.				
13	Las actividades que organizo fomentan la capacidad de asumir compromisos.				
14	Fomento en mis alumnos la capacidad de valorar las consecuencias de sus decisiones.				
15	Mi actividad docente estimula la fuerza de voluntad de mis alumnos				
16	Enseño a mis alumnos a ejercitarse en el autocontrol mental.				
17	Mi método pedagógico-didáctico incluye actividades dirigidas a fomentar la autorregulación del aprendizaje.				
18	Figuran en mis programaciones actividades concretas orientadas al desarrollo de hábitos buenos.				
19	Considero que forma parte de mi profesión la atención al desarrollo de la voluntad de mis alumnos.				

<b>3.- Dimensión intelectual</b>					
<b>Ítem</b>		<b>Nunca</b>	<b>Alguna vez</b>	<b>Con frecuencia</b>	<b>Casi siempre</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
20	Tengo presente la importancia/necesidad de atender al sentido y al significado de cada uno de los contenidos.				
21	Hago conscientes a mis alumnos del interés del conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje y les enseño a utilizarlas.				
22	Diseño mi programación y dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad receptiva (Observación, identificación y asimilación de la información),				
23	Diseño mi programación y dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad reflexiva (Análisis crítico de los contenidos y relación entre ellos).				
24	Diseño mi programación y dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad expresiva (Competencia comunicativa, uso de los diferentes lenguajes).				
25	Diseño mi programación y dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad práctica (Aplicación-realización-manipulación-experimentación).				
26	Diseño mi programación y dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad adquisitiva (Síntesis-memorización).				

27	Diseño mi programación y dedico tiempo en clase para que mis alumnos desarrollen su capacidad extensiva (Ampliación de contenidos, creatividad, nuevas actividades, atención a los objetivos individuales de cada alumno, etc.).				
28	Programo actividades orientadas a la satisfacción de las Necesidades Educativas Personales (NEP) de mis alumnos.				
29	Utilizo en clase el aprendizaje colaborativo.				

<b>4.- Dimensión corporal</b>					
<b>Ítem</b>		<b>Nunca</b>	<b>Alguna vez</b>	<b>Con frecuencia</b>	<b>Casi siempre</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
30	Ayudo a mis alumnos, en función de la edad y circunstancias, a adquirir hábitos ergonómicos correctos.				
31	Fomento en mis alumnos, en función de la edad y circunstancias, la adquisición de buenos hábitos de higiene (alimentación, descanso y sueño, ejercicio físico, etc.).				
32	Ayudo a mis alumnos a valorar el lenguaje corporal				
33	Tengo presentes eventuales diversidades funcionales motoras, auditivas, visuales, etc. de mis alumnos				
34	Incluyo en mi docencia actividades que incluyan el desarrollo de habilidades manuales.				
35	Incluyo en mi docencia actividades que incluyan el desarrollo de una adecuada comprensión e interacción espaciotemporal.				

<b>5.- Unidad interdimensional</b>					
<b>Ítem</b>		<b>Nunca</b>	<b>Alguna vez</b>	<b>Con frecuencia</b>	<b>Casi siempre</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
36	Soy consciente de la profunda e intrínseca unidad de todas las dimensiones humanas.				
37	Fomento con mi práctica docente la coherencia de mis alumnos entre sus palabras, ideas y acciones.				
38	Mi enseñanza es globalizada y/o interdisciplinar en función de la edad de mis alumnos y de las circunstancias (por ejemplo: trabajo por proyectos).				
39	Mi actividad docente contribuye de forma evidente a la formación, integral e integrada, de la persona.				
40	Me coordino con otros profesores que trabajan con el mismo grupo para actuar con unidad de criterio en la formación de los alumnos.				
41	Me coordino con profesores de otros cursos (superiores o inferiores) para actuar con unidad de criterio en la formación de los alumnos.				
42	Fomento en mis alumnos que diseñen y desarrollen su propio proyecto de vida.				

<b>6.- Valoración personal</b>					
<b>Ítem</b>		<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
43	La respuesta a los ítems anteriores me ha ayudado a ser mejor profesor.				
44	He echado de menos algunos ítems cuya inserción hubiera sido interesante (Los expongo en el apartado final "Comentarios").				
45	Ahora me siento inclinado a seguir reflexionando sobre el carácter personal de mis alumnos y sus aplicaciones prácticas.				
46	Me gustaría recibir, en la medida de lo posible, alguna formación más avanzada sobre estas cuestiones.				

**Comentarios libres:**

Este espacio está pensado para que si lo desea nos haga llegar cualquier aportación que considere adecuada o para facilitarle a Ud. una reflexión personal bien sobre aspectos no contemplados en el cuestionario o sobre una percepción global de esta herramienta de análisis.

## Anexo 2. Relación de expertos del área

<b>Expertos</b>	
1. CPS	Dra. Ciencias de la Educación. Profesora universidad. Departamento de TICs y su didáctica.
2. JMG	Dr. Psicología. Profesor universidad. Departamento de Psicología.
3. MLS	Dra. Ciencias de la Educación. Profesora universidad.
4. MHS	Dra. Historia. Profesora universidad.
5. PA	Dr. Ciencias de la Educación. Profesor universidad. Departamento de Ciencias del Deporte.
6. ARL	Dra. Psicología. Profesora de universidad.
7. RCH	Dra. Historia. Directora Escuela de Capacitación Pedagógica.
8. MV	Máster en Ciencias de la Educación. Profesora universidad.
9. DIG	Dra. Ciencias de la Educación. Profesora universidad. Directora de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS para discapacidad intelectual.
10. AMR	Dr. Pedagogía. Catedrático universidad. Departamento de Didáctica General. Investigación: Interculturalidad y Formación del Profesorado.
11. JLF	Dr. Pedagogía. Profesor universidad. Departamento Teoría e Historia de la Educación.





### Anexo 3. Dictamen sobre la validez del cuestionario ADDP

**D. \_**

**Dr.**

Una vez examinado el cuestionario ADDP (Cuestionario para autoevaluación de la atención docente a las dimensiones personales) cuyo dictamen me ha sido solicitado por los profesores José Fernando Calderero, Paola Perochena y Rosa Peris, miembros del Grupo de Investigación EPEDIG (Educación Personalizada en la Era Digital) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) hago las siguientes observaciones:

#### En relación con cada uno de los bloques del cuestionario:

<b>Bloque 1: Dimensión afectiva</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿La ortografía y la terminología son adecuadas?		
Observaciones:		

<b>Bloque 2: Dimensión volitiva</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿La ortografía y la terminología son adecuadas?		
Observaciones:		

<b>Bloque 3: Dimensión intelectual</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿La ortografía y la terminología son adecuadas?		
Observaciones:		

<b>Bloque 4: Dimensión corporal</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿La ortografía y la terminología son adecuadas?		
Observaciones:		

<b>Bloque 5: Unidad interdimensional</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿La ortografía y la terminología son adecuadas?		
Observaciones:		

<b>Bloque 6: Valoración personal</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿La ortografía y la terminología son adecuadas?		
Observaciones:		

**En relación con cuestiones generales del cuestionario:**

1. ¿Considera que la longitud del cuestionario es adecuada?

- Sí  
 No

2. ¿Considera pertinente el orden o secuencia de las preguntas?

- Sí  
 No

3. ¿Opina que falta algún aspecto importante por indagar?

- Sí  
 No

4. ¿Quitaría o añadiría alguna pregunta al cuestionario?

- Sí  
 No

5. ¿Modificaría la redacción de alguna pregunta?

- Sí
- No

6. ¿Cree que las instrucciones y las preguntas del cuestionario son claras?

- Sí
- No

7. ¿En qué grado considera que la información que se proporciona en las preguntas formuladas es suficiente?

- Alto
- Medio
- Bajo

8. ¿Cuál es su opinión general sobre el instrumento en relación con el objetivo de autorreflexión que se propone?

- Muy buena
- Buena
- Regular
- Deficiente
- Muy deficiente

9. ¿Qué grado de pertinencia considera que tienen las diferentes preguntas del cuestionario?

- Alto
- Medio
- Bajo

10. Otras observaciones y sugerencias:

## Anexo 4. Pauta para la evaluación personalizada de centros educativos

Fuente: García Hoz<sup>4</sup>, 1975

<b>1. Alumnos</b>	<b>Puntos</b>
1.1. ¿Están bien definidos los objetivos obligatorios de cada uno de los ciclos del centro? (1)	
1.2. ¿Están bien definidos los objetivos optativos y libres de cada uno de los ciclos del centro?	
1.3. ¿Están bien definidas las normas de conducta moral de los estudiantes?	
1.4. ¿Están bien definidas las normas de conducta social de los alumnos?	
1.5. ¿Ofrece el centro ambiente y condiciones adecuadas para que los alumnos puedan desarrollar libremente su vida religiosa?	
1.6. ¿Están claramente definidas las exigencias de autodisciplina en los alumnos?	
1.7. ¿Tienen los estudiantes posibilidades de estudio individual? (3)	
1.8. ¿Tienen los estudiantes posibilidades de trabajar en equipo? (4)	
1.9. ¿Tienen los alumnos posibilidades de trabajo? (5)	
1.10. ¿Tienen los alumnos posibilidades de elegir actividades dentro de los programas de aprendizaje sistemático?	
1.11. ¿Tienen los alumnos posibilidades de elegir y realizar actividades culturales fuera de los programas sistemáticos?	
1.12. ¿Tienen los estudiantes posibilidades de realizar su “autoevaluación”?	
1.13. ¿Participan los estudiantes en la evaluación de sus compañeros?	
1.14. ¿Está organizada la participación de los estudiantes en las decisiones responsabilidad de la marcha de su grupo? (6)	
1.15. ¿Está organizada la participación de los alumnos en las decisiones y responsabilidad de la marcha del centro?	
<b>TOTAL</b>	

<sup>4</sup> García Hoz, V. (1975). Una pauta para la evaluación de centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 130, pp. 117-150

2. Personal educador	Puntos
2.1. ¿Tiene el personal educador las cualidades humanas requeridas para su función?	
2.2. ¿Tiene el personal educador formación técnica y experiencia suficientes?	
2.3. ¿Está el profesorado en disposición de estudiar y tomar las medidas necesarias para mejorar constantemente la educación?	
2.4. ¿Realizan los profesores un trabajo adecuado a su función?	
2.5. ¿Existe realmente colaboración y trabajo en equipo entre el profesorado?	
2.6. ¿Están en el centro programadas las actividades de perfeccionamiento en servicio del personal para la docencia?	
2.7. ¿Están programadas en el centro las actividades de perfeccionamiento en servicio del personal para la orientación y tutoría de alumnos?	
2.8. ¿Tienen los miembros directivos preparación adecuada para ejercer su función?	
2.9. ¿Desempeñan con eficacia las funciones específicamente directivas quienes tienen la responsabilidad de ellas?	
2.10. ¿Trabajan en equipo realmente los equipos directivos?	
2.11. ¿Está organizada la comunicación mutua, cordial y sistemática entre profesores y directivos?	
2.12. ¿Cumple adecuadamente su función el personal técnico del centro?	
2.13. ¿Cumple adecuadamente su función el personal administrativo del centro?	
2.14. ¿Cumple adecuadamente su función el personal subalterno?	
2.15. ¿Están organizados el trato y la atención individual a los problemas particulares del personal del centro?	
<b>TOTAL</b>	

<b>3. Medios materiales</b>	<b>Puntos</b>
3.1. ¿Hay en el centro espacios suficientes para el estudio?	
3.2. ¿Hay en el centro espacios suficientes para los juegos y deportes?	
3.3. ¿Se utilizan suficientemente los espacios del centro?	
3.4. ¿Son suficientes las instalaciones del centro?	
3.5. ¿Son adecuadas las instalaciones del centro?	
3.6. ¿Es suficiente la biblioteca del centro?	
3.7. ¿Usan realmente la biblioteca del centro los alumnos?	
3.8. ¿Son suficientes las ayudas audiovisuales de que dispone el centro?	
3.9. ¿Se utilizan adecuadamente los medios audiovisuales?	
3.10. ¿Hay suficiente material de ejecución en el centro? (10)	
<b>TOTAL</b>	

<b>4. Actividades internas</b>	<b>Puntos</b>
4.1. ¿Se especifican, a principio de cada curso, algunos objetivos generales del centro, para ser alcanzados en el curso?	
4.2. ¿Se realiza una programación larga a principio de cada curso?	
4.3. ¿Se programa adecuadamente la actividad de cada período corto de tiempo?	
4.4. ¿Se realizan las tareas en el tiempo programado?	
4.5. ¿Se evalúan suficientemente para poder corregir, si es necesario, las actividades del centro?	
4.6. ¿Se evalúa rigurosamente el alcance de los objetivos señalados al centro a principio del curso?	
4.7. ¿Se da prioridad a las actividades de los alumnos?	
4.8. ¿Se adapta realmente la enseñanza y el aprendizaje a las condiciones de cada alumno?	

4.9. ¿Se exige rigurosamente a los alumnos el alcance de los objetivos señalados?	
4.10. ¿Se programan adecuadamente las actividades de aprendizaje lingüístico?	
4.11. ¿Se realizan a su tiempo y de acuerdo con la programación las actividades lingüísticas?	
4.12. ¿Se programan adecuadamente las actividades de aprendizaje matemático?	
4.13. ¿Se realizan a su tiempo y de acuerdo con la programación las actividades de aprendizaje matemático?	
4.14. ¿Se programan adecuadamente las actividades de expresión plástica, icónica y artística?	
4.15. ¿Se realizan a su tiempo y de acuerdo con la programación las actividades de expresión plástica, icónica y artísticas?	
4.16. ¿Se programan adecuadamente las actividades de educación física?	
4.17. ¿Se realizan a su tiempo y de acuerdo con la programación las actividades de educación física?	
4.18. ¿Se programan adecuadamente las actividades de aprendizaje del área científica?	
4.19. ¿Se realizan a su tiempo y de acuerdo con la programación las actividades del área científica?	
4.20. ¿Se programan adecuadamente las actividades del área antropológica y social?	
4.21. ¿Se realizan a su tiempo y de acuerdo con la programación las actividades del área antropológica y social?	
4.22. ¿Se programan, si procede, adecuadamente las actividades de aprendizaje de la religión?	
4.23. ¿Se realizan, si procede, a su tiempo y de acuerdo con la programación las actividades de aprendizaje religioso?	
4.24. ¿Se programan adecuadamente las actividades orientadoras?	
4.25. ¿Se realizan a su tiempo y de acuerdo con la programación las actividades orientadoras?	



4.26. ¿Se programan adecuadamente las actividades sociales de los alumnos especialmente las que deben desarrollar en ayuda de sus compañeros y al servicio del Centro?	
4.27. ¿Se realizan de acuerdo con la programación las actividades sociales de los alumnos?	
4.28. ¿Se programan adecuadamente las actividades deportivas?	
4.29. ¿Se realizan de acuerdo con la programación las actividades deportivas?	
4.30. ¿Desarrolla el colegio alguna actividad de rendimiento económico? (11)	
4.31. ¿Realiza el colegio tareas de orientación profesional? (12)	
4.32. ¿Tienen los alumnos posibilidades de iniciarse en algún trabajo profesional dentro del colegio? (13)	
4.33. ¿Se halla en relación el colegio con algunas empresas que colaboren en las tareas de iniciación profesional y que ofrezcan a los alumnos posibilidades de trabajo? (14)	
4.34. ¿Se programan convenientemente las actividades del Centro de tal suerte que los estudiantes y profesores puedan desarrollar con libertad su vida religiosa? (15)	
4.35. ¿Se estimula en el Centro, adecuadamente, la vida religiosa de estudiantes y profesores sin coacción a su libertad personal?	
4.36. ¿Se preocupa el colegio de orientar al alumno para el empleo adecuado del tiempo libre? (16)	
4.37. ¿Está suficientemente programada la evaluación del rendimiento de alumnos?	
4.38. ¿Se utiliza suficiente y adecuadamente la autoevaluación de los alumnos?	
4.39. ¿Hay en los estudiantes una preocupación eficaz por cuidar y mantener ordenado y limpio el colegio, sus instalaciones y el material?	
4.40. ¿Tiene realmente carácter participativo la dirección del centro? (17)	
<b>TOTAL</b>	

<b>5. Relaciones Centro-Familia-Sociedad</b>	<b>Puntos</b>
5.1. ¿Es periódica, suficiente y clara la información del centro a la familia sobre la actividad colegial de cada alumno?	
5.2. ¿Es intensa la relación del centro con las familias de los estudiantes? (18)	
5.3. ¿Es frecuente la relación del centro con la familia? (19)	
5.4. ¿Se estimula sistemáticamente a los padres para que proporcionen al centro información conveniente sobre sus opiniones y preocupaciones educativas?	
5.5. ¿Es positiva la actitud de las familias respecto del centro? (20)	
5.6. ¿Hay cooperación efectiva entre el centro y las familias?	
5.7. ¿Es sistemática la orientación del centro a los padres?	
5.8. ¿Está constituida alguna Asociación de Padres de Alumnos y actúa eficazmente en colaboración con el centro?	
5.9. ¿Presta la Asociación una ayuda sistemática y eficaz a las actividades colegiales tales como clubes, excursiones, visitas culturales, etc.?	
5.10. ¿Presta la Asociación ayuda material o económica a las actividades del centro?	
5.11. ¿Tiene organizados el centro cursos o actividades de extensión cultural? (21)	
5.12. ¿Edita o difunde el centro folletos o libros para padres y público en general? (22)	
5.13. ¿Realiza el centro emisiones por radio o televisión? (23)	
5.14. ¿Se publican frecuentemente noticias del colegio en la prensa? (24)	
5.15. ¿Está relacionado el centro con otras entidades culturales de la localidad? (25)	
5.16. ¿Utiliza el centro las posibilidades de la comunidad para emplear positivamente el tiempo libre y desarrolla a su vez actividades u ofrece posibilidades recreativas en servicio de la comunidad? (26)	

5.17. ¿Se preocupa el centro de orientar a la comunidad para que sepa celebrar las fiestas religiosas, familiares y sociales con auténtica alegría sobrenatural y humana?	
5.18. ¿Participa el centro en la creación de la conciencia social de la comunidad?	
5.19. ¿Se preocupa el centro por informar y estimular eficazmente la obtención de becas y otras ayudas a fin de que la falta de medios económicos no sea un obstáculo para la incorporación de alumnos al centro ni para la prosecución de estudios superiores?	
5.20. ¿Ayuda el centro a la difusión y utilización de los servicios sociales? (27)	
<b>TOTAL</b>	

<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>	<b>(0)</b>

## HOJA FINAL

Apartado	Puntos
1. Alumnos	
2. Personal educador	
3. Medios materiales	
4. Actividades internas	
5. Relaciones Colegio-Familia-Sociedad	
<b>TOTAL</b>	



## Anexo 5. Variables en la evaluación de un centro escolar

Pérez Juste, R. y García Ramos, J.M. (1989)

### I. Variables de entrada (antecedentes, de presagio, organizativo-estructurales)

#### Características del Centro

- Edificio, instalaciones, material disponible
- Ambiente interno (clima institucional previo)
- Ubicación (contexto social envolvente)

#### Profesorado

- Titulación, experiencia profesional, otros méritos
- Adscripción de profesores a niveles y grupos
- Desarrollo y perfeccionamiento del profesorado
- Estabilidad del personal clave
- ¿Profesorado comprometido con la mejora del Centro?
- Nivel de autonomía del profesor
- Organización y toma de decisiones en clase

#### Equipo directivo

- Composición y representatividad
- Titulación y experiencia
- Otros méritos
- ¿Dirección colegiada o unipersonal?
- Nivel de autonomía en la gestión del Centro
- Liderazgo institucional
- Apoyo de las autoridades educativas

### Alumnado

- Horarios y agrupamiento de alumnos (flexible o rígido) / ¿utilización de todas las situaciones de aprendizaje)
- Preparación previa. Rendimiento previo.
- Nivel socio-económico-cultural
- Aptitudes, actitudes, autoconcepto, etc.
- Expectativas de rendimiento (por parte del Centro)
- Clima de relaciones entre alumnos
- Sistemas de admisión

### Estructura organizativa y didáctica

- Consejo Escolar y Claustro
- Departamentos y Equipos Educadores
- Servicios (transporte, comedor...)
- Comisión económica
- Gabinetes (de Orientación, etc.)
- Órganos representativos y decisorios
- Jerarquización de órganos y funciones
- ¿Planificación compartida y relaciones de colegialidad?
- Reglamento. Disposición y aplicaciones

### Objetivos y programa del Centro

- Adecuación a la normativa legal vigente
- Adecuación al entorno sociocultural
- ¿Distinción entre objetivos comunes e individuales?
- ¿Consenso valores-objetivos?
- Textos y materiales didácticos
- Claridad y precisión en los objetivos definidos (generales y concretos).

### Órganos de enlace con el entorno (relaciones familia-Centro-comunidad)

- Asociación de Padres
- Asociaciones de ex alumnos

- Asociaciones de profesionales
- Asociaciones de distrito o de otro tipo

## II. Variables de proceso

### Interacciones (clima institucional)

- Entre profesores
- Entre preceptor y alumno
- Entre profesor/Profesor-equipo directivo
- Entre profesor/ Departamentos
- Entre profesor/Equipos Educadores
- Entre profesor/servicios
- Entre profesor/alumnos
- Entre alumnos
- Entre alumnos/servicios/
- Entre Centro-familias
- Centro-contexto social-comunidad

### Desarrollo de programas

- Actividad interclase. ¿Objetivos claros?
- ¿Utilización eficaz de los tiempos de instrucción y formativo?
- ¿Expectativas claras de rendimiento?
- ¿Motivaciones/Recompensas visibles al rendimiento?
- ¿Niveles de dificultad apropiados a la tarea?
- ¿Orden y disciplina?
- ¿Trabajo en grupo?
- ¿Actividades bien estructuradas?
- ¿Actividades en función de los objetivos comunes e individuales?
- ¿Actividades extracurriculares y complementarias?
- Utilización de métodos, técnicas y procedimientos didácticos
- Utilización de material didáctico de apoyo
- Actividad de Departamentos, Equipos Educadores y Seminarios

#### Funcionamiento administrativo

- ¿Eficacia en la gestión?
- ¿Periodicidad de las reuniones?
- ¿Coordinación entre órganos y funciones?

#### Procedimiento de evaluación, autoevaluación y corrección

- 
- ¿Evaluación inicial, progresiva y final del rendimiento?
- ¿Evaluación personalizada en función de la satisfactoriedad del rendimiento?
- ¿Evaluación de procesos (evaluación progresiva, continua)
- ¿Coordinación entre niveles y ciclos?
- Procedimientos de apoyo y recuperación
- Criterios de evaluación utilizados

### **III. Variables de producto**

#### Efectos sobre el alumno

- Nivel académico (conocimientos: saber)
- Nivel aptitudinal y estratégico (desarrollo de aptitudes y utilización de estrategias de aprendizaje: saber hacer)
- Nivel formativo (actitudes, valores y virtudes: saber ser y saber convivir)
- Promoción académica/Promoción profesional

#### Impacto en el contexto social





