

Ricardo Moreno-Rodríguez
Inmaculada Garrote Camarena
Miriam Díaz Vega
Félix Labrador Arroyo
(Coords.)

Prevención del fracaso académico y del abandono escolar



Ricardo Moreno-Rodríguez,
Inmaculada Garrote Camarena,
Miriam Díaz Vega,
Félix Labrador Arroyo
(Coords.)

Prevención del fracaso académico y del abandono escolar



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Prevención del fracaso académico y del abandono escolar*

Primera edición: septiembre de 2022

© Ricardo Moreno-Rodríguez, Inmaculada Garrote Camarena,
Miriam Díaz Vega, Félix Labrador Arroyo (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S. L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)
email: octaedro@octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de
Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.
Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-19312-05-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en Open Access – Acceso abierto

Sumario

Prólogo	7
CÉSAR BERNAL BRAVO	
Presentación	9
ELEONORA PECCHIOLI	
Introducción	11
LOS COORDINADORES DE LA OBRA	
1. Signos de alerta del abandono académico	13
IVÁN VÁZQUEZ VILLAR	
2. Factores familiares y socioculturales del fracaso escolar y del abandono académico	23
MARTA GÓMEZ-GÓMEZ	
3. Bioecological factors and processes in school failure and dropout	39
SUSANA ISABEL MARTINS, MIGUEL AUGUSTO SANTOS, MÓNICA SILVEIRA MAIA	
4. La motivación como sustento del aprendizaje	55
NEREA FELGUERAS CUSTODIO	
5. Metacognición y metaaprendizaje en el tratamiento educativo del fracaso escolar	69
DR. JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO, DR. RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA	
6. Estereotipos, prejuicios y falsas creencias	81
JOSÉ DAVID CARNICERO PÉREZ	
7. Las habilidades no cognitivas en la educación española	101
VICENTE ALCAÑIZ, ISMAEL SANZ, LUIS PIRES	
8. El rol de liderazgo del docente	131
RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA, JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO	

9. El paradigma de la educación personalizada	145
INMACULADA GARROTE CAMARENA, JOSÉ MARÍA LÓPEZ DÍAZ	
10. Herramientas para la prevención del fracaso académico	163
LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ	
11. Personas con discapacidad y universidad: factores relacionados con el éxito y el abandono académico	177
RAFAEL CARBALLO DELGADO	
12. Diseño universal para el aprendizaje y diseño universal para la instrucción	189
MIRIAM DÍAZ VEGA, JOSÉ LUIS LÓPEZ BASTÍAS	
13. <i>Coaching y mentoring</i> educativo	201
ARÁNZAZU HERVÁS-ESCOBAR, VANESSA TRIVIÑO ALONSO	
14. Multi-tiered systems of support and academic success.	219
MÓNICA SILVEIRA-MAIA, MIGUEL AUGUSTO SANTOS, SUSANA ISABEL MARTINS	
15. Learning to learn: the key competence to pursue training and life success. Tools for trainers/teachers to help students developping it.	235
ROSSELLA LANDRISCINA	
16. Living history as educational tool.	289
PAULO RIBEIRO DE BARROS, SÉRGIO VELUDO COELHO	
17. Erasmus+ Project «Oltre il Giardino. Social Inclusion Observatory»: a virtuous example of European cooperation. . .	305
ELEONORA PECCHIOL, ANDREA DEPASQUALE	
18. Dropping out of school and its impact over the course of life: Towards the creation of a questionnaire to assess the hardship related to scholastic abandonment and the impact of COVID in adult life	311
SAMUELE MORI, ANDREA PIAZZOLI	
19. Drop out warning signals checklist	323

9

El paradigma de la educación personalizada

INMACULADA GARROTE CAMARENA

Universidad Rey Juan Carlos

JOSÉ MARÍA LÓPEZ DÍAZ

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La educación personalizada surgirá debido, en parte, al personalismo pedagógico, concebido como un nuevo estilo educativo, que ubica en el lugar central de sus teorías aquellos elementos que definen a la persona en su totalidad. Son varias las cuestiones que cobran especial énfasis, entre las que se encuentra la toma de conciencia del discente, entendido como fuente y protagonista de su propio trabajo tanto a nivel individual como colectivo. Asimismo, se abordan los diversos tipos de relaciones en un intento de superar la dicotomía que plantean aquellas que surgen en el ámbito educativo y personal, como propias y pertenecientes a esferas totalmente diferentes. Todo ello atenderá a la persecución de un fin claramente delimitado, el desarrollo de las capacidades humanas que permitan que la persona pueda dirigir su proyecto vital de manera autónoma, ejerciendo su libertad.

Palabras clave: educación personalizada; persona; libertad; autonomía; apertura.

9.1. Introducción

Se da comienzo a este capítulo, que versa, como su nombre indica, sobre la educación personalizada, en el que se desarrollan sintéticamente sus antecedentes para propiciar un entendimiento de los motivos que originan los principios de una educación que se centra en el individuo como eje prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto atiende a la conveniencia de mencionar

los aspectos más representativos que culminan en las teorías sobre la personalización en el ámbito educativo como solución o, al menos, como alternativa a la problemática que se desprende de la configuración de grupos homogéneos de estudiantes.

En primer lugar, cabe destacar la importancia que cobran, dentro de las teorías pedagógicas que se van a tratar, los nuevos modelos metodológicos que establecerán el foco de atención en el discente, entre los que se encuentran los denominados modelos individualizados o personalizados, parte derivada de lo que determinó la Escuela nueva. Estos modelos, tomando como punto de partida la enseñanza individual, mostrarán diferencias con respecto al proceder y desarrollo, pero se observa una extrema relevancia hacia los fundamentos de la libertad, individualización o creatividad, entre otros, presentes en la educación personalizada (González, Jiménez y Fandos, 2012; Pozo y Braster, 2017).

La inquietud que surge a partir de lo que designan González *et al.* (2012) como lo «individual» e identificativo del sujeto que ejerce el rol de discente ha provocado que este tema haya sido objeto de estudio a lo largo de la historia de la pedagogía. Estos planteamientos surgieron, tal y como se ha anticipado al inicio de este capítulo, por la observación de la diversidad existente y presente en el alumnado y la necesidad de ofrecer una atención que se ajustase a la heterogeneidad de grupos que se configuran bajo una base «aparentemente» homogénea.

Con tal propósito aparecieron modelos que intentaron indagar en el modo en el que la enseñanza, con todo lo que ello conlleva, se adaptara a los alumnos, ya que esto se sustentaba en la idea de que el propio aprendizaje es de por sí un proceso individual (González *et al.*, 2012; Pozo y Braster, 2017).

La creación de estas teorías dio lugar a una serie de experiencias en las que resulta interesante detenerse; por ejemplo, el conocido Plan Dalton, desarrollado por Helen Parkhurst en Estados Unidos y aplicado por primera vez en la institución educativa High School de la población de Dalton (Massachussets), motivo por el que recibe dicha designación, en el año 1920 (Calderero *et al.*, 2014; Pozo y Braster, 2017). La educadora norteamericana otorgó un papel esencial a la individualización educativa, que se materializó en una serie de elementos que se mencionan a continuación, principalmente enfocados en la distribución, actividades

e individualización del aprendizaje (González *et al.*, 2012). Por un lado, la concepción del aula, que se convierte en un laboratorio que se destina para la especialización de cada una de las materias, encabezado por la figura del docente que orienta el aprendizaje. En segundo lugar, y no en sentido jerárquico, la atención a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante para el alcance de sus propios logros, a través de la remodelación y configuración de los temas y lecciones. Se dio en este plan el momento en el que se empezó a ubicar el foco de atención en aspectos tales como la autonomía y la responsabilidad del individuo, ya que existía un contrato donde el discente se involucraba en la realización de ciertas tareas; además del desarrollo de las habilidades, tomando como referencia las características de cada aprendiz, y cuyos progresos debían ser evaluados (Calderero *et al.*, 2014; Pozo y Braster, 2017).

El Plan Dalton tampoco estuvo exento de cierta controversia, aunque no se puede negar la relevancia y amplia difusión y aplicación de la que gozó, sobre todo, en los países anglosajones. Esto último, debido principalmente a la búsqueda que, en estos territorios, se produjo de un sistema individualizado que siguiera los preceptos de los métodos acuñados por María Montessori, pero que se pudiese aplicar en aprendices de mayor edad (Pozo y Braster, 2017). Sin embargo, esto difiere en gran medida de lo acontecido en España.

Esto no implica la ausencia de dicho método en este país, ya que su acreditación internacional como procedente de la Escuela nueva supuso una motivación para su implementación; pero varios aspectos, entre los que se encuentran las interpretaciones que realizaron los pedagogos que tradujeron los principios metodológicos de dicho plan, junto con unas valoraciones que enfatizaban los principales temores, el insuficiente número de publicaciones al respecto y una reciente instauración de la escuela graduada contra la que la propuesta de Parkhurst atentaba provocaron que pasase como un «sistema imperfecto» (Pozo y Braster, 2017; p. 132). A pesar de estas adversidades, y el reducido contexto en el que se implantó dicho sistema, principalmente en las escuelas privadas más innovadoras de los años veinte, parece ser que ciertos testimonios encontraron algunas similitudes con los principios de la educación individualizada, aunque obviando la relación con el Plan Dalton. Por otro lado, el conocido como sistema de las escue-

las Winnetka (Chicago) llevado a cabo por el educador estadounidense Carleton Washburne, aunque considerado parte de los modelos de educación individualizada, también puede suponer un antecedente de la educación personalizada. Reflejaba una concepción del individuo, como epicentro y ser complejo, cuya base para el desarrollo parte de las capacidades, intereses, habilidades del individuo, pero en el que cobra un especial interés la sociabilidad, la utilidad y el aspecto emocional del mismo (Calderero *et al.*, 2014; González *et al.*, 2012).

Aunque se pueden determinar otros experimentos y experiencias educativas propias de la enseñanza individualizada, uno de los hitos fundamentales fue el cambio conceptual con respecto a la individualización de la educación, donde su relevancia reside precisamente en su transformación como medio para el aprendizaje del discente.

Sin embargo, y a pesar de la conveniencia de abordar la enseñanza individualizada como precedente de la educación personalizada, cabe destacar las significativas diferencias que se erigen entre ambas, ya que, entre otras muchas cuestiones, la personalización en la educación toma la formación personal como parte esencial del proceso de aprendizaje, y recupera una dimensión esencial y vital como la consideración del ser social como parte inherente del individuo (González *et al.*, 2012).

9.2. Educación personalizada: primeras andaduras

9.2.1. Pensamiento filosófico: el personalismo

El surgimiento del personalismo como pensamiento filosófico debe entenderse como reacción a lo que determina Gutiérrez (2002), como «sistematización formal a una unidad autoritaria» (p. 11) y que se contextualiza como corriente propia del siglo xx (Burgos, 2010). Se define como filosofía realista, debido sobre todo a las influencias y elementos compartidos con la tradición filosófica clásica, pero en el que se enfatiza el concepto de persona como prioridad central y la afirmación asociada a ella, es decir, la existencia de personas libres y creadoras, en oposición a lo impersonal que puede conllevar la consideración del concepto individuo (Burgos, 2010; Kaufmann, 1998).

Independientemente de los elementos convergentes en dicho pensamiento, como suele suceder, el personalismo recoge una amplia variedad de sensibilidades y orientaciones que toman como eje prioritario, como se ha anticipado, la persona y el potencial de la misma (Kaufmann, 1998); sin embargo, existe cierto consenso a la hora de establecer a Emmanuel Mounier (1905-1950) como máximo representante del personalismo filosófico, que posteriormente dará lugar al personalismo pedagógico, por su aplicación en el contexto educativo (González *et al.*, 2012; Gutiérrez, 2002). Precisamente, en la figura de Mounier se encuentra la explicación a la naturaleza «rebelde» del personalismo, ya que dicho pensamiento surge como «respuesta a los graves problemas culturales, sociales e ideológicos» (Burgos, 2010; p. 13) propios de la época y en la que las desigualdades sociales y el inmovilismo de las clases más favorecidas eran una característica de la sociedad, que Mounier intentó modificar a través de la liberación de la persona. Por ello, el pilar de sus escritos supone la preeminencia del ser humano frente lo material y las propias estructuras colectivas (Burgos, 2010; Gutiérrez, 2002).

Entre los elementos más significativos de dicha corriente filosófica, debe destacarse la visión ontológica del mundo, donde el ser humano dispone de la capacidad que le permite alcanzar la verdad. A partir de aquí, se desglosan los elementos que al fin y al cabo configuran ese complejo rompecabezas que es la persona y su naturaleza, donde se otorga especial importancia a tres aspectos: la dimensión social y comunitaria, poniendo en concordancia la individualidad y colectividad del ser humano como aspectos complementarios y no excluyentes entre sí; asimismo, esto se encuentra en relación con las relaciones interpersonales, esenciales en la conformación de la identidad del individuo y, por último, la afectividad, vinculada con la parte espiritual y de religiosidad (Burgos, 2010).

9.2.2. Personalismo pedagógico

Por lo anteriormente expuesto, es aceptable afirmar que el principal antecedente de la educación personalizada será el personalismo filosófico, que dará lugar a teorías pedagógicas que tomarán parte de los preceptos establecidos por Mounier, aunque derivarán en diversas corrientes con particularidades propias del ambi-

to educativo (González *et al.*, 2012; Gutiérrez, 2002). Algunas de las principales figuras que se encargaron tanto de difundir como de consolidar la personalización en la educación fueron ciertos pedagogos como L. Stefanini, M. Cassotti, G. Nosengo, G. Caló, P. Faure, J. Tusquets y V. García Hoz, entre otros (Calderero *et al.*, 2014; González *et al.*, 2012; Gutiérrez, 2002). Eso no significa que esta corriente también se nutriese de otros movimientos y concepciones, que pretendían superar las carencias planteadas por la enseñanza individualizada.

Una de las claves por las que trasciende el planteamiento filosófico al contexto educativo es por la necesidad que se genera de ofrecer una instrucción integral (Gutiérrez, 2002) «que permita a la persona aprehenderse y conocerse como actividad vívida de autocreación, comunicación y adhesión» (Kaufmann, 1998; p. 16), tal y como establecía Mounier.

Pierre Faure (1904-1988)

La pedagogía personalista llevada a cabo por Pierre Faure en Francia obtuvo especial énfasis tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, en la que no solo planteaba una transformación de los métodos y roles, sino de la educación y las relaciones que se establecían dentro de la institución educativa (Cembrano, 2010). Es un nuevo estilo educativo que pone en el lugar central de sus teorías los elementos que definen a la persona en su totalidad, como, por ejemplo, la toma de conciencia, el descubrimiento de valores y el compromiso que, a su vez, ello conlleva (Calderero *et al.*, 2014), pero también el punto de confluencia entre las personas cuyo propósito es el desarrollo personal, independientemente del rol que se encuentren desempeñando. Y es precisamente por esto por lo que las actitudes de los docentes, el clima generado tanto a nivel general en la institución educativa, como de manera más particular en el aula, cobrarán particular interés por su repercusión que ejercerá a la hora de alcanzar los objetivos de la educación, además del desarrollo de ciertos conceptos, como singularidad, apertura, sociabilidad, libertad, autonomía y trascendencia, que también aparecen en las teorías de García Hoz (Calderero *et al.*, 2014; Cembrano, 2010).

El planteamiento de Faure se sustenta en las ideas platónicas, más concretamente en la mayéutica socrática, por su propósito de colaborar a la liberación del individuo y que de manera autónoma

el aprendiz indagase en la búsqueda de la verdad (Faure, 1976); a esto deben añadirse los principios de Montaigne, cuando afirmaba que el juicio y la actividad espiritual constituyen la base de toda educación. Contrario a la homogeneización de la organización escolar y, por ende, a la despersonalización inexorable, aboga por la toma de conciencia del alumno, fuente y protagonista de su propio trabajo, y que puede producirse tanto de manera individual como grupal. Son sus propias palabras lo que determinan que...

...cuando se trata de la «personalización», no puede restringirse este concepto, efectivamente, a un sector de la vida de los jóvenes. Todo aquel que se dirige a la persona, todo aquel que despierta una personalidad en formación, todo aquel que la ayuda a formarse llamándola a «ser» constata su polivalencia y el hecho de que no resulta posible limitar la actitud personal a un sector de actividad. (Faure, 1976, p 5)

Víctor García Hoz (1911-1998)

En el caso de España, se cuenta con la figura de Víctor García Hoz, pedagogo referente que colaboró en gran medida a desarrollar y profundizar en la conceptualización de la educación personalizada (Calderero *et al.*, 2014; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020), ofreciendo todos los elementos que resultan necesarios, junto con una profunda reflexión, con el fin de que las instituciones educativas comenzasen a aproximarse a los beneficios que dicha educación dispone a los estudiantes y, en general, a toda la comunidad educativa.

Si bien contempla dos posibilidades, la referida como «personalización educativa» y la «educación personalizada», la última de ellas se centra en el resultado que puede alcanzarse gracias al proceso de personalización que impregne la realidad educativa en su día a día (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). A esto debe añadirse, la claridad que, a priori, denota la propia designación, ubicando a la persona en el centro de la acción educativa, con todo lo que ello entraña y, sobre todo, permitiendo el papel activo que el individuo, como parte de su propia individualidad, no solo debe desempeñar en el contexto escolar, sino como ser social parte de la comunidad (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). Para ello la singularidad, autonomía y apertura supondrán los pilares sobre los que se sustenta la educación (Calderero *et al.*, 2014).

Aunque de manera seguramente demasiado breve, lo anteriormente expuesto permite intuir el hecho de que la educación personalizada ha sido un tema objeto de estudio por parte de una amplia gama de profesionales de la investigación de ámbitos diversos, pero principalmente desde la pedagogía. Por tanto, para concluir este apartado, debe mencionarse la diferenciación que existe por parte de ciertas zonas territoriales, sobre todo, el anglosajón, en parte debido a la influencia de ciertas teorías provenientes de ámbitos externos a la educación. Se establece que la principal influencia en la educación personalizada versa con respecto al rol activo que debe ejercer el individuo y cómo los centros escolares y, evidentemente, los docentes deben poner a disposición de los alumnos todos los medios necesarios para que el discente participe de manera real y comprometida con su formación a través de la acción (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020; Calderero *et al.*, 2014). En cierta medida esto se observa en las teorías desarrolladas en el contexto español, promovidas por García Hoz, pero en el que autores como Pérez Guerrero y Ahedo (2020) destacan una diferencia significativa, ya que no se trata únicamente del énfasis del educando como persona, sino la complementariedad que se da al conceder también esa cualidad al docente para aproximarse a la relación que acontece entre ambos roles.

9.3. Una manera de superar la tradición

Aunque más adelante se abordará el papel que desempeña la persona en la educación personalizada, cabe adelantar precisamente su punto de origen. Evidentemente, parte de la concepción del individuo en toda su complejidad y con todas sus dimensiones, y no únicamente, según afirma García Hoz (1985), «como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio, sino, principalmente, como un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que le rodea» (p. 22). Es aquí donde cobran especial relevancia los diferentes tipos de relación que se establecen con respecto a la persona, tanto aquellas que se vinculan con los objetos, como las interpersonales, subsanando la dicotomía que plantea la relación meramente profesional y/o educativa y la personal como características de esferas diferentes. Por ello, se puede establecer que la persona será el origen y fin de la educación personalizada,

con especial énfasis en la particularidad de cada uno, pero con los valores y características que son propios de la inquietud, ambición y libertad que identifican a la humanidad (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020).

Ahora bien, conviene abordar la pertinente reflexión sobre los motivos por los cuales debe plantearse el denominado proceso de personalización destacado en las teorías pedagógicas del momento. Esto pone de manifiesto la deshumanización como característica no únicamente de la sociedad, sino extensible al contexto escolar y que ha sido motivo de evidente preocupación. Por eso se debe mencionar el trato despersonalizado con el que los estudiantes han sido considerados en la educación, caracterizado por tratar a los individuos a partir de una categoría genérica, en este caso «alumno», «alumna» (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). Asimismo, el docente también será tenido en cuenta de la misma manera y con la relación que se establece ya no entre personas que desempeñan un rol determinado, sino entre dos categorías, teniendo como resultado la impersonalidad de las relaciones interpersonales; algo paradójico y poco beneficioso para la educación y los fines que persigue, pues relega a un plano casi imperceptible la singularidad del individuo y «el derecho que cada hombre tiene a gobernar su propia existencia» (García Hoz, 1985, p. 15). Pérez Guerrero y Ahedo (2020) argumentan que precisamente esto tiene como consecuencia la eliminación de relaciones que se establecen entre yo y tú, dando lugar a unas de tipo funcional entre yo y ello.

Otro motivo necesario en esta reflexión y, por tanto, en la educación personalizada son las implicaciones de la homogeneización de los estudiantes, o al menos su clasificación atendiendo a un parámetro único. No se puede negar que un curso determinado de alumnos presenta una serie de características comunes e incluso todas las personas, aunque, por defecto, también presenten elementos totalmente diferenciadores (García Hoz, 1985). La cuestión ha sido que los principales parámetros de los que se ha hecho uso se han centrado en aquellos que homogenizan, con una naturaleza menos flexible y que tienden a la uniformidad; algo mayoritariamente aplicado y habitual en los centros escolares. Por ende, se han eludido los que permiten ofrecer una estimulación acorde a las diferencias y características individuales que se manifestaran en los diversos ritmos de aprendizaje (García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020).

A esto, además, debe añadirse las posibles consecuencias que se derivan de esta organización, ya que intrínsecamente se aplican objetivos, contenidos, problemáticas y evaluación que, al final, tienen como resultado una clasificación dicotómica entre quienes alcanzan el éxito académico cada curso y quienes fracasan en dicho intento y deben repetir íntegramente lo mismo.

A lo largo de la historia, la educación individual y la colectiva han sido propuestas como posible resolución a dicha problemática, ambas aportan una serie de beneficios, pero también con limitaciones. Por destacar algunas, podemos decir que el tipo de educación que se lleva a cabo únicamente a través de la relación entre profesor y alumno imposibilita la socialización con los pares y otros adultos externos a su familia o entorno más cercano, además de un apoyo e intervención excesivamente centrada y localizada en el único estudiante que se encuentra bajo su responsabilidad (García Hoz, 1985). Como compensación se podría traer a colación la educación colectiva; sin embargo, la estimulación y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje es el mismo para todos los estudiantes, por lo que se elude la diversidad de su alumnado, los ritmos de aprendizaje, las destrezas, actitudes, aptitudes y características, y un extenso etcétera, que puede acabar por disminuir la motivación. De esta misma manera, y para que no se malinterprete la intención de este apartado, cada una de las debilidades de cada tipo de educación en base al número de alumnos, configurará la fortaleza de la otra. Y, precisamente, a través de aunar sus fortalezas y minimizar sus carencias surgirá la denominada enseñanza personalizada.

Este tipo consiste en una estimulación común como declara García Hoz (1985), para posteriormente centrarse en el desarrollo personal de cada estudiante, al modo de la educación individual, pero con la particularidad de orientarse hacia los resultados de aprendizaje, e igualmente en el proceso. Por lo tanto, es necesaria una orientación individualizada que recalque y potencie a la persona, y así extraer la mayor eficacia a la educación. Por consiguiente, la educación personalizada no se entenderá como un nuevo concepto de educación, sino una adaptación de esta, donde las escuelas tendrán un papel clave en dicha modificación y mejora si se desea extraer lo mejor de las personas y, por tanto, de la sociedad. En palabras de Kaufmann (1998, p. 16), «la educación personalizada garantiza que el proceso perfectivo del hombre no

sufra mutilaciones que llevarían como consecuencia dejar inútiles o vacías algunas de las posibilidades de ampliar y optimizar la propia personalizada que cada ser humano tiene.

9.4. Aproximación conceptual

García Hoz (1985) entiende esta concepción educativa como resultado del nexo de unión de lo que denomina tres preocupaciones: «la eficacia de la enseñanza, la democratización tanto de los centros escolares como de la sociedad y la relevancia de la dignidad humana» (p. 30).

A partir de ahí, será necesario establecer las condiciones ambientales que son propicias para que la educación personalizada cobre sentido, pueda acontecer y tomar como punto de referencia a la persona. Eso sí, evitando tanto la adopción de enfoques o perspectivas que conciban al individuo de manera genérica, como aquellas que partan y recalquen únicamente las diferencias existentes entre individuos. Por el contrario, es necesario destacar la particular esencia de cada persona, cuyos atributos son intransferibles y claves para su propio desarrollo. No se debe malinterpretar la posición central que cobra la persona en el proceso educativo, de hecho, esto supondrá la base para establecer relaciones interpersonales. Al igual que en la educación inclusiva, se otorga al ambiente una especial relevancia, dado que el propio entorno escolar tiene que propiciar la convivencia, ser acogedor y, por tanto, adecuado para la implementación de un estilo educativo que promueve un rol activo por parte del alumno en su proceso de aprendizaje, con la posibilidad de elegir y contraer responsabilidades (García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020).

Otro aspecto definitorio es la finalidad de la educación personalizada, que localiza el foco de atención en el desarrollo de aquellas capacidades humanas que permiten que la persona pueda dirigir su proyecto vital, en otras palabras, el conocimiento, aptitudes y valores como epicentro y, al mismo tiempo, vía que tendrá como resultado el alcance de los propósitos de la vida humana (Kaufmann, 1998). Consecuentemente, el individuo dispondrá de las facultades necesarias para desempeñar un papel activo en la comunidad en la que opera y en la sociedad en la que se encuentra, de una manera totalmente genuina y singular (Calderero *et*

al., 2014; García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). Para alcanzar tal fin será necesario fomentar la toma de conciencia de sí mismo y la estimulación del ser, cuyo principal objetivo sea que la persona pueda conducir su vida, a través del ejercicio de la libertad personal y la toma de decisiones que esta conlleva, motivo por el que se afirma que este tipo de educación persigue la unión tanto del individuo como de la, anteriormente mencionada, vida humana (Calderero *et al.*, 2014; Faure, 1976; García Hoz, 1985).

Por lo anteriormente sostenido, se podrá decir que la educación personalizada nutrirá todo el contexto educativo, incluyendo todos sus aspectos constituyentes, sistemas, metodologías, objetivos, currículo y, evidentemente, el desarrollo de la persona en toda su totalidad. Se atenderán a las necesidades educativas personales de cada estudiante, pero enfatizando la dignidad del humano para así iniciar un proceso que permita alcanzar un aprendizaje significativo para cada uno de los discentes (Calderero *et al.*, 2014). En esta línea se halla el objetivo de la educación personalizada, es decir, «la preparación del hombre para las relaciones de colaboración de la vida económica, en la vida política, en la vida social y especialmente en el mundo de trabajo» (García Hoz, 1985, p. 30), sin olvidar otras esferas de la vida, como la familia y las amistades, entre otras.

9.5. Pilares del aprendizaje en la educación personalizada

Uno de los ejes principales de la educación personalizada versa sobre el papel fundamental que desempeña la persona en su propio comportamiento, como agente participante, pero también como evaluador, lo que permite la modificación de las acciones y conductas debido al aprendizaje y la experiencia (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). Es por ello, por lo que a continuación se procede a desarrollar el cometido del individuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

9.5.1. El individuo

El núcleo del cual parten todas las aristas de la personalización será el ser humano y las dimensiones que lo configuran, debido

a que todas ellas emanen y retornan al sujeto (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). El concepto de persona entraña el reconocimiento de las características que hacen que un individuo sea totalmente diferente a otro, es decir, de su naturaleza singular, a pesar de los aspectos o atributos similares que posee toda la raza humana.

Esta concepción deriva en un proyecto educativo que, como ya se ha dicho, pretende como fin esencial, el estímulo del desarrollo integral del estudiante, pero con especial énfasis en el reconocimiento de la dignidad inexorable en el ser humano (Pérez Juste, 2005). Y es, precisamente, la educación, entendida como proceso perfectivo, la que cumple la función de extraer todo su potencial y desarrollo de capacidades, teniendo en cuenta tanto las posibilidades como limitaciones que forman parte del ser (Calderero *et al.*, 2014; Kaufmann, 1998; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020).

En este apartado, no se puede eludir ni la configuración de la personalidad, ni la identidad personal. En primer lugar, cabe destacar que el ser humano se identifica por oposición, ya que un individuo también «es» por aquello que no «son» los demás, reflejado en las designaciones que cada persona tiene en distinción al resto (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020); consecuentemente, el proceso de personalización dentro del ámbito educativo ubica a la persona en el centro, y destaca a cada sujeto independientemente de la colectividad restante (García Hoz, 1985). Por otro lado, el sentido de pertenencia con ciertos grupos sociales con los que la persona se vincula, siendo positivo disponer de una identidad concreta, cuyo fomento también sea posible en la escuela (Pérez Juste, 2005).

Este elogio a lo genuino no exime la presencia de valores; alude a la dignidad y a los derechos inalienables, que son extensibles y aplicables a todos los seres humanos sin excepción ni distinción por pertenencia y existencia de determinadas características, como nacionalidad, fenotipo, realidad socioeconómica, etc. (Pérez Juste, 2005).

De esta manera, la personalización, según Kaufmann (1998), «será la vía que hace posible al hombre la posesión de su propia unidad» y permitirá «cumplir la encomienda que cada ser humano adquiere al recibir su existencia» (p. 17).

Basándonos en lo anterior y con respecto al individuo, García Hoz (1985) determinó que las orientaciones esenciales en la educación personalizada serán la singularidad, la autonomía y la

apertura. La singularidad se refiere a la diferencia, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, de la particularidad y peculiaridad existente en cada ser humano, teniéndose en cuenta desde el ámbito educativo por la consideración de los diversos ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses diversas, promoción de la creatividad y flexibilidad aplicada en la realidad de la escuela (Calderero *et al.*, 2014; Castillo, 2003; Cembrano, 2010; García Hoz, 1985; González *et al.*, 2012).

La autonomía se refiere a la capacidad de la que dispone la persona, de pensar, decisión y actuación, gobernada por el propio individuo junto con sus convicciones, y no por las pasiones, poder o tradición (Delval, 2013). Esta surge del reconocimiento de dos situaciones de las que parte el ser: en primer lugar, la necesidad de conocimiento que posibilite combatir el estado de ignorancia en la que se halla el individuo, siendo su iniciativa personal el arma que subsanará esta limitación, y, por otro lado, se hace referencia a la posición en la que el sujeto se encuentra en relación con los objetos, promotor de la puesta en marcha de las acciones que realiza haciendo uso de su libertad. A su vez, esto implica una transformación por medio de la cual va incrementando la independencia de la persona, considerada capacidad de responsabilidad y autosuficiencia, que lidera la toma de decisiones que conlleva el proyecto vital (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985; González *et al.*, 2012). Resulta inevitable asociar la autonomía con la libertad, ya que, a través del fomento de la capacidad de reflexión, elección y posterior juicio crítico, el estudiante podrá ejercer su libertad (Cembrano, 2010).

En último lugar, pero no en orden de prioridad, está la apertura, estrechamente vinculada con la creación, acto que requiere «una peculiar actitud de apertura hacia el mundo circundante» (García Hoz, 1985, p. 26) en el que el ser humano se forma «a sí mismo con otros, desde otros y para otros» (Cembrano, 2010, p. 8). Por eso, la creatividad, así como otras formas de expresión deben ser pilares del aprendizaje que se lleva a cabo en la educación personalizada.

9.5.2. La libertad como base de la acción humana

En este momento, resulta necesario retomar la idea de libertad, elemento esencial en la vida de la persona, que como ya se ha

anticipado, debe impregnar el quehacer diario de la institución educativa y fomentarse en el individuo, para la toma de decisiones que conlleva el proyecto vital personal y como miembro de la comunidad-sociedad (Castillo, 2003; García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020; Touriñán, 1979). En otras palabras, la libertad debe estar presente a lo largo de todo el proceso de elección, que comprende la reflexión y valoración sobre las posibilidades de las diversas opciones de las que dispone el individuo, la posterior aceptación e iniciativa; configurando, de esta manera, el punto de partida de la acción (Delval, 2013; García Hoz, 1985).

La educación se erige, por tanto, como principal promotor de la libertad; pero, para acometer tal fin, los centros escolares tienen que sustentarse en tres aspectos: la confianza, libertad y responsabilidad que deben ser aplicables a todos los roles participantes en la escuela y estar presentes en las relaciones personales que se generan entre estudiantes y docentes (Calderero *et al.*, 2014; Delval, 2013; García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). En palabras de Touriñán (1979, p. 100), «la libertad es una razón fundamental sobre la cual se procede cuando se habla de educación, porque, si esta quiere ayudar al hombre a decidir y realizar un proyecto de vida significativo, lo primero que se debe cuidar es la propia capacidad de elegir, cuyo recto uso no nos ha sido dado por la naturaleza».

En la educación personalizada, la promoción y desarrollo de la libertad de elección será la dimensión que cobra un especial sentido, aunque su uso sea complejo y difícil (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985; Touriñán, 1979). La capacidad de elegir, e incluso de decidir, es uno de los objetivos principales que se plantea y propone este tipo de educación y, además, de una manera correcta o, al menos, acorde al individuo (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985). Asimismo, no todas las posibilidades de elección, tal y como afirma García Hoz (1985), son reconocibles a priori por la persona, por lo que, en muchos casos, deben ser descubiertas; motivo por el cual, el desarrollo de la iniciativa personal se asocia directamente a la libertad y autonomía.

Posteriormente, la eficacia de dicha toma de decisiones será el objeto de análisis, ya que cuando el discente yerre en las elecciones que ha tomado, resultará necesario establecer un punto de inflexión, que permita mejorar dicha capacidad y retomar la libertad de actuación (García Hoz, 1985). Esto se debe, esencialmente,

a que la libertad y la responsabilidad individual irán asociadas, ya que, si el sujeto debe contar con la posibilidad de decisión, también tendrá que ser consciente de las posibles consecuencias que se deriven de sus propias acciones (Hayek, 1960; Sante, 1987).

Las siguientes palabras de Hayek (1960, p. 81) ofrecen sucintamente el sentir que subyace al principio de libertad en el contexto educativo en el que «no educamos a los individuos para una sociedad libre cuando adiestramos a técnicos que se resignan a ser utilizados, incapaces de buscar su propio camino, y que descargan en otros la responsabilidad de asegurar un uso apropiado de sus capacidades y aptitudes».

9.6. Conclusiones

En la actualidad, resulta conveniente retomar los preceptos establecidos en la educación personalizada, siempre y cuando entre los fines de la educación se encuentre la constitución de escuelas que sean democráticas, al mismo tiempo que «preparen a los individuos a funcionar en una sociedad democrática como auténticos ciudadanos y no como súbditos» (Delval, 2013, p. 4).

Asimismo, es imprescindible considerar el lugar en el que se posiciona la escuela, ya que eso va a facilitar la comprensión de las relaciones interpersonales en el proceso de personalización. Efectivamente, la institución educativa no será únicamente un reflejo de la comunidad en la que los individuos desarrollan su proyecto de vida, sino que los centros escolares también presentan los ingredientes necesarios para configurar una en sí misma. En consecuencia, para que se pueda hablar de comunidad, es necesario que cada persona «trascienda la unidad numérica con el fin de participar en el conjunto de un modo activo con sus propias posibilidades personales» (García Hoz, 1985, p. 62).

Esto no implica que la escuela y sus agentes participantes se encuentren en un microsistema estanco y aislado, sino que forme parte, a su vez, de amplias relaciones y contextos, siendo receptor y emisor de influencia mutua. Ahora bien, para que estas relaciones y el sentido de comunidad cobren sentido en la educación personalizada, es necesario que se fomente la consciencia de dichos aspectos, vinculándolos con las cuestiones relevantes en el ámbito académico (García Hoz, 1985).

Los principales participantes de dicha comunidad-escuela serán los tres ejes principales de la educación, los docentes, los padres y los niños y niñas; estos últimos porque son alumnos e hijos de manera simultánea. Esto implica una misma dirección hacia la que deben acudir tanto las familias como los especialistas de la educación, siendo el desempeño y desarrollo de los estudiantes.

Con relación a la idea de la escuela-comunidad, un aspecto esencial son las relaciones interpersonales que se generan y establecen en la institución educativa. Para ello, resulta necesario determinar la naturaleza de las mismas, ya que, si es evidente la asimetría y funcionalidad que las caracterizan, sobre todo, con respecto al docente-alumno, «no es incompatible con el encuentro personal, porque dicha relación es considerada en orden a la persona» (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020, p. 158).

Asociado a esto, se encuentra el ya desarrollado principio de apertura, que implica la relación con los demás, si bien el ser humano es individual y se define por oposición a lo que no es, también es social por naturaleza y requiere formar parte de la colectividad (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985; Pérez Juste, 2005). Este tipo de relación se sustenta en la necesidad recíproca, siendo los demás los que configuran la esencia de la persona, a través de posibilidades, valores, ejemplos, etc., y también de servicio al ejercer en esta ocasión de sujeto emisor de posibilidades, valores, y ejemplos, entre otros (Pérez Juste, 2005).

Por todo lo expuesto, se concluye el capítulo a través de lo que García Hoz (1985, p. 32) considerará la más profunda razón de la educación personalizada: «la consideración del hombre como persona, su carácter de sujeto activo frente a un mundo de realidades objetivas, respecto del cual ocupa un plano de superior dignidad y cuya vida es plenamente humana, auténtica, sólo mediante el ejercicio de su libertad».

Referencias

- Bernal, A. (1999). Influencias en el pensamiento de Víctor García Hoz (1911-1998). *Bordón*, 51 (2), 209-217.
- Burgos, J. M. (4-8 de octubre de 2010). *El personalismo: una antropología para el siglo XXI* (conferencia inaugural). II Congreso Philosophia Personae: Una Antropología para el siglo XXI. La Filosofía Personalista. Bogotá.

- Calderero, J. F. *et al.* (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*, 15 (2), 131-151.
- Carrasco, J. B. (2011). Educación personalizada: principios, técnicas y recursos. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 361-379.
- Castillo, J. R. (2003). La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 1-18.
- Cembrano, D. (2010). Una educación personalizante, un proyecto pedagógico para el siglo XXI. *Cuadernos de Educación. Universidad Alberto Hurtado*, 22.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 1-18.
- Faure, M. (1976). La enseñanza personalizada. Orígenes y evolución. *Revista de Educación*, 247, 5-10.
- García Hoz, V. (1985). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- González, Á.-P., Jiménez, J. M. y Fandos, M. (2012). Procesos y propuestas de enseñanza y aprendizaje: el sistema metodológico. En: Medina, A. y Domínguez, M. C. (eds.). *Didáctica: formación básica para profesionales de la educación* (pp. 281-320). Madrid: Universitas.
- Gutiérrez, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la historia de la educación. *Arbor*, 173 (681), 3-17.
- Hayek, F. A. (1960). *The constitution of liberty*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jackman, E. (1920). The Dalton plan. *The School Review*, 28 (9), 688-696.
- Kaufmann, C. (1998). Implicancias del personalismo en el plano educativo. Argentina: 1976-1982. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 16, 13-20.
- Pedemonte, T. (2017). Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista. *Revista de Fomento Social*, 72 (2), 203-253.
- Pérez Guerrero, J. y Ahedo, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 153-161.
- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, 45, 387-415.
- Pozo, M. M. y Braster, S. (2017). El plan Dalton en España: recepción y apropiación (1920-1939). *Revista de Educación*, 377, 113-135.
- Sante, R. (1987). Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo. *Revista de Educación*, 284, 37-92.
- Touriñán, J. M. (1979). Las exigencias del principio educativo de la libertad. En: *El sentido de la libertad en la educación* (pp. 99-119). Madrid: EMESA.