



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA COHERENCIA ENTRE LA  
TEORÍA Y LA PRÁCTICA DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE  
EDUCACIÓN PERSONALIZADA DE VICTOR GARCÍA HOZ  
EXPRESADA EN LA ACTITUD DEL DOCENTE

Tesis presentada por:

MARCELA VERA TAPIA

Para optar el Grado Académico de  
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Asesor

Richard Clemente Antón Talledo

Lima – Perú

2018



Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

MARCELA VERA TAPIA

---

Nombres y Apellidos, Asesor

---

Nombres y Apellidos, Miembro

---

Nombres y Apellidos, Miembro

---

Nombres y Apellidos, Miembro

---

Dr. Ángel Guillermo Gómez Navarro  
Director de la Escuela de Posgrado





## RESUMEN

El planteamiento de una pedagogía de la persona guía el desarrollo de la presente investigación referida a la educación personalizada inspirada en la concepción educativa de Víctor García Hoz. Este enfoque pedagógico considera la especial dimensión del ser persona tanto en su función orientadora ligada a su estructura óptica, como lo correspondiente al esfuerzo de personalización del ser humano en el logro del sí mismo, y una visión axiológica en la construcción de un ser transpersonal en medio de una amplia gama de valores. Los objetivos que se plantean, al igual que las hipótesis, están dirigidas a encontrar la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada, sus principios y la actitud del docente con formación en dicho enfoque.

Los participantes fueron docentes elegidos de manera intencional. El instrumento fue elaborado tomando en cuenta los tres componentes de las actitudes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. La validez fue obtenida utilizando el criterio de expertos evaluado mediante el índice de Lawshe. La confiabilidad fue obtenida utilizando el alfa de Cronbach.

Los resultados posibilitan aceptar las diferentes hipótesis, los docentes presentan una actitud favorable superior a la mediana en una proporción igual o mayor al 75 %. El análisis permite apreciar que las formulaciones conceptuales guardan coherencia con los resultados. Se formulan las conclusiones y recomendaciones basadas en la información recabada.

**Palabras clave:** Persona, Educación Personalizada, Docentes, Actitud.

## ABSTRACT

A pedagogy of the person approach guide the development of this research referred to personalized education inspired by the pedagogical concept of Professor Víctor García Hoz. This pedagogical approach considers the notion of person referred to the human totality, as being unique and unrepeatable, as their constituent notes: the singularity, the autonomy and openness. Objectives that arise, as well as the hypotheses, are aimed at finding coherence between the pedagogical approach of the personalized education, its principles and the attitude of the teachers with training in such approach.

The participants were teachers chosen intentionally. The instrument was elaborated taking into account three components of attitudes: the cognitive, the affective and the behavioral one. The validity was obtained using the criterion of experts evaluated through the Lawshe index. Reliability was obtained using Cronbach's alpha. The results allow to observe that can be accepted the different hypotheses, in the sense that teachers have a positive attitude that is higher than the median in a proportion equal or greater than 75%. The analysis allows to appreciate that the conceptual formulations are consistent with the results. Conclusions and recommendations are formulated based on the information gathered.

**Key words:** Person, Personalized Education, Teachers, Attitude



## RECONOCIMIENTOS

Al concluir el presente trabajo de tesis, deseo agradecer en primer lugar a Dios, por haberme permitido llegar a este momento.

A mis padres, Edgar y Liliam, quienes me supieron educar y guiar con amor y exigencia. A mis hermanos Edgar y Rossana por su apoyo incondicional.

A mi esposo Jorge y a mis hijos Diego Alonso y Luis Andrés por el amor y comprensión para elaborar mi tesis.

Mi agradecimiento a la UNIFE, institución que siempre me abrió las puertas y me acogió brindándome experiencias en el campo profesional y personal.

A mi asesor, el Dr. Richard Anton Talledo, por su generosidad en la disponibilidad de su tiempo, sus conocimientos y el arte de guiar mis ideas.

A mis profesores de la UNIFE, especialmente a la Dra. Gloria Benavides por su calidad personal y profesional y al Dr. William Torres por su apoyo.

A la Dra. Rocío Chirinos Montalbetti por confiar en mí y ser mi ejemplo.

Mi agradecimiento a los expertos que validaron la escala actitudinal. A las instituciones educativas que facilitaron la realización de la investigación. A los directivos y docentes, gracias.



# ÍNDICE

	Página
Resumen / Abstract.....	4
Reconocimiento .....	5
Índice .....	6
Lista de Tablas.....	11
Lista de Figuras.....	12
INTRODUCCIÓN .....	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.1 Planteamiento del problema.....	18
1.2 Justificación de la investigación .....	20
1.3 Delimitación y Limitaciones de la investigación.....	22
1.4 Objetivos de la investigación.....	22
1.4.1 Objetivo general.....	22
1.4.2 Objetivos específicos .....	23
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.....	24
2.1 Antecedentes de la investigación.....	24
2.2 Bases teóricas.....	27
2.2.1 Concepto de educación.....	27
2.2.2 Concepto de persona.....	33
2.2.3 Notas constitutivas de la persona .....	35
2.2.3.1 Singularidad .....	35
2.2.3.2 Autonomía.....	36



	Página
2.2.3.3 Apertura .....	39
2.2.4 Educación personalizada .....	41
2.2.5 Calidad y educación personalizada.....	48
2.2.5.1 Factores de la calidad de educación.....	48
2.2.5.1.1 Totalidad .....	49
2.2.5.1.2 Integridad .....	49
2.2.5.1.3 Coherencia.....	49
2.2.5.1.4 Adecuación .....	50
2.2.5.1.5 Armonía.....	51
2.2.5.1.6 Eficacia.....	51
2.2.6 La acción educativa .....	51
2.2.6.1 Principios para la práctica de la educación personalizada.....	52
2.2.6.1.1 Principio referido a la diferencia .....	52
2.2.6.1.2 Principio de la pluralidad de saberes .....	52
2.2.6.1.3 Principio de la unidad.....	53
2.2.6.2 Factores que posibilitan la acción educativa .....	54
2.2.6.2.1 Factores humanos.....	54
2.2.6.2.1.1 Protagonistas .....	54
2.2.6.2.1.2 Mediadores .....	55
2.2.6.2.2 Factores técnicos .....	55
2.2.6.3 El modelo de aprendizaje personalizado.....	55
2.2.6.3.1 Cómo hay que enseñar la metacognición .....	56
2.2.6.3.2 Estrategias de aprendizaje .....	57
2.2.6.3.2.1 Estrategias de atención.....	57



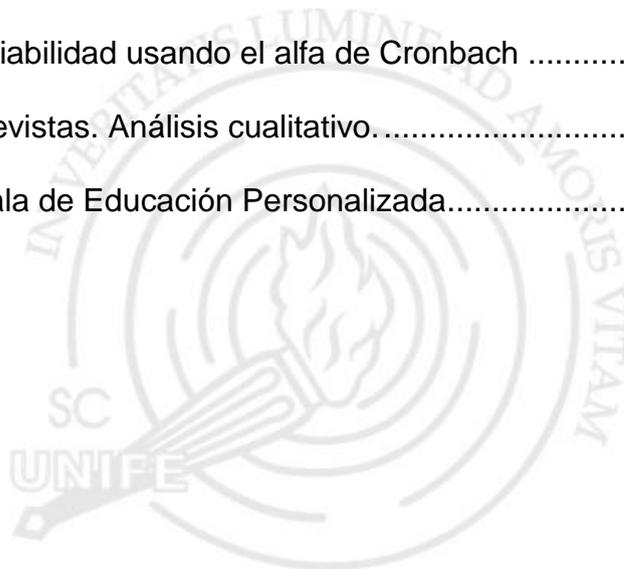
	Página
2.2.6.3.2.2 Estrategias para el procesamiento de la información.....	57
2.2.6.3.2.3 Estrategias de personalización .....	58
2.2.6.3.3 El docente como facilitador y mediador.....	58
2.2.6.3.4 Aprendizaje metacognitivo .....	58
2.2.6.3.5 Programas personales .....	59
2.2.6.3.6 Diseño educativo personalizado .....	60
2.2.6.3.6.1 El diseño educativo de la institución.....	60
2.2.6.3.6.2 La propuesta educativa del docente.....	61
2.2.6.3.6.3 El proyecto de mejora personal del estudiante .....	62
2.2.7 El estilo educativo personalizador .....	62
2.2.7.1 Estilo integrador y abierto.....	63
2.2.7.2 Estilo reflexivo y crítico.....	63
2.2.7.3 Estilo singularizador y convivencial.....	63
2.2.7.4 Estilo operante y creador .....	63
2.2.7.5 Estilo exigente y alegre .....	63
2.2.8 Manifestaciones del estilo educativo personalizado.....	64
2.2.8.1 Integrador y abierto .....	64
2.2.8.2 Reflexivo y crítico .....	64
2.2.8.3 Operante y creador .....	64
2.2.8.4 Singularizador y convivencial .....	65
2.2.8.5 Exigente y alegre .....	65
2.2.9 Modos concretos de educar en el proceso de personalización.....	66
2.2.9.1 El asesoramiento educativo familiar.....	66
2.2.9.1.1 El programa de asesoramiento educativo familiar .....	66



	Página
2.2.10 La organización educativa de un centro de educación personalizado.	67
2.2.10.1 Factores que configuran la organización educativa personalizada	68
2.2.10.1.1 Los padres de familia .....	69
2.2.10.1.2 Los profesores .....	69
2.2.10.1.3 Los alumnos .....	69
2.2.11 El ambiente escolar personalizado .....	69
2.2.11.1 La escuela: Convivencia y aprendizaje sistemático .....	70
2.2.12 La actitud del docente .....	70
2.2.12.1 Componentes de las actitudes .....	72
2.2.12.2 Funciones de las actitudes.....	73
2.2.12.3 Aspectos actitudinales que afectan negativamente el proceso de enseñanza.....	74
2.3 Definición de términos.....	76
2.4 Hipótesis .....	77
2.4.1 Hipótesis general .....	77
2.4.2 Hipótesis específicas .....	77
CAPITULO III: MÉTODO .....	79
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación.....	79
3.2 Participantes .....	79
3.2.1 Población .....	79
3.2.2 Muestra .....	79
3.3 Variables de investigación.....	80
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	80



	Página
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	85
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	86
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	91
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	96
6.1 Conclusiones.....	96
6.2 Recomendaciones .....	97
REFERENCIAS.....	99
APÉNDICE.....	106
Apéndice A. Confiabilidad usando el alfa de Cronbach .....	107
Apéndice B. Entrevistas. Análisis cualitativo.....	114
Apéndice C. Escala de Educación Personalizada.....	125



## LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1	Determinación de la validez de contenido de la escala actitudinal de educación personalizada utilizando el índice de Lawshe.....	82
2	Valores alfa del índice de confiabilidad de Cronbach correspondiente a la escala de actitudes sobre educación personalizada.....	83
3	Coherencia entre el planteamiento del enfoque pedagógico de educación personalizada y la actitud del docente con la formación pedagógica respectiva.....	86
4	Coherencia entre el planteamiento del enfoque pedagógico de la educación personalizada y la actitud del docente referida a la singularidad de este enfoque con la formación pedagógica respectiva.....	87
5	Coherencia entre el planteamiento del enfoque pedagógico de educación personalizada y la actitud del docente referido a la autonomía.....	88
6	Coherencia entre el planteamiento del enfoque pedagógico de educación personalizada y la actitud del docente referido a la apertura de dicho enfoque.....	88
7	Coherencia entre el planteamiento del enfoque pedagógico de educación personalizada y la actitud del docente referido al principio del ritmo de aprendizaje.....	89
8	Coherencia entre el planteamiento del enfoque pedagógico de educación personalizada y la actitud del docente referido al principio de estilo docente.....	90
9	9. Coherencia entre el planteamiento del enfoque pedagógico de educación personalizada y la actitud del docente referido al principio de acción educativa.....	90



## LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1	Pregunta 1: Estima usted que el enfoque pedagógico de la educación personalizada considera los desafíos del proceso tan complejo de la enseñanza- aprendizaje ¿Por qué?.....	116
2	Pregunta 2: ¿Qué opinión le merece el enfoque pedagógico de la educación personalizada? Comente por favor.....	117
3	Pregunta 3: Estima usted que la propuesta del enfoque pedagógico de la educación personalizada plantea una propuesta innovadora ¿Por qué?.....	118
4	Pregunta 4: Si se contrasta la educación tradicional y el enfoque pedagógico de la educación personalizada ¿Cuál sería una principal diferencia? Comente por favor.....	119
5	Pregunta 5. ¿Estima que las actitudes de los docentes determinan los procesos de enseñanza- aprendizaje? Comente por favor.....	120
6	Pregunta 6: El enfoque pedagógico de la educación personalizada considera las dimensiones de la persona. ¿Estima usted esta consideración como un aporte positivo? ¿Por qué?.....	121
7	Pregunta 7: Si tuviese que agregar algo más sobre el enfoque pedagógico de la educación personalizada en términos del docente ¿Qué diría?.....	122
8	Pregunta 8: Si tuviese que agregar algo más sobre el enfoque pedagógico de la educación personalizada en términos del estudiante, ¿Qué diría?.....	123
9	Pregunta 9: Si tuviese que agregar algo más sobre el enfoque pedagógico de la educación personalizada en términos de los padres de familia, ¿Qué diría?.....	124



## INTRODUCCIÓN

La educación sin adjetivo es conseguir la perfección utilizando el ejercicio, y la educación personalizada es una manera de ver la realidad del hombre en su condición de persona.

Víctor García Hoz, 1997, p. 103.

La educación es la llave maestra del futuro, es el camino de la integración de los marginados, el alma del dinamismo social, del derecho y la condición esencial de la persona humana.

S. Juan Pablo II, Discurso. CEPAL, 1987.

Actualmente, en pleno siglo XXI, vivimos una crisis profunda en el campo educativo; nuestro país está sumido en emergencia cuasi permanente debido, entre otras razones, a la implementación de modelos que no han dado respuestas acertadas a esta crisis no solo en el ámbito académico sino en una carente visión antropológica de la persona y por una ausencia valórica en la práctica educativa.

La política educativa de nuestro país ofertó por la capacitación de docentes, que ha sido permanente, incidiendo en aspectos instrumentales como las técnicas pedagógicas basadas en el uso de recursos y medios tecnológicos para el aula, siendo importante también este aspecto, con muy buena voluntad para su implementación adecuada, pero, lamentablemente, descuidando aspectos fundamentales como la condición humana, esto es, la auténtica consideración de la persona en la integralidad de las dimensiones, de sus dinamismos, con todas sus posibilidades y proyecciones.

En este marco contextual, y tratando de plantear alternativas de solución a esta problemática educativa, un equipo de docentes, asume la responsabilidad de poner en marcha la llamada Educación Personalizada como



una propuesta pedagógica para mejorar la calidad educativa en nuestro país, en procura de la excelencia educativa. En efecto, la dirección de la Escuela de Capacitación Pedagógica (ECP) opta por implementar el enfoque de la Educación Personalizada de Víctor García Hoz como una alternativa, entre otras, frente a la problemática planteada.

En efecto, esta propuesta para el desarrollo educativo se puede encontrar en las alternativas y actividades planteadas por la dirección de la ECP que inicia sus actividades en el año 1996, y marca un hito al asumir el reto de promover la investigación y la práctica de proyectos educativos, considerando el enfoque pedagógico de la Educación Personalizada e incorporando, a su vez, procedimientos para evaluar sus logros en la mejora de los servicios educativos. Esta propuesta expresada en un conjunto de acciones sumamente valiosas es la que se detalla a continuación.

Fueron 18 instituciones educativas en Lima, Arequipa, Chiclayo y Piura las que iniciaron sus proyectos con el enfoque pedagógico de la Educación Personalizada, bajo el asesoramiento de la ECP. Actualmente, este enfoque, sus prácticas y métodos se han difundido en más de 600 instituciones educativas en Perú, tanto del ámbito privado como público. Esta acción ha llegado a contribuir en más de 65,000 maestros que han sido fortalecidos a través del asesoramiento y la capacitación pedagógica.

Hoy, el reto de la educación en Perú va encontrando respuestas que evidencian el interés por comprender el sentido de la calidad en la educación como un proceso de formación integral de los estudiantes para el logro de la excelencia personal; es esta, precisamente, la idea fuerza de una educación



centrada en la persona y la práctica preconizada por Víctor García Hoz de una Educación Personalizada.

Lo expresado justifica la necesidad y explica el interés de la presente investigación con respecto a la Educación Personalizada, entendida esta como un proceso de transferencia de conocimientos e investigaciones en el transcurso de estos años con el objetivo de mejorar la calidad educativa en nuestro país.

Aquí se circunscribe y gravita la temática de la presente investigación que analiza y evalúa la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente, que es el título de la presente investigación, y se presenta a continuación, a lo largo de los siguientes capítulos:

En el primer capítulo, se desarrolla lo referido al problema de investigación, y se plantea la siguiente pregunta: ¿Por qué es importante analizar y evaluar si existe o no coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de educación personalizada expresada en la actitud del docente? Asimismo, se especifica el planteamiento del problema, al igual que la importancia y justificación de la investigación, junto con la delimitación especificada en la formulación de los objetivos, tanto en el aspecto general como en el específico.

En el segundo capítulo, se amplía y ahonda el marco teórico, se plantean los antecedentes de la investigación, el concepto de persona, sus notas constitutivas: la singularidad, la autonomía y la apertura, que son el fundamento básico asumido por el enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz; asimismo, se complementan tres aspectos



fundamentales que constituyen parte de este enfoque como son: el ritmo de aprendizaje, el estilo docente y la acción educativa. En este mismo capítulo, se aborda la actitud del docente entendido como disposición permanente de ánimo frente a la práctica pedagógica. Además, se incluyen las definiciones y se plantean la hipótesis general y las hipótesis específicas.

En el tercer capítulo, correspondiente al método de la investigación, se desarrolla el nivel, el tipo, el diseño, la población y la muestra. Asimismo, se incluye la operacionalización de las variables juntamente con las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el análisis de los mismos. Se especifica el cálculo de la validez, en este caso, índice de Lawshe, y la confiabilidad de la escala de actitudes, utilizando el alfa de Cronbach.

En el capítulo cuarto, se presentan los resultados. Se utilizan tablas para explicitar el proceso de análisis cuantitativo realizado mediante el estadístico no paramétrico de la prueba de la Chi cuadrada. El nivel de significatividad utilizado fue el del 0.05, y teniendo en cuenta esta referencia, se aceptaron las diferentes hipótesis. En el último capítulo, correspondiente al análisis de los resultados, se consideró el marco teórico y el resultado adicional del análisis cualitativo de las entrevistas sobre la educación personalizada. A su vez, este análisis permitió elaborar las conclusiones y las recomendaciones correspondientes.

La presente investigación procura hacer referencia a una búsqueda de coherencia entre la teoría y la práctica educativa que, hasta donde conocemos, no existe una investigación similar. En ese sentido, se puede afirmar su originalidad y el aporte teórico e instrumental en la elaboración, confiabilidad y validez de la escala de medición de la actitud de los docentes frente al enfoque



pedagógico de Educación Personalizada como una alternativa a la mejora de la problemática en nuestro país.

Finalmente, se presentan las referencias en concordancia con el estilo APA, el apéndice correspondiente a las tablas del análisis de la confiabilidad y la información de los resultados de las entrevistas sobre la educación personalizada.



# CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1 Planteamiento del Problema

En Perú, la problemática educativa es multifactorial, pues va desde la falta de pertinencia al contexto sociocultural que la fundamenta, los métodos pedagógicos, las técnicas didácticas, las estrategias de la enseñanza-aprendizaje, hasta el impacto de la actual era del conocimiento plasmada en la globalización y el acceso inmediato a una cantidad vasta de información que necesita ser canalizada en el aula de clase. Esta consideración genera la necesidad de prestar atención a temas críticos como la necesidad de visualizar con toda claridad la problemática humana, dentro de ella la educativa, como una prioridad fundamental: la crisis en la valoración de la persona. Actualmente, estamos observando muchas fuerzas despersonalizantes, el problema es antropológico, la mirada al hombre; al ser humano no se le está tratando como tal, no se le está considerando como un fin en sí mismo sino como un medio. Algunas fuerzas despersonalizantes son, por ejemplo, el mal uso de la tecnología, las visiones reduccionistas de la persona. Hace falta una visión holística de la persona como ser total. Falta una clara antropología para considerar el valor del hombre como persona. Una cultura que integre, que complemente la importancia de la persona. Necesitamos que la educación centre su atención en aquellos problemas que sensibilizan a la persona para poder ayudar a que la educación encuentre un camino más personalizante, ya que el hombre es el centro de la educación, cuya dignidad como persona debe ser considerada en las aulas en su perspectiva personal y social.



Una salida a este enfrentamiento deshumanizante puede tener elemento macro de la sociedad, elementos concretamente pedagógicos, elementos de concepción de lo antropológico, axiológico, ontológico inherente al ser humano. En este marco, se plantea la posibilidad de una solución, con una propuesta en la tesis que lleva como título: Análisis y evaluación de la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de educación personalizada de Víctor García Hoz a través de la actitud del docente.

Ante esta problemática, surgen alternativas de solución, una de ellas constituida por la propuesta del concepto de la educación personalizada, fundamentada en los principios que se desprenden de las notas constitutivas de persona: La singularidad, la autonomía y la apertura, de las cuales se derivan las bases pedagógicas para la práctica de la educación personalizada orientada al desarrollo integral del educando.

En esta propuesta, indudablemente, juega un papel determinante el rol del docente, que atraviesa, a su vez, por múltiples aspectos tales como sus actitudes, que su nivel de conocimientos, sus sentimientos, sus comportamientos, constituyen ejes centrales para entender y aplicar exitosamente cualquier enfoque educativo, de ahí la necesidad de conocer estos indicadores en los docentes a fin de intentar responder el reto de la actual problemática educativa.

Son pertinentes, entonces, plantear la interrogante del análisis y la evaluación de la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de educación personalizada de Víctor García Hoz, como problema de la presente investigación tal como se detalla a continuación:



¿Por qué es importante analizar y evaluar si existe o no coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de educación personalizada expresada en la actitud del docente?

Finalmente, es evidente que la presente tesis aporta, al estudio y la reflexión que plantea Víctor García Hoz. En este sentido, hay dos aspectos: El teórico y el práctico, los cuales se detallan a continuación.

Teórico: Es el nivel conceptual del planteamiento del Dr. Víctor García Hoz que, partiendo del concepto de persona y sus notas constitutivas, plantea una evaluación que, hasta donde se conoce, no ha sido tratado sistemáticamente en otras investigaciones; en dicha conceptualización radica el aporte educacional del “corpus educativo” del enfoque de García Hoz.

Práctico: Es la elaboración de la escala actitudinal con índices apropiados correspondientes a la validez y la confiabilidad de los datos obtenidos. Es una contribución fáctica al pensamiento de García Hoz. Es una aproximación a la educación contemporánea y permite la reflexión sobre la acción del docente traducido en las actitudes, lo cual motiva recordar a Santo Tomás de Aquino, cuando plantea una antropología integral, y que solo el aquinatense podría formularla dada su visión completa y precisa de teólogo, tal como señala Lobato (1999).

## **1.2 Justificación de la Investigación**

Se consideró relevante estudiar este problema de investigación debido a que en Perú existen muchas deficiencias en la calidad educativa en cuanto a la fundamentación de la praxis pedagógica especialmente en lo referido a la concepción de la persona humana.



Por ello, se considera necesario disponer de aportes de concepción antropológica, axiológica y ontológica de la persona humana que fundamenten las bases filosóficas del estudio del ser, pues se le está considerando como un medio y no como un fin en sí mismo, manifestado en una despersonalización de carácter reduccionista basada en una equivocada concepción de la persona.

Es necesario tener una mirada con visión holística de la persona como fin y disponer de aportes pedagógicos y metodológicos que pongan de manifiesto la aplicación de un enfoque basado en el enriquecimiento y unificación del ser humano y de la vida humana, tal como constituiría la elaboración, aplicación y análisis de una escala actitudinal del maestro con respecto al enfoque pedagógico de la Educación Personalizada.

Se ha podido observar que la investigación en esta área es escasa, a pesar de la necesidad de una cultura que integre la importancia del hombre y su humanización, que centre su atención en aquellos temas sensibles de la educación para contribuir a que la educación encuentre un camino más personalizante, dado que el ser humano es el centro de la educación, y su dignidad como persona debe ser considerada en las aulas en los aspectos personal y social.

La presente investigación realiza la necesidad de analizar y evaluar la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente.

Finalmente, los resultados de esta investigación proporcionan información relevante para su posible aplicación en los diferentes niveles educativos (Inicial, Primaria y Secundaria).



### **1.3 Delimitación y limitaciones de la Investigación**

#### **Delimitación**

La presente investigación educativa considera la actitud del docente que labora en instituciones educativas aplicando los principios del enfoque de la Educación Personalizada, las cuales están ubicadas en Lima. Para la determinación de las actitudes de los profesores se elaboró una escala con ítems del tipo propuesto por Likert. Los ítems de la escala se hicieron en función de las notas constitutivas de la educación personalizada, esto es: la singularidad, la autonomía y la apertura. Asimismo, lo referido a los principios de la educación personalizada como son: el ritmo del aprendizaje, el estilo docente y la acción educativa.

#### **Limitaciones**

Se puede señalar como una limitación metodológica la referida a la generalización de los resultados, en el sentido de que lo hallado sería aplicable solo a participantes con características similares a la muestra estudiada.

Asimismo, se puede señalar como otra limitación, la referida a la falta de información debida a pruebas mal contestadas, incompletas o abandonadas en el proceso de la administración, por razones inherentes al consentimiento informado.

### **1.4 Objetivos de la investigación**

#### **1.4.1 Objetivo general.**

- Analizar y evaluar la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente.



#### 1.4.2 Objetivos Específicos.

- Analizar y evaluar la actitud del docente expresado en su singularidad, de acuerdo con las notas constitutivas de la persona del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de García Hoz.
- Analizar y evaluar la actitud del docente expresado en su autonomía, de acuerdo a las notas constitutivas de la persona del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de García Hoz.
- Analizar y evaluar la actitud del docente expresado en su apertura, de acuerdo con las notas constitutivas de la persona del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de García Hoz.
- Analizar y evaluar la actitud del docente expresado en el principio del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de García Hoz en lo referido al ritmo de aprendizaje.
- Analizar y evaluar la actitud del docente expresado en el principio del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de García Hoz en lo referido al estilo docente.
- Analizar y evaluar la actitud del docente expresado en el principio del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de García Hoz en lo referido a la acción educativa.



## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes de la Investigación

La investigación objeto de la presente tesis doctoral tiene como objetivo estudiar y validar aspectos pedagógicos relacionados con la educación personalizada, considerando a su vez la actitud del docente con formación en este enfoque. El punto de partida de la investigación es el análisis de diversos estudios científicos sobre la problemática educativa en función de los planteamientos pedagógicos de la educación personalizada teniendo en cuenta nuestra problemática educativa. A la vez, se considera la experiencia de la autora sobre los años dedicados a la investigación y la consultoría en la aplicación del enfoque de la educación personalizada.

Arteaga y Calderero (2014), al referirse a la educación personalizada, destacan sus virtudes en la praxis educativa en su artículo sobre la educación personalizada, manifiesta que la personalización e inclusión son dos conceptos educativos que dan sentido a otro más amplio: equidad. Agrega: para que una escuela mejore y avance hacia el horizonte de la equidad, se ha marcado una clara e irrenunciable hoja de ruta hacia el paradigma de la educación inclusiva y personalizada. Una perspectiva presente en los escenarios de cambio educativo desde hace decenas de años, parece que está en continua construcción. Personalizar la educación es centrarla en el alumnado y poner el foco en el aprendizaje, se trata de otorgarle el autocontrol y responsabilidades al alumnado y hacerle gestor principal y partícipe activo de su propio aprendizaje, sin temor a soltar el control, sin complejos de actores secundarios y convertir a los docentes en guías u orientadores, y colocarse en una posición



que supera la acción de explicar y pasar al infinitivo educar. La educación personalizada no es otra cosa que proporcionar al aprendiz los estímulos necesarios para empoderarse, descubrir sus posibilidades y ayudarle a crecer de manera libre como la persona singular que es. En este artículo, se plantea una reflexión en torno a las bases necesarias para hacer posible la personalización de la educación en la escuela. Los elementos que conforman la educación son un ecosistema. La educación no puede ser tratada de manera fragmentada. Personalizar la educación tiene que ver con promover sistemas que sean compensadores y diferenciadores en sí mismos, que promuevan la máxima eficiencia de los métodos y recursos para todo el alumnado y para todos los centros educativos.

Twyman (2014) plantea que la educación está preparando a nuestros niños para el futuro; sin embargo, la educación se ha establecido sobre la experiencia del pasado, y la participación del docente es crucial cuando se plantea esta temática, pues el enfoque personalizado propugna que los estudiantes pasen de ser un pasivo receptor de la instrucción a ser un activo participante de su aprendizaje, posibilitando de esta manera un aprendizaje centrado en las consideraciones de las posiciones humanas. Agrega Rickabaugh (2015) que cuando se planteó el enfoque "centrado en el aprendizaje" en lugar de "centrado en el alumno", se distorsionó lo humano, de ahí lo valioso del enfoque de una educación que considere lo personal, en realidad, debe constituirse en aprendizaje personalizado, de tal manera que se pueda responder a la singularidad de los estudiantes. El aprendizaje en la escuela puede ser útil, valioso, y vale la pena invertir en un nivel mucho más profundo de lo que normalmente se experimenta. Este apoyo es clave para



construir la capacidad del estudiante para un aprendizaje sostenido e independiente, el tipo de aprendizaje que puede durar toda una vida.

Díaz-Cuesta (2013) manifiesta que el enfoque pedagógico de la Educación Personalizada es una Escuela Pedagógica centrada en la persona humana. Añade que el enfoque personalizado se basa en los principios de la autonomía, la especificidad y la apertura. La aproximación pedagógica personalizada es una escuela centrada en la persona humana de la cual se derivan las bases pedagógicas orientadas al desarrollo integral del educando, de ahí la importancia del conocimiento sobre las actitudes del docente, pues estas opiniones reflejan la tríada del saber, sentir y actuar.

Carrasco (2011), teniendo en cuenta su investigación, señala la necesidad de contar con un enfoque personalizado, pues los principios y exigencia de la acción pedagógica, responde necesariamente a una concepción humanista identificada con la teoría y práctica del proceso y del aprendizaje, y por lo tanto, debe centrar toda la atención en la relevancia de cada persona, pues no son las personas las que se tienen que adecuar a las distintas teorías o sistemas, sino que deberían ser las teorías y los sistemas educativos los que se ajusten a la realidad. Señala que el momento actual plantea perentoriamente que la educación no corresponde al ontos de la persona ni a lo que necesita, pues no solo es una cuestión de conseguir beneficios materiales y sociales, sino ofrecer las posibilidades y justificaciones para vivir. Por lo tanto, no es suficiente llegar a muchos, sino proporcionar una educación adecuada. En cierto modo, se puede plantear la calidad en tanto proporcione las exigencias de una enseñanza acorde al ser humano, y a todo ello responde la educación personalizada.



La integración del enfoque, con relación a la naturaleza cognitiva de los alumnos en general y al estilo personal de cada uno como persona, a la par con la dinámica de la participación del docente cuidando las exigencias genéricas en toda formación humana, y, al mismo tiempo, el ritmo personal de cada alumno constituye, sin duda, un desafío pedagógico fundamental. A su vez, es una manera creativa y concreta de responder frente a la problemática educativa de lo planteado por el pensador, psicopedagogo y dibujante Tonucci Frato, de lo que denominó como la gran fábrica de la escuela.

La referencia a una gran fábrica de ciudadanos en serie, donde el alumnado es tratado como insumo susceptible de ser adaptado, estandarizado y evaluado como producto elaborado de acuerdo con el patrón de turno establecido, no coincide con lo planteado por la propuesta pedagógica de la Educación Personalizada tal como lo señala Magro (2016) entre otros.

En este sentido, hasta donde se conoce, no se han encontrado antecedentes, no hay experiencia que evalúe este enfoque pedagógico de educación personalizada, tema de la investigación.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Concepto de Educación.**

Para ubicar los fundamentos teóricos de la educación personalizada, se empieza fundamentando el tema propiamente de la educación, que se presenta como un fenómeno eminentemente social que ha sido preocupación de diversos campos del saber. Desde una perspectiva sociológica, este concepto implica dos procesos fundamentales: el traslado de contenidos y la influencia intergeneracional. En ese sentido, tal como lo precisa Azevedo (2014), se plantea como el efecto o impacto proporcionada por las generaciones



anteriores sobre las actuales a fin de considerarlas tanto en el contexto social como en el ambiental. Los pedagogos y los psicólogos educativos también relacionan a la educación con el proceso de socialización: “Educar es socializar, es subjetivar, es dar lugar a la creación con libertad y al pensamiento riguroso, crítico, para transformar y recrear la cultura, la sociedad, este mundo que compartimos niños, jóvenes y adultos” (Bixio, 2006, p. 122).

Víctor García Hoz (1997), respondiendo a esta pregunta, señala que “La educación sin adjetivo ninguno...” (p. 97) corresponde al hombre en un sentido integral. Añade que, considerando la acción educativa en lo referido a los ámbitos y los fines, existen expresiones en las que la educación adquiere la condición de sustantivo para luego determinar como adjetivo a la siguiente palabra. De ahí que se puede plantear la educación escolar, la correspondiente a la familia, la referida al contexto ambiental, la informal, la institucionalizada.

Agrega García Hoz (1997) que, en realidad, es muy vasta la cantidad de especificaciones de la educación con el adjetivo añadido, pero se puede destacar cuatro modalidades correspondientes a la actividad formativa, las cuales se refieren a la educación moral, la intelectual, la física y la de salud. De manera conjunta a estas grandes áreas educativas, también se presentan otros ámbitos de actividad educacional, y serían las correspondientes a la educación familiar, la educación normada o institucionalizada y la educación de carácter informal. De ahí se puede afirmar que la educación sin adjetivo constituye una vía a la perfección humana utilizando el ejercicio.

Al respecto, Xavier Zubiri (Martínez, 1998) plantea que solamente una educación que considere a todo el ser humano como el objetivo íntegro de la praxis pedagógica logrará obtener la promoción del hombre hacia sus ignoradas posibilidades.



En cuanto a la pedagogía, Zubiri, al presentar parte de su trilogía referida a la Inteligencia Sentiente, señalaba que su vida constituía una inquisición de la realidad, de ahí que su labor pedagógica es distinta tanto en la concepción como en el ejercicio, en contraste a Ortega quien utilizaba una pedagogía de la seducción o a Unamuno, quien planteaba una pedagogía de la inquietud, pues Zubiri planteaba una pedagogía de la inmersión, un sumergirse en lo filosófico. Esta concepción pedagógica es factible observar en Zubiri, desde una propuesta temprana, sobre la Filosofía del ejemplo, en 1926 en la Revista de Pedagogía. Igualmente, tiene referencias concernientes a la educación cuando plantea las otras dimensiones del animal de realidades, refiriéndose, en este caso, al hombre.

Señala Zubiri que el proyecto educativo gira alrededor de la idea del ser humano de la educación y la opción de para qué educar, y responde que es necesario prestar atención a la educación intelectual que, de acuerdo con la filosofía fenomenológica, el ejemplo constituye el instrumento esencial. Destaca que la educación debe enseñarse, y no tanto demostrar verdades, debe buscar a mirar con los sentidos y a contemplar con la inteligencia la realidad, para poder intuir sus propiedades sensibles e inteligibles. De ahí que afirma que el verdadero educador de la inteligencia es el que enseña a ver el "sentido" y la "esencia" de los sucesos. Por eso, la función del maestro es ubicar al discípulo en "el punto de vista" apropiado para tener la visión del objeto.

Al decir de Zubiri, es necesario plantear la unidad entre el entendimiento que juzga y los sentidos que perciben, a fin de evitar oponer uno con otro tal como lo plantea el dualismo clásico. Es necesario considerar que son dos momentos de un mismo acto sentiente de la realidad, constituyendo lo que puede denominarse como el conocimiento sentiente.



En términos de la educación, según Zubiri, es necesario agregar a la inteligencia sentiente la voluntad tendente y el sentimiento afectante, a fin de evitar que el hombre se aleje de sí mismo, incluso a pesar de querer lo contrario, dado que se ha propiciado una situación de aturdimiento. En estas condiciones, se necesita la higiene de la tranquilidad, la higiene de la fruición, pues se encuentra que el hombre actual carece de tiempo y está orientado a proyectos que lo consumen.

Estas consideraciones encuentran eco en el informe de Jacques Delors (1996), quien, cumpliendo con el encargo de las Naciones Unidas, presenta planteamientos referidos a una educación para el siglo XXI en términos de tolerancia, respeto, igualdad, identidad cultural, obtención de la paz, eliminación de la pobreza, conciencia ecológica, principios que claramente concuerdan con los planteamientos de García Hoz y las encíclicas de Juan Pablo II.

Sin duda, la presentación del informe de Jacques Delors (1966), planteado como la Educación, encierra un tesoro, coincide con lo destacado por la educación personalizada en términos del respecto a la persona y el proceso del aprendizaje, tal como Lobato (1999) expresa cuando se refiere a la necesidad de una antropología integral, en el sentido de lo propuesto por Santo Tomás, esto es, un ejercicio docente dialogante y eclesial que permita a la persona desarrollarse en el tercer milenio.

Es admirable la manera cómo Delors (1966) señala las directrices de la educación en el sentido de un accionar determinante para el desarrollo del ser humano, destacando los aspectos éticos y sociales, en consonancia con una sociedad cognoscitiva. Su análisis prospectivo advierte que el énfasis de



privilegiar el desarrollo económico no corresponde a la equidad y el respeto de la persona y presenta lo denominado como los pilares de la educación, los cuales son cuatro tal como se describen a continuación.

Uno de estos pilares está referido al aprender a conocer, y sus implicancias tienen que ver con integrar una cultura general con la opción de conocer una proporción adecuada de materias. Un segundo pilar, es el aprender a hacer, significando que no es cuestión de aprender un oficio y limitarse a ello, sino que se deben adquirir las competencias para enfrentar lo imprevisible, lo cambiante, la necesidad del trabajo en equipo.

El tercer pilar planteado por Delors (1966) es el aprender a convivir, en el sentido de entender a la otra persona, a la sociedad, generar un entendimiento mutuo, hacer posible un diálogo armonioso y en paz. El cuarto pilar, es el referido al aprender a ser y que viene a ser una feliz integración de los pilares anteriores, y que expresan los tesoros de las personas, tales como la inteligencia, la memoria, la estética, la imaginación, la motivación, la empatía.

Se plantea que estos cuatro pilares permiten tener una visión de una educación para toda la vida, pues permiten manejar las transiciones y a la vez conceder valoraciones al desarrollo de la persona.

Como un claro desarrollo de estos planteamientos, se presenta lo que Juan Pablo II (1988) escribe en sus encíclicas, especialmente en Sollicitudo Rei Socialis, correspondiente al desarrollo del hombre y de la sociedad. En ella expresa la necesidad de superar las tensiones existentes en el siglo XXI, tal como el enfoque tradicional y las tendencias de la modernidad, la lucha entre la competitividad y el interés por la igualdad, entre el cultivo de los conocimientos



y las condiciones de aprendizaje de las personas, y, finalmente, entre lo espiritual y lo pragmático.

Es en este contexto que la educación debe plantear un desarrollo digno del ser humano, y que no enfatice solo lo económico, ya que es una manera de estar concediendo las puertas abiertas a una planificación enfocada solo en la ganancia económica, lo cual no es digno del hombre, pues no se estaría respetando y promoviendo los derechos de las personas.

Señala Juan Pablo II que el desarrollo moral, intrínsecamente relacionado con el proceso educativo, requiere del respeto de la persona como expresión del orden, de lo que los griegos planteaban como el “cosmos”, lo cual presenta cuestiones que requieren la respectiva reflexión.

Una reflexión es la referida a la conveniencia de asumir conciencia de que no se debe manejar irresponsablemente la diversidad de seres que constituyen nuestro medio ambiente, y que debe respetarse la naturaleza de cada ser en el sistema ordenado que constituye el cosmos.

Una segunda reflexión lleva a la consideración de que los recursos no son renovables y que se incrementa su agotamiento, lo cual genera inquietudes sobre su disponibilidad para el presente, y en especial para las futuras generaciones.

Otra reflexión, la tercera, está referida a la calidad de vida en un entorno sujeto a la industrialización y que afecta la salud de las personas debido a la contaminación ambiental.

De ahí que, en términos educativos, no puede dejar de considerarse estas reflexiones, en el sentido de que la educación debe de respetar los planteamientos morales, siendo una de ellas, el aceptar que existen límites en



la utilización de la naturaleza, pues el dominio otorgado al hombre por el Creador no es absoluto, ni es la libertad de uso y abuso, ni hacer lo que mejor me convenga. La limitación planteada por el mismo Creador, señala explícitamente que, así como existen leyes biológicas, también existen leyes morales, las cuales se deben respetar e impedir la impunidad de su transgresión, de ahí que es necesario que el proceso educativo considere estas reflexiones, propiciando en su práctica una concepción justa del desarrollo, enfatizando de esta manera la consideración moral que debe caracterizar el desarrollo.

### **2.2.2 Concepto de persona.**

Según García Hoz (1999) la designación de “persona” corresponde a una condición lógico-gramatical original, pues a diferencia de los demás sustantivos propios o comunes, no equivale a la naturaleza humana, pues se dirige a lo individual, a la singularidad del hombre. Hace referencia a su estrato, alcanzable solo a través del análisis metafísico, pues no es algo, sino es alguien, cuya expresión alcanza siete niveles: El primero se refiere a la condición de ser un atributo común a todos los hombres. En segundo lugar, el grado de igualdad, pues todos los hombres tienen esta propiedad, a pesar de existir diferencias individuales. En tercer lugar, la categoría de persona, se refiere a un nivel elevado de perfectibilidad, aunada a la noción de nobleza y dignidad. En cuarto lugar, es la consideración de la totalidad humana, tanto esencial como accidental, esta es una totalidad óptica. Tal condición, conlleva a la quinta apreciación, referida a la singularidad, pues es irrepetible y no sustituible. En sexto lugar, se plantea la auto posesión, debida a la autoconciencia existencial asociada a las facultades espiritual inteligible,



intelectual y espiritual volitiva, por lo cual es incomunicable en lo metafísico y muy comunicable por el amor y el entendimiento, permitiendo que la persona se posea a sí mismo. En la séptima caracterización está la persona, dada su característica individual, ella genera el amor de donación recíproca posibilitando una comunicación de vida personal.

Añade García Hoz (1999) la posibilidad de señalar que, entre todos los seres vivientes, solamente las personas tienen una vida personal interesada en sí mismas y que se comunican en la relación de donación desinteresada, de intercambio de pensamientos, de voluntades, de afectos correspondientes a sus mejores bienes propios.

Según Martínez (2012), para Santo Tomás de Aquino, la consideración de la persona humana se basa en los fundamentos ontológicos y morales asumidos como una entidad de alma y cuerpo, agregando que la inteligencia y la voluntad hacen posible la libertad humana, en la cual se expresa su dignidad. En el Tratado acerca del Hombre planteado en la Suma Teológica, la persona es presentada como sustancia individual en su condición racional y unidad de alma y cuerpo.

Es interesante señalar, tal como Martínez (2012) plantea, que en Santo Tomás el concepto de persona empieza por admitir a Boecio y su conceptualización de persona, presentada en la Suma Teológica I como sustancia de naturaleza racional. Según Santo Tomás, la persona es, al inicio, una sustancia completa, por lo que el alma separada del individuo no es persona, ya que el alma es parte de lo humano, y por esto no se la puede denominar sustancia en el sentido de hipóstasis. Agrega que en la situación de la persona se tiene una sustancia primera no sustentada en otro y es dueño de una condición especial de existencia.



Santo Tomas, refiriéndose a la esencia de la persona humana, en la Suma Teológica I, teniendo en cuenta las dimensiones de lo formal y lo material o su concepción de unidad de alma y cuerpo, plantea que el entendimiento o alma intelectual es la expresión del cuerpo humano. Agrega que esta relación causada por los aspectos intelectivos, posibilita reconocer las condiciones ontológicas y operativas del ser humano, las cuales fundamentan su dignidad y moral.

### **2.2.3 Notas constitutivas de la persona.**

Esta noción implica una diversidad de aspectos, tal como se detallan a continuación.

#### **2.2.3.1 Singularidad.**

El enfoque de la educación personalizada pasa por la consideración de la singularidad de la persona, Lo cual significa no solo una diferenciación objetiva y cuantitativa, sino una caracterización cualitativa basada en el hecho de que cada individuo es una entidad cuyo ser es único. La entidad óntica es única e irreplicable. La unicidad del ser humano no es equivalente a la esencia del individuo, la cual, efectivamente corresponde a todas las personas, sino hace referencia a los componentes agregados a lo fundamental para posibilitar un ser específico. De ahí, que la educación personalizada es una manera de como la pedagogía asume un enfoque integral y no como una expresión de una suma de diversas aproximaciones pedagógicas, pues busca un sentido integrador de lo correspondiente a la entidad humana.

Considerando el objetivo de la pedagogía personalizada, el proceso educativo consiste en hacer al individuo consciente de sus fortalezas al igual que de sus debilidades, en un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo. Puede



señalarse que la expresión vivencial de la singularidad es lo novedoso, claramente asociada a la cualidad de creatividad, por lo cual la participación del docente en la práctica educativa personalizada es central como agente de apoyo en la generación de originalidad y creatividad.

### **2.2.3.2 Autonomía.**

Puede señalarse que, debido a la autonomía, el individuo, logra ser el principio y expresión de su comportamiento. La autonomía otorga una especial consideración por la cual el ser humano percibe ser actor en el sentido de una condición especial con respecto a la realidad de los objetos existentes en el entorno.

El esquema de la relación sujeto-objeto no es una relación de igualdad, sino de superioridad, en la que la persona se halla en una posición dominante respecto de los objetos.

La condición superior del ser humano con respecto al mundo es expresada mediante una doble vía: Una, por la senda referida a lo gnoseológico, y otra, por la vía del comportamiento.

Es factible plantear que el conocimiento genera poder, debido a que es tener algo de la realidad o de lo que se conoce; pues el concepto arranca del objeto para entrar en la mente. El pensamiento existencial ha priorizado y destacado la peculiar experiencia psicológica del hombre que se siente dominado por los otros en la medida en que es analizado como objeto, en la manera o forma en que alguien arranca un secreto, algo que se quería mantener en secreto, en lo más íntimo de la personalidad.

El segundo camino es el de la acción. Aquí, el dominio es más evidente, debido a que el ser humano es capaz de observar la realidad y estar en



condiciones de cambiarlas en función a los esquemas conceptuales que plantee. El mundo de la cultura y el mundo de la técnica arrancan de las dos posibilidades de dominio que acaban de mencionarse. Incorporar a un sujeto al mundo de la cultura, desarrollar en él las posibilidades de acción técnica, son formas claras de desarrollar lo que tiene de persona.

Una determinante manifestación de la autonomía, y en función a una aproximación etimológica, consiste en referirla como la posibilidad de controlarse, como la capacidad de elaborar la ley y determinar el manejo correspondiente a la libertad.

El desarrollo existencial de la persona es imperfecto en cada hombre debido al uso inadecuado de la potestad de ser libre. La ruta correspondiente a la posibilidad de la perfección del ser humano plantea un esquema de múltiples dimensiones para actuar de manera libre.

La aproximación cabal a la noción de libertad plantea una dualidad: Por un lado, implica la eliminación de cualquier rasgo de coacción; en esta acepción, viene a ser equivalente a lo que es independencia; y con referencia a los inesperados obstáculos que impedirían su acción se expresaría como libertad comportamental. Presenta una concepción positiva para autodeterminar las acciones, esto es, la posibilidad de escoger la acción o la forma de comportarse que se estime como la alternativa apropiada entre las múltiples posibilidades ofrecidas por el entorno. De ahí, que puede establecerse que la independencia tiene presencia válida, en cuanto se convierte en la posibilidad de un accionar libre. En cierto modo, la expresión de libertad es completa cuando la persona puede elegir una opción frente a varias posibilidades.



El aspecto pedagógico correspondiente a la libertad encuentra una expresión lúcida en la posibilidad de elección, de ahí que propiciar el aprendizaje de saber elegir, aún dentro de una gran cantidad de opciones, es una meta central del enfoque personalizado.

Quizá sea conveniente plantear una precisión. El ser humano disfruta de la libertad, pero se encuentra frente a serie de exigencias que no siempre puede dominar. La realidad del mundo material, consecuente con las leyes respectivas, al margen de la voluntad humana, presenta un escenario que en muchas ocasiones, generan intentos de coaccionar la libertad del hombre. Sin embargo, aun en estos diferentes escenarios, el ejercicio de la libertad concede una posibilidad de acción, y es la condición de aceptar internamente o rechazar una situación que se le presente. De alguna manera, la aceptación equivale también a una elección; y dado su singularidad, es conveniente aceptarla y conceptualizar que la exigencia de la educación de la libertad es un asunto central, ya que lo que se busca es posibilitar la capacidad de elegir, agregando como un resultado, el hecho de decidir la aprobación o desaprobación.

Es interesante plantear que, si la libertad no se considera como la elección de posibilidades actuales o existentes, sino de condiciones por descubrir, entonces básicamente se presenta lo conocido como propuesta individual, y con ello estamos frente a un planteamiento novedoso en la educación, esto es, lo correspondiente al ejercicio de la libertad.

Al respecto, puede plantearse que la libertad de acción, tanto como lo correspondiente a la posibilidad de elegir o de aprobar son maneras de expresión de los fundamentos de la educación personalizada, y todas ellas en función del ser humano.



### **2.2.3.3 La apertura.**

Es paradójico, y no deja de llamar la atención, que en el ser humano se presenta el tema de una incomunicabilidad y a la vez la problemática de la consideración existencial de apertura. Sin duda, este es un aspecto que genera el desafío de un sinfín de exigencias en la educación personalizada.

En principio, el ser humano debe cumplir con una serie exigencias que provienen por la presencia de otras personas con los que obligadamente tiene que coexistir. De aquí la necesidad de educar al ser humano en esta forma de interacción vital que se presenta cotidianamente como una acción usual en el campo laboral, en el ámbito económico, en las situaciones o desafíos políticos, en fin, en la vida social, de manera amplia.

Existe una forma de asociación exigida al ser humano, y se plantea como exigencia necesaria para hacer posible la existencia humana; esto es, la constitución de la familia. La realidad familiar implica relaciones que se plantean o se desarrollan de tal manera que son exigencias presentes en las relaciones laborales o las relaciones asociadas a la política, pero con una doble característica; por una parte, la sociedad familiar expresa su presencia como una sociedad protectora, con lo cual espontáneamente surgen en ella relaciones afectivas especiales que no se presentan en los otros tipo de relación; pero, además, se presenta que, siendo la familia una comunidad proporcionada al ser humano cuando adviene a su existencia, y que conforme el ser humano evoluciona, puede desarrollar las habilidades que permitan constituir una familia basada en decisiones coherentes con su identidad. Estas características hacen que la dinámica familiar presente la exigencia de tener libertad de aprobación para luego pasar a tener una libertad de comportamiento o de elección.



Existe otra expresión de la interacción social que corresponde completamente a la naturaleza humana, sobre las cuales, mantiene constantemente una posición independiente o de libertad. Estas se refieren a las relaciones cuya única finalidad es el entretenimiento, o lo que puede ser planteado como la natural fluidez de la vida social, esto es, la interacción amical.

Finalmente, el ser humano plantea una necesidad fundamental, esto es, el buscar respuestas últimas a las preguntas básicas con respecto a su ontos y la realidad objetiva. Existe en la persona una tendencia o búsqueda de la trascendencia que se consigue solo en la relación con Dios. Este es la cumbre vital de la relación humana, la perspectiva religiosa.

Por tanto, es objetivo de la educación personalizada el plantear la preparación del ser humano para una gran cantidad de interacciones, tales como las referidas a las actividades de apoyo o colaboración en diferentes dimensiones, tales como la referida al plano económico, lo social, lo político, las exigencias laborales, la interacción familiar, la consideración de las amistades y la interacción referida al plano de la religión.

Es un aspecto primordial el destacar que toda relación humana es comunicación, y que toda comunicación necesita o exige una intencionalidad plena por parte del comunicante, observándose, de esta manera, que la educación personalizada tiene una tremenda implicancia con la apertura de la persona, la cual se expresa en la competencia referida al desarrollo de poder comunicar. Por tanto, es necesario cumplir con esta conclusión, pues expresa una razón para ordenar el quehacer académico.



#### 2.2.4 Educación personalizada.

Puede señalarse como un buen inicio de la conceptualización de la educación personalizada el planteamiento del perfeccionamiento intencional del ser humano. Esta consideración incluye la finalidad del quehacer educativo y el proceso de perfección.

A su vez, se puede destacar la intencionalidad en el doble sentido de esta palabra, esto es, la tensión dirigida y el contenido de lo que se perfecciona. Asimismo, destaca la noción de que la educación implica todas las expresiones de la actividad humana, y el adjetivo “personalizada” explicita el concepto de educación. De ahí, es posible plantear que la educación personalizada considera como clave que el centro de la acción pedagógica es la persona, y es esta conceptualización la que permite distinguir entre el concepto general de educación y el de educación personalizada.

Este planteamiento agrega a la idea de hombre el principio de actividad intencional, creativo y unificador, junto con la noción de dignidad, conciencia y libertad. Además, implica la singularidad en la forma de realizarse, el carácter relacional y apertura bidireccional a la realidad, juntamente con la autonomía para dirigir la vida, posibilitando, por tanto, el construir un proyecto de vida.

A su vez, como señalan Bernardo, Javaloyes y Calderero (2007), la noción de persona permite identificar un conjunto de metas de la educación personalizada que la identifican, pues plantean un perfeccionamiento intencional en términos de la singularidad, dignidad y trascendencia: el perfeccionamiento a través de la adquisición de conocimientos y el cultivo de valores; la capacitación para generar un proyecto de vida pleno de dignidad; la preparación para una vida de actividad en el ámbito social; la capacitación para



participar de la solidaridad; la preparación en la mejora de la comunidad; y un estilo para vivir mejor.

Puede, por tanto, precisarse que el enfoque personalizado no constituye una técnica, es más bien un modo de conceptualizar el proceso educativo con una consideración integral del ser humano, esto es, su naturaleza óptica.

La educación personalizada, en el mundo contemporáneo, puede considerarse el resultado de la interacción de varias preocupaciones fundamentales y que pueden ser planteadas como una tríada: Primero, eficacia del proceso de aprendizaje; segundo, igualdad social; y tercero, el enfoque destacado de la condición digna del hombre.

En el libro, clásico de Bouchet (1963), se presenta la enseñanza individualizada como un intento de evitar los efectos negativos que surgen de la falta de atención a las características peculiares de cada persona. En su primer capítulo, se señala entre los efectos de la enseñanza común, el aburrimiento, las perturbaciones nerviosas, los malos hábitos, la pasividad, el disgusto en el trabajo, la superficialidad de la lectura, la falta de originalidad.

En relación con la sociedad, señala la mediocridad de caracteres y el anarquismo. En lenguaje más actual, el principal defecto de la enseñanza colectiva, así como de una enseñanza individual que no tenga en cuenta los peculiares intereses, aptitudes y limitaciones del alumno, se resume en la falta de motivación y en la ineficiencia, y tal vez influjo negativo, de muchos esfuerzos que realiza el educando.

La preocupación por la eficacia del trabajo escolar, que ha originado diversos movimientos de educación individualizada, quizá no tenga una expresión tan clara, incluso con caracteres dramáticos, como la puesta de



relieve por Freinet (González, 1998) al hablar del comienzo de sus técnicas de cuando volvió de la primera guerra mundial, no era más que un discapacitado con el pulmón debilitado y capaz de hablar en clase tan solo por breves minutos. Plantea que, a pesar de su respiración fatigosa, él podría con otra modalidad pedagógica, cumplir normalmente con un oficio que amaba, esto es, explicar lecciones a niños que no escuchan y no comprenden, interrumpirse a cada instante para llamar al orden a los soñolientos e indisciplinados, y así lograr que no todo sea un esfuerzo perdido durante el desarrollo de una clase.

Todo el pensamiento de Dewey (1982), y gran parte de la producción pedagógica norteamericana, encuentra en la necesidad de salvaguardar los valores democráticos una de las razones para la enseñanza individualizada. Resumiendo, William J. Platt (1974), en lo correspondiente a los objetivos de la enseñanza, señala claramente que una democracia requiere un programa de enseñanza más rico que el de un régimen totalitario en razón de la más amplia gama de objetivos individuales y colectivos. Pero la mayor razón referida al enfoque personalizado proviene de la concepción del individuo, esto es, como un actor dinámico ante un escenario de entes objetivos, y frente al cual tiene una ubicación superior basada en la superioridad ontológica otorgada por la práctica de la libertad.

Probablemente, el máximo exponente actual del reconocimiento de la dignidad se halla en las declaraciones del Concilio Vaticano II, que señala que la dignidad de la persona humana se hace cada vez más clara en la conciencia de los hombres y aumenta el número de quienes exigen que los hombres en su actuación gocen y usen de su propio criterio y de una libertad responsable, guiados por la conciencia del deber. Agrega, que el ser humano al margen de



consideraciones raciales, económicas o de otra índole, pose el derecho innegable al conocimiento, a la cultura sistemática, a fin de conseguir de manera gradual una concepción cada vez mejorada en lo correspondiente al recto y laborioso desarrollo vital a fin de conseguir una auténtica libertad.

Como cualquier idea que comienza a extenderse, la educación personalizada ha pasado por un período no corto de gestación, que se ha venido proyectando, desde los comienzos de este siglo, en modificaciones de la organización de instituciones educativas y en la realización de las actividades escolares que se apoyan en algunos de los supuestos fundamentales de la educación personalizada.

A continuación, se presentan cuatro criterios que expresan el enfoque personalizado tal como se detallan: 1. Reconocimiento de la condición única del estudiante y compatibilizarla con la naturaleza social de la actividad laboral; 2. La opción de poder elegir las materias y estrategias de estudio; 3. La expresión organizada de la actividad académica en la práctica comunicativa; y 4. La plasticidad de la sistematización y aplicación de las opciones para aprender.

Los tres primeros criterios enunciados responden respectivamente a las características de lo singular, la autonomía y la apertura. Con respecto al cuarto principio responde a las diferentes situaciones reales en que la persona humana está llamada a encontrarse. La educación personalizada puede entenderse como la síntesis de los resultados de aplicar los cuatro principios mencionados.

Teniendo en cuenta lo que pueden considerarse situaciones normales en la educación escolar, se puede afirmar que muchos problemas de



rendimiento son consecuencia de determinadas características de la familia en la que el estudiante vive.

Acorde a lo planteado, puede deducirse que la idea de institución escolar constituida por estudiantes y profesores ha de ser reemplazada por una más amplia de comunidad educativa en la que la iniciativa y el trabajo personal de los alumnos constituyan el centro de las preocupaciones, y en la que el trabajo sea fruto de la convergencia no solo de las preocupaciones y trabajo de alumnos y profesores, sino también de las preocupaciones, estímulos y posibilidades de las familias y del ambiente social, tal como sugieren Gairin y Darder (2001).

Se pueden mencionar dos modalidades de realizaciones dentro de la educación personalizada: Una, el cambio de métodos y organización de una escuela, de tal suerte que la organización escolar se adapte a este tipo de educación. Otra, la incorporación de determinados elementos de trabajo y formas de programas que pueden desarrollarse en una escuela sin cambiar su estructura.

En realidad, estas dos modalidades se encuentran bastante vinculadas en la práctica, ya que, si bien conceptualmente se pueden separar técnicas de trabajo y métodos de organización, unas y otras interactúan. Con esta salvedad, no obstante, puede decirse que la primera de las modalidades atribuye una importancia especial a los problemas de organización, mientras que la segunda apunta directamente a las técnicas de aprendizaje.

La educación personalizada considera como central el planteamiento de la libertad. Al respecto, señala que ser libre implica una dualidad: por un lado, no debe haber coacción, por lo cual es lo mismo que independencia; por otra



parte, tiene un sentido de autodeterminar las acciones, esto es, la posibilidad de elegir en cada momento la acción o el modo de obrar y que puede plantearse como el principio de acción y se manifiesta como una expresión de ser libre. De ahí, que puede establecerse que la independencia tiene presencia válida, en cuanto se convierte en la condición de un efectivo obrar libre. En cierto modo, la libertad se hace plena cuando la persona puede elegir entre varias posibilidades.

La pedagogía libre halla su plena expresividad en la posibilidad de elegir. El permitir una elección o empoderar al respecto, constituye la naturaleza inequívoca de una educación de la persona.

En general, se puede señalar que, si la expresión libre no se ejerce considerando opciones actuales o existentes, pero si considerando opciones por descubrirse, se estaría ante la motivación individual convertida en expresión de un fin educativo, esto es, en el ejercicio de la capacidad de elegir sin coacción alguna.

El planteamiento de una educación personalizada incide en la manera en que la educación es teorizada por la pedagogía y la psicología, pues se enfatiza la importancia del aprendizaje para alcanzar el desarrollo humano (Carr, 2003). El enfoque personalizado busca reemplazar una concepción tradicional que entiende la educación como la incorporación a la cultura dominante por una más progresista, en el sentido de un desarrollo individual situado, influido y referido a un marco social.

Otro aspecto de la pedagogía personalizada y en la cual el rol del docente es determinante, es que no se debe confundir a la educación con la enseñanza, y en este planteamiento, el docente, al decir de Ausubel (1976),



constituye un elemento clave ya que participa en el encausamiento deliberado del proceso de aprendizaje, por lo que la consideración de su formación pedagógica es fundamental.

Evidentemente, el enfoque de la educación personalizada apunta al desarrollo humano; así, lo denominado como intencionalidad por Hammonds y Lamar (1972, p. 10) de una educación que “concibe a la enseñanza como un proceso intencional que implica productos de aprendizaje proyectados: objetivos del aprendizaje, constituyéndose en guías del aprendizaje hacia fines adecuados”. Evidentemente, esta intencionalidad es conducida por la conceptualización que se tenga del aprendizaje, por ello la importancia de tener una conceptualización clara sobre lo humano y la persona.

La consideración del enfoque de una educación personalizada no deja de lado lo planteado por Woolfolk (1996) sobre las contribuciones de los enfoques proporcionados por las perspectivas conductual y cognoscitiva a través de los métodos que cada corriente ha empleado para plantear el aprendizaje. La contribución sobre los principios del aprendizaje conductual realizado en condiciones controladas de laboratorio y lo planteado por el enfoque cognoscitivo sobre la gran variedad de situaciones de aprendizaje es integrado en el enfoque de una pedagogía personal apoyada en un enfoque del individuo en su condición ontológica.

Igualmente, lo planteado por el movimiento constructivista, para el cual el aprendizaje es significativo, personal y social (Pinto y García, 2006) puesto que la escuela permite al estudiante acceder a aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo integral, no solo cognitivo, es incorporado por el enfoque de una educación personalizada, ya que esta plantea una serie de



matices en la acción educativa al considerar aspectos tales como la singularidad, la autonomía, la apertura, el ritmo del aprendizaje, el estilo docente.

Al margen de las visiones de cada corriente de pensamiento o del nivel educativo desde el cual se realice el análisis, es importante reconocer que el aprendizaje puede ser resultado de una educación formal, en la cual existe una persona que enseña y otra que aprende, como de un proceso informal, en el cual la persona aprende a través de la simple experiencia, y los agentes no están claramente diferenciados (Claux, Kanashiro y Young, 2001).

En la práctica educativa, los docentes asocian el aprendizaje al rendimiento académico, pues, en el proceso de educación formal, el rendimiento académico es medido a través de una calificación, cuantitativa o cualitativa, una nota que, si es válida y confiable, reflejará un determinado aprendizaje o el logro de unos objetivos preestablecidos; de ahí la necesidad y la importancia de un enfoque que considere lo individual en una perspectiva de carácter humanista.

### **2.2.5 Calidad y educación personalizada.**

Como puede observarse, la noción de calidad y de educación personalizada están íntimamente relacionadas, en concordancia a lo que sugiere la dinámica del proceso educativo, cuya vastedad es posible de ser apreciada al analizar los distintos aspectos y factores de la calidad.

#### **2.2.5.1 Factores de la calidad de educación.**

Es necesario recordar que una educación personalizada guiada y puesta en práctica, considerando sus principios y fundamentos, proporcionará una educación de calidad. Al respecto, García Hoz (1993) destaca tres indicadores



de calidad, los cuales son referidos como: Integridad, coherencia y eficacia. Pérez Juste (Bernardo et al., 2007) a su vez plantea cuatro criterios: Totalidad, integralidad, adecuación y armonía. A continuación, se presentan planteamientos y consideraciones con respecto a estas categorizaciones, y que permiten, en cierto modo, integrarlas.

#### **2.2.5.1.1 Totalidad.**

La categoría de la totalidad implica la identificación de la educación con la veracidad, en el sentido de que esta sea tal y no algo diferente a su esencia. Básicamente, se refiere a exigencias de calidad, de tal manera que tenga todos los componentes de la educación, y no se pierda en formas reduccionistas de enseñanza que la reducen a simples adiestramientos que, en vez de mejorar al ser humano, simplemente lo empeoran, debido a la manipulación que es la enemiga acérrima de la excelencia.

#### **2.2.5.1.2 Integridad.**

Esta categoría hace referencia al hecho de que una educación es completa, esto es íntegra, cuando considera todos los factores requeridos para el desarrollo del ser humano, en oposición a una educación incompleta, y por tanto defectuosa. La integridad plantea que la educación considere la totalidad del potencial humano, a fin de posibilitar el desarrollo pleno de las personas, como ser inserto en la sociedad. Esta consideración incluye las aptitudes y competencias requeridas para el desarrollo pleno del individuo.

#### **2.2.5.1.3 Coherencia.**

Una visión completa de la coherencia aprecia dos dimensiones: La primera, la correspondiente a la interdisciplinariedad que implica las capacidades a desarrollar considerando los temas a aprender en su interacción



con los objetivos educativos. La segunda, hace referencia a los padres, profesores, alumnos, esto es, a la comunidad educativa, y todos son los responsables de conseguir una educación coherente e integral.

Al respecto, es conveniente destacar que la integralidad hace referencia a la unidad sistemática de todas las dimensiones incluidas en la educación, por lo cual, la armonía entre las partes, no es una simple yuxtaposición, sino una realidad cualitativa, posible gracias a la integralidad que, a su vez, exige proyectos compartidos en el pleno de la comunidad educativa.

Las habilidades y competencias para desarrollar las exigencias de la integralidad implican un trabajo en equipo a fin de conseguir las metas, por lo que, al decir de Pérez Juste (Bernardo et al., 2007), la formación del profesorado y la participación de los padres se constituyen en una tarea central de los responsables de los centros educativos.

#### **2.2.5.1.4 Adecuación**

La consideración de la adecuación implica el reconocimiento de las diferencias personales y el desafío de su manejo apropiado en el proceso educativo, lo cual implica, como señalan Bernardo et al. (2007), cinco aspectos a ser coordinados: El primero está constituido por los objetivos personales ajustados a las características de cada alumno, a la par de los objetivos comunes; el segundo hace referencia al currículo complementado con proyectos personales; el tercero plantea niveles o criterios de logro personalizados; el cuarto, la exigencia de una metodología personalizada; y el quinto, un trato ajustado a la personalidad de cada alumno. Este cultivo integral de todas las dimensiones humanas considera, a su vez, la singularidad como generador de la diversidad, por lo cual es necesario proporcionar atención a las características personales junto a las exigencias comunes.



### **2.2.5.1.5 Armonía**

La armonía constituye otra exigencia de la calidad, pues, la condición natural del progreso de los alumnos en sus diversas etapas educativas exige asegurar que el paso de unos niveles a otros se realice de manera ordenada y sistemática. Es, pues, una exigencia que implica la coordinación del paso de los ciclos, de la comunicación entre los docentes, del cambio que significa el ingreso al mundo del trabajo. Esta propiedad de la armonía exige facilitar este transitar sin rupturas, desde la educación inicial, a la primaria, luego a la secundaria, después a la universidad, posteriormente, al mundo laboral.

### **2.2.5.1.6 Eficacia**

La consideración que se ha conseguido constituye la nota distintiva de la eficacia. Es conveniente que esta característica no debe entenderse como algo enteramente pragmático o material, sino que se puede hablar de eficacia en lo concerniente a una actividad que culmina en la adquisición de un conocimiento o lo equivalente a la promoción de un valor trascendente, con lo cual se estaría justificando la acción educativa.

Se puede agregar que una educación eficaz es eficiente y garantiza, por tanto, la optimización de los recursos de la organización, con beneficios tanto personales como didácticos, en función de los fines educativos.

## **2.2.6 La acción educativa.**

Uno de los aspectos centrales de la educación personalizada corresponde a la diferencia y la complementariedad, pues como muy bien especifica García Hoz (1993), lo que en realidad es semejante, conceptualmente sea diferente, lo cual configura la riqueza de la educación



personalizada, expresada en sus diferentes principios tal como se detallan a continuación.

### **2.2.6.1 Principios para la práctica de la educación personalizada.**

La praxis de la educación personalizada logra integrar el pragmatismo o vida exterior con la especulación o vida interior, esto es, el realismo y el humanismo a través de una serie de consideraciones referidas a sus diferentes principios: La primera, la correspondiente a la diferencia y su complemento; otra, la referida a la multiplicidad o pluralidad de saberes; y un tercer principio correspondiente de la formación intelectual y axiológica, los cuales se detallan a continuación.

#### **2.2.6.1.1 Criterio o principio referido a la diferencia.**

Este principio implica una actitud abierta para entender lo aparentemente opuesto; pues este principio implica el descubrir en lo que se presenta como opuesto el carácter complementario, algo así como la necesidad de cada uno de nosotros con los demás. Un ejemplo, lo constituyen pares como disciplina-libertad, trabajo-ocio, objetividad- imaginación, individualización- socialización.

Esta consideración permite señalar que la educación personalizada integra diversas concepciones para apoyar en moldear al individuo integralmente. Además, propicia un uso de diferentes caminos y medios, dada la naturaleza de la flexibilidad de la educación personalizada, tal como sugiere Valdiviezo (2005).

#### **2.2.6.1.2 Criterio o principio la pluralidad de saberes.**

Este criterio plantea integrar una diversidad de conocimientos en en el proceso formativo del estudiante. Al respecto, requiere determinar un factor común a todas ellas, pero sin eliminar su singularidad. La sugerencia es



analizar el vocabulario de las distintas asignaturas, pues tienen un elemento común, y si bien cada vocabulario científico plantea tres niveles: el vocabulario específico, el vocabulario común, y el vocabulario compartido, su consideración permitiría integrar las enseñanzas.

En este proceso, se pueden destacar seis fases, como bien señalan Bernardo et al. (2007) las que se señalan a continuación: Recepción (observar e informar); Reflexión (analizar y relacionar); Adquisición (sintetizar y memorizar); Expresión (comunicar y lenguaje); Extensión (amplitud y creatividad), y; Practicidad (aplicar y realizar).

En estas etapas, la secuencia de las tres primeras corresponde al conocimiento “ad intra”, y las tres siguientes forman el grupo denominado reactiva. Estas fases consideran diversas funciones tales como observar, escuchar, identificar, analizar, relacionar, resumir, memorizar, extrapolar, cambiar, crear, valorar, elegir, aplicar, entre otras.

#### **2.2.6.1.3 El criterio o principio de la unidad.**

Este criterio parte del supuesto de la unicidad del ser humano. Considera que los aprendizajes influyen en la diversidad de los aspectos de la vida del hombre y, por tanto, en su perfeccionamiento.

El aprendizaje y su relación con lo ético implica el reconocimiento de la capacidad de criterio propio y la acción correspondiente al esfuerzo que permita superar las dificultades para actuar de acuerdo con la dignidad humana. Este planteamiento lleva a la pregunta: ¿Se puede aceptar que alguien tenga criterio ético si no puede observar la realidad humana? Evidentemente, la respuesta es negativa, por lo cual es factible afirmar que la enseñanza- aprendizaje es un proceso orientado al desarrollo de una formación moral completa.



### **2.2.6.2 Factores que posibilitan la acción educativa.**

Al respecto, es conveniente considerar dos grandes factores: Los factores o aspectos humanos y los referidos a las consideraciones técnicas.

Con respecto a los primeros, es factible señalar su condición natural, esto es, lo correspondiente a la interacción correspondiente al educador y el educando. Por otro lado, el aspecto aplicado corresponde a los resultados generados por la investigación científica.

En general, puede plantearse que tanto los factores humanos como los factores técnicos constituyen las dos caras de la misma moneda, pues, una cara es la pedagogía visible o adquisición de conocimientos, y la otra cara es menos visible y corresponde al mundo de las actitudes.

#### **2.2.6.2.1 Factores humanos.**

En este factor, es necesario precisar que el protagonista es el alumno, y que los padres, profesores, orientadores son los mediadores, en el sentido de que ocupan una posición intermedia entre quien se educa, y cuál es el objetivo del aprendizaje. Este protagonismo de los alumnos, pone de relieve la responsabilidad del profesor, pues debe tomar las decisiones apropiadas sobre los medios técnicos.

##### **2.2.6.2.1.1 Protagonistas.**

Al respecto, es conveniente precisar que si bien el alumno es el protagonista principal, el profesor dirige el aprendizaje, pues selecciona y ordena los contenidos, aunque el hecho de que se aprenda o no, depende del alumno, específicamente, de su actividad y su actitud.

En este proceso, los protagonistas deben considerar el desarrollo de la integración del trabajar con iniciativa, el investigar los problemas motivados en



la búsqueda del conocimiento, el pensar autocríticamente evaluando las opciones, regulando el comportamiento, permitiendo la capacidad de integración del proceso de aprendizaje a fin de plantear nuevas inquietudes.

#### **2.2.6.2.1.2 Mediadores.**

La dinámica educativa implica una función medial, así como el nexo entre el estímulo y el individuo, por lo cual puede distinguirse dos tipos de mediadores, denominados directos e indirectos.

Con respecto a los primeros o los mediadores directos, estos plantean su acción considerando al educando mientras que el mediador accesorio plantea y manipula el proceso educativo sin llegar a tener contacto directo con el que se educa, tal como ocurre con los mensajes virtuales mediante internet.

#### **2.2.6.2.2 Factores técnicos.**

El factor técnico constituye el otro aspecto de la educación. En este factor, juega un papel determinante la investigación científica, la cual es determinante en la actual era del conocimiento. Se vive una etapa cualitativamente distinta a todas las anteriores, pues se dispone de tal cantidad de información, que implica la necesidad de su adecuado manejo. En este caso, la propuesta claramente humanista de la educación personalizada constituye la respuesta al tremendo flujo de información que proporciona la investigación científica contemporánea.

#### **2.2.6.3 El modelo de aprendizaje personalizado.**

Al respecto, puede señalarse la coincidencia con el modelo de aprendizaje cognitivista, en el sentido de que la realidad es, por lo general, la encargada de enviar estímulos al ser humano fin de generar el respectivo conocimiento. Esta figura recuerda a Piaget y su planteamiento de la diversa



capacidad del organismo de asimilar el estímulo de un esquema de acción que es la fuente de la respuesta.

Por lo señalado, la elaboración se expresa en la memoria, y la creación tiene su apoyo en la reflexión, por lo que tiene dos grandes formas de expresarse: la verbal y la no verbal. Realmente, no debe olvidarse, como destaca Zubiri (1980), que aun cuando se hable de un aprendizaje con componentes en un orden cronológico, debe tenerse presente que en toda actividad cognoscitiva, se halla inmersa completamente la persona que conoce.

#### **2.2.6.3.1 *Cómo hay que enseñar la metacognición.***

En cierto modo se puede decir que si alguien sabe por qué, cómo, para qué y el qué de una actividad, puede señalarse que se encuentra guiado por factores motivacionales elevados, y por tanto se ubica en un plano superior de acción.

Si esta motivación derivada del conocimiento de las particularidades inquisitivas de la acción está presente, entonces se habla de la metacognición con respecto al aprendizaje.

Podemos, pues, inferir efectivamente, y junto con Buron (1993), que se pueden distinguir tres aspectos de la metacognición y que se detallan a continuación.

- a) Saber o tener conocimiento de los procesos internos relacionados con el recordar, el procesamiento de la información, su formalización, en suma, significa conocer su fin y utilidad, además de para qué sirven, cuáles son sus características. A este conocimiento corresponde la denominación de declarativo.



- b) Conocer o manejar las estrategias para efectivizar los procesos señalados corresponde u origina un tipo de conocimiento denominado procedimental o de uso de estrategias.
- c) Tener la posibilidad de la auto regulación consistente en poder modificar o cambiar las estrategias utilizadas de acuerdo a los resultados. No se trata de esperar al final de una tarea u operación para comprobar si el resultado es o no el esperado; se trata de ir valorando autorregulando de modo continuo si la estrategia que estoy utilizando en la realización de una determinada tarea es o no la adecuada. Constituye el conocimiento condicional.

#### **2.2.6.3.2 Estrategias de aprendizaje.**

El aprendizaje implica un tremendo desafío correspondiente a las acciones implicadas en su proceso. Una de ellas es la referida a la diversidad de estrategias, y que corresponden, entre otras, a las formas de generar atención, procedimientos de manejo del conocimiento, los estilos individuales, y el docente como nexo de la adquisición de habilidades, tal como se describen a continuación.

##### **2.2.6.3.2.1 Estrategias de atención.**

La atención realiza dos funciones básicas (Bernardo et al., 2007). Una, es la referida a conocer y captar de manera verbal y gráfica. La otra es la posibilidad de la fina discriminación perceptual de lo que conviene. De ahí la importancia de darse cuenta de la información recibida.

##### **2.2.6.3.2.2 Estrategias para el procesamiento de la información.**

Destacan las estrategias básicas para aprender, tales como la técnica de los mapas conceptuales, la técnica de las redes semánticas, la técnica de las tablas o cuadros, la técnica de los esquemas.



### **2.2.6.3.2.3 Estrategias de personalización.**

Dentro de esta denominación se consideran las técnicas de invención y de creatividad, juntamente con la de cambio de conocimientos, de ordenamiento y autocontrol.

### **2.2.6.3.3 El docente como facilitador y mediador.**

La intervención del docente en la adquisición de recursos didácticos del estudiante consiste, tal como señala Bernardo Carrasco (2007), en posibilitar que los alumnos adquieran estrategias de actividad que les permita mejorar su aprendizaje considerando la manera de procesar la información necesaria y conveniente; así como la factibilidad de elaborar y confirmar sus interrogantes o hipótesis; las formas de plantear y fundamentar el conocimiento adquirido; y en general, posibilitar que los estudiantes tengan la capacidad de auto regular su aprendizaje..

### **2.2.6.3.4 Aprendizaje metacognitivo.**

También corresponde al profesor orientar al estudiante en el aprendizaje de naturaleza metacognitiva, en el sentido de que use las técnicas o estrategias metacognitivas. Teniendo en cuenta a Beltrán (1993), esto tiene dos aspectos que se consideran a continuación.

1. Tener conocimiento de lo que se tiene que hacer (conocimiento declarativo), lo cual implica conocer las estrategias, su uso, su utilidad, sus variaciones y sus procedimientos.
2. Conocer lo procedimental, en el sentido de poder poner en práctica el conocimiento declarativo, es decir, a usar operativa y correctamente las técnicas o estrategias cuando así se requieran. Para ello, hay que tener en cuenta las características personales y las exigencias de la tarea.



### **2.2.6.3.5 Programas personales.**

Es evidente afirmar donde la educación se personaliza claramente es en los programas personales. Su característica principal reside en que los estudiantes pueden explicitar sus iniciativas generando así una base más firme en la exigencia de rendimiento; por lo cual la libertad y la responsabilidad se conjugan bien en este tipo de programas.

Los programas personales pueden utilizarse tanto para un trabajo que cada alumno desarrolla individualmente cuanto para trabajos en colaboración. Si un tema o unidad de trabajo debe ser desarrollado por un grupo de alumnos, cabe perfectamente que cada uno de ellos, de acuerdo con sus intereses y posibilidades, desarrolle una parte o un aspecto que vendrá a completar los que desarrollan los demás.

Los programas personales pueden ser autónomos o con objetivos determinados. Los programas personales corresponden a materias o temas elegidos por los alumnos, además de que pueden precisar los procedimientos en términos de tiempo y medios. En la programación con objetivos, el docente plantea la meta y el objetivo, y los alumnos participan especificando los procedimientos en tanto se refieran a estrategias de recursos y tiempo.

En cuanto al tiempo que se dedique a estos programas, depende de la organización de la escuela y de la realización que esta tenga con el medio circundante. En algunas instituciones: se dedica un tiempo a las actividades libres; en otras, únicamente se señala el tema y se deja a los alumnos en libertad para que trabajen cuando quieran y en las horas destinadas a otros estudios y trabajos.



Si los programas personales se conciben como proyectos de trabajo, pueden equipararse al método que, a principios de este siglo, planteó W. H. Kilpatrick (Twyman, 2014), en el sentido de una enseñanza motivada a través de la cual se tenía que realizar el trabajo escolar.

El fin de los programas o proyectos personales es el de la adquisición de un conjunto de ideas o de alguna técnica o hábito y puede tener como objetivo tanto la solución de algo o en la respuesta a una pregunta, tratándose en este caso de un problema de estudio, como la producción de un objeto, una máquina, un juguete, y en este caso la actividad o el trabajo suele ser más variado y predominantemente práctico.

Los contenidos de los programas personales son diversos. Pueden considerar el dominio de un tema comprendido en los programas escolares como, por ejemplo, el aprendizaje de la ortografía de palabras de uso común, hasta cualquier aspecto de la vida extraescolar, siempre que se plantee en la experiencia del alumno como, por ejemplo, un tema referido a una producción o industria local.

#### **2.2.6.3.6 Diseño educativo personalizado.**

Los niveles en que se va concretando toda la puesta en marcha de la educación personalizada son tres:

- A. El esquema o diseño de la institución.
- B. La propuesta educativa del docente.
- C. La propuesta del estudiante.

##### **2.2.6.3.6.1 El diseño educativo de la institución.**

El enfoque personalizado considera la posibilidad que las instituciones educativas disfruten de la respectiva autonomía en aras de la conveniencia



educativa. Por ello, cada institución es considerada como una entidad única, y por lo tanto, su accionar corresponde al contexto en el cual se desenvuelve.

En el proyecto educacional se expresan las líneas fundamentales de la identidad del centro y los principios que dan coherencia a la acción educativa, según Blanco (1993) Por eso, es un instrumento imprescindible que trata de evitar la dispersión y atomización de las fuerzas pedagógicas del centro, obligando a todos sus estamentos (profesores, padres, alumnos).

El diseño educativo no solo va a decidir el modelo de comportamientos educativos a fomentar, despertar, modificar o eliminar en el alumno, como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que va a configurar también el rumbo y la potencialidad formativa de cuantos factores subyacen en el proceso de la actividad escolar: desde la determinación de los valores o líneas axiológicas de la institución (para qué enseñar), los contenidos a transmitir (contenidos), acciones planificadas, procedimientos estrategias, medios y recursos (o modo de acceder a lo que se enseña), hasta la incorporación de lo anterior en unos módulos temporales y la adopción de criterios de valoración de la actividad.

#### **2.2.6.3.6.2 La propuesta educativa del docente.**

La programación del docente en lo referido a su propuesta educativa corresponde al esquema siguiente:

- a. Programar los contenidos de las unidades de cada grado escolar.
- b. Mantener una distribución completa por cada tema.
- c. Plantear y desarrollar un esquema de las materias a su cargo.
- d. Plantear las alternativas o modificaciones curriculares para situaciones o casos de excepcionalidad.



### **2.2.6.3.6.3 El proyecto de mejora personal del estudiante.**

Al respecto, García Hoz (1988), plantea, con razón, que las iniciativas antes que de aprendizaje, constituye un plan de mejora personal, las cuales se realizan placenteramente, de ahí que apoyan el enriquecimiento de la personalidad. Este proyecto de mejora es una opción que se ofrece al estudiante o lo que propone el estudiante para posibilitar su participación. De esta manera se logra atender las necesidades de los estudiantes de acuerdo a sus características, quienes, a través de sus planes de acción en distintas áreas, sienten su realización personal. Esta participación está diseñada teniendo en cuenta el horario de las actividades diarias y semanales.

### **2.2.7 El estilo educativo personalizador.**

Es interesante señalar lo destacado por López Quintás (1992 y 1993), en el sentido de que la persona es el resultado del encuentro de los padres caracterizado por una cualidad de carácter amorosa, por lo cual está destinado a la llamada del encuentro correspondiente a su realidad.

En general, puede señalarse que la ciencia destaca en función a una serie de resultados que entre la madre y el niño debe crearse una relación afectiva, un nexo de tutela y acogimiento, pues amamantar a un niño no se reduce a alimentarlo, es ante todo la creación de un ámbito de ternura que será sumamente importante para el desarrollo posterior. De esta forma ocurrirán otras maneras de expresión, tales como el lenguaje, las relaciones amicales con los compañeros de colegio y el cultivo de una diversidad de valores, en clara interacción con la calidad y cantidad de estos eventos.

Sin duda que la presentación de una serie de ámbitos hace posible una diversidad de eventos en la vida, tanto de carácter personal como los de índole



no personal, lo cual contribuye al enriquecimiento de la persona, tal como puede observarse en los estilos que se detallan a continuación.

#### **2.2.7.1 Estilo integrador y abierto.**

Responde a la característica de la educación personalizada del concepto del mutuo complemento, pues ante las contradicciones, es posible hallar aquello que permita la compatibilidad.

#### **2.2.7.2 Estilo reflexivo y crítico.**

Este estilo invoca la necesidad de provocar la reflexión, la cual se debe reflejar en el aprendizaje. Implica que el estudiante debe tener conciencia del acto educativo.

#### **2.2.7.3 Estilo singularizador y convivencial.**

Es la respuesta a la anomia del mundo actual, pues implica el privilegiar la atención personal del profesor. Además, implica que la relación entre alumnos constituye un medio por el cual cada uno contribuye con la formación del otro.

#### **2.2.7.4 Estilo operante y creador.**

Plantea este estilo la atención a la actividad interior para la realización de obras prácticas. Es la relación entre el estudio y el trabajo. Mientras el trabajo animal es ser mecánico y repetitivo, el trabajo humano es creativo y responde a la motivación individual.

#### **2.2.7.5 Estilo exigente y alegre.**

Es la referencia a la alegría como un estado que surge apoyado en el bien, por lo cual es factible afirmar que una educación que tiende al bien es una educación que tiende a su vez a la alegría. Refleja el optimismo en el campo pedagógico expresado en la fe del profesor con respecto a la capacidad perfecta de sus alumnos.



## **2.2.8 Manifestaciones del estilo educativo personalizado.**

Puede señalarse que las más importantes manifestaciones que conlleva el estilo educativo personalizador es la referida a sus expresiones de estilo, tanto integral, auto analítico, operacional, singularizado, perfeccionista, por lo cual, considerando a Bernardo et al. (2007), pueden plantearse algunos detalles sobre sus características.

### **2.2.8.1 Integrador y abierto.**

En general hace referencia a la apertura a la realidad natural y social mediante el uso de la observación directa, a fin de visualizar la realidad trascendente, esto es, la educación que incorpore los valores y la práctica de las virtudes que culminan en los religiosos. Esta apertura implica la consideración de la realidad cultural mediante un manejo apropiado de los diferentes recursos de comunicación, y en la cual la familia y la sociedad mantienen una relación interactiva y sistemática y que encuentra su expresión en la asociación de madres y padres.

### **2.2.8.2 Reflexivo y crítico.**

Considera el detalle de los objetivos contrastándolos con las situaciones vivenciales del educando, junto con los procesos analíticos y sintéticos del pensamiento a fin de estimular el juicio personal en el contexto sociocultural. Las implicancias conciernen a los valores, las responsabilidades en el desarrollo de la persona, considerando una autoevaluación continua.

### **2.2.8.3 Operante y creador.**

Se considera la objetivización de los resultados a través de la expresión oral, comportamental y en la presentación de trabajos, complementados por la programación apropiada de las actividades que permitan lograr los objetivos, superando cualquier deficiencia que se presentase.



Asimismo, se busca la integración de los padres de familia en la creación de actividades innovadoras, permitiendo, a su vez, la identificación y el desarrollo de las capacidades individuales de cada escolar. En este aspecto, juega un papel importante la consideración de las aficiones a fin de integrarlas a las actividades individuales y de equipo.

Estas consideraciones referidas al desarrollo de la creatividad de los estudiantes están en función del desarrollo individual del proyecto de vida.

#### **2.2.8.4 Singularizador y convivencial.**

Esta manifestación del estilo personalizado considera la participación del estudiante en la organización comunitaria, de tal forma que las actividades no solo traten lo correspondiente a temas de aprendizaje, sino también se analicen los temas vitales y cotidianos que se presentan en el amplio espectro comunicacional.

Implica que las exigencias no sean lo mismo para todos, de tal manera que se privilegie la flexibilidad de los equipos de trabajo, posibilitando el compañerismo, prestando especial atención a las celebraciones sociales y religiosas para potencializar la iniciativa de los estudiantes.

#### **2.2.8.5 Exigente y alegre.**

Plantea el estímulo del esfuerzo y el reconocimiento de la actividad hecha de manera apropiada, y, a su vez, sugiere la posibilidad de corregir los errores, y todo esto compartiendo un espíritu de alegría.

Asimismo, hace referencia a las actividades extracurriculares a fin de considerarlas como agentes para promover la alegría expresada con toda sobriedad. En estas actividades, juegan un rol determinante la iniciativa de los padres, de los profesores y de los alumnos.



Es la posibilidad de atender la problemática de las diversas situaciones, atendiendo los aspectos positivos, exigiendo, a la vez, un rendimiento de excelencia asociado al sentido de responsabilidad por las acciones emprendidas.

### **2.2.9 Modos concretos de educar en el proceso de personalización.**

Un aspecto clave en la educación personalizada es lo señalado por García Hoz (1993), que considera el principio de la complementariedad entre la exigencia de la ciencia y los planteamientos intuitivos, generando, así, la idea de la necesidad de un sistema que posibilite la racionalización de los elementos objetivos de la educación, junto con la intuición que permite, a su vez, enriquecer y hacer más viva la educación.

#### **2.2.9.1 El asesoramiento educativo familiar.**

Un aspecto central de la educación personalizada implica que la familia figura en los primeros lugares de la partida en términos de responsabilidad del proceso educativo, siendo el rol de la institución educativa el brindar el apoyo respectivo.

A fin de llevar esta función, debe cumplir con dos acciones. Una se refiere a la formación de los padres, y la otra es posibilitar un esquema para efectivizar las reuniones de los docentes con los padres de familia a fin de concretar el proyecto educativo integral del estudiante.

##### **2.2.9.1.1 El programa de asesoramiento educativo familiar.**

Con respecto a la formación de los padres, esta debe realizarse de manera sistemática, a fin de que la familia que pasa muchos años en el colegio consiga acceso a datos e información, así como a la formación requerida en aras de propiciar la calidad y la excelencia educativa.



Es conveniente señalar que es necesario, para que el programa llegue a buen término, que todos los participantes coordinen y trabajen lo referido a la realidad educativa de cada equipo de padres, esto es, desde la dirección hasta el profesor.

Debe destacarse la responsabilidad del encargado de grupo y la pareja encargada de grupo, a fin de orientar a los padres sobre las distintas posibilidades de participar activa y creativamente mediante la diversidad de opciones ofrecida por la institución educativa, para que esta manera se pueda construir de manera concordada esquemas individualizados de acción coherente con las posibilidades y necesidades.

Con respecto al programa se destaca que, para los padres nuevos, se presentan tres actividades: sesiones correspondientes a las materias, talleres, y clases continuas, estas actividades implican una propuesta de acompañamiento o guía en el desarrollo y evaluación de las actividades proporcionada a la familia.

En general, el programa de asesoramiento educativo familiar busca el aprendizaje de entenderse a sí mismo, a fin de facilitar la interacción con los demás, para la adquisición de competencias en el marco de la vida familiar y posibilitar la optimización del potencial del rol familiar.

### ***2.2.10 La organización educativa de un centro de educación personalizado.***

En general, tal como señalan Bernardo et al. (2007), se puede señalar cuatro criterios para personalizar la educación en una institución educativa. Estas se refieren a la participación, la convivencia y el trabajo, la firmeza y la flexibilidad, y la apertura, los cuales se pueden observar al tratar los diversos



factores que atañen a la organización de un centro, tal como se detallan a continuación.

### **2.2.10.1 Factores que configuran la organización educativa personalizada.**

Un aspecto importante en lo referido a los factores correspondientes a la organización es la feliz integración de la fluidez natural de la vida en lo correspondiente al planteamiento sistemático y científico de la organización de las actividades, expresado en lo que García Hoz (1993) señala como la univocidad ideológica de cada institución educativa.

Al respecto, se pueden señalar distintos elementos o factores por los cuales se realiza la educación, que serían los siguientes, tal como Bernardo et al. (2007) señalan.

- Elementos estructurales.
- Elementos personales.
- Elementos materiales.
- Elementos funcionales.

Estos elementos interactúan entre sí dada la naturaleza dinámica de las organizaciones. La explicitación de estos elementos o factores en la educación personalizada hace referencia a las personas de la comunidad educativa, en quienes se pueden distinguir cuatro categorías o tipos. Un primer tipo es la referida a los directivos, profesores y padres; el otro tipo o categoría son los alumnos como protagonistas o actores de la educación; luego el personal no docente o aquellos que cumplen con funciones auxiliares; y un cuarto tipo referido a los que proporcionan el asesoramiento técnico. A continuación, se presentan algunas caracterizaciones sobre esta clasificación.



### **2.2.10.1.1 Los padres de familia.**

Se considera la necesidad de tener sistematizada la participación de los padres a fin de propiciar el conocimiento de las diversas disposiciones correspondientes a un enfoque eficaz de la acción del plan educativo. Implica tener un cronograma de las entrevistas con los tutores y hacer el seguimiento de las acciones correspondientes al plan de asesoramiento educativo familiar.

### **2.2.10.1.2 Los profesores.**

El quehacer de los docentes implica el aspecto cooperativo y la programación de actividades, sin descuidar la responsabilidad individual, teniendo en cuenta que las iniciativas de los docentes estén enmarcadas en la normatividad de la institución.

### **2.2.10.1.3 Los alumnos.**

La participación de los alumnos está asociada a la madurez y las condiciones inherentes a la etapa del desarrollo respectivo. La programación general debe considerar las actividades de los alumnos como un aspecto de complemento que posibilite el perfeccionamiento de la planificación de la acción educativa.

### **2.2.11 El ambiente escolar personalizado.**

Esta categorización implica la coordinación tanto de los equipos de la dirección como la referida a los consultivos, propiciando, a la vez, la presencia de órganos intermedios con la participación de alumnos y profesores.

Un aspecto a destacar es la consideración de la comunicación formal e informal en el sentido de su identificación para optimizar su correspondiente uso.



### **2.2.11.1 La escuela: Convivencia y aprendizaje sistemático.**

Algo muy importante en la educación personalizada es la interacción o convivencia, esto corresponde a la extensión social, que implica actividades y necesidad de su programación.

Esta sistematización o programación requiere implica el uso de los diferentes canales de interacción, esto es, de comunicación con otras instituciones, tanto educativas, culturales como deportivas y sociales.

### **2.2.12 La actitud del docente.**

Según García Hoz (1999), la actitud consiste en una predisposición renovadora y vital, así como esclarecedora de la realidad, pues proporciona una mirada acuciosa y apropiada. Agrega que se trata del cómo “saber amar” y no tanto del amor por el saber. Esta predisposición o apertura nos aproxima al conocimiento de la realidad, pues ayuda a descubrir la verdad latente o manifiesta de los acontecimientos.

El docente, en este aspecto, contribuye en la acción del proceso creativo cuando presenta una actitud coherente con el comportamiento constructivo, presentándose de esta manera una contribución de la persona. Esta consideración queda explicitada cuando, dada la conveniente flexibilidad, se presenta el uso provechoso de las incidencias y cambios en las actividades en el salón de clases.

Al decir de García Hoz (1999), se ha logrado una reconceptualización de los procesos educativos en el sentido que el aprendizaje es una consecuencia de la enseñanza un proceso de construcción del saber, y ahí incide la actitud del docente.



Si bien es cierto que hay profesores cuyas actitudes son positivas para la promoción de buenas situaciones de enseñanza-aprendizaje de la ciencia, para la mayoría de los estudiantes, en muchos países, la realidad de la clase de la escuela consiste en lecciones donde la ciencia es transmitida por sus profesores como un conjunto de hechos, leyes y datos. Los resultados obtenidos por los experimentos pedagógicos de los investigadores tienen buenas consecuencias solo cuando están arraigados en la escuela como institución (maestro, currículo y prácticas pedagógicas definidas) y dentro de un contexto particular (cultura, programa, país). Por lo tanto, es pertinente concluir que no hay métodos universales para modificar esta situación.

La actitud se define en el marco de la psicología social como preparación subjetiva o mental para la acción. Define posturas exteriores y visibles y creencias humanas. Las actitudes determinan lo que cada individuo verá, oirá, pensará y hará. Están arraigadas en la experiencia y no se convierten en una conducta rutinaria automática.

Actitud significa la tendencia predominante de la persona a responder favorablemente o desfavorablemente a un objeto o situación. Las actitudes pueden ser positivas (valores) o negativas (prejuicios). Los psicólogos sociales distinguen y estudian tres componentes de las respuestas: a) el componente cognitivo, que es el conocimiento sobre un objeto de actitud, sea preciso o no; b) el componente afectivo: sentimientos hacia el objeto y c) el componente conativo o conductual, que es la acción tomada hacia el objeto.

Se afirma que, en la mayoría de las situaciones, los tres componentes aparecen de una manera conjunta para dar forma a las posturas de los profesores a través de una interacción directa e indirecta entre la sociedad, la escuela y los profesores, siguiendo el enfoque presentado.



Las actitudes son comportamientos propios de un individuo para realizar ciertas labores; se puede distinguir en su carácter, que impulsa hacia objetivos y metas trazadas

Eiser (1999), indica que la actitud es la predisposición que se aprende para actuar de un modo consistente frente a un objeto social. Las actitudes forman excelentes elementos para conocer las conductas. También indica que es un sentimiento indistinto en contra del objeto social, que podría ser un individuo, un hecho o un producto de la actividad de la persona.

La actitud puede plantearse como un estado mental acompañado de una condición vivencial, son asociaciones entre objetivo de actitudes y las evaluaciones de las mismas, son duraderas en el aspecto social; la actitud se almacena en la memoria.

También es factible definirla como una disposición con tintes efectivos que posibilitan una forma de responder caracterizada por su consistencia en la repetición, ya sea en una dirección positiva o negativa, teniendo en cuenta un punto de vista, una formulación valorativa, una condición o un hecho, una persona o una agrupación, entre algunas posibilidades de pronunciarse.

Asimismo, la Real Academia Española indica que el término proviene del latín *actitudo*. La actitud es el estado de ánimo que se expresa de una cierta manera. Actitud es una disposición a actuar según ciertas creencias, sentimientos y valores.

#### **2.2.12.1 Componentes de las actitudes.**

Los componentes son tres, los que se describen a continuación.

Componente cognitivo: es necesario que exista el conocimiento del objeto, el cual se forma de percepciones, creencias y conocimientos que se



obtienen sobre el objeto. Si no se tiene información del objeto no genera ninguna actitud. Si se conoce vagamente el objeto, será poco intenso, y cuando la información sea errónea, no afectará la intensidad del afecto. Se trata de pensamientos y creencias asociadas a cierta actitud (Eiser, 1999). Asimismo, Rodríguez (1987), indica que la existencia de una actitud implica un aspecto cognoscitivo constituido por la opinión sobre un objeto.

Componente afectivo: se refiere al sentimiento que se tiene por el objeto social, ya sea a favor o en contra. El afectivo es el componente más característico de la actitud, que tiene diferencia principal con las creencias y opiniones. La emoción desencadenada por el objeto social puede ser a favor o en contra y variar en intensidad, más fuerte o más débil (Rodríguez, 1987).

Componente conductual: es el comportamiento frente a los objetos. Es el componente más activo. Es la variable observable de la actitud, es decir, cómo actúa la persona ante el objeto. La conducta está influida por la situación. La presión social impide o facilita la expresión conductual de las actitudes.

#### **2.2.12.2 Funciones de las actitudes.**

Una de las funciones principales es la cognoscitiva, basada en los procesos cognitivos y emotivos. Las actitudes pueden tener funciones instrumentales, expresivas, de adaptación social, ego defensivo. Este concepto resulta importante porque tiene una aplicación en campos distintos, como objetos o conductas específicas en los estudios de mercado, grupos o minorías étnicas, fines y objetivos abstractos, definido como valor personal y la actitud en relación a sí misma definida como autoestima.

La inteligencia actitudinal es la capacidad para elegir las actitudes adecuadas para: 1. La resolución de problemas que podamos encontrar en



nuestro entorno. Es la definición clásica de inteligencia como herramienta de adaptación al entorno. 2. Creación de sistemas de interpretación de la realidad con el objetivo de manipularla, lo que implica la creación de nuevos problemas por resolver. 3. Creación de nuestros fines, tanto a corto como a largo plazo, como persona y como sociedad. 4. Elección de los objetivos y 5. Consecución de los mismos.

Con la inteligencia actitudinal se hará una herramienta de trabajo importante para las personas, las empresas, la sociedad; la persona ya no depende de sus capacidades, o de su motivación, sino que el motor fundamental es la elección consciente, la voluntad y el trabajo (Goni, 2013).

### ***2.2.12.3 Aspectos actitudinales que afectan negativamente el proceso de enseñanza.***

Al decir de Bernardo et al. (2007), se pueden señalar algunas consideraciones que impactan negativamente en la actividad del docente:

- La escasa confianza de los profesores debido a las deficientes bases correspondientes al conocimiento. El número de profesores generalmente es alto y muchos de los que han recibido educación formal no están a la altura de las exigencias.
- La mayoría de los profesores se comportan, la mayor parte del tiempo, como proveedores de información. El enfoque básico de enseñanza, en este caso, es espontáneo con la creencia errada de que todos los estudiantes son iguales y por tanto pueden seguir el mismo tipo de instrucción. Además, se supone una aceptación de diversos enfoques sin la debida capacitación o preparación para su aplicación, teniendo en cuenta las formas de aprendizaje y pensamiento de los estudiantes



- Existe la tendencia que los profesores plantean una situación académica tácita, fuertemente compartida por los estudiantes, En los niveles primario y secundario esto se hace en detrimento de un mejor tratamiento de la fenomenología, la innovación y la intuición.
- Existe una resistencia al cambio, lo que posibilita escasas innovaciones en contenidos y metodologías. Esta actitud, en parte, es explicada por las creencias acerca de la enseñanza de la ciencia como ciencia, en lugar de la enseñanza como un proceso, esto es, la ciencia como una forma de pensar. A través de formas de acción no explícitas, las actitudes de los profesores indican la resistencia a la implementación de proyectos innovadores en cuanto se refieren a los métodos y tecnologías.
- La falta de coherencia entre las actitudes de los profesores en el aula y su creencia expresa en los métodos activos de interacción. La dicotomía entre el discurso abierto en oposición a la acción represiva que domina los cursos de formación de profesores.
- Los profesores conceptualizan y aceptan que el fracaso escolar es el resultado de variables sociopsicológicas asociadas a las condiciones sociales del niño y la familia, afirmando que las bajas expectativas de estos estudiantes generan resultados inadecuados en el proceso de enseñanza.
- Otro aspecto a considerar, es que las condiciones bajo las cuales los docentes trabajan, los estatus profesional y social, las infraestructuras escolares, las bibliotecas, los laboratorios, las condiciones de seguridad, etc., crean variables que afectan las



actitudes de los docentes, incluso de aquellos que presentan motivaciones altas de logro y desempeño.

### 2.3 Definición de términos

- **Educación personalizada:** Enfoque pedagógico centrado en la persona en función a las exigencias de la singularidad, la autonomía, la apertura, el ritmo de aprendizaje, el estilo docente y la acción educativa correspondiente a la escala MV.
- **Actitud:** Es una disposición permanente de ánimo, y que en la presente investigación se sitúa frente a la práctica pedagógica. Se expresa de una determinada manera en función a lo cognitivo, emotivo y conductual.
- **Singularidad:** Rasgo distintivo de la persona, que implica separación y distinción, cuantitativa y cualitativa, por la cual cada ser personal es quien es, diferente a todos los demás. Un ser único e irrepetible.
- **Autonomía:** Nota constitutiva de la persona que implica ser el principio y expresión de su comportamiento. Conlleva a la formulación del proyecto de vida de la persona y la capacidad de llevarlo a cabo.
- **Apertura:** Aspecto constitutivo de la persona e implica una “mentalidad abierta”. Es disposición de ayuda caracterizada por la apertura hacia el conocimiento y la cooperación con los que intervienen en la mejora de una situación personal o social. Implica la trascendencia del ser.
- **Ritmo de aprendizaje:** La capacidad que tiene la persona para aprender de forma rápida o lenta un contenido.



- **Estilo docente:** Forma o manera particular de proporcionar educación y que puede implicar posiciones actitudinales referidas a la actividad de la enseñanza aprendizaje. El estilo se pone de manifiesto en el diseño educativo y en el desarrollo de toda la actividad educacional. La característica del enfoque personalizado se caracteriza como integral, con apertura, estimulante, singular, convivencial y positivo.
- **Acción educativa:** Dentro de la necesaria flexibilidad que debe haber en la relación entre profesores y alumnos, se puede prever un orden que guíe la acción profesional y posibilite el uso provechoso de las incidencias y fluctuaciones de la vida en el aula. Una vez pensadas y señaladas cuáles son las actividades que se van a realizar, es preciso llevar a la práctica la ordenación de la actividad educativa.

## 2.4 Hipótesis

### 2.4.1 Hipótesis general.

H<sub>1</sub> Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente con formación en dicho enfoque.

### 2.4.2 Hipótesis específicas.

H<sub>1.1</sub> Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la singularidad.

H<sub>1.2</sub> Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva:



la autonomía.

H<sub>1.3</sub> Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la apertura.

H<sub>1.4</sub> Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido al principio del Ritmo de Aprendizaje.

H<sub>1.5</sub> Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido al principio de Estilo Docente.

H<sub>1.6</sub> Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido al principio de Acción Educativa.



## CAPÍTULO III: MÉTODO

### 3.1 Nivel, tipo y diseño de la Investigación

**Nivel:** Esta investigación corresponde al nivel descriptivo porque busca completar la información sobre un determinado campo del conocimiento humano, tal como lo señalan Sánchez y Reyes (2015) entre otros.

**Tipo:** La caracterización correspondiente a este rubro es la denominada aplicada, debido a que proporciona un instrumento para generar la información que permita evaluar las hipótesis.

**Diseño:** El diseño corresponde a lo denominado como descriptivo comparativo, pues la evaluación de las hipótesis se hace contrastando los resultados con los supuestos, esto es, con la coherencia de las actitudes de los docentes con la tendencia actitudinal de aceptación de los lineamientos de la educación personalizada.

### 3.2 Participantes

#### 3.2.1 Población.

Docentes de colegios que llevan el Enfoque Pedagógico de la Educación Personalizada, distribuidos de acuerdo a la siguiente cantidad de colegios.

Cantidad de colegios	Nivel educativo
2	Nivel Inicial
3	Nivel Primaria -Secundaria

#### 3.2.2 Muestra.

La muestra fue extraída de manera intencional, esto es, tiene el carácter de no probabilística y estuvo constituida por 102 docentes distribuidos de la siguiente manera:



Nivel Inicial	15 docentes
Nivel Primaria	60 docentes
Nivel Secundaria	27 docentes
Total	102 docentes

### 3.3 Variables de investigación

Las variables de estudio de la presente investigación pueden ser categorizadas de la siguiente manera:

**Variable:** Actitudes de los docentes con formación en el Enfoque Pedagógico de Educación Personalizada.

**Operacionalización:** La definición operacional se presenta a continuación. **Educación Personalizada:** Conjunto de conocimientos referidos a la praxis educativa, teniendo en cuenta la Singularidad, Autonomía, Apertura, Ritmo de Aprendizaje, Estilo Docente y Acción Educativa expresados en la Escala de Educación Personalizada.

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En esta investigación se diseñó una escala para medir los distintos indicadores de la Educación Personalizada a fin de cumplir con los objetivos respectivos. Por tanto, esta escala permitió obtener información correspondiente a la Educación Personalizada y sus distintos factores.

La presente escala está diseñada de acuerdo al Sistema Likert con cinco opciones que plantea:

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Indiferente

- De acuerdo
- Completamente de acuerdo

La validez de contenido de la escala fue determinada utilizando el criterio de jueces o expertos y evaluada con el índice de Lawshe (1975, p. 567), cuya fórmula es:  $cvr = (n_e - N/2) / (N/2)$ , y cuyo resultado se ilustra en la tabla 1. Este procedimiento es corroborado por el estudio de Ayre y Scally (2013). La fórmula de Lawshe en su formato original es la siguiente:

$$cvr = \frac{n_2 - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

En esta fórmula se considera lo detallado a continuación:

cvr = Content validity ratio

$n_2$ : Cantidad de expertos o jueces que señalan como esencial o válido un ítem

N: Total de expertos o jueces

Asimismo, Lawshe (1975, p. 568) señala que si todos los expertos o jueces aceptan un ítem, el valor del índice cvr es igual a la unidad (1), y que en este caso, este resultado se presenta o “ajusta” a 0.99.

En la tabla 1, se presenta la obtención de la validez de contenido para la escala actitudinal de la educación personalizada considerando el criterio de seis jueces. Se observa que se aceptan los ítems correspondientes a los factores de singularidad, autonomía, apertura, ritmo de aprendizaje, estilo docente y acción educativa, por tanto, se puede señalar que los datos de la escala tienen validez de contenido.

Tabla 1

*Determinación de la validez de contenido de la escala actitudinal de educación personalizada utilizando el índice de Lawshe.*

Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	J6	Total S	Índice	Decisión
<b>Factor 1 Singularidad</b>									
1	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
2	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
3	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
4	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
5	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
<b>Factor 2 Autonomía</b>									
6	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
7	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
8	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
9	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
10	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
<b>Factor 3 Apertura</b>									
11	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
12	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
13	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
14	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
15	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
<b>Factor 4 Ritmo de Aprendizaje</b>									
16	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
17	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
18	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
19	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
20	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
<b>Factor 5 Estilo Docente</b>									
21	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
22	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
23	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
24	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
25	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
26	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
27	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
28	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
29	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
30	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta

Tabla 1... continuación

Factor 6 Acción Educativa									
31	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
32	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
33	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
34	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
35	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
36	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
37	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
38	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
39	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
40	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
41	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
42	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
43	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
44	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
45	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
46	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
47	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
48	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
49	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta
50	s	s	s	s	s	s	6	0.99	Acepta

La confiabilidad de los datos de la escala fue calculada utilizando el índice alfa de Cronbach. Este valor permitió obtener el grado de consistencia de la escala, tal como se detalla en el apéndice 1, y cuyo resumen (Tabla 2) se presenta a continuación.

Tabla 2

*Valores alfa del índice de confiabilidad de Cronbach correspondiente a la escala de actitudes sobre educación personalizada*

Factor	Alfa	Cantidad de Ítems
Singularidad	.63	4
Autonomía	.57	4
Apertura	.74	4
Ritmo de aprendizaje	.88	5
Estilo docente	.80	10
Acción educativa	.96	20
Escala en general	.96	47



La ficha técnica del instrumento utilizado es la siguiente:

Nombre: Escala de educación personalizada-MV

Autora: Marcela Vera Tapia

Tiempo de aplicación: 25 a 35 minutos.

Administración: Individual o colectiva.

Calificación: Sistema Likert con cinco opciones de respuesta.

Dimensiones: Singularidad, Autonomía, Apertura, Ritmo de Aprendizaje, Estilo Docente y Acción Educativa

Asimismo, se realizó una entrevista estructurada a once participantes, teniendo en cuenta nueve preguntas, y cuyos resultados se presentan en el apéndice 2. Estas preguntas son las siguientes:

1. ¿Estima usted que el Enfoque Pedagógico de la Educación Personalizada considera los desafíos del proceso tan complejo de la enseñanza- aprendizaje? ¿Por qué?
2. ¿Qué opinión le merece el Enfoque Pedagógico de la Educación Personalizada? Comente por favor.
3. ¿Estima usted que la propuesta del Enfoque Pedagógico de la Educación Personalizada plantea una propuesta innovadora? ¿Por qué?
4. Si se contrasta la educación tradicional y el Enfoque Pedagógico de la Educación Personalizada ¿Cuál sería una principal diferencia? Comente por favor.
5. ¿Estima que las actitudes de los docentes determinan los procesos de enseñanza- aprendizaje? Comente por favor.
6. El Enfoque Pedagógico de la Educación Personalizada considera las



dimensiones de la persona. ¿Estima usted esta consideración como un aporte positivo? ¿Por qué?

7. Si tuviese que agregar algo más sobre el Enfoque Pedagógico de la Educación Personalizada en términos del docente, ¿Qué diría?
8. Si tuviese que agregar algo más sobre el Enfoque Pedagógico de la Educación Personalizada en términos del estudiante, ¿Qué diría?
9. Si tuviese que agregar algo más sobre el Enfoque Pedagógico de la Educación Personalizada en términos de los padres de familia, ¿Qué diría?

### **3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

La información correspondiente a los datos de la escala fue procesado de acuerdo a la fórmula planteada por Lawshe (1959) para evaluar el criterio de jueces y determinar la validez de contenido. La confiabilidad de la escala se obtuvo con el alfa de Cronbach.

Los datos resultantes de la aplicación de las encuestas fueron procesados a fin de obtener la mediana de los puntajes, a fin de proceder con el cálculo de la Chi cuadrada. Se utilizó el nivel de significatividad del 0.05.



## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Lo hallado en la presente investigación es sumamente interesante y es lo que se presenta a continuación tal como lo ilustran las diferentes tablas.

Así, con respecto a la hipótesis general correspondiente a la afirmación de que existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente con formación en dicho enfoque, puede observarse en la tabla 3 un valor de la Chi Cuadrada igual a 29.579 y un índice de Yates de 28.336 que permite afirmar la diferencia estadísticamente significativa entre los que se ubican en los identificados actitudinalmente sobre la mediana (Md) y aquellos ubicados debajo de la mediana.

Tabla 3

*Coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente con formación en dicho enfoque*

Categorías	Sobre Md	Debajo Md	Chi Cuadrada $\chi^2$	Yates
Mediana	51.45	48.55	29.579*	28.336*
Esperado	75	25		

\*p < 0.05

Luego, con respecto a la primera hipótesis específica correspondiente a la afirmación de que existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva de la singularidad, puede observarse en la tabla 4



un valor de la Chi Cuadrada igual a 10.754 que permite afirmar la diferencia estadísticamente significativa entre los que se ubican en los identificados actitudinalmente sobre la mediana y aquellos ubicados debajo de la mediana.

Tabla 4

*Coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la singularidad*

Categorías	Sobre Md	Debajo Md	Chi Cuadrada $\chi^2$	Yates
Mediana	60.80	39.20	10.754*	10.01*
Esperado	75	25		

\*p < 0.05

Luego, con respecto a la segunda hipótesis específica correspondiente a la afirmación de que existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la autonomía, puede observarse en la tabla 5 un valor de la Chi Cuadrada igual a 12.322 que permite afirmar la diferencia estadísticamente significativa entre los que se ubican en los identificados actitudinalmente sobre la mediana y aquellos ubicados debajo de la mediana.



Tabla 5

*Coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la autonomía.*

Categorías	Sobre Md	Debajo Md	Chi Cuadrada $\chi^2$	Yates
Mediana	59.80	40.20	12.322*	11.525*
Esperado	75	25		

\*p < 0.05

Con respecto a la tercera hipótesis específica correspondiente a la afirmación de que existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la apertura, puede observarse en la tabla 6 un valor de la Chi Cuadrada igual a 9.293 que permite afirmar la diferencia estadísticamente significativa entre los que se ubican en los identificados actitudinalmente sobre la mediana y aquellos ubicados debajo de la mediana.

Tabla 6

*Coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la apertura*

Categorías	Sobre Md	Debajo Md	Chi Cuadrada $\chi^2$	Yates
Mediana	61.80	38.20	9.293*	8.602*
Esperado	75	25		

\*p < 0.05



Asimismo, con respecto a la cuarta hipótesis específica correspondiente a la afirmación de que existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido al principio del ritmo de aprendizaje, puede observarse en la tabla 7 un valor de la Chi Cuadrada igual a 21.547 que permite afirmar la diferencia estadísticamente significativa entre los que se ubican en los identificados actitudinalmente sobre la mediana y aquellos ubicados debajo de la mediana.

Tabla 7

*Coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido al principio del ritmo de aprendizaje.*

Categorías	Sobre Md	Debajo Md	Chi Cuadrada $\chi^2$	Yates
Mediana	54.90	45.10	21.547*	20.489*
Esperado	75	25		

\*p < 0.05

Luego, con respecto a la quinta hipótesis específica correspondiente a la afirmación de que existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido al principio del estilo docente, puede observarse en la tabla 8 un valor de la Chi Cuadrada igual a 5.456 que permite afirmar la diferencia estadísticamente significativa entre los que se ubican en los identificados actitudinalmente sobre la mediana y aquellos ubicados debajo de la mediana.



Tabla 8

*Coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido al principio del estilo docente.*

Categorías	Sobre Md	Debajo Md	Chi	
			Cuadrada $\chi^2$	Yates
Mediana	63.70	36.30	5.456*	5.04*
Esperado	75	25		

\*p < 0.05

Luego, con respecto a la sexta hipótesis específica correspondiente a la afirmación de que existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido al principio de la acción educativa, puede observarse en la tabla 9 un valor de la Chi Cuadrada igual a 26.049 que permite afirmar la diferencia estadísticamente significativa entre los que se ubican en los identificados actitudinalmente sobre la mediana y aquellos ubicados debajo de la mediana.

**Tabla 9**

*Coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido al principio de la acción educativa.*

Categorías	Sobre Md	Debajo Md	Chi Cuadrada	
			$\chi^2$	Yates
Mediana	52.9	47.10	26.049*	24.883*
Esperado	75	25		

\*p < 0.05



## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Observando los resultados se pueden hacer varios comentarios. Así, con respecto a la hipótesis general, lo hallado (Ver tabla 3) permite aceptar la hipótesis que plantea la existencia de la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente con formación en dicho enfoque. Esta situación, recuerda lo hallado en el análisis cualitativo en la segunda pregunta: ¿Qué opinión le merece el enfoque pedagógico de la educación personalizada? y al responder se destaca la originalidad y la singularidad, juntamente con la actualidad del enfoque, agregando lo correspondiente a la multidimensionalidad expresado en las vertientes de lo intelectual, emocional, volitivo y afectivo.

Sin duda, lo expresado con respecto a la educación personalizada por García Hoz (1993) corrobora lo señalado, cuando afirma que existen tres criterios de excelencia en educación: integridad, coherencia y eficacia; los cuales son complementados por Pérez Juste (Bernardo et al., 2007) cuando plantea cuatro criterios adicionales de calidad en educación: totalidad, integralidad, adecuación y armonía.

Luego, con respecto a la primera hipótesis específica referida a la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la singularidad, y de acuerdo a los datos de la tabla 4, puede aceptarse esta hipótesis, permitiendo señalar que el planteamiento de la singularidad destacado por García Hoz (Moreno, 1989) en el sentido del conócete a ti mismo, se hace realidad, y se expresa como que en



la educación el objetivo es hacer de la persona consciente de sus posibilidades, tanto cualitativamente como cuantitativamente. Se enfatiza esta característica de la singularidad como el ejercicio de una doble visión: Una de carácter interna y otra la referida al espacio externo permitiendo el reflexionar que a su vez implicaría, tocar las dimensiones de la intimidad, el silencio, la soledad, el sufrimiento, la sencillez, la alegría y la creatividad.

Luego, con respecto a la segunda hipótesis específica referida a la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz (1995a) expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la autonomía, y por los datos de la tabla 5, puede aceptarse esta hipótesis, por lo cual esta esencia de la persona, tanto ontológica como fenomenológicamente, permite rechazar cualquier intento de aceptar a la persona como un objeto, lo cual es destacado por Moreno (1989), agregando que esto posibilita evitar que se encasille a la persona como un objeto más entre los objetos del mundo, tal como lo precisa Scheler. Al decir de Arteaga y Calderero (2014), esta consideración reafirma el educar en y para la libertad, constituyéndose así en la tarea primordial de la educación referida al logro de una acción de carácter integral y a la vez personalizado.

Con respecto a la tercera hipótesis específica referida a la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz expresada en la actitud del docente referido a la nota constitutiva: la apertura, y por los datos de la tabla 6, puede aceptarse esta hipótesis, con lo cual lo señalado por Moreno (1989) cobra sentido debido a que la persona necesita para existir relacionarse de una manera relativa, abierta y comunicante, lo que implica la necesidad de



considerarla en el proceso educativo, tal como puede observarse en el ejercicio de la educación personalizada. Esta dimensión de apertura, como agregan Bernardo et al. (2007) a su vez, implica la aceptación de un mundo exterior, lo cual es clave en el proceso educativo, pues permite aproximarse a la realidad a fin de obtener los conocimientos correspondientes a las diversas exigencias curriculares.

Asimismo, con respecto a la cuarta hipótesis específica referida a la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz (1995a) expresada en la actitud del docente referido al principio del ritmo de aprendizaje es factible aceptar esta hipótesis (Ver tabla 7). Sin duda, esta capacidad de la persona para aprender de forma rápida o lenta, está ligada a la motivación y que como Bhalla, Jajoo, y Kalantri (2002) afirman, los tipos de motivaciones están ligadas a la acción educativa, pues tanto la motivación extrínseca, intrínseca, y trascendente, están relacionadas con la actuación del profesor, en sus formas de premiar, enseñar, y presentar valores. La educación personalizada, toma en consideración esta clasificación, y la enriquece planteando lo que García Hoz (Bernardo et al., 2007) sugiere como motivos básicos y que generan las siguientes motivaciones: Sentimiento de seguridad, tal como el intervenir con amabilidad para que el alumno perciba su accionar y pueda seguir mejorando; el sentimiento de dignidad, a fin de generar la creatividad en función a las ideas del alumno; la necesidad de solidaridad, en el sentido de respetar y buscar comprender a los demás. Todo esto se expresa en la formulación integradora de la educación personalizada: La búsqueda de la seguridad, una conciencia de dignidad, y la práctica del entender basada en una comunicación constante.

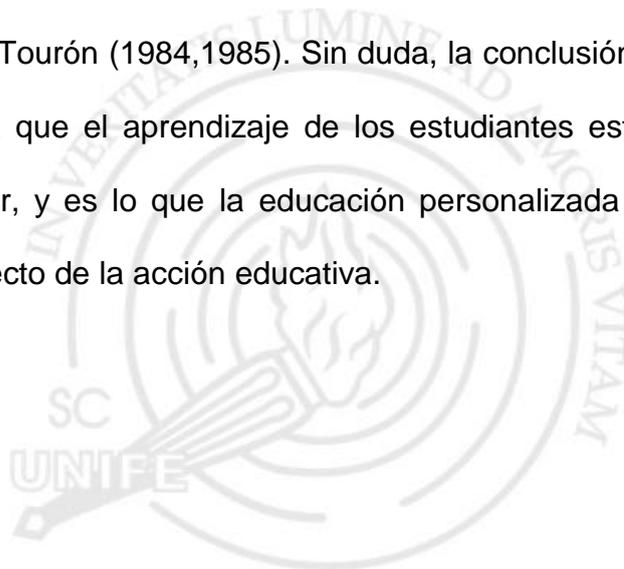


Del mismo modo, con respecto a la quinta hipótesis específica referida a la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz (1995b) expresada en la actitud del docente referido al principio de estilo docente, referido a la manera específica del proceso educativo en el cual se pueden considerar las opiniones y técnicas empleadas en la práctica educativa, y teniendo en cuenta los datos de la tabla 8, es factible afirmar que se acepta esta hipótesis. Sin duda, que lo señalado por García Hoz (1991) cobra vigencia en el sentido de las acciones del docente por descubrir, guiar y apoyar el cultivo de la excelencia de la persona, expresada en sus dos dimensiones: La indagación constante por los objetivos sociales y el interés por las necesidades individuales. Esta feliz integración, es factible ser apreciada en el enfoque de la educación personalizada, cuando Joyce, Weil, y Calhoun (2002) plantean la riqueza contenida en los enfoques de enseñanza.

Con respecto a la sexta hipótesis específica referida a la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la educación personalizada de Víctor García Hoz (1995a) expresada en la actitud del docente referido al principio de acción educativa, entendida ésta como el orden que guíe la actividad del docente, dentro de la flexibilidad respectiva, es una hipótesis, que de acuerdo a los datos de la tabla 9, es factible de ser aceptada. Evidentemente, el hecho de tener en cuenta un orden para la acción profesional y que permita la utilización apropiada de la dinámica del aula, es inherente a la práctica de la educación personalizada. Esta consideración es factible observarla en el señalamiento de Arteaga y Calderero (2014) sobre las estrategias de enseñanza, entre las que destacan las referidas a la atención, al



procesamiento de la información, la acción de personalización, y la facilitación. Al respecto, es conveniente destacar las ideas referidas a la objetivización de la personalización (Magro, 2016), las cuales se expresan en los recursos de creatividad; adecuación de conocimientos: analogías, parábolas, alegorías; la planificación; y, el autocontrol. En realidad, todas estas consideraciones, repercuten en proporcionar a los alumnos los procedimientos que los ayuden a aprender, a encontrar las relaciones del material presentado en clase, a determinar los recursos para las diferentes actividades, a plantear la evaluación como una reelaboración de lo enseñado, de lograr la regulación del aprendizaje tal como plantea Tourón (1984,1985). Sin duda, la conclusión, es que la acción educativa implica que el aprendizaje de los estudiantes está en función a la forma de enseñar, y es lo que la educación personalizada propugna cuando plantea este aspecto de la acción educativa.



## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo, se presentan las conclusiones de la investigación, se proponen las recomendaciones. Asimismo, se formulan las limitaciones de la investigación.

### 6.1 Conclusiones

Luego de la presentación de los resultados y el análisis respectivo, es factible formular las siguientes conclusiones:

1. Se acepta la hipótesis general de la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de Educación Personalizada y la actitud del docente, ya que un 51.45 % se ubica sobre el percentil 75, esto es, por encima de la mediana.
2. Se valida la hipótesis específica de la coherencia entre la teoría y la práctica del planteamiento del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente, referido a la nota constitutiva: la singularidad tal como se desprende del análisis de los resultados, ya que un 60.80 % se ubica sobre el percentil 75, por encima de la mediana o percentil 50.
3. Se acepta la hipótesis específica de la coherencia entre la teoría y la práctica del planteamiento del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente, referido a la nota constitutiva: la autonomía, ya que un 59.80 % se ubica sobre el percentil 75, por encima de la mediana o segundo cuartil.
4. Se confirma la hipótesis específica de la coherencia entre la teoría y la práctica del planteamiento del enfoque pedagógico de la educación



personalizada expresada en la actitud del docente, referido a la nota constitutiva: la apertura, ya que un 61.80 % se ubica sobre el percentil 75, esto es, por encima de la mediana.

5. Se corrobora la hipótesis específica de la coherencia entre la teoría y la práctica del planteamiento del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente, referido al principio de ritmo de aprendizaje, ya que un 54.90 % se ubica sobre el percentil 75, por encima de la mediana.
6. Se valida la hipótesis específica de la coherencia entre la teoría y la práctica del planteamiento del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente, referido al principio del estilo docente, ya que un 63.70 % se ubica sobre el percentil 75, o sobre la mediana o percentil 50.
7. Se acepta la hipótesis específica de la coherencia entre la teoría y la práctica del planteamiento del enfoque pedagógico de la educación personalizada expresada en la actitud del docente, referido al principio de acción educativa, ya que un 52.90 % se ubica sobre el percentil 75, por encima de la mediana o segundo cuartil.

## 6.2 Recomendaciones

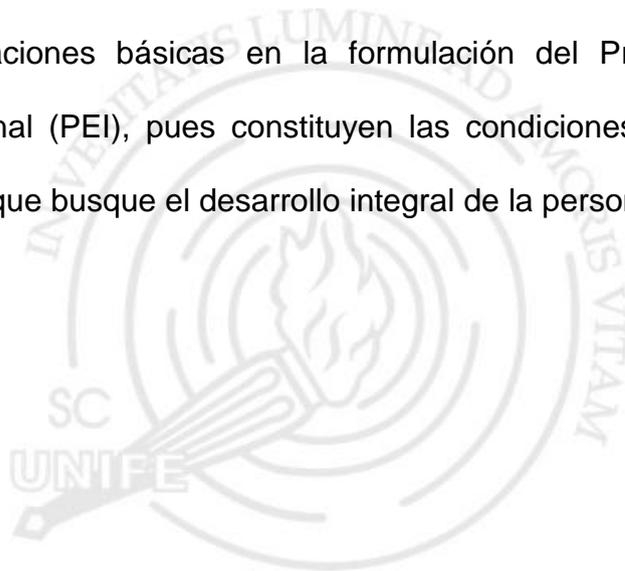
Dados los resultados obtenidos y el análisis correspondiente, se pueden formular las siguientes recomendaciones:

1. Desarrollar investigaciones sobre los posibles aportes de la educación personalizada en los distintos contextos de nuestra realidad.
2. Propiciar el desarrollo de talleres sobre la educación personalizada dirigida a los docentes y la comunidad en general, a fin de



sensibilizarlos sobre sus particularidades, teniendo en cuenta la problemática educativa en general.

3. Generar instrumentos de investigación, tales como cuestionarios, escalas, guías de entrevistas sobre la educación personalizada, a fin de contar con instrumentos válidos y confiables para nuestra realidad.
4. Propiciar el acercamiento a técnicas cualitativas para el análisis y evaluación de las implicancias de otras alternativas semejantes como nuevas respuestas a la problemática de la educación en nuestro país.
5. Destacar los criterios de personalización y pertinencia como consideraciones básicas en la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues constituyen las condiciones básicas en todo enfoque que busque el desarrollo integral de la persona humana.



## REFERENCIAS

- Aliaga, J., Ponce, C., Gutiérrez, V., Díaz, G., Reyes, Y. & Pinto, A. (2001). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico en matemática y estadística en alumnos del primer y segundo año de la Facultad de Psicología de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(1), 35-52.
- Alonso, C. y Gallego, D. (Agosto de 2005). Si yo enseño bien... ¿por qué no aprenden los niños? *Documento presentado en el II Congreso Internacional Master de Educación*. Recuperado de [http://www.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/II Congreso/C onferencias/conf\\_extranjeros/Conf\\_Ext\\_CatalinaAlonso.doc](http://www.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/II Congreso/C onferencias/conf_extranjeros/Conf_Ext_CatalinaAlonso.doc)
- Álvarez, J. (2005). El Programa Escuelas de Calidad: Un enfoque comunitario. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Alvarez.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Alvarez.pdf)
- Ander-Egg, E. (1996). *Introducción al trabajo social*. España: Siglo XXI de España Editores.
- Arias, F. y Pantojo, M. (1998). *Didáctica para la excelencia*. México: Ecafsa.
- Arteaga, B. y Calderero J. (2014). La Educación Personalizada como concepción educativa. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/275634960\\_La\\_Educacion\\_Personalizada\\_como\\_concepcion\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/275634960_La_Educacion_Personalizada_como_concepcion_educativa)
- Association for supervision and curriculum development. (1963). *Yearbook, New Insights and the Curriculum*. Washington, D. C. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543033003245>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ayre, C. & Scally, A. J. (2013). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 47. 79-86. Doi: 10.1177/0748175613513808
- Azevedo de, M. (2014). *Integración Regional de los Campos de la Educación Superior: evaluación, benchmarking y meta-regulación*. Valencia, Spain: Editorial Universitat Politècnica de València .
- Barrantes, R. (1999). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José: UNED.



- Batanero, C. y Díaz, C. (2012). Capacitar a los maestros en la enseñanza de la probabilidad: Reflexiones y desafíos. *Revista de Estadística Chilena*, 3(1), 3-13. Obtenido de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/51392/1/2015-Actas-XIX-SEIEM\\_21.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/51392/1/2015-Actas-XIX-SEIEM_21.pdf)
- Beltrán, J. (1993). *Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Bernardo J., Javaloyes J. y Calderero, J. (2007). *Como personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Editorial: Narcea, S.A.
- Bhalla, A., Jajoo, U. y Kalantri, S. (2002). Actitud de los docentes hacia la enseñanza. *J Médicos Asoc. India.*, 1405-8. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12583472>
- Bixio, C. (2006). Nuevas perspectivas didácticas en el aula. En N. Boggino, *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula* (págs. 95-124). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bouchet, H. (1963). *L'individualisation de l'enseignement*. Paris: P.U.F.
- Bower, G. y Hilgard, E. (1997). *Teorías del aprendizaje* (2 ed.). México: Trillas.
- Boyatzis, R. & Kolb, D. (1995). From learning styles to learning skills: the executive skills profile. *Journal of Managerial Psychology*, 10(5), 3-17. Obtenido de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/02683949510085938?mobileUi=0&journalCode=jmp>
- Carr, D. (2003). Effects of exemplar training in exclusion responding on auditory- visual discrimination tasks with children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 507-524. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14768669>
- Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Editorial síntesis, S.A Vallehermoso.
- Claux, M., Kanashiro, Y. y Young, A. (2001). *Enfoques psicológicos de la instrucción*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KFW.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Declaración sobre la educación de la juventud* (Vol. I). Roma: Proemio.
- Dámaris, H. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1-10. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.



- Delgado, A. E., Ecurra, M., y Torres, W. (2006). *La medición en psicología y educación*. Lima: Hozlo.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO. Obtenido en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Losada.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, D. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Cuesta, J. (2013). *Estrategias innovadoras para la docencia dialógica y virtual*. Madrid-España: Visión Libros.
- Duart, J. y Sangrà, A. (2000). *Formación universitaria por medio de la Web*. Catalunya: Gedisa: Universitat Oberta de Catalunya.
- Dunn, R. (2001). Learning style differences of nonconforming middle-school students. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 85(626), 68-74. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263650108562607>
- Eiser, J. (1999). *Psicología Social*. Madrid - Valencia: Mc Graw Hill.
- Estrada, A., Batanero, C., Fortuny, J, & Díaz, C. (2005). Un estudio estructural de las actitudes futuras de los maestros hacia las estadísticas. En B. M., *Actas del Cuarto Congreso de la Sociedad Europea de Investigación en Educación Matemática* (págs. 508-517). Barcelona: IQS Fundemí.
- Flores, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Flores, R. y Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Colombia: McGraw-Hill.
- Gairin, J. y Darder, P. (2001). *Epílogo. Pedagogías*. Barcelona: Cisspraxis.
- García Hoz, V. (1970). *Normas elementales de Pedagogía Empírica* (Vol. III). Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1985). *Educación personalizada*. Colombia: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1987). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada* (8 ed.). Madrid, España: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1990). *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid: Rialp.



- García Hoz, V. (1991). *Tratado de la Educación Personalizada: Ambiente, organización y diseño educativo*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1993). *Tratado de la Educación Personalizada: Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1995a). *Tratado de educación personalizada Del fin a los objetivos de la educación personalizada* (Vol. I, II y III). Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1995b). *Tratado de educación personalizada. Clases prácticas de educación personalizada en educación primaria*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1997). *Glosario de Educación Personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *EDETANIA*, 55-72.
- Gómez, G. (2009). *La Enseñanza de las lenguas en la Sociedad del Conocimiento. El caso Unión Europea*. Universidad de Salamanca: Hispania.
- Goni, P. (2013). *Los tres componentes de la actitud y 5 capacidades de la inteligencia actitudinal*. Recuperado de <http://manuelgross.bligoo.com/20130711-los-3-componentes-de-la-actitud-y-5-capacidades-de-la-inteligencia-actitudinal#.WfLL87eWwRp>
- González, J. (1988). *La pedagogía de Celestin Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: Centro de Investigación y documentación educativa. Obtenido en [http://7b4f2bc0ee4c8a468310-a3943345f87d97050e2a25dbf3db3bf2.r70.cf1.rackcdn.com/234682\\_1d422b7f14cf6708c8d9317eb2b24344.pdf](http://7b4f2bc0ee4c8a468310-a3943345f87d97050e2a25dbf3db3bf2.r70.cf1.rackcdn.com/234682_1d422b7f14cf6708c8d9317eb2b24344.pdf)
- Hammonds, C. y Lamar, C. (1972). *La enseñanza: Su orientación. Sus funciones. Sus motivaciones*. México: Trillas.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Enfoques de enseñanza*. España: Gedisa.
- Jung, C. (1936). *El yo y lo inconsciente*. Barcelona: Tradición Castellana.
- Keefe, J. & Ferrell, B. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48(2), 57-61. Recuperado de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199010\\_keefe.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199010_keefe.pdf)
- Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. En A. Chickering, *The modern american college. Responding to the new realities of diverse students and a changing society* (págs. 232-255). California: Jossey-Bass Inc.



- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. doi 10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf
- Light, D., Keller, S. y Calhoun, C. (1991). *Sociología*. Santa Fé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Lobato, A. (1999). Jesucristo y el Proyecto Hombre. En *Actas del IV Congreso Internacional de la S.I.T.A.* Barcelona: Caja Sur.
- López, A. (1999). La Iglesia y la Defensa de la Institución Familiar. En *Actas del IV Congreso Internacional de la S.I.T.A.* Barcelona: Caja Sur.
- Lucas, R. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42. Recuperado de <https://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/darcillon-thibault/lucasmehanicseconomicgrowth.pdf>
- Magro, C. (2016). *Educación y personalización*. Blog co.labora.red Recuperado de <https://carlosmagro.wordpress.com/2016/04/23/educacion-y-personalizacion/>
- Mankiw, G., Romer, D. & Weil, D. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 407-437. Recuperado de [https://eml.berkeley.edu/~dromer/papers/MRW\\_QJE1992.pdf](https://eml.berkeley.edu/~dromer/papers/MRW_QJE1992.pdf)
- Martínez, J. A. (1998). La educación, según Xavier Zubiri. Instituto Juan de Herrera de San Lorenzo de El Escorial. *El País*. Recuperado de: [https://elpais.com/diario/1998/12/04/opinion/912726003\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1998/12/04/opinion/912726003_850215.html)
- Martínez, J. P. (2012). La dignidad de la persona humana en santo Tomás de Aquino. Una lectura moral de la ancianidad. *Intus Legere Filosofía*, 6(1), 141-158. Recuperado de: <http://intuslegerefilosofia.uai.cl/index.php/intusfilosofia/article/view/19/13>
- MECD. (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria (Decreto Real que establece los planes de estudios básicos para la enseñanza primaria)*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación del Perú. (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil (Documento de trabajo No. 9)*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.
- Monereo, C., Castelló, M. y Clariana, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Pinto, T. y García, B. (2006). Educación técnica en Venezuela. De la independencia al decaimiento. *Educare*, 10(2). Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/129>



- Platt, W. J. (1974). El desarrollo de la educación y el sistema de las Naciones Unidas. *Perspectivas*, IV(2), 269-282. Recuperado de [unesdoc.unesco.org/images/0000/000093/00934350.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000093/00934350.pdf)
- Reggs, D. y Buffie, E. (1965). *Independent Study*. Indiana University Press.
- Rickabaugh, J. (2015). *Including the Learner in Personalized Learning*. The Institute @ CESA #1. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558048.pdf>
- Robinson, V. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading & Managing*, 12 (1), 62-75. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/000494410705100303>
- Rodriguez, K. (1987). *Psicología de las actitudes y estructuras cognitivas*. Madrid: Colección Universitaria.
- Slavin, R. (1986). *Ability Grouping and student achievement in Elementary School A best - Evidence Synthesis*. Baltimore: Center for research on elementary.
- Solé, I. y Coll, C. (1998). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, *El constructivismo en el aula* (8 ed.), pp. 7-23. España: Graó.
- Stefano, C., Perencevich, K., Dicintio, M. y Turner, J. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom; Ways Teachers Encourage Student Decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 97-110. Recuperado de [https://mafiadoc.com/complete-issue-pdf\\_59bf9ae91723dd93e746bdb0.html](https://mafiadoc.com/complete-issue-pdf_59bf9ae91723dd93e746bdb0.html)
- Taylor, C. (1964). *Wedening Horizons in creativity*. New York: John Wiley and Sons.
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de pedagogía*, LXI(224), 5-32. Recuperado de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Poder%20explicativo%20de%20los%200determinantes%20del%20rendimiento%20en%20los%20estudios%20u niversitarios%20-%20Tejedor.pdf>
- Tourón, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Tourón, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: Procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 43(169-170), 473-495. Obtenido de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/18774>



Twyman, J. (2014). Envisioning Education 3.0: the Fusion of Behavior analysis, learning science and technology. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(2), 20-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/593/59335811004.pdf>

Valdiviezo, P. (2005). *El docente en la nueva era de la información*. Universidad Técnica Particular de Loja.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana SA.



## APÉNDICES

A: Confiabilidad utilizando el alfa de Cronbach

B: Entrevistas: Análisis cualitativo

C: Escala de Educación Personalizada. EEP-MV



## APÉNDICE A

### Confiabilidad utilizando el alfa de Cronbach

La confiabilidad de la escala fue calculada utilizando el índice alfa de Cronbach. Este índice permitió obtener el grado de consistencia de la escala. En la tabla 10 puede apreciarse los valores de cada ítem del factor singularidad, correspondiente tanto a la media de escala si el ítem fuese suprimido, a la varianza de escala si el ítem fuese suprimido, a la correlación total de elementos corregida, y al valor alfa de Cronbach si el ítem fuese suprimido. En la parte inferior de la tabla se encuentra el valor de la confiabilidad alfa de Cronbach para el total de los ítems del factor singularidad (.49) y la cantidad de ítems (5). Se observa que el ítem P01SIN presenta un valor negativo e inferior a .20, por lo cual se descarta tal como señalan Delgado, Escurra y Torres (2006).

Tabla 10

*Cálculo de la confiabilidad del factor singularidad de la escala actitudinal de educación personalizada.*

Ítem	Media de escala si el ítem fuese suprimido	Varianza de escala si el ítem fuese suprimido	Correlación total de ítems corregida	Alfa de Cronbach si el ítem fuese suprimido
P01SIN	17.64	2.466	-.157	.630
P02SIN	17.69	2.047	.220	.476
P03SIN	17.75	1.793	.405	.380
P04SIN	18.42	1.336	.490	.263
P05SIN	18.61	1.102	.454	.284

Confiabilidad alfa de Cronbach = .49 Ítems: 5



En la tabla 11, y continuando con el procedimiento del análisis del alfa de Cronbach correspondiente al factor singularidad, se observa un valor alfa de .63 para cuatro ítems, lo cual permite aceptar la confiabilidad respectiva.

Tabla 11

*Cálculo de la confiabilidad del factor singularidad de la escala actitudinal de educación personalizada.*

Item	Media de escala si el ítem fuese suprimido	Varianza de escala si el ítem fuese suprimido	Correlación total de ítems corregida	Alfa de Cronbach si el ítem fuese suprimido
P02SIN	12.81	2.047	.255	.651
P03SIN	12.86	1.837	.394	.583
P04SIN	13.53	1.228	.617	.384
P05SIN	13.72	1.121	.462	.552
Confiabilidad alfa de Cronbach = .63 Ítems: 4				

Del mismo modo, el análisis de la confiabilidad, permitió obtener el alfa de Cronbach para los datos de la escala correspondiente al factor autonomía tal como puede apreciarse en la tabla 12, y cuyo alfa es de .55 para cinco ítems. Se observa que el ítem P10AUT presenta un valor inferior a .20, por lo cual queda descartado.

Tabla 12

*Cálculo de la confiabilidad del factor autonomía de la escala actitudinal de educación personalizada.*

Ítem	Media de escala si el ítem fuese suprimido	Varianza de escala si el ítem fuese suprimido	Correlación total de ítems corregida	Alfa de Cronbach si el ítem fuese suprimido
P06AUT	17.86	2.752	.390	.465
P07AUT	18.08	2.650	.282	.514
P08AUT	18.39	2.187	.375	.457
P09AUT	18.14	2.580	.375	.461
P10AUT	17.86	2.923	.180	.568
Confiabilidad alfa de Cronbach = .55 Ítems: 5				



En la tabla 13, y de acuerdo al procedimiento anterior, correspondiente al factor autonomía, en esta oportunidad se observa un valor alfa de .57 para cuatro ítems, lo cual permite aceptar ese factor con la confiabilidad respectiva.

Tabla 13

*Cálculo de la confiabilidad del factor autonomía de la escala actitudinal de educación personalizada.*

Ítem	Media de escala si el ítem fuese suprimido	Varianza de escala si el ítem fuese suprimido	Correlación total de ítems corregida	Alfa de Cronbach si el ítem fuese suprimido
P06AUT	13.14	2.180	.316	.526
P07AUT	13.36	1.837	.370	.479
P08AUT	13.67	1.657	.320	.540
P09AUT	13.42	1.850	.427	.438

Confiabilidad alfa de Cronbach = .57 Ítems: 4

En la tabla 14, el análisis de la confiabilidad, permitió obtener el alfa de Cronbach correspondiente al factor apertura tal como puede apreciarse en la tabla 4, correspondiente al factor apertura y cuyo alfa es de .70 para cinco ítems. Se observa que el ítem P11APE presenta un valor inferior a .20, por lo cual queda descartado.

Tabla 14.

*Cálculo de la confiabilidad del factor apertura de la escala actitudinal de educación personalizada.*

Ítem	Media de escala si el ítem fuese suprimido	Varianza de escala si el ítem fuese suprimido	Correlación total de ítems corregida	Alfa de Cronbach si el ítem fuese suprimido
P11APE	18.56	2.083	.180	.735
P12APE	18.92	1.393	.520	.626
P13APE	18.83	1.343	.619	.578
P14APE	18.92	1.450	.463	.654
P15APE	18.78	1.492	.503	.634

Confiabilidad alfa de Cronbach = .70 Ítems: 5



En la tabla 15, correspondiente nuevamente al factor apertura, se observa un valor alfa de .74 para cuatro ítems, lo cual permite aceptar la confiabilidad respectiva.

Tabla 15.

*Cálculo de la confiabilidad del factor apertura de la escala actitudinal de educación personalizada.*

Ítem	Media de escala si el ítem fuese suprimido	Varianza de escala si el ítem fuese suprimido	Correlación total de ítems corregida	Alfa de Cronbach si el ítem fuese suprimido
P12APE	13.97	1.285	.483	.700
P13APE	13.89	1.187	.640	.608
P14APE	13.97	1.285	.483	.700
P15APE	13.83	1.343	.507	.686
Confiabilidad alfa de Cronbach = .74 Ítems: 4				

En la tabla 16, se puede apreciar como el análisis correspondiente a la confiabilidad, permitió obtener el alfa de Cronbach del factor ritmo de aprendizaje y cuyo valor es de .88 para cinco ítems.

Tabla 16

*Cálculo de la confiabilidad del factor ritmo de aprendizaje de la escala actitudinal de educación personalizada.*

Ítem	Media de escala si el ítem fuese suprimido	Varianza de escala si el ítem fuese suprimido	Correlación total de ítems corregida	Alfa de Cronbach si el ítem fuese suprimido
P16RIT	17.81	3.533	.692	.865
P17RIT	17.50	4.200	.683	.862
P18RIT	17.61	4.073	.744	.850
P19RIT	17.58	4.136	.706	.857
P20RIT	17.83	3.343	.802	.833
Confiabilidad alfa de Cronbach = .88 Ítems: 5				



En la tabla 17, correspondiente al factor estilo docente, se observa un valor alfa de .80 para diez ítems, lo cual permite señalar que se cuenta con la confiabilidad respectiva.

Tabla 17.

*Cálculo de la confiabilidad del factor estilo docente de la escala actitudinal de educación personalizada.*

Ítem	Media de escala si el ítem fuese suprimido	Varianza de escala si el ítem fuese suprimido	Correlación total de ítems corregida	Alfa de Cronbach si el ítem fuese suprimido
P21EST	41.06	7.940	.684	.749
P22EST	41.14	8.752	.600	.765
P23EST	41.53	8.771	.357	.798
P24EST	41.31	8.447	.461	.782
P25EST	41.19	9.133	.394	.788
P26EST	40.92	9.793	.328	.793
P27EST	41.00	9.257	.475	.779
P28EST	41.11	9.359	.388	.787
P29EST	41.11	9.187	.449	.781
P30EST	41.14	8.637	.643	.760
Confiabilidad alfa de Cronbach = .80 Items: 10				

En la tabla 18, correspondiente al factor acción educativa, se observa un valor alfa de .96 para veinte ítems, lo cual permite aceptar la confiabilidad correspondiente a esta dimensión.

*Cálculo de la confiabilidad del factor acción educativa de la escala actitudinal de educación personalizada.*

Item	Media de escala si el ítem fuese suprimido	Varianza de escala si el ítem fuese suprimido	Correlación total de ítems corregida	Alfa de Cronbach si el ítem fuese suprimido
P31ACC	82.72	87.692	.494	.957
P32ACC	82.78	85.549	.588	.956
P33ACC	82.86	84.294	.769	.954
P34ACC	83.11	85.302	.537	.957
P35ACC	82.89	84.787	.658	.955
P36ACC	82.81	85.418	.731	.954
P37ACC	82.92	84.421	.697	.955
P38ACC	82.75	84.021	.735	.954
P39ACC	83.00	81.829	.740	.954
P40ACC	82.94	83.311	.809	.953
P41ACC	82.94	84.225	.721	.954
P42ACC	83.00	84.457	.717	.954
P43ACC	83.00	82.400	.787	.953
P44ACC	83.17	81.686	.694	.955
P45ACC	83.17	81.114	.818	.953
P46ACC	83.14	80.066	.887	.952
P47ACC	83.00	83.886	.618	.956
P48ACC	82.94	84.854	.662	.955
P49ACC	83.00	83.143	.723	.954
P50ACC	83.19	81.247	.824	.953

Confiabilidad alfa de Cronbach = .96 Ítems: 20

Finalmente, la tabla 19 presenta los datos correspondientes al índice de confiabilidad para la escala en general, compuesta por 47 ítems, luego del análisis realizado para cada uno de los factores.



Tabla 19.

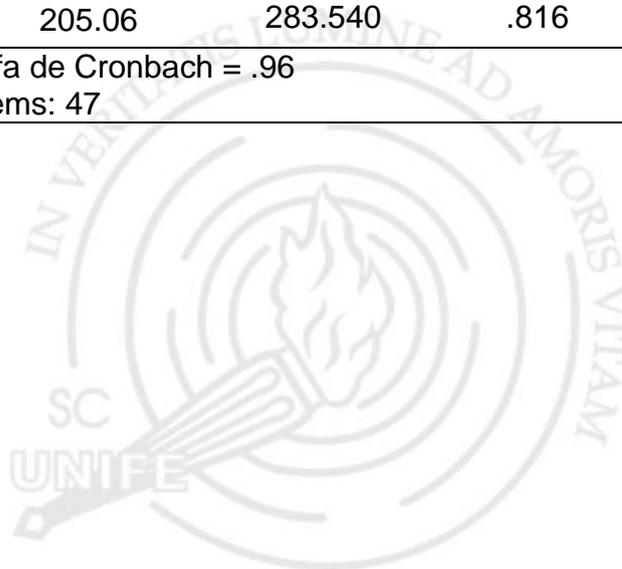
*Cálculo de la confiabilidad de la escala actitudinal de educación personalizada.*

Ítem	Media de escala si el ítem fuese suprimido	Varianza de escala si el ítem fuese suprimido	Correlación total de ítems corregida	Alfa de Cronbach si el ítem fuese suprimido
P02SIN	204.36	300.294	.267	.964
P03SIN	204.42	296.936	.469	.964
P04SIN	205.08	289.507	.663	.963
P05SIN	205.28	292.035	.430	.964
P06AUT	204.47	295.856	.442	.964
P07AUT	204.69	294.675	.393	.964
P08AUT	205.00	291.257	.449	.964
P09AUT	204.75	294.536	.433	.964
P12APE	204.61	297.387	.365	.964
P13APE	204.53	295.742	.484	.964
P14APE	204.61	293.616	.587	.963
P15APE	204.47	298.199	.352	.964
P16RIT	204.92	285.336	.764	.963
P17RIT	204.61	291.559	.710	.963
P18RIT	204.72	290.606	.757	.963
P19RIT	204.69	291.361	.711	.963
P20RIT	204.94	284.683	.804	.962
P21EST	204.53	289.171	.668	.963
P22EST	204.61	293.559	.591	.963
P23EST	205.00	294.914	.349	.965
P24EST	204.78	289.149	.608	.963
P25EST	204.67	296.229	.383	.964
P26EST	204.39	298.702	.365	.964
P27EST	204.47	296.828	.441	.964
P28EST	204.58	299.393	.251	.965
P29EST	204.58	296.821	.403	.964
P30EST	204.61	291.102	.737	.963
P31ACC	204.58	295.393	.488	.964
P32ACC	204.64	290.523	.630	.963
P33ACC	204.72	288.321	.805	.963
P34ACC	204.97	291.113	.532	.964
P35ACC	204.75	290.479	.633	.963
P36ACC	204.67	291.429	.708	.963



Tabla 19 Continuación

P37ACC	204.78	290.521	.634	.963
P38ACC	204.61	288.587	.731	.963
P39ACC	204.86	283.837	.767	.963
P40ACC	204.81	287.133	.810	.962
P41ACC	204.81	289.475	.692	.963
P42ACC	204.86	288.294	.769	.963
P43ACC	204.86	286.580	.738	.963
P44ACC	205.03	283.971	.707	.963
P45ACC	205.03	283.228	.813	.962
P46ACC	205.00	281.486	.871	.962
P47ACC	204.86	289.094	.587	.963
P48ACC	204.81	292.504	.540	.964
P49ACC	204.86	289.152	.623	.963
P50ACC	205.06	283.540	.816	.962
Confiabilidad alfa de Cronbach = .96				
Ítems: 47				



## APÉNDICE B

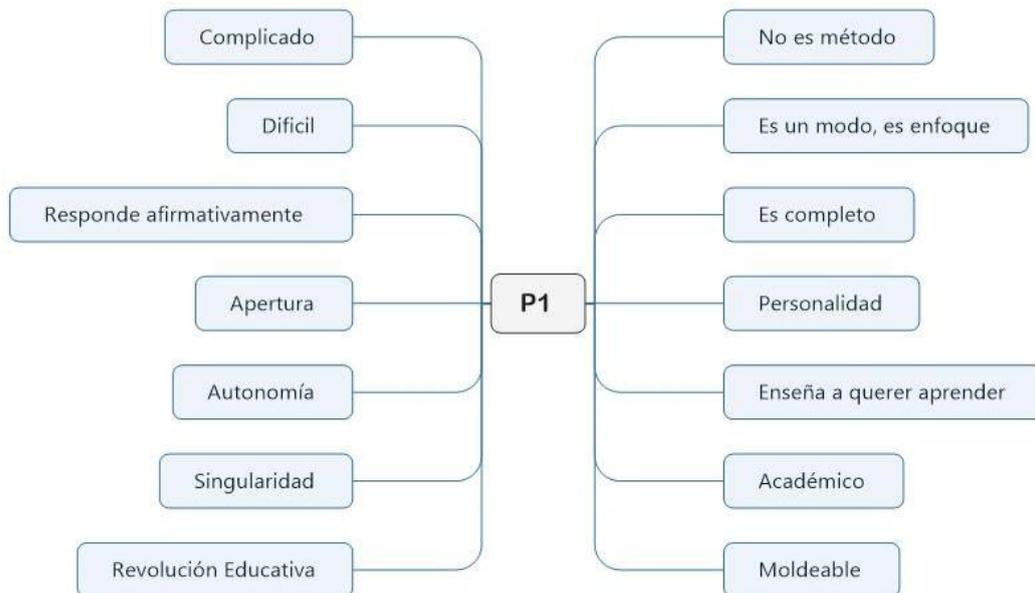
### ENTREVISTAS: ANÁLISIS CUALITATIVO

Luego de la realización de las entrevistas, se logró obtener información con respecto a cada una de las preguntas, las que a su vez generaron representaciones del significado tal como se ilustran a continuación.

Así, con respecto a la primera pregunta de si el enfoque pedagógico de la educación personalizada considera los desafíos del proceso tan complejo de la enseñanza-aprendizaje, las respuestas son afirmativas, pero previamente destacan lo complicado del tema y lo difícil que es manejar exitosamente el proceso al cual se refiere la pregunta.

Se señala que no es un método, que más bien debe considerarse que es un modo, un enfoque completo, pues tiene que ver básicamente con la apertura, la autonomía, la singularidad, para finalmente tocar la personalidad. Se destaca que ha generado una revolución educativa con sus planteamientos de enseñar a querer aprender y la moldeabilidad de los procesos académicos.





*Figura 1.* Pregunta 1: Estima usted que el enfoque pedagógico de la educación personalizada considera los desafíos del proceso tan complejo de la enseñanza-aprendizaje ¿Por qué?

La segunda pregunta sobre la opinión del enfoque pedagógico de la educación personalizada, se destaca los aspectos correspondientes a la originalidad y su singularidad, combinando con su multidimensionalidad expresada en lo intelectual, lo emocional. Esta multidimensionalidad se expresa además en lo referido a lo intelectual, emocional, volitivo y afectivo con implicancias para la trascendencia y la consiguiente condición de ser esperanzador. Asimismo, se plantea su actualidad permitiendo la tendencia actual de la construcción del aprendizaje, y si bien es una tarea compleja se logra un desarrollo armonioso, pues se encuentra debidamente fundamentada ya que posee sustento pedagógico apoyado en la investigación científica.

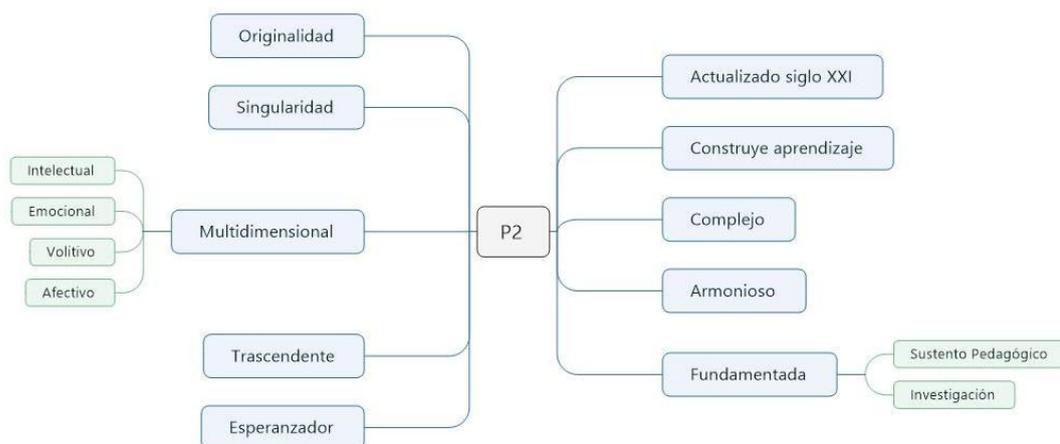


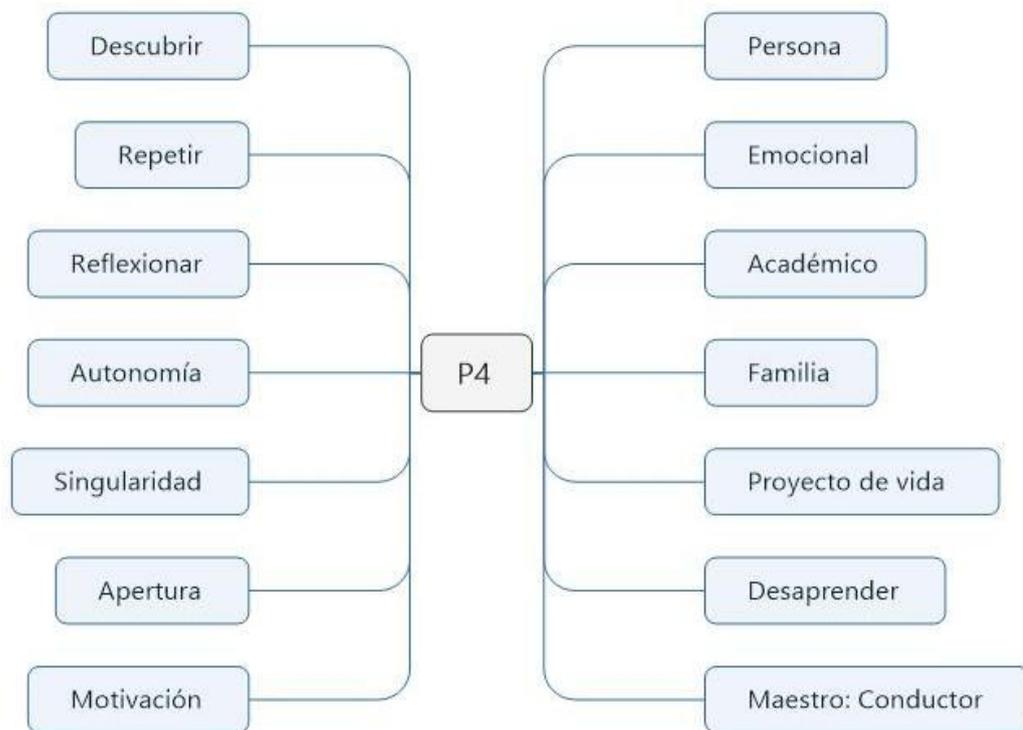
Figura 2. Pregunta 2: ¿Qué opinión le merece el enfoque pedagógico de la educación personalizada? Comente por favor.

Con respecto a la tercera pregunta de si la propuesta del enfoque pedagógico de la educación personalizada plantea una propuesta innovadora, efectivamente se señala que posee esta característica, agregando su originalidad y su permanencia, pues no es transitorio, no es una “moda”. Se plantea su tendencia a la calidad en términos de perfección y mejora con un claro tinte humanizante y todo en un proceso ligado a la construcción del conocimiento. Se destaca la capacidad de afrontar los retos para lo cual acude al diálogo, respetando la autonomía de una aproximación humanizadora.



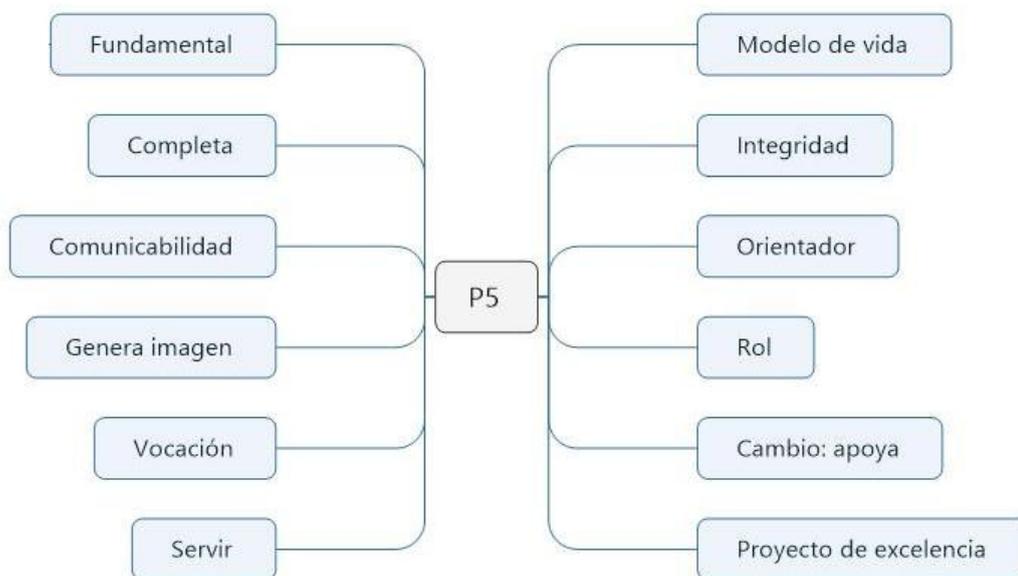
*Figura 3. Pregunta 3: Estima usted que la propuesta del enfoque pedagógico de la educación personalizada plantea una propuesta innovadora ¿Por qué?*

Con respecto a la cuarta pregunta, de la contrastación de la educación tradicional y el enfoque pedagógico de la educación personalizada (MPEP) se señala el descubrir como la característica de la educación personalizada frente a la repetición de la educación tradicional. Se agrega, que en este contraste, la educación personalizada busca la reflexión, la autonomía y la consiguiente singularidad, generando a su vez la apertura y motivación. Todas estas características permiten el desarrollo personal, especialmente en las dimensiones de lo emocional, lo académico en clara conexión con la familia y sus implicancias para un proyecto de vida exitoso. Se agrega que el MPEP implica un desaprender, actividad en la cual el maestro asume su rol de conductor.



*Figura 4. Pregunta 4: Si se contrasta la educación tradicional y el enfoque pedagógico de la educación personalizada ¿Cuál sería una principal diferencia? Comente por favor.*

En la quinta pregunta, correspondiente al impacto de las actitudes de los docentes y los procesos de enseñanza aprendizaje se plantea el carácter fundamental de las actitudes. Este impacto es completo pues se expresa a nivel de la comunicabilidad con la respectiva generación de la imagen, la cual se caracteriza por la vocación y la voluntad de servir. El MPEP genera un enfoque de vida caracterizada por su integridad y condición orientadora. El rol ligado a la actitud del docente, apoya el cambio conducente al desarrollo de un proyecto de excelencia.



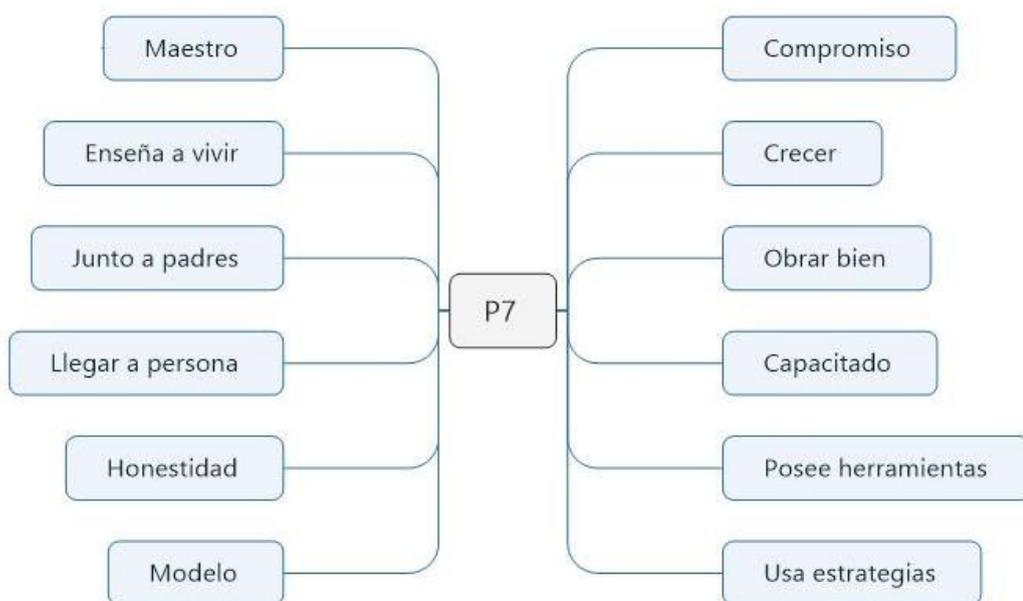
*Figura 5.* Pregunta 5. ¿Estima que las actitudes de los docentes determinan los procesos de enseñanza- aprendizaje? Comente por favor

Con respecto a la sexta pregunta de si el enfoque pedagógico de la educación personalizada considera las dimensiones de la persona se señala su impacto positivo especialmente por privilegiar la singularidad, el cultivo del desarrollo armonioso en el contexto de la motivación personal. Se añade que se tiende a la búsqueda de la mejora con la particularidad de la trascendencia generadora de alegría y el cultivo de la voluntad. Esta multidimensionalidad se expresa en un planteamiento ideal de los saberes, destacándose la espiritualidad y el cultivo de los valores. Esta multiplicidad se presenta de manera helicoidal con expresiones de excelencia y desarrollo neurológico.



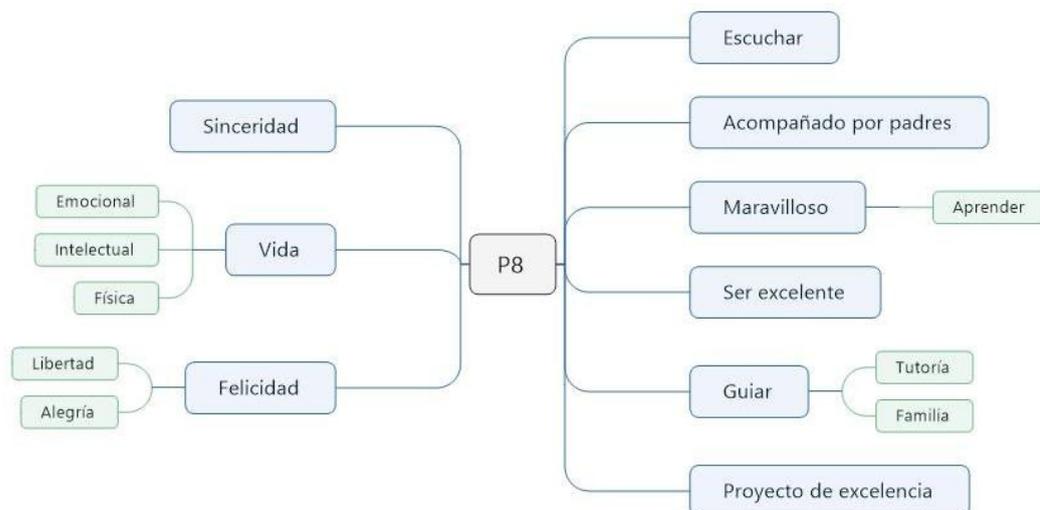
*Figura 6. Pregunta 6:* El enfoque pedagógico de la educación personalizada considera las dimensiones de la persona. ¿Estima usted esta consideración como un aporte positivo? ¿Por qué?

Teniendo en cuenta la séptima pregunta referida a agregar algún comentario sobre el enfoque pedagógico de la educación personalizada en términos del docente, se plantea la noción de maestro destacando que la tarea del docente implica enseñar un estilo de vida ligada al contexto familiar. Se agrega que el docente, en su tarea de llegar a la persona, inspira un enfoque caracterizado por la honestidad y el compromiso del crecimiento personal basado en el obrar bien. Se destaca asimismo que el docente está debidamente capacitado pues posee las herramientas apropiadas y dispone de las estrategias correspondientes.



*Figura 7. Pregunta 7: Si tuviese que agregar algo más sobre el enfoque pedagógico de la educación personalizada en términos del docente ¿Qué diría?*

Con respecto a la octava pregunta de agregar un comentario sobre el enfoque pedagógico de la educación personalizada en términos del estudiante se destaca el cultivo de la sinceridad y las implicancias emocional e intelectual, junto con el cuidado de lo físico cuando se plantea el desarrollo vital del estudiante. Asimismo, se destaca la generación de la felicidad, especialmente en sus expresiones de libertad y alegría. El MPED a su vez incide en la escucha activa junto a los padres, buscando el aprendizaje del ser maravilloso que es el estudiante, y lograr un nivel de excelencia, contando para ello con la tutoría y la familia como ejes centrales de guía conducentes a la concreción de un proyecto de excelencia.

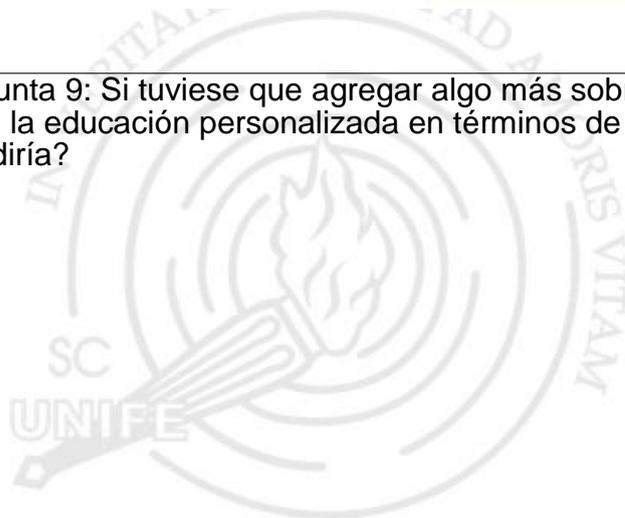


*Figura 8.* Pregunta 8: Si tuviese que agregar algo más sobre el enfoque pedagógico de la educación personalizada en términos del estudiante, ¿Qué diría?

Considerando la novena pregunta de agregar algo sobre el enfoque pedagógico de la educación personalizada en términos de los padres de familia, se plantea que proporciona un enfoque expresado en términos de amor, respeto, valores y pautas claramente ubicados en el contexto familiar, quedando lo académico y lo cognitivo como una unidad de diferentes dimensiones, pero claramente vinculadas. El MPED a su vez plantea implicancias sobre la importancia del rol, tanto a nivel de actividades, consejos, disponibilidad de la familia. Otro matiz de esta temática es la concientización del triángulo perfecto: padres, docentes, estudiantes, con sus exigencias para transferir información y la necesidad de programar talleres para los padres de familia.



Figura 9. Pregunta 9: Si tuviese que agregar algo más sobre el enfoque pedagógico de la educación personalizada en términos de los padres de familia, ¿Qué diría?



## APÉNDICE C

### Escala de Educación Personalizada

#### EEP-MV

La presente escala presenta una serie de ítems y agradeceré se sirva contestarlos considerando las siguientes categorías de respuesta.

CA = Completamente de

acuerdo A = De Acuerdo

I = Indiferente

D = En desacuerdo

CD = Completamente en desacuerdo

Recuerde, no hay respuestas correctas o incorrectas. Sírvase contestar TODOS los ítems y si tiene alguna pregunta no dude en consultar al respecto. Muchas gracias por su colaboración.

ÍTEMS	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	desacuerdo
I. <b>SINGULARIDAD</b>					
1. Trato a cada alumno (a) con respeto y promuevo el desarrollo de sus capacidades singulares.					
2. Usualmente valoro el esfuerzo de los alumnos (as) teniendo en cuenta que "Toda persona es un Proyecto de Excelencia Personal".					
3. Procuero planificar actividades de Enseñanza Aprendizaje para cada alumno (a) respetando su singularidad.					



4.	Evito planificar actividades de Enseñanza Aprendizaje similares para todos los alumnos (as).					
<b>II. AUTONOMIA</b>						
5.	Usualmente fomento la autonomía en los estudiantes asignando encargos personales al inicio de cada bimestre o trimestre académico.					
6.	Generalmente motivo a los estudiantes en el uso diario de la agenda escolar.					
7.	Planifico actividades variadas y doy posibilidad a los estudiantes de elegir con autonomía las que van a realizar.					
8	Promuevo en cada estudiante que se conozca a sí mismo y elabore sus metas personales en su propio proyecto de vida.					
<b>III. APERTURA</b>						
9	Estimulo la capacidad creativa de cada alumno (a), para que resuelva en equipo problemas y genere así aprendizajes.					
10	Promuevo en el aula el trabajo en equipo a través de actividades cooperativas y colaborativas.					
11	Propicio el aula y el entorno como espacios privilegiados de aprendizaje, y el estudiante aprende a aprender, con interés y habilidades metacognitivas.					
12	En las clases generalmente motivo el diálogo y las habilidades interpersonales (respeto, escucha, colaboración, empatía).					
<b>IV RITMO DE APRENDIZAJE</b>						
13	Por lo general brindo atención a las diferencias individuales en la programación de las actividades escolares.					
14	Conozco el ritmo de aprendizaje en cada uno de los alumnos(as).					
15	Respeto el ritmo de aprendizaje en cada uno de los alumnos(as).					
16	Generalmente formulo actividades de enseñanza- aprendizaje en mi programación, que respondan a los objetivos fundamentales.					



17	Usualmente planifico actividades de enseñanza-aprendizaje diversas para lograr los objetivos individuales.					
<b>V ESTILO DOCENTE PERSONALIZADOR</b>						
18	Procuro mantener un estilo flexible y abierto.					
19	Fomento la creatividad en los alumnos(as) a través de un estilo operativo y creador.					
20	Elaboro con cada alumno un Proyecto de Mejora Personal.					
21	Promuevo Situaciones de Aprendizaje a partir de la agrupación flexible de los alumnos (as).					
22	Por lo general motivo la libertad de opiniones, gustos.					
23	En mis clases procuro generar un ambiente de amabilidad y respeto hacia cada uno de los alumnos (as)					
24	Generalmente me esfuerzo en realizar "la obra bien hecha".					
25	Por lo general me convierto en facilitador de aprendizajes, los padres en primeros educadores y los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje.					
26	Fomento en los alumnos(as) el desarrollo de las "habilidades blandas" que preparan al estudiante para vivir en el futuro.					
27	Brindo especial atención a las actividades reflexivas y críticas del pensamiento de los alumnos (as).					
<b>IV ACCION EDUCATIVA</b>						
28	Generalmente procuro aportar ideas que enriquecen la labor docente.					
29	Procuro la participación de los alumnos (as) en la valoración de sus propios trabajos y los de sus compañeros.					
30	Cuido en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos (as) enseñar y aprender metacognitivamente.					
31	Participo en las programaciones de las distintas áreas curriculares diseñando estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la metacognición.					



32	Considero necesario formular explícitamente los objetivos competenciales o competencias en la programación anual.					
33	Usualmente determino la selección de los objetivos o competencias para cada unidad de aprendizaje o proyectos interdisciplinares.					
34	Procuro estimular la ejecución de los objetivos o competencias en cada unidad de aprendizaje o proyectos interdisciplinares.					
35	Generalmente formulo estrategias variadas que favorecen la metacognición y el logro de los objetivos competenciales en los alumnos(as).					
36	Considero necesario formular explícitamente las actividades en la programación diaria, para atender a la diversidad.					
37	Usualmente determino la selección de las actividades para atender a diferentes ritmos de aprendizaje en los estudiantes.					
38	Procuro estimular la ejecución de las actividades para atender a diferentes ritmos de aprendizaje en los estudiantes.					
39	Generalmente formulo estrategias variadas que favorecen la metacognición y el logro de las actividades para atender a la diversidad.					
40	Considero necesario formular explícitamente las actividades de refuerzo en la programación diaria para atender a la diversidad.					
41	Por lo general participo en la selección de las actividades de refuerzo para cada unidad de aprendizaje o proyectos interdisciplinares, para atender a la diversidad.					
42	Procuro estimular la ejecución de las actividades de refuerzo en cada unidad de aprendizaje o proyectos interdisciplinares, para atender a la diversidad.					
43	Generalmente formulo estrategias variadas que favorecen la metacognición y el logro de las actividades de refuerzo en los alumnos (as), atendiendo a la diversidad.					



44	Considero necesario formular explícitamente las actividades de ampliación en la programación diaria, para estudiantes de alto rendimiento.					
45	Usualmente determino la selección de las actividades de ampliación para cada unidad de aprendizaje o proyectos interdisciplinarios, para estudiantes de alto rendimiento.					
46	Procuro estimular la ejecución de las actividades de ampliación en cada unidad de aprendizaje o proyectos interdisciplinarios, para estudiantes de alto rendimiento.					
47	Generalmente formulo estrategias variadas que favorecen la metacognición y el logro de las actividades de ampliación, para estudiantes de alto rendimiento.					

