
COHERENCIA ACTITUDINAL DE LOS DOCENTES REFERIDA A LAS NOTAS CONSTITUTIVAS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

TEACHER'S ATTITUDINAL COHERENCE AND THE PERSONALIZED EDUCATION

Marcela Vera Tapia
marcelaverat@unife.edu.pe

RESUMEN

Se estudiaron las actitudes de los docentes con formación en educación personalizada y su coherencia con respecto a las notas constitutivas de la persona, la singularidad, la autonomía y la apertura, considerando la concepción pedagógica correspondiente a la educación personalizada. El enfoque utilizado es descriptivo y los participantes fueron 102 docentes elegidos de manera intencional. El instrumento fue una escala de actitudes referida a la singularidad, autonomía y apertura. La validez de contenido 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, pues los docentes presentan una actitud favorable superior a la mediana en una proporción significativa igual o mayor al 75% y, a su vez, existe una relación significativa entre los componentes actitudinales con respecto al constructo de la educación personalizada. El análisis de los resultados permite apreciar que las formulaciones conceptuales referidas a las notas constitutivas de la persona se reflejan en las actitudes de los docentes.

PALABRAS CLAVE

Actitudes, educación personalizada, notas constitutivas.

ABSTRACT

The attitudes of teachers with training in personalized education and their coherence with regard to the constituent notes of the person, the singularity, autonomy and openness were studied, considering the pedagogical conception corresponding to personalized education. A descriptive approach was considered and the participants were 102 intentionally chosen teachers. The instrument was a scale of attitudes referred to the singularity, autonomy and openness. Content validity was obtained using the criterion of experts evaluated through Lawshe index. Reliability was obtained using Cronbach's alpha. The results make it possible to accept the different hypotheses, as teachers are in a favorable above-median attitude in a significant proportion of 75% or more and in turn there is a significant relationship between the attitudinal components regarding the construct of personalized education. The analysis of the results allows to appreciate that conceptual formulations concerning the constituent notes of the person are reflected in the attitudes of teachers.

KEYWORDS

Attitudes, personalized education, constituent notes.

Se puede señalar que actualmente se plantea una serie de desafíos en el campo educativo y algunas respuestas se van encontrando en el interés por comprender el sentido de la calidad en la educación como un proceso de formación integral de los estudiantes a fin de conseguir la excelencia personal, la cual constituye básicamente la idea central de una concepción de la educación centrada en la persona.

Considerando lo planteado, se intenta conocer las actitudes de los docentes con respecto a las notas constitutivas de la educación personalizada, buscando de esta manera un aporte teórico e instrumental, debido a que se elaboró y aplicó una escala sobre la actitud de los docentes frente al enfoque pedagógico de la Educación Personalizada correspondiente a sus notas constitutivas como una respuesta o alternativa de solución frente a la problemática educativa.

Si se considera la problemática educativa, es factible señalar que esta es de carácter multifactorial, debido a cuestiones tales como: 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 expresada en la noción de la aldea global con el correspondiente acceso veloz a una tremenda cantidad de información que necesita ser canalizada en el aula de clase.

Lo señalado implica la necesidad de prestar atención a tópicos centrales, tales como la urgencia de enfocar claramente la problemática humana y, en ella, como una cuestión central la referida a la educación, especialmente lo correspondiente al desafío de la valoración de la persona frente a las amenazas despersonalizantes, como el mal uso de la tecnología o las visiones reduccionistas de la persona. Esta consideración implica la necesidad de una visión holística de la persona, aunada como señala García Hoz (1993) a una clara antropología para considerar el valor del ser humano como persona, esto es, una cultura que integre la importancia de la persona.

Es en este escenario que 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.

Se estima, por tanto, pertinente, plantear cuáles son las actitudes de los docentes con formación en educación personalizada con respecto a las correspondientes notas constitutivas, de ahí que se busca analizar y evaluar la actitud del docente de acuerdo con las notas constitutivas del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada de García Hoz: singularidad, autonomía y apertura; por consiguiente, se busca analizar y validar aspectos pedagógicos relacionados con la educación personalizada, teniendo en cuenta la actitud del docente con formación en este enfoque. Se analiza como punto inicial, diversos estudios sobre la problemática educativa en función de los planteamientos pedagógicos de la educación personalizada. A su vez, se considera la actividad de la autora sobre su experiencia

de los años dedicados a la investigación y la consultoría en la aplicación del enfoque de la educación personalizada.

Al respecto, Arteaga y Calderero (2014), destacan en la educación personalizada, sus virtudes en la praxis educativa y expresan que la personalización e inclusión son conceptos educativos que dan sentido a la equidad. Agregan, para que una escuela avance hacia este concepto, es necesario una imprescindible hoja de ruta hacia el paradigma de la educación inclusiva y personalizada. Señalan que personalizar la educación es centrarla en el alumnado y ubicar la acción en el aprendizaje, se trata de otorgar el autocontrol y responsabilidad al estudiante permitiéndole ser el gestor principal de su aprendizaje, y convertir a los docentes en orientadores que los ubique en una condición que supera la acción de explicar y así llegar al infinitivo educar. De esta manera, la educación personalizada es proporcionar al aprendiz las condiciones necesarias para empoderarse y así ayudarlo a crecer autónomamente como la persona singular que es.

Es interesante lo que plantea Twyman (2014), en el sentido de que la educación está preparando a nuestros niños para el futuro; sin embargo, la educación se ha establecido sobre la experiencia del pasado, y es aquí que la participación del docente es determinante, pues el enfoque personalizado plantea 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 lo humano. 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, que en realidad debe constituirse en aprendizaje personalizado; de tal manera, que se pueda responder a la particularidad de los estudiantes. En realidad, el aprendizaje en la escuela puede ser útil, valioso, y conviene invertir en un nivel más intenso de lo que generalmente se plantea.

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), enfatiza la necesidad de contar con un enfoque personalizado, pues, los distintos aspectos de la acción pedagógica, responden necesariamente a una concepción humanista identificada con la teoría y práctica del proceso y del aprendizaje, por lo cual se debe centrar la atención en la relevancia de cada persona, porque no son las personas las que deben adecuarse a las distintas teorías o sistemas, sino que deberían ser las teorías y los sistemas educativos los que se ajusten a la realidad inherente al ser humano. De ahí, que la consideración de 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 la tendencia o el patrón de turno, no coincide con lo planteado por la propuesta pedagógica de la Educación Personalizada, tal como es precisado por Magro (2016), entre otros.

El planteamiento de los fundamentos teóricos de la educación personalizada parte ubicando el tema de la educación como un fenómeno eminentemente social que ha sido preocupación de diversos campos del saber. Si se considera una visión sociológica, este concepto hace referencia a dos procesos fundamentales: el traslado de contenidos y la influencia intergeneracional. De esta manera, tal como lo precisa Azevedo (2014), se plantea como el impacto proporcionado por las generaciones anteriores a fin de considerarlas tanto en el contexto social como en el ambiental.

Al respecto, Xavier Zubiri (Martínez, 1998) plantea que solamente una educación que considere al ser humano como el objetivo íntegro de la praxis pedagógica permitirá el desarrollo de la persona hacia sus ignoradas posibilidades. Agrega este autor, considerando la pedagogía y

al presentar parte de su trilogía de la Inteligencia Sentiente, 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 contraposición con Ortega quien manejaba una pedagogía de la seducción o a Unamuno, quien utilizaba una pedagogía de la inquietud, pues Zubiri planteaba una praxis pedagógica 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 sobre la educación cuando plantea las múltiples dimensiones del animal de realidades, esto es, el ser humano.

Y para ser aún más preciso, y en relación con la educación, según Zubiri, es necesario considerar conjuntamente con la inteligencia sentiente, la voluntad tendente y el sentimiento afectante, a fin de impedir que el hombre se aleje de sí mismo, incluso a pesar de querer lo contrario, dado que se ha propiciado una situación de aturdimiento. Al respecto, señala que se necesita la higiene de la tranquilidad, la higiene de la fruición, pues se encuentra que la persona actual está en crisis con el manejo del tiempo, expresado en el hecho de estar orientado a una serie de actividades que lo consumen.

Estas consideraciones son recordadas y formuladas 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.

Es admirable la manera como Delors (1996) 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 (1996), 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 enfatiza 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.

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. Esta consideración 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.

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.

Por lo señalado, la educación personalizada, en el mundo contemporáneo, puede considerar 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.

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.

Esta noción implica una diversidad de aspectos, referidos a las notas constitutivas de la persona, esto es, la singularidad, la autonomía, y la apertura tal como se detallan a continuación. Así, la singularidad en el enfoque de la educación personalizada considera la unicidad 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 autonomía, viene a ser la generatriz del individuo, en el sentido de que logra ser el principio y expresión de su comportamiento, pues, 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.

La apertura, hace referencia a que en el ser humano se presenta de manera paradójica el tema de la 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 objetivos en la educación personalizada.

De lo señalado, se desprende que el ser humano se halla con unas exigencias que provienen de la presencia de otros individuos con los que necesariamente tiene que coexistir. De aquí la necesidad de educar a la persona para este tipo de interacción vital que se realiza cotidianamente como una acción común en el campo laboral, en la vida económica, en las situaciones o desafíos políticos, en fin, en la vida social.

En este contexto, el rol del docente es crucial y esto se expresa en la actitud que asume frente al desafío de guiar la adquisición del conocimiento. Así, según García Hoz (1995), 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 permite una aproximación al conocimiento de

la realidad, porque 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 (1995), 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. Los resultados obtenidos por los experimentos pedagógicos 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, oír, 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 y 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. Así, 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 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.

De ahí, que una de las funciones principales de las actitudes 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.

Puede señalarse que la inteligencia actitudinal es la capacidad para elegir las actitudes adecuadas para lo señalado a continuación. 1. La resolución de problemas en el 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 fines, tanto a corto como a largo plazo, como persona y como sociedad. 4. Elección de los objetivos y 5. Consecución de los mismos.

Según Goni (2013), 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.

Son estas consideraciones sobre la educación personalizada y sus notas constitutivas teniendo en cuenta las actitudes de los docentes, las que permiten plantear las hipótesis que se presentan a continuación.

Hipótesis general

H1 Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente.

Hipótesis específicas

H1.1 Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente referida a la nota constitutiva: la singularidad.

H1.2 Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente referida a la nota constitutiva: la autonomía.

H1.3 Existe coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente referida a la nota constitutiva: la apertura.

MÉTODO

Participantes

Docentes de colegios que llevan el Enfoque Pedagógico de la Educación Personalizada, distribuidos de acuerdo a la siguiente cantidad de colegios: dos colegios de nivel inicial y tres de nivel primaria y secundaria.

La muestra fue extraída de manera intencional, y estuvo constituida por 102 docentes distribuidos de la siguiente manera: Inicial: 15; Primaria: 60; Secundaria: 27.

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, la cual se aplicó de manera colectiva previa obtención del consentimiento informado. Por tanto, esta escala permitió obtener información correspondiente a la Educación Personalizada y sus distintos componentes.

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).

La confiabilidad de los datos de la escala fue calculada utilizando el índice alfa de Cronbach con valores de .63, .57, y .74 para los factores de singularidad, autonomía y apertura respectivamente (Delgado, Ecurra y Torres, 2006).

La ficha técnica del instrumento utilizada fue la siguiente:

Nombre: Escala de educación personalizada-MV
 Autora: Marcela Vera Tapia

Tiempo de aplicación: 15 minutos.

Administración: individual o colectiva.

Calificación: Sistema Likert con cinco opciones de respuesta.

Dimensiones: Singularidad, Autonomía, Apertura.

Procedimiento

Los datos resultantes de la aplicación de la escala fueron procesados con el programa estadístico SPSS a fin de obtener la mediana de los puntajes, y proceder con el cálculo del Chi cuadrado (Tablas 1 al 3) y con el programa estadístico Amos con respecto a la hipótesis general (Figura 1). Se utilizó el nivel de significatividad del .05.

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. 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 1 un valor del Chi Cuadrado 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 1

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 χ^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 de la

autonomía, puede observarse en la tabla 2 un valor de Chi Cuadrado 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 2

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 χ^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 de

la apertura, puede observarse en la tabla 3 un valor de Chi Cuadrado 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 3

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 χ^2	Yates
Mediana	61.80	38.20	9.293*	8.602*
Esperado	75	25		

*p < 0.05

Con respecto a la hipótesis general correspondiente a la coherencia entre la teoría y la práctica del enfoque pedagógico de la Educación Personalizada expresada en la actitud del docente, se puede observar en la figura 1 que efectivamente existe una adecuada interacción entre los componentes

que representan la noción de persona. Así, en lo correspondiente a la singularidad, la relación es significativa y es igual a .63, para un tamaño grande del efecto igual a .40. En lo referido a la singularidad el índice de relación es significativo y equivale a .55, para un tamaño grande del efecto de .30. En

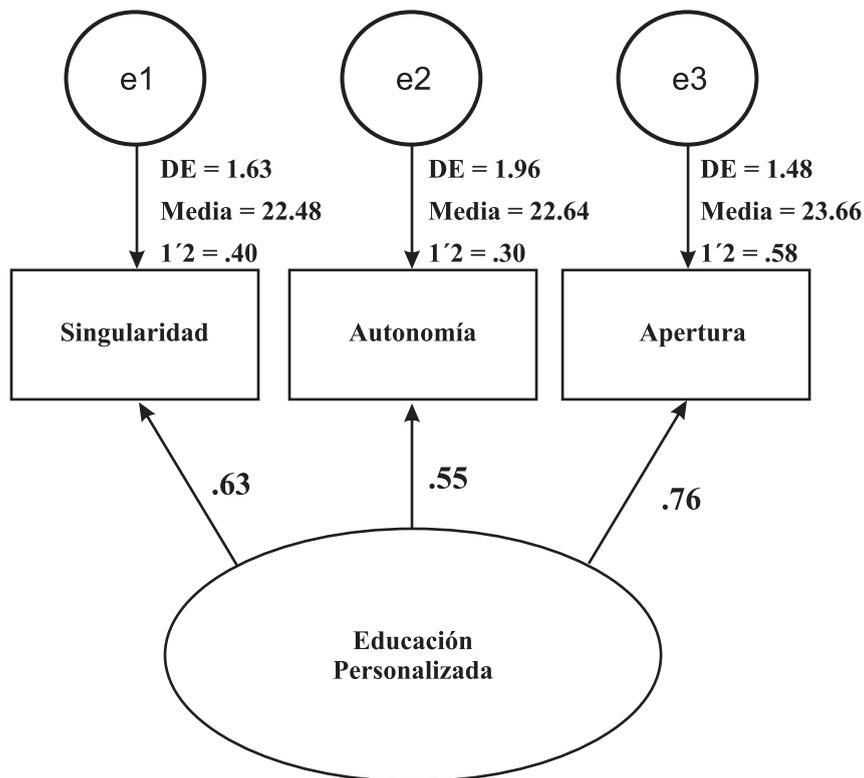
lo correspondiente a la apertura, la interacción es significativa y equivale a .76 acompañado de un tamaño grande del efecto de .58.

Otro aspecto a destacar de los resultados de la hipótesis general, en la figura 1, es la similitud de los puntajes correspondientes a las medias

aritméticas (22.48, 22.64, 23.66) con índices de variabilidad similares tal como puede observarse en los valores de la desviación estándar (1.63, 1.96, 1.48). Cabe anotarse que estos valores fueron obtenidos teniendo en cuenta el factor de control del error en la medición, ilustrado en la figura 1 por e1, e2 y e3.

Figura 1

Representación de la interacción de las actitudes de los docentes referidos a la coherencia, de la singularidad, la autonomía y la apertura con respecto a la educación personalizada



DISCUSIÓN

Luego de los resultados presentados, es factible señalar que con respecto a la primera hipótesis específica referida a la 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, y de acuerdo a los datos de la tabla 1, 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 cualitativa 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.

Asimismo, en lo referido a la segunda hipótesis específica correspondiente a la 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 autonomía, y por los datos de la tabla 2, 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.

Teniendo en cuenta la tercera hipótesis específica referida a la 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 apertura, y por los datos de la tabla 3, 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.

Con respecto a la hipótesis general, correspondiente a la coherencia actitudinal de

los docentes con respecto a la singularidad, la autonomía y la apertura referidos a la educación personalizada es factible señalar su aceptación, dados los valores significativos de interacción, corroborando de esta manera el planteamiento de García Hoz (1993) en el sentido de que las actitudes constituyen una predisposición renovadora y vital y que permite diferenciar el cómo saber amar de lo correspondiente a solamente el amor por el saber. La implicación de lo señalado, es la reconceptualización de los procesos educativos planteando que el aprendizaje es una consecuencia de la enseñanza ligada a la actitud del docente a fin de lograr la construcción del saber.

CONCLUSIONES

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

1. 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, referida a la nota constitutiva de 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.
2. 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, referida a la nota constitutiva referida a la autonomía, ya que un 59.80% se ubica sobre el percentil 75, por encima de la mediana o segundo cuartil.
3. 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, referida a la nota constitutiva de la apertura, ya que un 61.80%

se ubica sobre el percentil 75, esto es, por encima de la mediana.

4. Se acepta la hipótesis general correspondiente a la coherencia actitudinal de los docentes con respecto a la singularidad, la autonomía y la apertura referidas a la educación personalizada.

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 considerando la diversidad cultural del Perú.

2. Elaborar instrumentos de investigación, tales como cuestionarios, escalas, guías de entrevistas sobre la educación personalizada, a fin de contar con instrumentos válidos, confiables y con normas locales.
3. 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.

REFERENCIAS

- 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
- 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.
- Bernardo, J., Javaloyes, J. y Calderero, J. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Editorial Narcea, S. A.
- Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A. Vallehermoso.
- 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. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Eiser, J. (1999). *Psicología Social*. Madrid, Valencia: Mc Graw Hill.
- García Hoz, V. (1993). *Tratado de la educación personalizada: Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1995). *Tratado de educación personalizada. Del fin a los objetivos de la educación personalizada*. (Vol. I, II y III). Madrid: Ediciones Rialp.
- 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
- 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
- Magro, C. (2016). *Educación y personalización*. Blog colabora.red. Recuperado de: <https://carlosmagro.wordpress.com/2016/04/23/educacion-y-personalizacion/>
- 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/9127260003_850215.html
- Moreno, C. (1989). *La intención comunicativa. Ontología e intersubjetividad*. España: Themata.
- 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>
- Rickabaugh, J. (2015). *Including the Learner in Personalized Learning*. The Institute @ CESA #1. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558048.pdf>
- Rodríguez, K. (1987). *Psicología de las actitudes y estructuras cognitivas*. Colección Universitaria.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth.
- 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), pp. 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 S. A.

Fecha de presentación: 12-10-2019
Fecha de aceptación: 11-11-2019