

**Pablo Rivera-Vargas  
Raquel Miño-Puigcercós  
Ezequiel Passeron  
(Coords.)**

# **Educar con sentido transformador en la universidad**

**OCTAEDRO - IDP/ICE, UB**

Colección Educación universitaria

Título: *Educar con sentido transformador en la universidad*

Primera edición: febrero de 2022

© Pablo Rivera-Vargas, Raquel Miño-Puigcercós, Ezequiel Passeron (coords.)

© De esta edición:  
Ediciones Octaedro, S.L.  
Bailén, 5 - 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona  
Institut de Desenvolupament Professional (IDP/ICE)  
Campus Mundet - 08035 Barcelona  
Tel.: 93 403 51 75  
ice@ub.edu

La reproducción total o parcial de esta obra solo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: © Ediciones Octaedro S.L. - IDP/ICE UB.

ISBN: 978-84-19023-67-4

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

## 7. PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR Y REFORMA CURRICULAR: HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

— César Coll

Universitat de Barcelona

— Antonio Membrive

Universitat de Barcelona

— Raquel Miño-Puigcercós

Universitat de Barcelona

### Introducción

Hoy en día, las personas participamos en una gran cantidad de actividades y contextos distribuidos en múltiples entornos presenciales, virtuales e híbridos en los que tenemos la posibilidad de interactuar con personas y recursos que nos permiten aprender. Los niños, niñas y jóvenes, más allá de la escuela, transitan por estos entornos, involucrándose en prácticas que les interesan y les parecen relevantes, aprovechando e incluso construyendo oportunidades de aprendizaje que repercuten en su desarrollo social y personal. En este marco, gran parte del alumnado de Educación Primaria y Secundaria manifiesta que en los centros educativos se ve obligado a aprender saberes cada vez más desconectados de su vida cotidiana, sus intereses y sus preocupaciones (Kumpulainen, 2014). Ignorar esta desconexión con la escuela supone, sin duda, acrecentar las desigualdades educativas entre el alumnado. Aquello que ocurre fuera del sistema educativo tiene cada vez mayor presencia e influencia en sus vidas, mientras que lo que ocurre dentro de él pierde progresivamente el sentido y la relevancia. Por ende, se limita enormemente la capacidad de la educación formal para garantizar un acceso equitativo y justo a experiencias educativas significativas.

Revertir esta situación debe ser uno de los objetivos principales de los sistemas educativos que quieran responder con efectividad a las demandas de la sociedad contemporánea, una sociedad cada vez más desigual y al mismo tiempo cada vez más conectada digitalmente. La propuesta de avanzar hacia un modelo organizado en torno a la personalización de los aprendizajes escolares se presenta como un paso necesario e inevitable para recuperar el propio sentido y finalidad de la educación escolar.

Sobre esta base, presentamos a continuación de manera breve qué entendemos por personalización del aprendizaje, algunos aspectos de la reforma curricular impulsada por la nueva ley de educación española, la LOMLOE,<sup>12</sup> que favorecen y promueven la puesta en marcha de estrategias de personalización, y cómo estas estrategias necesitan de una mayor articulación de la acción educativa entre los centros escolares, su entorno comunitario y otros ámbitos de la actividad social. La comprensión de las posibilidades de transformación educativa de la LOMLOE y las implicaciones que puede tener en el despliegue en las aulas es clave, a nuestro parecer, para las generaciones presentes y futuras de profesorado y formadores.

## Hacia la personalización de los aprendizajes escolares

La personalización del aprendizaje escolar se plantea como un conjunto de estrategias orientadas a promover el sentido y valor personal que el alumnado atribuye a los aprendizajes escolares, mediante la toma en consideración de sus necesidades, intereses, expectativas y objetivos de aprendizaje (Coll, 2016). Personalizar supone un paso más en el camino a la atención a la diversidad, ya que, además de las necesidades educativas específicas de cada aprendiz, pone en valor la conexión con su realidad, con aquello que le preocupa y le es útil, más allá del centro educativo y de la etapa escolar en la que se encuentra.

12. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Hasta ahora, esta conexión ha estado en muchas ocasiones olvidada. Si el profesorado decide cuáles son las necesidades de aprendizaje de cada aprendiz y cuál es el proceso a seguir para satisfacerlas, se puede lograr una mayor individualización de la enseñanza, pero no tiene por qué tener incidencia en el valor y la funcionalidad que el alumnado otorga a su aprendizaje. Por ello es fundamental diferenciar entre individualización y personalización. La principal diferencia es que personalizar implica escuchar las voces de los y las aprendices e incorporar sus puntos de vista en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Downes, 2015). Esto no quiere decir que el alumnado deba decidir qué aprender, cuándo y cómo, sino que, desde el principio, la voz y el interés de cada cual se escucha y se incorpora como objeto de atención, consideración, reflexión y transformación dentro de las aulas. Así, el papel del profesorado y de los mecanismos de influencia educativa que se despliega en el aula no pasan a un segundo plano —al contrario, se hacen aún más necesarios—, sino que se amplía el foco de lo que se considera importante desde la escuela.

La investigación psicoeducativa ha evidenciado que en muchos centros de Educación Primaria y Secundaria, y también de Educación Superior y Formación Profesional, se están implementando prácticas interesantes de personalización del aprendizaje (Coll *et al.*, 2020). No obstante, el tipo de flexibilidad en las estructuras, la organización y el funcionamiento de la dinámica escolar que requiere implementar propuestas de esta índole se ve entorpecido por la lógica de un currículo rígido, prescriptivo y sobredimensionado. Este currículo ha podido ser funcional anteriormente, pero comienza a ser insuficiente para que la educación formal siga cumpliendo con su cometido. Por ello, avanzar hacia una mayor personalización requiere un proceso de reforma curricular que proporcione un marco adecuado para implementar y desarrollar este tipo de estrategias.

## Una apuesta por la reforma curricular

En España, las leyes de educación de los últimos 15 años no han implicado cambios profundos en materia curricular, sino que han sido, en cierto modo, continuistas. Más aún, la última reforma propuesta en 2013 incluso ha supuesto una regresión respecto a leyes anteriores, al apostar por una mayor homogeneización y cuantificación de la educación. Con la LOMLOE, se abre la puerta a un cambio sustancial que permite repensar el modelo educativo actual sobre la base de la personalización del aprendizaje escolar (Coll y Martín, 2021). Dicho cambio no consiste tanto en una actualización de los contenidos curriculares, como en un cambio de modelo curricular, es decir, en la adopción de una nueva perspectiva respecto a qué es y para qué sirve el currículum escolar. A nuestro parecer, una reforma curricular de este tipo debe articularse sobre tres ejes vertebradores: *a)* la profundización en el carácter competencial y contextual del aprendizaje; *b)* el establecimiento de una priorización de los aprendizajes básicos imprescindibles, y *c)* el incremento del grado de autonomía de los centros educativos.

En primer lugar, en lo que concierne a la profundización en el carácter competencial del aprendizaje, es importante tener claridad sobre la naturaleza situada y contextual de las competencias. Una competencia, entendida como la movilización de conocimientos, recursos y habilidades para hacer frente a una situación o problema determinado, no se despliega en el *vacío* (Rodríguez y Díez, 2014). Las competencias siempre se ponen en juego y se articulan en el contexto en el que se encuentra el aprendiz. La lógica según la cual algo que se aprende dentro de las aulas puede transferirse con facilidad a otros contextos es una falacia, ya que ser competente implica necesariamente dar respuesta a un reto o problema en una situación determinada. Una parte de los cambios contemplados en la reforma curricular que acompaña a la LOMLOE pretende asegurar que las competencias aterricen en las actividades de aula articulando lo más general, transversal y global, con lo específico, situado y local. Por poner un ejemplo, en materia de evaluación se propone sustituir el modelo actual, basado en están-

dares cuantificadores e indicadores de desempeño, por modelos de evaluación que remitan a tipos de situaciones en las que se espera que el alumnado que haya adquirido el nivel competencial de desarrollo adecuado pueda responder a los desafíos que se le plantean.

En segundo lugar, en cuanto al establecimiento de una priorización de los aprendizajes básicos imprescindibles, se evidencia la urgencia de reducir el volumen de contenido curricular actual. Desde la implementación del modelo competencial en el año 2006, las reformas curriculares se han dedicado a la selección de aquellas competencias más interesantes desde el punto de vista de las áreas del conocimiento, sustituyendo, y sobre todo añadiendo, nuevas competencias hasta sobredimensionar el currículum. El criterio de selección sobre qué se tiene que enseñar y aprender ha estado hasta ahora más vinculado a la lógica de las disciplinas académicas y a las demandas del mercado laboral que a la capacidad del alumnado para construir un proyecto de vida personal que sea a la vez relevante socialmente, para afrontar los retos que se encontrará en un futuro y contribuir a la transformación de la sociedad en la que vive.

Reducir esta sobrecarga no implica reducir el nivel, sino entender que una gran cantidad de contenidos no tiene ningún valor si estos no se aprenden de manera significativa y se pueden desplegar para afrontar situaciones y resolver problemas fuera de los centros educativos. Se trata de aprender todo lo que sea posible aprender –cuanto más, mejor–, pero no en detrimento del sentido del aprendizaje. En esta línea, es importante diferenciar entre los aprendizajes básicos imprescindibles y los aprendizajes básicos deseables, y priorizar los primeros a la vez que se permite y se facilita que se aprendan también los segundos con tanta amplitud y profundidad como sea posible. Desde esta perspectiva, debe ser obligatorio en el currículum aquellos aprendizajes que, si un alumno o alumna no ha adquirido al finalizar la Educación Obligatoria, le pondrán en una situación de potencial vulnerabilidad y exclusión social.

En tercer lugar, respecto al incremento en la autonomía de los centros educativos, es importante favorecer que el trabajo sobre los aprendizajes básicos deseables pueda concretarse de manera diferen-

te en función del contexto. Lo básico imprescindible se constituye como obligatorio y común. A partir de ahí, es necesario dejar un amplio margen de maniobra para que cada centro pueda seleccionar, ampliar y profundizar en determinados contenidos de aprendizaje, en función de la diversidad del alumnado, sus opciones e intereses, y de la realidad de su entorno comunitario. Esta flexibilidad permitiría incorporar como foco de la acción educativa las trayectorias de aprendizaje (Leander, Philips y Taylor, 2010) del alumnado, es decir, el conjunto de experiencias, actividades y contextos en los que participa y puede aprender, más allá del centro educativo. Esto no solo facilita la personalización del aprendizaje al conectar con la vida cotidiana de los aprendices, sino que sirve para que el centro educativo haga de nexo entre el alumnado y otros contextos comunitarios que le ofrecen oportunidades para aprender, contribuyendo también a la reducción de las desigualdades educativas.

## Últimas palabras. De la transformación educativa a la transformación social

Una propuesta curricular como la que acabamos de exponer configura un buen marco de referencia sobre el que trabajar para el establecimiento de normativas que se concreten y aterricen en la práctica educativa. Sin embargo, su capacidad de transformación será insuficiente si no se acompaña de una inversión económica y una serie de políticas públicas que apunten en esa dirección. El profesorado, el alumnado y la comunidad educativa, en general, van a necesitar infraestructura, equipamiento, formación, tiempo y acompañamiento para que la personalización del aprendizaje sea una realidad en las aulas. En este sentido, destacan algunas medidas que han tenido que tomarse en los centros para adaptarse repentinamente a la situación de pandemia poniendo en marcha procesos de personalización de los aprendizajes en función del perfil de su alumnado: la reducción de ratios, la co-docencia, la alfabetización digital del profesorado, el aumento de la comunicación entre el profesorado y las familias, o el incremento del

nivel de autonomía de los centros para tomar decisiones. A pesar de las dificultades que la necesidad de afrontar esta situación imprevista ha supuesto para las escuelas, son un buen ejemplo de cómo los recursos y las responsabilidades educativas pueden flexibilizarse ante las demandas del panorama social.

Por otro lado, es fundamental el establecimiento de vínculos entre los centros de educación formal y otros contextos de actividad que ofrecen oportunidades y recursos para aprender, ya sea en el entorno comunitario en el que están ubicados, ya sea a través de la participación en comunidades de práctica, interés y aprendizaje accesibles en línea. Solo mediante el establecimiento de redes de contextos de aprendizaje y un proceso de corresponsabilización educativa, los centros escolares pueden ofrecer al alumnado el acceso a espacios, entidades, instituciones locales y agentes comunitarios a los que, de otro modo, los niños y niñas de entornos desfavorecidos y de familias vulnerables no podrían acceder (Vadeboncoeur *et al.*, 2014). Sin este apoyo, que sobrepasa los muros de la escuela y es coherente con el escenario social en el que vivimos, difícilmente el sistema educativo podrá ser el gran motor de la lucha contra la inequidad y la segregación.

Por último, cabe destacar que la legislación educativa también necesita ir acompañada de otras políticas sociales y económicas. No todas las transformaciones pueden realizarse desde las escuelas; no se puede cambiar la estructura social o los modos de producción, por ejemplo, sin otro tipo de transformaciones políticas y culturales que apunten al mismo horizonte. Apostar por la reforma del currículo, de modo que se garantice la contextualización del aprendizaje, la priorización de las competencias esenciales y la flexibilidad y autonomía de los centros, sin duda supone un gran avance para la recuperación del sentido de los aprendizajes escolares y una apuesta por una educación equitativa y de calidad. Sin embargo, resulta imprescindible continuar repensando otros ámbitos y espacios de la vida social, exigiendo reformas que se traduzcan, a mayor escala, en transformaciones educativas y sociales. Ante un panorama tan volátil e incierto como el de las sociedades contemporáneas, el inmovilismo no puede ser una opción.

## Referencias

- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. En: J. M. Vilalta (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Bofill.
- Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. e Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Graó.
- Downes, S. (2015). *New learning, new society* (conferencia). Chang School Talks, Toronto, Canada.
- Kumpulainen, K. (2014). Pedagogies of connected learning: Adapting education into the Twenty-first Century. En: D. Hung, K. Y. T. Lim y S.-S. Lee. (eds.). *Adaptivity as a transformative disposition for learning in the 21st Century* (pp. 31-41). Springer.
- Leander, K. M., Phillips, N. C. y Taylor, K. H. (2010). The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34 (1), 329-394. <https://doi.org/10.3102/0091732X09358129>
- Rodríguez, C. y Díez, E. J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (1), 383-396.
- Vadeboncoeur, J. A., Kady-Rachid, H. y Moghtader, B. (2015). Learning in and across contexts: Reimagining education. *National Society for the Study of Education*, 113 (2), 339-358.