

LA PERSONALIZACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Dra. María José De Urraza

Universidad Vytautas Magnus, Lituania

Resumen

La personalización del aprendizaje se presenta como una estrategia fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que permite adaptar el proceso educativo a las características, intereses y necesidades individuales de los estudiantes, aumentando así su motivación y favoreciendo una adquisición más eficaz del idioma. Este artículo examina el concepto de personalización en el ámbito educativo, con especial énfasis en su aplicación al aprendizaje del español como lengua extranjera. A través de un análisis teórico y conceptual, se exploran las distintas perspectivas que configuran esta noción, así como su evolución en el discurso pedagógico contemporáneo. El estudio subraya la importancia de considerar al estudiante como agente activo del aprendizaje, destacando el papel de la autorregulación, la agencia y la metacognición. Asimismo, se presentan estrategias de personalización aplicables al aprendizaje del español, con el objetivo de fomentar una adquisición del idioma más significativo, autónomo y contextualizado. Se concluye que una verdadera personalización educativa exige tanto el desarrollo de competencias en el estudiante como una intervención docente intencional, flexible y reflexiva.

Palabras clave: *personalización educativa, autorregulación, estrategias de personalización, aprendizaje de idiomas, español como lengua extranjera*

PERSONALIZATION FOR LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Personalization in education is emerging as a fundamental strategy for the teaching and learning of foreign languages, as it enables the educational process to be adapted to the individual characteristics, interests, and needs of students, thereby increasing their motivation and promoting more effective language acquisition. This article examines the concept of personalization in the educational field, with a particular focus on its application to the learning of Spanish as a foreign language. Through a theoretical and conceptual analysis, it explores the various perspectives that shape this notion, as well as its evolution in contemporary pedagogical discourse. The study emphasizes the importance of recognizing the learner as an active agent in the learning process, highlighting the roles of self-regulation, agency, and metacognition. In addition, it presents several personalization strategies applicable to the learning of Spanish, aiming to foster more meaningful, autonomous, and contextualized learning experiences. The article concludes that genuine educational personalization requires both the development of learner competencies and intentional, flexible, and reflective teacher mediation.

Keywords: *personalization in education, self-regulation, personalization strategies, language learning, Spanish as a foreign language*

Introducción

La personalización en el ámbito educativo ha ganado un protagonismo creciente en las últimas décadas. El concepto tiene sus orígenes en el giro del aprendizaje tradicionalmente centrado en el profesor a pedagogías enfocadas hacia el alumno [Camps Bansell 2018]. La idea de que el estudiante debe asumir un rol más activo que pasivo, más comprometido con su propio proceso de aprendizaje que simplemente dirigido por otros y más autónomo que dependiente del profesor, resume las principales características del enfoque educativo centrado en el estudiante. Las teorías del constructivismo en la educación y la pedagogía de J. Dewey [1922], entre otras, contribuyeron a potenciar el papel del alumno en la creación de conocimiento, rechazando el modelo tradicional de los estudiantes como meros receptores de información.

Este enfoque, como en muchos otros ámbitos, resulta especialmente relevante en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, donde permite a los estudiantes

convertirse en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, fomentando así la adquisición del idioma [Pastor Cesteros 2004]. Por tanto, el fin de este estudio es analizar la personalización del aprendizaje como enfoque integral en la enseñanza del español como lengua extranjera, abordando tanto sus fundamentos teóricos como su aplicación práctica. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos: (1) examinar las distintas concepciones de la personalización educativa desde un análisis del concepto; (2) analizar los principales atributos de la personalización para el proceso de aprendizaje e (3) identificar estrategias concretas de personalización aplicables al contexto específico del aprendizaje del español como lengua extranjera.

La personalización en la educación: distintas perspectivas

En las últimas décadas, la personalización ha destacado como foco de investigación y estandarte de muchas políticas educativas como promotor de adaptabilidad e innovación en las aulas. Sin embargo, los orígenes y la aplicabilidad del concepto son tan variadas como su mismo significado.

La personalización en la educación está relacionada con una amplia variedad de conceptos como la educación personalizada [García Hoz 1993], la personalización de la educación [Mincu 2012], la personalización del aprendizaje [Coll 2017] o el aprendizaje personalizado [Bray y McClaskey 2017], entre otros. Podría parecer que todas estas denominaciones se refieren a realidades idénticas, pero cada una de ellas ha sido detalladamente caracterizada y singularizada en la literatura científica.

Las distintas perspectivas que abordan el concepto de personalización en la educación pueden estar influidas por la cultura académica relacionada con el ámbito geográfico concreto en el que se publican [Moreno 2020]. A grandes rasgos se distinguen dos corrientes, dependiendo de si los textos están escritos originalmente en inglés o en español u otras lenguas romances. Las fuentes del ámbito anglosajón enfatizan principalmente el sentido pragmático de la personalización y su implementación a través del uso de nuevas tecnologías. Los contextos socioculturales en los que se implementa el aprendizaje personalizado (*personalised learning*) son una razón para construir conceptualizaciones específicas. En términos generales, los trabajos académicos del Reino Unido y Estados Unidos publicados en inglés reflejan los usos y aplicaciones que se han realizado en esos entornos geográficos, además de desarrollar una fuerte crítica respecto a las políticas locales. Las fuentes de otros países de habla inglesa, sin embargo, se enfocan en caracterizar programas y métodos concretos, relacionados muchas veces con el uso de nuevas tecnologías y con debates acerca del uso de algoritmos como clave de personalización en determinadas plataformas educativas. Por otra parte, en español tienen primacía ciertas líneas de interés e investigación. Varios autores hispanos basan sus estudios en los trabajos realizados por el pedagogo García-Hoz [1993]. El foco de estudio

se centra en la noción de educación personalizada y una pedagogía centrada en la persona. Otros autores actuales hacen referencia a la personalización, también destacando el carácter pragmático, de atención individualizada, pero aportando una fundamentación filosófica con énfasis en el sentido personal del aprendizaje.

A la vez, de manera generalizada, en la investigación educativa o ciencias allegadas, se percibe un uso del término *personalización* como sinónimo de otros aspectos como la adaptabilidad, la flexibilidad, la diferenciación o individualización. Asimismo, estrategias pedagógicas basadas en el uso de las nuevas tecnologías y otras innovaciones, frecuentemente son utilizadas como reflejo del aspecto *personalizador* en el aula. Sin embargo, más que una visión meramente pragmática, la personalización en la educación parece desplegar una serie de características que promueven la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

De esta manera, se puede percibir que el concepto de personalización se convierte en un discurso flexible [Bragg 2014], que se adapta a diferentes contextos e intereses pedagógicos e institucionales. Es un hecho que los orígenes, la historia y las formas de implementación implican diversas percepciones del concepto. Sin embargo, esto no implica una caracterización ambigua o un paradigma pedagógico totalmente indefinido.

En líneas generales, la personalización puede entenderse desde un enfoque pragmático como adaptación individualizada (aprendizaje personalizado), o desde una perspectiva humanista, como una reivindicación del estudiante como persona (educación personalizada) [Mincu 2012].

La personalización se explica desde un prisma filosófico desde su unicidad, donde la persona es considerada como ejemplar o integrante de una clase o especie y, por tanto, no intercambiable con otro representante del mismo grupo. Lo contrario, la *despersonalización*, ocurre cuando alguien es identificado por su pertenencia a un grupo y es definido en su personalidad por su adhesión un conjunto de rasgos genéricos. Cuando el sujeto es identificado como un caso individual de cierto género o clase, sus acciones no surgen de su ser personal, sino como resultado de su actuación desde su rol social. Así, el individuo actúa como maestro o alumno, pero no como la persona real detrás de estos tipos [Pérez Guerrero 2022]. Por tanto, la personalización, determinada como un proceso opuesto al de *despersonalización* o masificación, apela al reconocimiento del sujeto como único.

Sin embargo, la perspectiva de tradición anglosajona sobre la personalización se acerca más a una visión funcionalista [Pérez Guerrero y Ahedo Ruiz 2020]. En su estudio, Kaufmann [2007] sostiene que este enfoque de la enseñanza personalizada profundiza en la dimensión pragmática de la pedagogía, utilizando diversos elementos de la psicología conductista, donde la teoría del refuerzo positivo se considera clave para aumentar la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje. Por tanto, se percibe una ideología subyacente de eficiencia, muchas veces criticada por diversos

autores que asocian la personalización educativa a los sistemas modernos del mercado económico [Campbell et al. 2007; Underwood y Banyard 2008; Hartley 2009]. La mencionada crítica al sistema apunta a que este enfoque busca convertir los recursos humanos en un producto útil para la sociedad desde un punto de vista práctico y funcional. Esta tendencia, orientada a una consecución más eficaz de los fines y objetivos del sistema educativo, se centra principalmente en el rendimiento académico. Por último, la perspectiva pragmática de la personalización destaca la dimensión de empoderamiento en el proceso de educación, que se logra a través de habilidades intelectuales utilizadas como instrumentos para la adaptación y preparación ante situaciones futuras [Kaufmann 2007].

Igualmente, a pesar de la crítica recibida, el aprendizaje personalizado se caracteriza por responder también a la necesidad de atención de cada alumno a nivel individual [Chiosso 2012]. Las innovaciones pedagógicas centradas en el alumno, desarrolladas en las últimas décadas, se han enfocado en colocar al estudiante en el centro del proceso educativo y metodológico. Ha habido un marcado interés por comprender sus estilos de aprendizaje, valorar sus intereses y promover la atención a sus necesidades [Coll 2017]. Este marco ha sido el contexto en el que surgió la personalización, describiendo cualquier actitud o estrategia que busque adaptar el proceso de enseñanza al estudiante como individuo.

La idea de ajustar la actividad de aprendizaje a las necesidades e intereses del alumno ha sido una meta constante en los sistemas educativos del siglo XX, como respuesta a la despersonalización o masificación de la educación y sus consecuencias sobre la calidad del sistema educativo mundial [Moreno 2020]. La individualización y el reconocimiento de cada aprendiz como agente capaz de mejorar su aprendizaje, independientemente de las limitaciones personales [Faure 1976], surgieron como estrategias de mejora en el campo de la enseñanza. Por esta razón, diferentes pedagogos desarrollaron sus metodologías de atención individualizada, como Ovide Decroly en Bélgica, Maria Montessori en Italia, Helen Parkhurst en Estados Unidos y Hélène Lubienska en Francia [Bouché Peris 1998].

La digitalización de la educación, resultado de la revolución tecnológica del siglo XXI, ha hecho que los modelos educativos sean más flexibles, beneficiando las trayectorias de aprendizaje individualizadas y abriendo el acceso a materiales y contenidos más allá del aula [Deed et al. 2014]. La adaptabilidad que ofrecen los modelos de aula abierta [Deed et al. 2014; Ignatova et al. 2015], junto con los entornos personales de aprendizaje y el uso de la web 2.0, está estrechamente relacionada con la autorregulación del aprendizaje y la autonomía del alumno [Castañeda et al. 2022], características ligadas a la personalización.

El diseño de entornos de aprendizaje personalizados a través del uso de las TIC se basa en las características personales del estudiante, lo cual impacta

en los resultados individuales del aprendizaje [Walkington y Bernacki 2020]. La programación y organización de materiales mediante trayectorias tecnológicas personalizadas considera el perfil, las necesidades, habilidades y ritmo del estudiante [von Feigenblatt et al. 2022], con el objetivo de aumentar su motivación [Alamri et al. 2020]. Además, la investigación ha demostrado que aspectos personales como las fortalezas [McCarthy et al. 2020] e intereses del estudiante [Walkington 2013] son elementos cruciales para mejorar los resultados en entornos de aprendizaje basados en la tecnología. En general, los estudios sobre el diseño de entornos digitales de aprendizaje personalizados han tenido un impacto significativo en el enfoque actual de la personalización educativa, enfatizando conceptos analíticos como la adaptabilidad, la autonomía del aprendiz y la capacidad de agencia.

Atributos comunes del concepto de personalización en la educación

Como se ha destacado, en diversas publicaciones, el concepto de personalización se aborda desde diferentes puntos de vista e implementaciones prácticas. Sin embargo, pueden identificarse ciertos aspectos comunes que caracterizan el término. La atención a las necesidades de los estudiantes, la consideración de la singularidad, la promoción de la autonomía del alumno y la reflexión son algunas de las características clave destacadas por los académicos. De esta manera, se puede considerar un uso del concepto que va más allá de la implementación de una metodología o la adjetivación de una estrategia pedagógica, sino que sirve como una noción amplia que abarca distintos enfoques y aspectos de la educación.

Con el fin de cristalizar las características definitorias del término estudiado, se ha realizado una revisión bibliográfica de artículos científicos y libros que hacen referencia al concepto de la personalización en la educación. Para llevar a cabo la búsqueda, se utilizaron las bases de datos EBSCO y ERIC. En una primera exploración, las palabras clave fueron: en inglés, *personalised learning* y *personalization*; en español, *educación personalizada*, *aprendizaje personalizado* y *personalización*. Como el objetivo de la investigación era hacer un estudio del uso y evolución del término *personalización* en el campo de la educación, no se aplicó un límite temporal para la búsqueda de fuentes. La amplitud de años era un factor relevante para entender la variabilidad del concepto en el tiempo.

A continuación, se utilizaron como criterios de selección para los artículos que hubieran sido publicados en revistas académicas y que hubieran sido sometidos a una revisión por pares. Al aplicar estos filtros, el número de textos se redujo a 300 artículos y libros aproximadamente. Llegados a este término, se decidió descartar un elemento en la búsqueda: la palabra *web*. Este término clave tiene una fuerte relación con una conceptualización de la personalización, sin embargo, como remarcan algunos autores, el aprendizaje personalizado no necesariamente requiere el uso

de las nuevas tecnologías [Walkington y Bernacki 2020]. Este enfoque puede ser entendido como *aprendizaje personalizado adaptado* (*personalized adaptive learning*) [Peng et al. 2019] y supone un modelo pedagógico determinado. Como el objetivo de la investigación se centraba en encontrar definiciones que caractericen ampliamente el concepto de personalización en educación, se eliminó el aspecto mencionado para no reducir su significado a un modelo específico como lo es el uso de la tecnología para el aprendizaje personalizado. De esta manera, los resultados de búsqueda se redujeron considerablemente y fueron identificadas y seleccionadas 55 publicaciones.

Finalmente, para elaborar el análisis del concepto, se seleccionaron 27 textos que presentaban un esbozo de definición o caracterización del término *personalización*. Tales referencias están recogidas en la Tabla 1. Esta selección fue necesaria para poder sistematizar las diferentes concepciones atribuidas al concepto de personalización y hacer un análisis de su uso en el discurso académico. A partir de la revisión realizada, se identificaron una serie de aspectos que se repiten en las distintas caracterizaciones y que podrían ser considerados como atributos comunes del concepto de personalización en la educación [Nuopponen 2010]. Los atributos comunes son características relacionadas con el concepto que reaparecen en diferentes fuentes y de esta manera ayudan a descubrir la identidad del término [Yazdani y Shokooch 2018].

Tabla 1

Investigaciones sobre la *personalización* en educación que incluyen atributos del concepto. (Fuente: elaboración propia)

Atributos	Publicaciones
Elección y voz	[Beach y Dovemark 2009]; [Coll 2017]
Agencia	[Fielding 2012]; [Prain et al. 2013]; [Stuart et al. 2018]
Adaptabilidad	[O'Keeffe et al. 2006]; [Dovemark y Johansson 2016]; [Dumont y Ready 2023]
Enfoque colaborativo	[Ferguson y Ralph 2001]; [Watkins 2012]; [Ferrer 2012]
Aprendizaje significativo	[Fullan 2012]; [Waldrup et al. 2016]
Desarrollo de la identidad del estudiante	[Deakin-Crick 2012]; [Perochena González et al. 2017]
Autonomía	[Järvelä 2006]; [Underwood y Banyard 2008]; [Ginsburg 2012]
Apropiación del aprendizaje por parte del alumno	[Kallick y Zmuda 2017]; [Kontrimiene et al. 2021]
Enfoque centrado en la persona	[Bernal Guerrero 1999]; [Naval 2012]; [Chiosso 2012]; [Vázquez y Daura 2012]; [Ospina 2014]; [Martínez-Otero Pérez 2021]; [Pérez Guerrero 2022]

Uno de los atributos fundamentales es la elección y voz del estudiante, entendido como la posibilidad de participar activamente en decisiones relacionadas con sus estudios [Beach y Dovemark 2009; Coll 2017]. Relacionado con estos aspectos, la agencia del estudiante se refiere a su capacidad para actuar de manera autónoma [Ginsburg 2012; Underwood y Banyard 2008; Järvelä 2006] y asumir decisiones respecto a su proceso de aprendizaje [Fielding 2012; Prain et al. 2013; Stuart et al. 2018] como dueño de él [Kallick y Zmuda 2017; Kontrimiene et al. 2021].

La adaptabilidad es otra de las dimensiones claves de la personalización [Dumont y Ready 2023]. Consiste en la disposición del entorno educativo, de ajustarse a las características, ritmos y necesidades de cada estudiante. Este atributo exige flexibilidad curricular y metodológica, así como el uso de tecnologías que permitan ajustar contenidos y estrategias [O’Keeffe et al. 2006; Dovemark y Johansson 2016].

Entre algunos autores [Watkins 2012; Ferguson et al. 2001; Ferrer 2012], se refleja la intención de resaltar el aspecto colaborativo y social de la personalización en la educación para demarcar la diferencia con la *individualización*. Esta perspectiva sostiene que la personalización se puede dar en el contexto tradicional educativo y se basa en el fortalecimiento del autoconcepto y el sentido de propósito y mejora del estudiante [Deakin-Crick 2012; Perochena González et al. 2017] cuando trabaja con otros. En línea con este planteamiento, el aprendizaje significativo se presenta como un atributo definitorio para varios académicos [Fullan 2012; Waldrup et al. 2016] destacando la relevancia de los intereses y los contextos personales de los estudiantes como factores reforzantes en el proceso de aprendizaje. Finalmente, además del reconocimiento y la atención a la singularidad del alumno, se remarca la relación entre la personalización y el desarrollo de la identidad del estudiante [Bernal Guerrero 1999; Fielding 2012; Naval y Conesa 2012; Chiosso 2012; Vázquez y Daura 2012; Ospina 2014; Pérez Guerrero 2022] debido a la actitud de autoconocimiento y de autodeterminación que este proceso requiere.

El papel del alumno en la personalización del aprendizaje

Los atributos mencionados anteriormente indican distintos aspectos *personalizadores*, tanto por parte del docente como del alumno. A la vez, se puede identificar que las distintas perspectivas están influidas por la intervención de uno o de otro. Por una parte, aspectos como la adaptabilidad o la atención a las necesidades del alumno, así como crear espacios de elección y otorgarle voz, parecen ser actividades asignadas al profesor. Por otra parte, nociones como agencia, autonomía y aprendizaje significativo, destacan la actividad del alumno como agente activo en el proceso educativo, lo que lleva a plantear si quien personaliza es el docente o el estudiante.

Considerar al alumno como agente de la personalización parece tan redundante como afirmar que el aprendizaje siempre es personal [Tourón 2009] y, por tanto,

la personalización es inseparable del aprendizaje. Lo que cada estudiante aprende, asimila, retiene, comprende, interioriza y recuerda, lo que puede transferir a otros contextos y lo que significa para él o ella en términos de desarrollo personal, cognitivo, social o emocional, es único y diferente [López López y González Galán 1991; Moreno 2020]. Esto también depende del contexto personal y familiar, la personalidad, los intereses, la motivación y las relaciones interpersonales con otros. Aun cuando los alumnos hayan compartido el mismo contexto y las mismas experiencias, la interacción con ciertos factores puede percibirse y afectar la experiencia personal del aprendiz de una manera única y, por tanto, personalizada.

Desde esta perspectiva, no solo es importante la capacidad de acción del estudiante, como se resalta en la pedagogía centrada en el alumno, sino que también merece atención el sentido de agencia del estudiante, como consciencia de su actuación, y las estrategias que desarrolla para mejorar su propio proceso de aprendizaje.

La personalización, llevada a cabo por el alumno, está relacionada, por una parte, con dar un sentido personal a lo que aprende, a la vez que la capacidad de gestionar las actividades del proceso de aprendizaje. En esa toma de acción por parte del alumno, se ve la capacidad de reflexión para identificar las dificultades y fortalezas propias como aprendiz, la conciencia de gestión o habilidades autorregulatorias y la toma de decisiones y de estrategias para mejorar el proceso. Tal como señala Coll [2017], el estudiante debe ser capaz de comunicar sus necesidades, no debe ser solo el docente quien las identifique, sino que el propio alumno ha de participar en su definición y en la forma de atenderlas.

Previamente se han destacado los principales atributos definitorios de la personalización educativa. Los conceptos de *elección* y *voz*, frecuentemente mencionados en la literatura sobre personalización, son expresiones de la agencia del estudiante, entendida como la capacidad de implicarse de forma activa y consciente en su aprendizaje. La agencia del estudiante se manifiesta como una comprensión reflexiva y proactiva de sus propias necesidades e intereses, y se concreta en la capacidad de actuar sobre su proceso de aprendizaje, especialmente en contextos colaborativos. En este sentido, la personalización busca concienciar al alumno sobre sus propias posibilidades y límites, fomentar el trabajo autónomo y estimular la creatividad [García Hoz 1993].

El aprendiz, como persona es un ser reflexivo, capaz de tomar decisiones y trazar un camino cognitivo personal. La reflexión del alumno sobre su modo de aprender se convierte, por tanto, en un elemento clave para orientar su aprendizaje de forma eficaz. Esta reflexión está íntimamente relacionada con los mecanismos de autogestión y autorregulación, componentes esenciales en el desarrollo de un aprendizaje personalizado [Bray y McClaskey 2017]. Desde esta perspectiva, la autorregulación implica que el estudiante sea capaz de monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento en función de sus metas de aprendizaje [Pintrich 2004].

Este proceso se articula con la metacognición y la motivación, permitiéndole tomar decisiones informadas sobre las estrategias más adecuadas para aprender y adaptarse a diferentes contextos.

Según Daura [2017], cuando el estudiante se apropia de su *yo* y de sus acciones, también se apropia del proceso de aprendizaje. Esta apropiación se cultiva fomentando su responsabilidad sobre el propio recorrido educativo [Roldán Tapia 2000], y va de la mano con la autonomía, entendida como la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje de manera independiente [Pintrich 2004; Reeve et al. 2008].

En relación con la autorregulación del aprendizaje, Daura [2017] resalta la importancia de ciertos comportamientos clave que reflejan la capacidad del estudiante para gestionar activamente su propio proceso formativo. Entre ellos se encuentran:

- La regulación del esfuerzo: se refiere a la predisposición del estudiante a mantener el compromiso y la dedicación frente a las tareas académicas, incluso cuando estas presentan un alto nivel de dificultad o complejidad.
- La búsqueda de ayuda: implica la disposición a solicitar apoyo, ya sea al profesor o a compañeros, como estrategias para superar obstáculos o resolver problemas durante el proceso de aprendizaje.
- La gestión del tiempo y del entorno: hace alusión a la forma en que el estudiante organiza sus horarios y adapta su entorno de estudio para favorecer la concentración y la eficacia en el aprendizaje.

En este marco, la toma de decisiones adquiere una relevancia particular. Varios autores afirman que el núcleo de la personalización educativa reside en enseñar a elegir y acompañar al estudiante en el proceso de tomar buenas decisiones [Bernardo Carrasco et al. 2007; Pérez Guerrero 2022]. A la vez, aprender a decidir conlleva asumir consecuencias, corregir errores y mejorar continuamente. Por eso, es esencial ofrecer al alumno oportunidades para equivocarse, rectificar y evolucionar, consolidando así su papel como protagonista activo de su propio aprendizaje [Walkington y Bernacki 2020]. Cuantas más decisiones puede tomar el alumno, tanto en entornos digitales personalizados como en clases tradicionales, más se pone en juego la adaptación del currículo y los contenidos a sus necesidades específicas. En este aspecto, es clave la flexibilidad del profesor para permitir la interacción entre las decisiones y las necesidades del alumno con el contenido de la materia.

Por último, la autorregulación en el aprendizaje incluye el meta-aprendizaje, es decir, la incorporación consciente de estrategias y aptitudes para aprender. El desarrollo de la habilidad de *aprender a aprender* se presenta como una destreza duradera y transferible a otros ámbitos del conocimiento [Spitzer 2006]. Promover esta competencia fortalece el compromiso del estudiante con su aprendizaje [Ewen y Topping 2012; Järvelä 2006] y le permite asumir la responsabilidad sobre su propio proceso [Roldán Tapia 2000]. Por último, para el alumno aprender a aprender implica

reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y ser capaz de identificar, por sí mismo, las estrategias que resultan más efectivas para su aprendizaje.

Estrategias de personalización en el aprendizaje del español como lengua extranjera

La implementación de mecanismos de autorregulación y la concepción de la interacción como un proceso de andamiaje son elementos generalmente integrados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, identificar los procesos mentales no es suficiente, sino que es necesario que el estudiante desarrolle a la vez habilidades autorreguladoras. No basta con que perciba que no comprende algo, sino que debe saber qué estrategias puede aplicar para resolver esa dificultad. Las estrategias en sí son procedimientos que mejoran el rendimiento del aprendizaje y permiten gestionarlo de forma eficaz y autónoma [Bernardo Carrasco et al. 2007].

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, la personalización implica que los estudiantes participen activamente en la selección de estrategias y recursos, en colaboración con el profesor, adaptándolos a sus propias metas lingüísticas. Como se mencionó antes, esta gestión autónoma fomenta una mayor implicación del alumno y, en consecuencia, esta mejora de manera activa su aprendizaje [Daura 2017]. La capacidad de gestionar el propio aprendizaje resulta crucial en la adquisición del español como lengua extranjera, ya que permite integrar conocimientos previos, adaptarse a nuevas estructuras lingüísticas y afrontar de forma eficaz los desafíos propios del proceso.

Pastor Cesteros [2004] describe la autonomía del alumno como la capacidad de identificar los métodos mediante los cuales optimiza su aprendizaje, los tipos de muestras lingüísticas que le resultan más eficaces, las estrategias que emplea para resolver sus dudas, los recursos de consulta que considera pertinentes, las acciones necesarias para mejorar sus competencias, las formas idóneas de practicar el uso del idioma y los mecanismos para aprovechar las lecturas de manera significativa. Asimismo, implica seleccionar y aplicar estrategias adecuadas para el aprendizaje de distintos componentes lingüísticos, discursivos y pragmáticos, elegir los materiales didácticos más apropiados en función de los objetivos propuestos, y reconocer las actividades que realmente contribuyen a la consolidación de conocimientos y habilidades.

Existen diversos tipos de clasificación y categorización de las estrategias de aprendizaje, elaboradas por distintos autores. Estas son presentadas como procedimientos concretos de autorregulación y gestión que favorecen la adquisición de la segunda lengua [Pastor Cesteros 2004]. Para el presente estudio, se ha utilizado la descripción de estrategias de personalización de Bernardo Carrasco [2007], las cuales implican la actitud activa del alumno de dar sentido personal a su aprendizaje, junto con la regulación de las propias capacidades como aprendiente. Estas estrategias buscan no solo adaptar el proceso educativo a las características

particulares de cada estudiante, sino también potenciar su capacidad de aprender de forma consciente, autónoma y significativa. En definitiva, darle un sentido personal al contenido que están estudiando.

En base a la categorización presentada se proponen a continuación una serie de actividades como posibles estrategias de personalización por parte del estudiante (Tabla 2). No se trata de actividades novedosas en sí mismas, ya que corresponden a prácticas que los estudiantes realizan habitualmente. Sin embargo, la innovación radica en que tanto el docente como el alumno las pueden identificar como recursos válidos para ser integrados intencionalmente en el proceso de aprendizaje.

Tabla 2

Estrategias de personalización para el aprendizaje del español como lengua extranjera. (Fuente: elaboración propia)

Estrategias inventivas y creativas	Estrategias para la transferencia de los conocimientos	Estrategias de planificación	Estrategias de autocontrol
• Escuchar música de cantantes hispanohablantes. • Ver series y películas en español o con subtítulos en español. • Escuchar podcasts. • Escuchar audiolibros. • Leer libros y prensa. • Seguir a personas hispanohablantes en redes sociales. • Comunicarse con hispanohablantes (de manera presencial, por mensajería instantánea o por correo). • Asistir a eventos relacionados con la lengua española. • Aprender con aplicaciones u otros recursos. • Aprender viajando a España o a otros países hispanohablantes.	• Al intentar comprender un tema nuevo, tratar de comparar las estructuras gramaticales con la lengua materna. • Traducir los textos a la lengua materna. • Cambiar la configuración del idioma de las aplicaciones de redes sociales, mensajería instantánea o de los dispositivos personales (como el ordenador o el teléfono).	• Estudiar y repasar periódicamente, aunque no haya evaluaciones (varias veces por semana). • Utilizar páginas web y diversos recursos para repasar los temas vistos en clase. • Prepararse para diversas evaluaciones con práctica constante, utilizando material de repaso que el alumno ha buscado y preparado.	• Asistir a tutorías individuales. • Pedir ejercicios adicionales cuando se encuentra alguna dificultad para asimilar un tema concreto. • Estudiar junto con los compañeros, intentando resolver dudas juntos fuera de clase. • Estar al día con los temas que se abordan en las clases, sabiendo cuál es el temario y cuáles son los objetivos del semestre.

La implementación de estas estrategias se puede dar de diversas maneras y, de hecho, se percibe en los modos que los alumnos adoptan para mejorar sus destrezas respecto al uso de la lengua y para enriquecer el idioma. A su vez, el profesor puede plantear actividades y procedimientos específicos que se den fuera del aula y que estén reforzados por el interés personal de cada estudiante. Al permitir que los estudiantes gestionen su propio proceso educativo de acuerdo con sus intereses y necesidades, se favorece tanto una mayor implicación como la motivación para aprender el idioma. Sin embargo, para que este enfoque sea eficaz, es clave también el papel de los profesores para guiar a los estudiantes en la adopción de diversas estrategias, dando una variedad de recursos y de actividades que les permita elegir y decidir sobre su modo de aprender.

Conclusiones

La personalización del aprendizaje, entendida como un enfoque centrado en las características, necesidades e intereses del estudiante, se configura como una vía eficaz para potenciar el aprendizaje del español como lengua extranjera. Más allá de ser una mera estrategia metodológica, la personalización implica la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso formativo. No obstante, su implementación requiere tanto del compromiso del alumno como de la mediación docente. Esta debe estar matizada por la flexibilidad, permitiendo al alumno elegir y decidir. Asimismo, tiene que ser una mediación activa, que promueve actividades y espacios donde el alumno puede encontrar lo que lo acerca a la lengua meta y a su aprendizaje, dentro y fuera del aula. En este sentido, personalizar el aprendizaje no equivale únicamente a adaptar contenidos, sino a reconocer al aprendiz como persona singular, capaz de tomar decisiones y construir sentido a partir de sus experiencias.

En este marco, las estrategias de personalización identificadas en este estudio, como las estrategias inventivas, de transferencia, de planificación y de autocontrol, adquieren un valor fundamental. No solo permiten adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estilos y ritmos individuales, sino que también fomentan la agencia del estudiante y una relación más significativa con el contenido lingüístico. Diversas actividades adoptadas por el alumno, efectuadas de manera autónoma y apoyadas en un interés auténtico y personal, pueden facilitar la adquisición de la lengua de una manera exponencial.

A su vez, la identificación y clasificación de las estrategias destacadas en este estudio, puede ofrecer un punto de partida relevante para futuras investigaciones que busquen analizar su implementación en diversos entornos educativos. Evaluar cómo estas herramientas autorregulatorias son utilizadas por aprendientes de español como lengua extranjera en contextos formales e informales puede aportar nuevos enfoques pedagógicos orientados al aprendizaje autónomo y a la mejora de la calidad educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Bibliografía

- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W. y Watson, S. L. (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 52 (3), pp. 322–352.
- Beach, D. y Dovemark, M. (2009). Making ‘right’ choices? An ethnographic account of creativity, performativity and personalised learning policy, concepts and practices. *Oxford Review of Education*, 35 (6), pp. 689–704.
- Bernal Guerrero, A. (1999). Análisis del tratado de educación personalizada. génesis y aportaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (212), pp. 15–49.
- Bernardo Carrasco, J., Javaloyes Soto, J. J. y Calderero Hernández, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación: una solución de futuro*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Bouché Peris, H., (1998). Principales modelos filosóficos de antropología de la educación. En: H. Bouché Peris, P. Fermoso Estébanez, E. Gervilla Castillo, E. López Barajas Zayas y P. M. Pérez Alonso Geta (eds.). *Antropología de la educación*. Madrid: Dykinson, pp. 115–150.
- Bragg, S. (2014). Education, ‘consumerism’ and ‘personalisation’. *British journal of sociology of education*, 35 (2), pp. 308–315.
- Bray, B. y McClaskey, K. (2017). *How to personalize learning: a guide for getting started and going deeper*. Thousand Oaks, California: Corwin, A Sage Publishing Company.
- Campbell, R. J., Robinson, W., Neelands, J., Hewston, R. y Mazzoli, L. (2007). Personalised learning: ambiguities in theory and practice. *British Journal of Educational Studies*, 55 (2), pp. 135–154.
- Camps Bansell, J. (2018). *Educación personalizada y diferenciada*. Madrid: Digital Reasons SC.
- Castañeda, L., Tur, G., Torres-Kompen, R. y Attwell, G. (2022). The influence of the personal learning environment concept in the educational research field: A 2010–2020 systematized review. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*, 12 (1), pp. 1–16.
- Chiosso, G. (2012). The Challenge of Personalisation for Tomorrow’s Schools: An Overview. En: M. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 49–58.
- Coll, C. (2017). *La personalización del aprendizaje escolar*. México: Ediciones SM.
- Daura, F. T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Educación (Universidad de Costa Rica)*, 41 (2), pp. 1–74.
- Deakin-Crick, R. (2012). Personalisation: Integrating the Personal with the Public in a Pedagogy for Social Sustainability. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 27–45.

- Deed, C., Cox, P., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Prain, V., Waldrip, B. G. y Yager, Z. (2014). Personalised learning in the open classroom: The mutuality of teacher and student agency. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 9 (1), pp. 66–75.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An introduction to social psychology*. Salt Lake City, UT: Project Gutenberg.
- Dovemark, M. y Johansson, M. (2016). Personalised learning as repressive tolerance: a comparative ethnographic analysis from research in three Swedish schools. *Ethnography and Education*, 11 (3), pp. 331–344.
- Dumont, H. y Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *npj Science of Learning*, 8 (1). <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x>
- Ewen, M. y Topping, K. J. (2012). Personalised learning for young people with social, emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 28 (3), pp. 221–239.
- Faure, M. (1976). La enseñanza personalizada. Orígenes y evolución. *Revista de educación*, 247, pp. 5–10.
- Ferguson, D. L., Ralph, G., Meyer, G., Lester, J., Droegge, C., Guojonsdottir, H., Sampson, N. K. y Williams, J. (2001). *Designing personalized learning for every student*. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Ferrer, F. (2012). Personalisation of Education Reflections from an International Perspective. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 109–127.
- Fielding, M. (2012). Personalisation, Education, Democracy and the Market. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 75–87.
- Fullan, M. (2012). Breakthrough: Deepening Pedagogical Improvement. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 19–25.
- García Hoz, V. (1993). Sobre los variados reflejos de la educación personalizada. *Cuadernos de Pensamiento*, 8, pp. 9–14.
- Ginsburg, M. (2012). Foreword: Personalisation is political, but what kind of politics? En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 9–12.
- Hartley, D. (2009). Personalisation: the nostalgic revival of child-centred education? *Journal of Education Policy*, 24 (4), pp. 423–434.
- Ignatova, N., Dagienė, V. y Kubilinskienė, S. (2015). ICT-based learning personalization Affordance in the context of implementation of constructionist learning activities. *Informatics in Education*, 14 (1), pp. 51–65.
- Järvelä, S. (2006). Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. En: OECD Publishing (ed.). *Personalising Education. Schooling for Tomorrow*. Paris: Organization for Economic Cooperation & Development, pp. 31–46.

- Kallick, B. y Zmuda, A. (2017). *Students at the center: personalized learning with habits of mind*. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Kaufmann, C. (2007). Pragmatismo y personalización. El Sistema de Instrucción Personalizada (SIP) en Latinoamérica. En: C. Kaufmann y D. Doval (eds.). *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*. Rosario: Laborde Editor, pp. 59–74.
- Kontrimiene, S., Venslovaite, V., Alisauskiene, S., Kaminskiene, L., Rutkiene, A., O'Mahony, C., Lee, L., Guðjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J. V. y Wozniczka, A. K. (2021). Implementing the Personalised Learning Framework in University Studies: What Is It That Works? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, pp. 108–121.
- López López, E. y González Galán, A. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial, *Revista Complutense de Educación*, 2 (1), pp. 83–92.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2021). *La educación personalizada del estudiante*. Barcelona: Octaedro.
- McCarthy, E. M., Liu, Y., y Schauer, K. L. (2020). Strengths-based blended personalized learning: An impact study using virtual comparison group. *Journal of Research on Technology in Education*, 52 (3), pp. 353–370.
- Mincu, M. (2012). Mapping Meanings of Personalisation. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 191–206.
- Moreno, A. (2020). *Personalizar, un modelo para una educación de calidad en el siglo XXI. Informe DELPHI de expertos*. Disponible en: https://impulsoeducacio.org/wp-content/uploads/2020/04/INFORME-DELPHI_CAST_DEFf.pdf. [consulta: 7/7/2025].
- Naval, C. y Conesa, D. (2012). The Habit as a Means to Personalise Teaching. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 59–73.
- Nuopponen, A. (2010). Methods of Concept Analysis – Towards Systematic Concept Analysis Part 2 of 3. *LPS Journal*, 1 (2), pp. 5–14.
- O'Keeffe, I., Conlan, O., Wade, V. y Brady, A. (2006). Just-in-time Generation of Pedagogically Sound, Context Sensitive Personalized Learning Experiences. *International Journal on eLearning*, 5 (1), pp. 113–127.
- Ospina, L. E. (2014). El educador personalizado: capacidades básicas y mundo de relaciones. *Revista Educación y Ciudad*, 27, pp. 117–126. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.35>
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Digitalia.
- Peng, H., Ma, S., y Spector, J. M. (2019). Personalized adaptive learning: an emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment. *Smart Learning Environments*, 6 (1), pp. 1–14.

- Pérez Guerrero, J. (2022). *Educación mirando a los ojos: Filosofía de la educación personalizada*. Navarra: EUNSA, S. A.
- Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista complutense de educación*, 31 (2), pp. 153–161.
- Perochena González, P., Coria, G. M. y Calderero Hernández, J. F. (2017). La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación*, 26 (50), pp. 162–181.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), pp. 385–407.
- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Waldrip, B. y Yager, Z. (2013). Personalised learning: Lessons to be learnt. *British Educational Research Journal*, 39 (4), pp. 654–676.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L. y Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. En: D. Schunk y B. Zimmerman, (eds.). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 223–244.
- Roldán Tapia, A. R. (2000). El aprendizaje centrado en el alumno. De la teoría a la práctica. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 218–232.
- Spitzer, M. (2006). Brain Research and Learning over the Life Cycle. En: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (ed.). *Personalising Education*. París: OECD Publishing, pp. 47–62.
- Stuart, T. S., Heckmann, S., Mattos, M., y Buffum, A. (2018). *Personalized Learning in a PLC at Work TM: Student Agency Through the Four Critical Questions*. Bloomington, Indiana: Solution Tree.
- Tourón, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios sobre educación: ESE*, 16 (16), pp. 127–146.
- Underwood, J. y Banyard, P. (2008). Managers', teachers' and learners' perceptions of personalised learning: evidence from Impact 2007. *Technology, pedagogy and education*. 17 (3), pp. 233–246.
- Vázquez, S. M. y Daura, F. T. (2012). La educación personalizada. Algunas precisiones en torno al concepto. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 19, pp. 17–37.
- Von Feigenblatt, O. F., Peña-Acuña, B., y Cardoso Pulido, M. J. (2022). *Aprendizaje personalizado y education maker: Nuevos paradigmas didácticos y otras aproximaciones*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Waldrip, B., Yu, J. J. y Prain, V. (2016). Validation of a model of personalised learning. *Learning Environments Research*, 19 (2), pp. 169–180. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9204-y>
- Walkington, C. A. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105 (4), pp. 932–945.

- Walkington, C. y Bernacki, M. L. (2020). Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions. *Journal of Research on Technology in Education*, 52 (3), pp. 235–252.
- Watkins, C. (2012). Personalisation and the Classroom Context. En: M. E. Mincu (ed.). *Personalisation of Education in Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 1–18.
- Yazdani, S. y Shokooh, F. (2018). Defining Doctorateness: A Concept Analysis. *International Journal of Doctoral Studies*, pp. 31–48.