

Diversidad, modelos de enseñanzas y competencias*

3

JOAN RIART VENDRELL

1. APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE

La posición que hay que adoptar para abordar con corrección el tema de la diversidad desde la singularidad de la persona, tal y como hemos expuesto en los dos capítulos anteriores, es la de centrar el proceso de aprendizaje en el aprendiz.

Efectivamente, el primer paso para abordar la diversidad se sitúa en comprender que desde la tutoría y desde el aprendizaje hay que situarse en la persona, el aprendizaje debe centrarse en la singularidad del individuo.

No todos somos iguales. Hasta aquí todos estamos de acuerdo.

Y no todos debemos alcanzar las mismas metas. Aquí ya topamos con sistemas tradicionales y con puntos de vista, poco reflexivos, que proponen recursos diversificados pero para poder alcanzar las mismas metas, todos a lo mismo, una trampa frecuente de los que quieren atender la diversidad con visos de modernidad. Aunque no sea una trampa tan burda como la de los que atendían a la diversidad poniendo los mismos recursos para todos. *(Véanse en la ilustración los dos modelos de trampas.)*

La idea clave es que cada persona debe buscar con los soportes que hagan falta, su propio techo.

Para que cada persona pueda alcanzar su propio techo hacen falta tres cuestiones clave:

1. Autonomía personal. Es decir, la persona desde pequeña debe aprender a ser autónoma en sus parámetros personales, ser capaz de espabilarse requiere recursos personales. Autónoma quiere decir también capaz de gestionar su propio aprendizaje en los distintos niveles ascendentes que su proceso evolutivo vaya marcando. Tarea a iniciar como mínimo en educación infantil.

2. Autorregulable y con adquisición de hábitos. Concepto que se apoya en el anterior. Una persona autónoma ha de ser progresivamente capaz de regular sus propios procesos, sean de aprendizaje, de maduración afectiva o de capacidad creativa. Regular equivale a modular, es decir, acentuar, reducir, acelerar según los momentos. A lo que hay que añadir la adquisición de hábitos positivos, tanto para su crecimiento como para su interacción emocional y social, lo que antes se denominaba poseedor de virtudes, que eso son los hábitos positivos. El hábito permite a la persona irse construyendo, puesto que al formar parte de una rutina adquirida, puede prestar atención a los aspectos nuevos de su propio crecimiento (cerebro derecho), ya no hace falta estar atento a la regulación de aquello que el cerebro posee como automatismo, como hábito, como rutina (cerebro izquierdo). La atención tanto cerebral como personal se desplaza siempre a los aprendizajes nuevos (el procesamiento de la parte derecha de la corteza cerebral), al crecimiento ascendente, asentado, por supuesto, sobre las rutinas adquiridas y automatizadas (que se sitúan en la parte izquierda de la corteza del cerebro).

* Ilustraciones: Cristina Bendicho.

3. Planificación y toma de decisiones. La capacidad de planificar incluye analizar y prever, insertada en el proceso más amplio de saber tomar decisiones, sobre cualquier cuestión y especialmente sobre la propia gestión personal, sobre su propio proceso progresivo de elección de opciones de vida. Proceso a iniciar, también, desde edades tempranas.

Un estudiante que sea autónomo, autorregulado, capaz de planificar y tomar decisiones sobre sí mismo, deviene una persona competente (aspecto sobre el que insistiremos más adelante).

Para realizar este proceso progresivo de la construcción de la singularidad personal se requiere una ayuda —especialmente en nuestro caso, el de las edades educativas obligatorias—, la de la mediación de los agentes educativos en general y de los docentes y tutores en particular. Cuestión obvia y sobre la que no insistiremos. Pueden consultarse diversos autores y diversos aspectos de la mediación en el aprendizaje en Riart (Coord.) (2002).

Para conseguir la máxima competencia personal debemos evitar, por lo tanto, caer en las dos trampas señaladas: ni iguales soportes para todos, ni diversificación de soportes para alcanzar iguales metas u objetivos.

Hay que proporcionar soportes diferentes para alcanzar metas diversas. Los techos son distintos. Y aún más, hay que dar los soportes adecuados y suficientes para que la persona sea capaz de progresar por ella misma.

Todo el mundo tiene necesidades, como decíamos en los capítulos anteriores, todo el mundo tiene derecho a soportes individualizados en su proceso de crecimiento y aprendizaje.

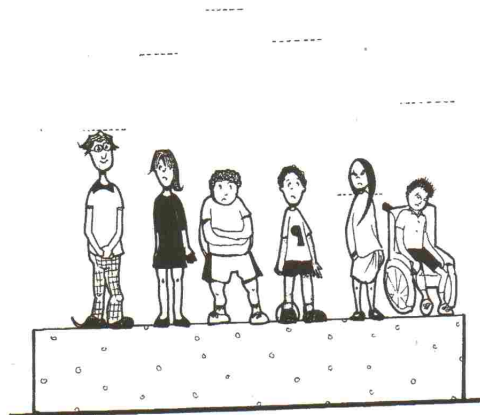
La única condición es que los soportes distintos deben garantizar el mínimo y suficiente para la autorrealización personal; a partir de aquí, la creciente autonomía del sujeto seguirá potenciando el proceso, con cada vez menor mediación docente y tutorial.

¿Cuáles son concretamente los soportes que garantizan este mínimo? Por supuesto, serán distintos según las edades, pero siempre serán los que permitan el proceso que señalábamos: autonomía, autorregulación, hábitos, planificación personal. Ellos son los que permitirán alcanzar la competencia.

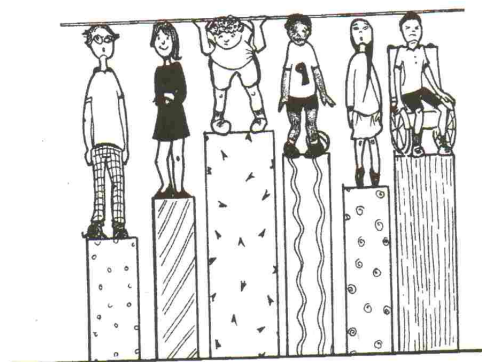
La atención a la singularidad requiere atender al techo personal de cada individuo. Pero ¿cuál es el techo? Este techo viene marcado por la carga genética y cerebral personal y por la historia que cada uno lleva a cuestas.

1.1. Las dos trampas de la atención a la diversidad y las dos propuestas

1. El mismo soporte-peldaño para todos. Trampa tradicional.



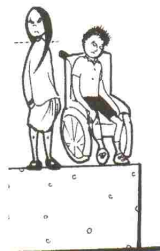
2. Distintos soportes para llegar al mismo techo. Trampa más reciente.



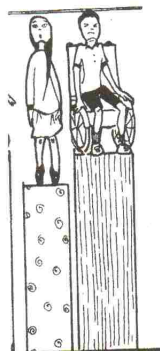
equiere atender
o. Pero ¿cuál es
do por la carga
la historia que

atención
s propuestas

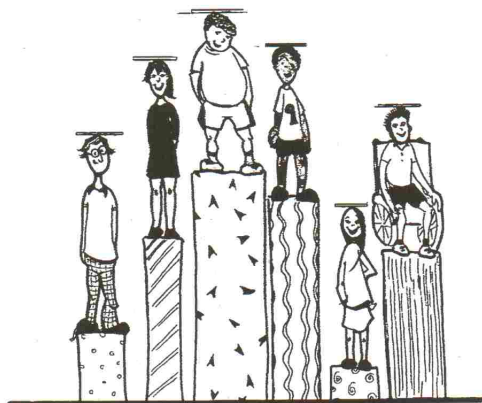
ara todos. Tram-



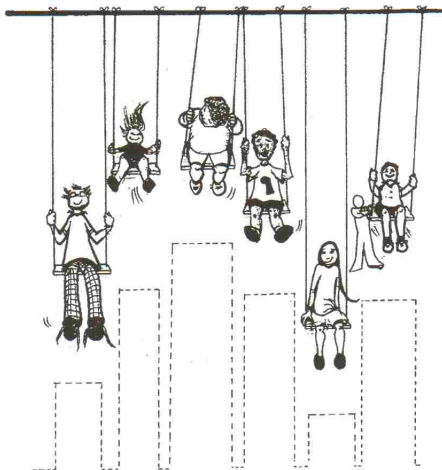
gar al mismo te-



3. Debemos dar distintos soportes para llegar al techo de cada persona.



4. Diferentes peldaños para llegar al propio columpio y el impulso mediador de los agentes educativos, más fuerte inicialmente y luego decreciente, son los dos elementos que permiten a la persona ser autónoma en su progreso y crecimiento para llegar a sen-



tirse realizada buscando e impulsando su propio techo. En otras palabras, la escuela da y debe dar soportes suficientes para que el alumnado acceda al aprendizaje adecuado, pero también depende de cada uno de ellos (de su voluntad, esfuerzo, tiempo, dedicación...) el llegar o no a su máximo desarrollo. El 4 ilustra mejor la realidad del 3.

1.2. Los modelos de enseñanza y escuelas

De hecho, los diversos sistemas educativos se han visto confrontados, justamente en esta piedra angular. Las diversas reformas educativas, modelos de escuelas y de enseñanzas siempre han girado alrededor de este eje clave, el del desarrollo máximo de las personas, es decir, el de la atención a la singularidad, si lo expresamos con nuestras palabras.

En este tema, históricamente, siempre se han dado posturas encontradas y largos debates, puesto que es un tema esencial en el desarrollo de las personas y de las sociedades. Hasta tal punto que toda nueva propuesta o corriente ha desarrollado su propio esquema e incluso su propio vocabulario, a veces cuanto más críptico mejor.

Veamos, brevemente, los ítems de tres tipologías de enseñanza y de tres tipologías de escuelas, las más comunes en el debate educativo:

- Enseñanza indiferenciada.
- Enseñanza individualizada.
- Enseñanza diferenciada.
- Escuela unitaria.
- Escuela integrada.
- Escuela inclusiva.

La escuela unitaria

Hoy día, con este nombre, se entiende una forma de escuela «antigua», la que se situaba en ámbitos rurales en los que no se podían constituir grupos clase uniformes, por lo menos en edad, para impartir con ellos una enseñanza igual para todos como

la de la escuela graduada o por grados-edad. Lógicamente un solo docente conducía el grupo heterogéneo en edades y conocimientos previos.

Es una modalidad vigente, puesto que todavía existen zonas rurales con escaso alumnado y en las que la escuela es un núcleo de alumnos distintos bajo un solo docente. Esto es un hecho.

Otra cuestión es el análisis de su bondad. No entraremos en ello, pero en teoría una escuela unitaria no tiene por qué ser ni mala ni «antigua» en el sentido que la cultura actual —televisiva y de cambio constante— nos tiene acostumbrados, como cosa desfasada. Una tipología de escuela así, como un conjunto de ideas o pensamientos, no suele caducar como el pan diario o las latas de conserva o como, por desgracia, las noticias televisivas¹.

La definición simple de escuela unitaria sería la del centro educativo en el que la enseñanza es impartida por un solo docente (o dos) en una sola aula a alumnos de grados y edades diversas.

Pero, más que esta definición de estructura, nos interesa señalar los ítems más típicos e interesantes de esta modalidad de escuela, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Pasemos a enumerarlos:

1. El alumnado trabaja preferentemente en subgrupos pequeños (según edades, nivel de conocimientos o habilidades, o motivaciones) y también individualmente.
2. El alumnado suele colaborar en aprendizajes mutuos. Es decir, se ayudan mutuamente. Los mayores a los más pequeños, los más hábiles con los más torpes.
3. De tanto en cuanto hacen actividades comunes, con objetivos comunes y generales pero con tareas diferenciadas. Por ejemplo, se prepara el Belén en Navidades, pero unos recogerán musgo, piñas, materiales de decoración, y otros pintarán el cielo, las estrellas; otros elaborarán las figuras con el barro, etc.

¹ Hay una tendencia actual a considerar, por extensión, los libros editados con pocos años de antigüedad, como caducados en su carga ideológica. Esta ingenuidad, derivada de la cultura televisiva, lleva a sobrevalorar lo novedoso y

4. Los alumnos siguen su propio currículum, de manera individual o en pequeño grupo.
5. El docente trabaja en múltiples situaciones: exposiciones orales por grupos, instrucciones generales de organización para todos, suministra materiales diversificados, anima la cooperación mutua, atiende dudas individuales, etc.
6. Preferentemente, el docente trabaja simultáneamente con grupos pequeños estructurados con gran independencia unos de otros, aunque se sitúen en el mismo espacio y tiempo.
7. Este tipo de estructura y trabajo viene marcado, más que por criterios técnicos o pedagógicos de atención a la diversidad, por la necesidad en determinadas zonas rurales donde el número de alumnos no permite crear aulas diversificadas por grados o cursos.

Estos ítems tienen mucho interés desde un criterio pedagógico.

Escuela integrada

Veamos los ítems significativos de esta modalidad.

1. Se concibe la escuela como un servicio integrado dentro de un conjunto mucho más amplio de servicios sociales. No encerrada en sí misma ni autosuficiente.
2. En consecuencia, las aulas son un punto de encuentro, de referencia, pero no un núcleo autosuficiente de información.
3. La escuela no tiene el monopolio de la cultura ni de la transmisión de información. Lo cual hoy en día es evidente.
4. Dada la complejidad curricular actual, el trabajo en equipo de los docentes es la piedra angular de la escuela integrada. El aula

actual en detrimento de las ideas por sí mismas. El valor se sitúa en la formulación novedosa y en la actualidad pasajera; en definitiva, en la forma, no en el contenido. Craso error que lamentaremos en el futuro.

o currículo,
pequeño grupo.
las situaciones:
pos, instruccio-
ión para todos,
ificados, anima
de dudas indi-

trabaja simultá-
os estructurados
de otros, aunque
o y tiempo.
abajo viene mar-
técnicos o peda-
versidad, por la
onas rurales don-
o permite crear
dos o cursos.

és desde un cri-

s de esta modali-

o un servicio in-
unto mucho más
es. No encerrada
ente.

s son un punto de
pero no un núcleo
ción.

opolio de la cul-
e información. Lo
te.

ricular actual, el
locentes es la pie-
integrada. El aula

í mismas. El valor se
la actualidad pasaje-
otenido. Craso error

no es el monopolio del profesor-docente-
tutor, sino que todos los proyectos y actua-
ciones se diseñan en equipo.

5. La escuela debe comprometerse a facilitar a todo su alumnado una igualdad de oportunidades.
6. La diversidad pasa a centrarse del alumno a situarse en el centro educativo, es decir, la diversidad no es solamente en relación al alumnado, sino también en relación a los docentes diversos, los equipos diversos y los propios centros educativos diversos que configuran los PEC (proyectos educativos de centro) singulares y propios. Es la LOGSE (Ley General de Educación de 1990) llevada a su extremo. Cosa que nunca se consiguió.
7. Quiere distinguir bien entre «atender a la diversidad» y «adaptarse a la diversidad». Adaptarse tiene el peligro de no facilitar la adquisición de competencias para el acceso a niveles superiores de formación. Atender la diversidad supone adaptación, pero crítica, la que quiere garantizar las competencias aun reconociendo la idiosincrasia de la población.
8. La educación en casos de dificultades, la educación especial, la de los alumnos con NEE (necesidades educativas especiales) que van más allá de las que cubre o puede cubrir el centro educativo, debe integrarse como servicio en la escuela, con el adecuado apoyo. Aunque reconoce que la educación especial exige recursos a menudo no disponibles en los centros ordinarios.
9. La escuela integrada deja serenamente abierto este último interrogante, cosa que no hace la escuela inclusiva.

Este modelo queda ampliamente descrito en Puigdemívol (1998).

Escuela inclusiva

La más moderna idea de la «inclusión» es un concepto complejo que busca de buena fe la calidad educativa, la atención educativa al alcance de todos. Pretende partir, con su buena fe teórica, del hecho

de que la escuela debe ser para todos y todo el alumnado está en igualdad de condiciones en el aula ordinaria, y no considera o no quiere considerar la atención educativa a las dificultades, a las NEE (necesidades educativas especiales) fuera del aula ordinaria. Ordinaria en el sentido de aula estándar y habitual del grupo clase estándar o habitual.

El movimiento inclusivo nació en el marco de la educación especial y en el mundo anglosajón. Defiende la mejora de la escuela con la inclusión de todos los miembros de la comunidad escolar.

Enumeremos con mayor detalle, desde el punto de vista que nos ocupa, los puntos clave de la escuela inclusiva, puesto que es la oleada de pensamiento más reciente.

1. Pretende sortear los déficits de la propuesta de la escuela integrada, asimilando y modificando sus principios. Se basa, por lo tanto, en las propuestas de la integrada, intentando mejorarla.
2. Se centra en la persona (niño/a-adolescente) y quiere atender sus características individuales.
3. No propugna alcanzar estándares prefijados para todos.
4. Valora el hecho de la diversidad real como un reflejo de la sociedad y como un espacio de aprendizaje de actitudes de respeto y de colaboración. Sin necesidad de «celebrar» las diferencias como hace Oliver (1996).
5. La inclusión es un plan abierto, una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad. Un camino hacia... ninguna escuela es totalmente inclusiva.
6. Pero, aun con este respeto, busca una cierta confluencia. Desearía una convergencia a un currículo dictado, aunque tolera la diversificación necesaria en razón de las dificultades individuales.
7. Teóricamente tiene claro que cada persona es única y por lo tanto que no se puede establecer un nivel de aula.
8. La inclusión conlleva la idea de participación. Supone organizar el centro y el currículo para aumentar la participación.

9. Presta atención especial a los grupos y personas con mayor riesgo de exclusión.
10. Teóricamente, también, solventa la multiplicación agotadora de la atención individual con afirmaciones rotundas de carácter organizativo, en general. Por ejemplo:
 - La escuela tiene que estar capacitada para dar respuesta a todos y cada uno de sus alumnos.
 - Es preciso que los centros educativos tengan una gran coordinación y organización interna.
 - Centro y profesores deben identificar y eliminar barreras para la participación.
 - La formación continuada del profesorado es una pieza clave.
 - Hay que buscar diversidad de recursos: cambios metodológicos, búsqueda de nuevas estrategias educativas...
 - Es preciso crear dinámicas de colaboración.
 - Hay que fomentar el trabajo cooperativo.
 - Es necesaria la interacción frecuente entre la escuela y las familias.
11. Busca fomentar la participación de todos los alumnos en el currículum, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos. Quiere evitar la segregación de individuos de la dinámica escolar. El problema se sitúa en el ¿cómo? Y en ¿qué? ¿Cómo debe participar un síndrome de Down en su currículum? ¿Qué debe o puede aportar un sordo a su currículum?
12. Debe darse colaboración y diversidad de docentes (uno, dos, por aula), entre alumnos (sistemas de cooperación, cotutorización y mediación), entre profesorado y profesionales de apoyo, entre escuelas. Como la escuela integrada.
13. Persigue la apertura del centro a la sociedad para hacer a ésta más inclusiva.
14. Se opone a la creación de centros «gueto» (marginales o elitistas) y al individualismo profesional. Como proponía también la escuela integrada.

15. Se da, al maestro de educación especial, un nuevo rol orientado a ofrecer soporte al docente o tutor de aula. ¿Debe limitarse a ofrecer soporte?
16. En coherencia con lo anterior, la intervención psicopedagógica a la secundaria (el rol del psicopedagogo) ¿debe referirse básicamente a ser soporte de educación especial? (la primitiva y desfasada concepción de que el licenciado en psicopedagogía es el maestro de educación especial de la secundaria).

Mayores explicaciones sobre la escuela inclusiva se pueden hallar en, por ejemplo, Moriña (2004). Y artículos con mayor reflexión entre integración e inclusión en Parrilla (Coord.) (2005).

Paralelamente a estos modelos de escuela, podemos analizar los ítems de modelos de enseñanza. Si los primeros hacen hincapié en la estructura docente, estos segundos atienden al proceso de enseñanza aprendizaje con sus metodologías implicadas.

Nos sería difícil establecer paralelismos entre escuelas y métodos, porque la riqueza de la realidad mezcla con frecuencia unos con otros. Incluso podríamos sustituir enseñanza por escuela: escuela indiferenciada, individualizada y diferenciada.

Enseñanza indiferenciada

Podríamos desglosarla en los siguientes ítems:

1. Es uniforme. Todos hacen lo mismo.
2. Todos escuchan el mismo contenido (aunque no todos lo procesan igual).
3. Todo el mundo participa de la misma actividad de comprensión: captan la misma información de la misma manera (auditiva, gráfica en la pizarra...).
4. Todo el mundo procesa la misma entrada informativa.
5. Todo el alumnado hace las mismas tareas y deberes.
6. Todos hacen los mismos controles y contestan las mismas preguntas.

7.

8.

9.

10.

Ense

Comu
dad, que
siguientes

1. E
- p
2. C
- d
3. E
- d
- d
4. E
- d
5. H
- y
6. E
- n
- b
7. E
- a
8. E
- d
- te

educación especial, a ofrecer soporte a. ¿Debe limitarse

rior, la intervención undaria (el rol del ferirse básicamente, ¿la recepción de que el gogía es el maes- de la secundaria).

la escuela inclusi- lo, Moriña (2004). entre integración (2005).

de escuela, pode- de enseñanza. Si estructura docen- cese de enseñanza s implicadas.

paralelismos entre ueza de la realidad otros. Incluso po- : escuela: escuela / diferenciada.

7. Si hay actividades diversas para el grupo clase (por ejemplo, tipo rincones), todo el mundo ha de pasar por todas y hacer lo mismo en un determinado período de tiempo (una quincena por ejemplo).
8. Clasifica por niveles (por ejemplo, altos/buenos, medios, flojos/malos) y se busca crear grupos muy estables y unitarios, sin gran diferencia entre sus miembros.
9. Hay modalidades muy al uso como «el gran grupo», que es el grupo clase, «el pequeño grupo» o «el refuerzo». El alumno que va al «refuerzo» se eterniza en él. A veces se da la inapropiada denominación de «tiempo de agrupaciones flexibles», que suelen ser agrupaciones pero no flexibles.
10. Es decir, todo el mundo recibe el mismo «input», ha de procesar más o menos igual y se le exige el mismo «output».

Enseñanza individualizada

Como reacción a la anterior surge esta modalidad, que también la podemos estructurar en los siguientes ítems:

1. Entiende que el aprendiz tiene diferentes perfiles de aprendizaje.
2. Considera que cada estudiante debe abordarse desde el punto donde se encuentra.
3. El progreso y crecimiento debe hacerse desde el punto donde se sitúa el estudiante individualmente.
4. En consecuencia es preciso hacer procesos diferentes para cada uno de los estudiantes.
5. Hace falta ajustarse al nivel inicial del alumno y avanzar en pequeñas unidades didácticas.
6. El aprendizaje es hecho en pequeños fragmentos, sin visión de conjunto. Se vuelve bastante irrelevante.
7. El docente se agota y no consigue atender a todo el mundo según su perfil particular.
8. El docente no puede conseguir 25-30 aprendizajes distintos. Estrés docente. El docente se «quemara».

Enseñanza diferenciada

La que intenta situar el péndulo en equilibrio entre la indiferenciada y la individualizada. Veamos sus principales ítems:

1. No presupone un nivel separado y distinto para cada alumno.
2. Ofrece caminos diferenciados para hacer los aprendizajes. Tomlinson (2001).
3. Estudiantes de diferentes grados (edades) trabajan juntos (al estilo de la escuela unitaria).
4. El docente trabaja en múltiples situaciones (gran grupo, grupos pequeños, individualmente).
5. Utiliza agrupaciones flexibles reales, no teóricas, en todos los niveles:
 - Con configuraciones diversas y siempre temporales.
 - Asigna grupos o se establecen libremente, alternando.
 - Se trabaja individualmente y en pequeños grupos, no siempre igual ni con los mismos.
 - Muchos pasan por muchas tipologías de grupos.
6. El docente tiene tres ejes:
 - Motivación del alumno.
 - Aprendizaje significativo.
 - Reglas de conducta y de organización funcional del alumnado.
7. El docente es líder directo del grupo: manipula, supervisa, promueve.
8. Es una enseñanza más cualitativa que cuantitativa.
9. Es una enseñanza evolutiva, es decir, todos aprenden, el docente también, aprende sobre cómo aprenden los alumnos.

Este modelo es ampliamente descrito y prescrito en Tomlinson (2005), original de 2001.

Hay otras muchas propuestas de modelos de enseñanzas, metodologías o de recursos para atender

siguientes ítems:

en lo mismo. contenido (aunque al).

de la misma acti- aptan la misma in- manera (auditiva,

la misma entrada

as mismas tareas y

s controles y con- itas.

a la diversidad. La bibliografía es de sobra conocida y muy amplia. Enumeremos unos pocos ejemplos: Pablo-Trueba (1994), Wang (1995), Paniagua-Palacios (2005).

Hay el intento de querer atender a la diversidad contemplando la singularidad del alumnado, pero no se reflexiona seriamente sobre los inconvenientes de la individualización.

Se analizan variables de diversidad, de manera precisa y minuciosa, con propuestas muy interesantes de atención, pero el docente las ve poco aplicables a su centro y aula. A excepción de los casos reales experimentados, es decir, las situaciones de aula donde la «experimentación» (con éxito final) ha hecho invertir copiosos recursos, análisis y modificaciones, sea para la realización de un doctorado o para conseguir la denominación de «centro experimental». Véase Dyson (2001).

Creemos que todas las propuestas pueden tener éxito si contemplamos dos elementos:

1. El entusiasmo, la motivación y la implicación de los equipos educativos. Pieza clave de la atención a la singularidad.
2. Los recursos, infinitos.

(¡No olvidemos que ambos elementos son utópicos!)

Los listados de los ítems de las diversas modalidades expuestas manifiestan mayormente su bondad, aparte de inconvenientes parciales.

Pero la propuesta más equilibrada, la que preserva en mayor medida los dos grandes principios de la atención a la diversidad (economía y autonomía, como se han expuesto en los capítulos anteriores), es la que nos ofrece la enseñanza diferenciada.

En ella, el docente y el tutor preserva su economía personal, no se agota, estimula la autonomía en el aprendizaje, llega donde puede con la variedad que tiene y con los recursos que dispone, procurando que el alumnado aprenda a aprender por su cuenta.

² La importancia del elemento innovador y creativo en la estructura del ser humano se ha destacado por parte de muchos autores y en muchas obras. Por ejemplo en tres clásicos: De Bono (1994), Marina (1993), Sternberg (1997),

En definitiva, ejecuta el viejo y conocido refrán chino: en vez de dar peces enseña a pescar.

2. LAS COMPETENCIAS

Que cada persona alcance su techo óptimo con los soportes y mediación más adecuados, objetivo final de toda atención a la singularidad, quiere decir, en definitiva, conseguir el máximo de competencia para todos y cada uno de nuestros alumnos.

Pero concretemos. Ser competente ¿qué quiere decir?

El *ser humano* se construye con:

Unos *saberes*, conocimientos, hechos, conceptos y sistemas conceptuales.

Una manera de *hacer*, saber hacer, métodos, procedimientos, estrategias, habilidades.

Una manera de situarse, de *estar*, con respecto a sí y a los otros. Actitudes, valores y normas de conducta personal y comunitaria.

Una manera de adaptarse, afrontar situaciones nuevas, de solucionar problemas, de *innovar*, de *crear*².

Conjunto encaminado a la realización personal, a ser capaz de realizarse, tener éxito, en nuevos espacios y escenarios, o sea, a ser *competente* por saber aplicar todo el conjunto anterior en procesos innovadores y eficaces.

Por lo tanto, ser competente es saber aplicar en espacios nuevos los conocimientos, maneras de hacer, de estar y de innovar adquiridas a lo largo de la historia personal.

Y para ser competentes es preciso saber, saber hacer, saber estar y saber innovar o crear aplicando estos contenidos en situaciones nuevas, en escenarios nuevos, de futuro.

Respetar el estilo de cada cual es esencial para conseguir este proceso con éxito.

y otros. Pero sigue sin contemplarse específicamente en los currículos académicos, como se hace con los conceptos, procedimientos y actitudes.

Saber

Hacer

Por lo comp

Es un estrategia dirlos. In labra con

Podría este conce utilizar y a ceptos, es en un con por lo der

Tener campo cor competeni recursos, profesiona y los aplic

Ser cor conocimie ción mate