

## Competencias básicas y educación integral

---

Francesc Riu Rovira de Villar  
Fundación edebé

1. 1997. La OCDE y *las competencias clave*.
2. Los porqués de la Recomendación del Parlamento Europeo.
3. La finalidad de *las competencias clave*.
4. Definición y descripción de *las ocho competencias clave*.
5. *Las competencias básicas* en la Ley Orgánica de Educación (LOE).
6. *Las competencias básicas* en los currículos escolares.
7. *Las competencias básicas*, objeto de evaluación.
8. *Las competencias básicas* en los reales decretos de enseñanzas mínimas.
9. Incidencia de *las competencias básicas* en la acción educativa.
10. *Las competencias básicas* y la educación integral.
11. La educación integral desde la perspectiva de la escuela católica.
12. Dimensión religiosa de la educación y proyecto educativo de la escuela católica.
13. La concepción de persona que subyace en todo proyecto educativo.
14. Algunas conclusiones.

### 1. 1997. La OCDE y *las competencias clave*

En 1997, los países miembros de **la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)** lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA). El objetivo de PISA era saber hasta qué punto los estudiantes que acababan la escolarización obligatoria habían adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su participación activa en la sociedad y, en particular, su capacitación para acceder al mundo laboral.

Con esta finalidad, la OCDE precisó las características que debían tener las llamadas *competencias clave* (traducción literal de la expresión original en lengua inglesa: *key competences*).

***Las competencias clave definidas debían cumplir tres condiciones*** para que pudieran satisfacer la finalidad que las justificaba: en primer lugar, debían comportar beneficios mensurables para fines tanto económicos como sociales; en segundo lugar, estos beneficios debían darse en múltiples áreas de la vida; y, en tercer lugar, las competencias clave debían tener un

carácter transversal, es decir, no limitarse a un oficio concreto, sino a múltiples ocupaciones diversas.

La OCDE justificó la opción por unas determinadas *competencias clave* en los siguientes términos:

**“Los individuos necesitan apoyarse en competencias clave que les permitan adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia.** Estas competencias deben ser adecuadas para un mundo en donde:

- La tecnología cambia rápida y continuamente, y aprender a trabajar con ella no requiere dominio único de los procesos, sino también capacidad de adaptación.
- Las sociedades en su transformación son más diversas y fragmentadas, y las relaciones interpersonales requieren mayor contacto con personas diferentes a uno mismo.
- La globalización está creando nuevas formas de interdependencia y las acciones están sujetas tanto a influencias (como la competencia económica) y consecuencias (como la contaminación) que van más allá de la comunidad local o nacional del individuo”.

“Las demandas mencionadas hacen que los individuos en diferentes lugares y situaciones deban enfrentar **requerimientos variados**. Sin embargo, las competencias clave son aquellas de valor particular, que tienen áreas múltiples de utilidad y son necesarias para todos.

**La primera de estas condiciones**, sobre las que deben valorarse las competencias, se relaciona con beneficios mensurables para fines tanto económicos como sociales. Investigaciones recientes refuerzan la opinión de que el capital humano juega no sólo un papel crítico en el desempeño económico, sino también trae beneficios clave para los individuos y las sociedades como una mejor salud, mayor bienestar, mejores formas de ser buenos padres y mayor participación social y política.

**La segunda condición** es que las competencias deberían traer beneficios en un amplio espectro de contextos; por eso, deberían ser aplicables a múltiples áreas de la vida. Así, ciertas áreas de competencia son necesarias tanto en el mercado laboral como en las relaciones privadas, en participación política. Estas competencias transversales son las que se definen como clave.

**La tercera condición** es que las competencias clave deberían reducir el énfasis de aquellas competencias de uso específico para un oficio, ocupación o forma de vida en particular, dando énfasis a las competencias transversales que todos deberían aspirar a desarrollar y mantener”.<sup>1</sup>

Conviene observar cómo las llamadas *competencias clave* tienen su origen en el interés y la preocupación por asegurar que, al terminar las enseñanzas básicas, todos los ciudadanos hayan adquirido en grado suficiente unas determinadas capacidades que les habiliten para acceder al mundo laboral y hacer una aportación positiva en el desarrollo económico.

## 2. Los porqués de la Recomendación del Parlamento Europeo

A partir de la experiencia realizada por la OCDE en relación con la conveniencia de tipificar la capacitación personal que todos los ciudadanos debían haber alcanzado al finalizar el período de escolarización obligatoria, el 26 de septiembre de 2006 el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea formalizaron la consiguiente Recomendación a todos los Estados miembros.

---

<sup>1</sup> OCDE. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, página 6.

En esta Recomendación se justifican y concretan las *competencias clave* “que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.<sup>2</sup>

He aquí algunas de las razones que justifican el contenido de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea:

“El Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000 concluyó que un marco de referencia europeo debía definir las nuevas cualificaciones básicas como medida esencial de la respuesta de Europa ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento, y subrayó que la principal baza de Europa son las personas. Desde entonces, estas conclusiones se han reafirmado periódicamente, en particular en los Consejos Europeos de Bruselas de 20 y 21 de marzo de 2003 y de 22 y 23 de marzo de 2005, y en la reactivada Estrategia de Lisboa, que se aprobó en 2005”.<sup>3</sup>

“La Comunicación de la Comisión de Cultura y Educación sobre el aprendizaje permanente y la posterior Resolución del Consejo de la Unión Europea de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente determinaron el carácter de *las nuevas competencias básicas* e insistieron en que el aprendizaje permanente debe comenzar en la edad preescolar y seguir más allá de la jubilación. El Pacto Europeo para la Juventud, anexo a las conclusiones del Consejo Europeo de Bruselas de marzo de 2005, hizo hincapié en la necesidad de favorecer el desarrollo de **una base común de competencias**”.<sup>4</sup>

“De acuerdo con el informe adoptado por el Consejo de la Unión Europea en noviembre de 2004 sobre el papel más amplio de la educación, la educación contribuye a mantener y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad, *así como a aprender los valores sociales y cívicos fundamentales, tales como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y el respeto, aspectos particularmente importantes* en el momento en que todos los Estados miembros afrontan la cuestión de cómo abordar la creciente diversidad social y cultural. Además, **una parte importante del papel de la educación** como elemento de refuerzo de la cohesión social **reside en el hecho de que permite a las personas incorporarse a la vida laboral y permanecer en ella**”.<sup>5</sup>

“El informe conjunto que el Consejo de la Unión Europea y la Comisión de Cultura y Educación adoptaron en 2004 sobre el programa de trabajo «Educación y formación 2010» abundó en la necesidad de garantizar que se dotase a **todos los ciudadanos** de las competencias necesarias en el contexto de los Estados miembros en materia de aprendizaje permanente. Con el fin de promover y facilitar la reforma, el informe sugiere el desarrollo de referencias y principios europeos comunes y da prioridad al marco de las *competencias clave*”.<sup>6</sup>

“La presente Recomendación *debe* contribuir al desarrollo de una educación de calidad *orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea*, apoyando y completando las acciones que los Estados miembros emprendan con el fin de garantizar que sus sistemas de educación y formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para desarrollar las *competencias clave* que los preparen para el aprendizaje com-

<sup>2</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea de 26 de septiembre de 2006.

<sup>3</sup> Cf. Textos aprobados por el Parlamento Europeo. Martes 26 de septiembre de 2006 – Estrasburgo. Aprendizaje permanente: *Competencias clave*. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea a los Estados miembros, página 2 (Considerando 1). Los destacados en **negrita**, en las citas de algunos documentos, no forman parte del texto original.

<sup>4</sup> Ibid., Considerando 3.

<sup>5</sup> Ibid., Considerando 5.

<sup>6</sup> Ibid., Considerando 10.

plementario, *la vida laboral* y *la vida adulta en general*, así como que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave mediante una oferta coherente y completa de aprendizaje permanente”.<sup>7</sup>

### 3. Finalidad de las competencias clave

Por todo ello, el 24 de septiembre de 2006 el **Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea** aprobaron formalmente el texto de la Recomendación dirigida a los Estados miembros, cuyo contenido había sido previamente acordado y, por ello, ya era conocido por parte de todos.<sup>8</sup>

Según el texto finalmente aprobado, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea

#### “RECOMIENDAN A LOS ESTADOS MIEMBROS

*desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las «Competencias clave para el aprendizaje permanente – un marco de referencia europeo», adjuntas en anexo, como instrumento de referencia para garantizar que:*

*a) se vele por que la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y sienten las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral;*

*b) se vele por que se tomen las medidas adecuadas con respecto a aquellos jóvenes que, debido a su situación de desventaja en materia de educación como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo;*

*c) los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y se atienda, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto nacional, regional o local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias;*

*d) se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y la formación continuas de los adultos, incluidos los profesores y formadores, procedimientos de validación y evaluación, y las medidas destinadas a garantizar la igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo, así como dispositivos de apoyo para los alumnos que reconozcan la diversidad de las necesidades y las competencias de los adultos;*

*e) la coherencia de la oferta de formación para adultos, destinada a ciudadanos particulares, se logre estrechando los vínculos con la política de empleo, la política social, la política cultural, la política de innovación y con otras políticas que afecten a los jóvenes, así como mediante la colaboración con los interlocutores y otras partes interesadas”.<sup>9</sup>*

<sup>7</sup> Ibid., Considerando 12.

<sup>8</sup> Conviene recordar que desde 1997 los países miembros de la OCDE ya aplicaban el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), con la finalidad de conocer cómo los estudiantes habían adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad. La aplicación de este Programa había dado lugar a la definición y descripción de las llamadas **competencias clave**, que justificaron el proceso seguido por la Unión Europea hasta llegar a la Recomendación a la que ahora nos referimos.

<sup>9</sup> Ibid., páginas 4 y 5.

Se habrá observado la insistencia con que se alude a la necesaria adquisición de unas **competencias clave** por parte de **todos los alumnos** a lo largo de la escolarización obligatoria. La adquisición de estas **competencias clave** deberá asegurar que **todos los ciudadanos** estén preparados para la vida adulta y, por ello, puedan incorporarse eficazmente a la sociedad y acceder al mercado laboral, y hayan adquirido la formación básica que les capacite para continuar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

#### 4. Definición y descripción de *las ocho competencias clave*

Según el texto de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, las **competencias clave** –en España, *competencias básicas*– son aquellas competencias que todos los ciudadanos deben haber alcanzado al finalizar la escolarización obligatoria, y que incluyen conocimientos, habilidades y actitudes, que en conjunto capacitarán al ciudadano para desenvolverse cómodamente en la sociedad, hacer una aportación positiva en su desarrollo y mejora, e incorporarse al mercado laboral.

La citada Recomendación lo expresa en los términos siguientes:

“**Las competencias** se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. **Las competencias clave** son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Todas estas competencias se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir a tener éxito en la vida dentro de una sociedad del conocimiento. Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las TIC constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas aplicables a la totalidad del marco y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos”.<sup>10</sup>

De acuerdo con estos criterios, **el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea han establecido ocho competencias clave** y han descrito con detalle su finalidad y su carácter. Son las siguientes:

- (1) Comunicación en la lengua materna.
- (2) Comunicación en lenguas extranjeras.
- (3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- (4) Competencia digital.
- (5) Aprender a aprender.
- (6) Competencias sociales y cívicas.
- (7) Sentido de iniciativa y espíritu de empresa.
- (8) Conciencia y expresión culturales.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Ibid., página 7.

<sup>11</sup> Ibid., página 6.

## 5. *Las competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación (LOE)*

**La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)** alude claramente a las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea<sup>12</sup> cuando, en el Preámbulo, afirma lo siguiente:

“El tercer principio que inspira esta Ley consiste en **un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años**. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, **es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan**”.<sup>13</sup>

También aquí interesa observar que, en la motivación de los cambios introducidos en la regulación del sistema educativo a instancias de la Unión Europea, **la LOE no alude a la mejora de la formación integral de los alumnos** sino que subraya la importancia de lograr una “economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa del empleo y de una mayor cohesión social”.

## 6. *Las competencias básicas en los currículos escolares*

A mi juicio, ésta es la razón de fondo que justifica **la incorporación de las competencias básicas en la misma definición del currículo**: “Especial interés reviste la inclusión de *las competencias básicas* entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir de una manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”.<sup>14</sup>

De acuerdo con este criterio, la LOE define el currículo en los términos siguientes: “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> La aprobación de la citada Recomendación tuvo lugar en septiembre de 2006, mientras que la LOE había sido promulgada el 3 de mayo del mismo año. Esta circunstancia quizá explica la ambigüedad con que la Ley se refiere a las *competencias básicas* y la forma en que éstas fueron incorporadas a la definición del *currículo* de una etapa educativa.

<sup>13</sup> LOE, Preámbulo.

<sup>14</sup> LOE, Preámbulo. Interesa notar que la LOE ha optado por llamar *competencias básicas* a las *competencias clave* (“*key competences*”) de que habla la Unión Europea.

<sup>15</sup> LOE, 6.1.

Sin embargo, causa sorpresa que la LOE no haya dicho en ningún lugar qué debe entenderse por *competencia básica* ni cuáles son las competencias básicas por las que muestra tanto interés.

Además, la misma LOE ha establecido que cada centro complete y desarrolle los currículos que las Administraciones educativas hayan establecido para las etapas que imparta, y que el resultado de esta operación –la *concreción de los currículos*– constituya una parte importante de su **proyecto educativo**.<sup>16</sup>

Aquí conviene subrayar **un aspecto que tiene una importancia extraordinaria en el tratamiento de la cuestión que justifica estos apuntes**: *el proyecto educativo* de un centro escolar puede ser mucho más que *los currículos* de las diversas etapas educativas que en él se imparten, aunque estos constituyan uno de sus componentes más relevantes por la incidencia que podrán tener en la acción educativa.

Esto deberá ser así en cualquier centro escolar, pero la diferencia entre el proyecto educativo de un centro escolar y los currículos establecidos aumenta cuando se trata de un centro que tiene un *carácter propio*, como es el caso de las escuelas católicas. En éstas, el mismo *carácter propio* de cada centro será el elemento más importante de su proyecto educativo y, por ello, **la concepción cristiana de persona y la dimensión cristiana de la educación deberán incidir en todas las acciones educativas** que tienen lugar en su seno y, en particular, deberán determinar la orientación general y todos y cada uno de los componentes de la *concreción de los currículos*, **empezando por el enfoque y la concreción de las competencias básicas**.<sup>17</sup>

## 7. Las competencias básicas, objeto de evaluación

Es importante observar que **el grado en que los alumnos hayan alcanzado las competencias básicas establecidas será objeto de evaluación**. Y así lo precisa la LOE al regular la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos y la promoción a lo largo del sistema educativo:

– **En la educación primaria**: “El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado *las competencias básicas* correspondientes y el adecuado grado de madurez”. “En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado *las competencias básicas*, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo”. “Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y *las competencias básicas* adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas”.<sup>18</sup>

– **En la educación secundaria obligatoria**: “Las decisiones sobre la obtención del título al final de la etapa serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de los profesores del alumnado respectivo, atendiendo a la consecución de *las competencias básicas* y los objetivos de la etapa”.<sup>19</sup>

La LOE también alude a las competencias básicas cuando establece **las evaluaciones de diagnóstico** que deberán tener lugar al finalizar el segundo ciclo de educación primaria y al

<sup>16</sup> Cf. LOE 6.4 y 121.1.

<sup>17</sup> Cf. LOE, 115 y 121.1 y 6.

<sup>18</sup> LOE, 20.

<sup>19</sup> LOE, 28.2.

finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Lo hace en los términos siguientes:

“Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria [y al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria] todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las *competencias básicas* alcanzadas por los alumnos”.<sup>20</sup>

Esto explica que los estudios comparativos que cada año realiza la OCDE sobre el nivel de los aprendizajes que alcanzan los alumnos de una determinada edad en todos los países miembros (Informe PISA) se base precisamente en el grado de adquisición de algunas de las *competencias básicas*, y no tanto sobre el nivel alcanzado en el aprendizaje de los contenidos de enseñanza de algunas áreas o materias.

## 8. *Las competencias básicas en los reales decretos de enseñanzas mínimas*

**Los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006**, por los que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria contienen un Anexo I en el que se definen *las competencias básicas*, se precisan sus finalidades y se describen las características de cada una de ellas.

He aquí algunos de estos aspectos:

**Definición.** Las competencias básicas a las que se refiere la LOE “son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

**Finalidades.** “En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje”.

**Las ocho competencias básicas.** Las competencias básicas a las que se refiere el citado Anexo son las siguientes:

- (1) Competencia en comunicación lingüística.
- (2) Competencia matemática.
- (3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- (4) Tratamiento de la información y competencia digital.
- (5) Competencia social y ciudadana.
- (6) Competencia cultural y artística.
- (7) Competencia para aprender a aprender.
- (8) Autonomía e iniciativa personal.

Conviene observar que las disposiciones que regulan la aplicación de la LOE no han respetado ni los nombres ni la descripción de cada una de *las ocho competencias clave* recomenda-

---

<sup>20</sup> LOE, 21 y 29.

das por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, si bien es obvio que tienen la misma finalidad y el mismo carácter.

## 9. Incidencia de *las competencias básicas* en la acción educativa

Ya hemos recordado que **la LOE ha establecido que las *competencias básicas* formen parte de los currículos de todas las etapas educativas.**<sup>21</sup> No obstante, los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas han previsto que únicamente en las etapas obligatorias *las competencias básicas* constituyan un nuevo componente del currículo, junto a los objetivos, los contenidos de enseñanza, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación.

Además, los mismos reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas consideran que *las competencias básicas* no constituyen un componente más de los currículos de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria, sino que tanto los objetivos como los contenidos de enseñanza han de estar orientados a la consecución de *las competencias básicas*, y que los criterios de evaluación han de servir de referencia para valorar el progreso en su adquisición.<sup>22</sup>

Es decir, en la práctica **la adquisición de las *competencias básicas* es uno de los criterios que determinan la composición de los currículos de las etapas educativas consideradas básicas**, ya que todos los alumnos deben haber alcanzado estas competencias en grado satisfactorio al terminar la escolarización obligatoria.<sup>23</sup>

Sin embargo, **el desarrollo de las competencias básicas** no es la razón de ser exclusiva de ninguna de las áreas y materias incorporadas a los currículos de las etapas que conforman la educación básica. Las competencias básicas indican una formación mínima que todos los alumnos deben adquirir a lo largo de la escolarización obligatoria, y no cabe duda alguna de que todas las áreas y materias pueden hacer una valiosa aportación para que todos los alumnos adquieran esa formación mínima común, con la finalidad que la justifica y que ya hemos recordado.

La educación escolar se propone unos objetivos que van mucho más allá de lo que supone la adquisición de las competencias básicas. Lo afirma claramente la misma Constitución Española: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Además, “los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.<sup>24</sup>

Las áreas y materias de los currículos ya existían antes de que nadie hablara de las competencias básicas. Éstas son importantes, pero su importancia es relativa. Por ello, no sería bueno ni correcto atribuirles un valor que no les corresponde.

Tanto la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, como las disposiciones reglamentarias que regulan la incorporación de *las competencias básicas*

---

<sup>21</sup> Cf. LOE, 6.1.

<sup>22</sup> Cf. Anexo I de los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006, por los que se establecen las enseñanzas mínimas de las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria.

<sup>23</sup> Cf. LOE, 4.

<sup>24</sup> CE, 27.2-3.

en el currículo escolar, muestran cómo ellas son “igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir a tener éxito en la vida dentro de una sociedad del conocimiento”.

Por otra parte, la relación entre *las competencias básicas* y las áreas y materias de los currículos de las etapas obligatorias no es unívoca. En efecto, el aprendizaje de los contenidos de enseñanza y la consecución de los objetivos de todas y cada una de las áreas y materias contribuyen, de algún modo, a la adquisición de todas y cada una de *las competencias básicas*.<sup>25</sup>

## 10. *Las competencias básicas* y la educación integral de la persona

La primera consecuencia que podemos sacar del repaso que hemos dado a la finalidad y el carácter de *las ocho competencias básicas* incorporadas a nuestro sistema educativo es la siguiente: **en ningún caso las competencias básicas se proponen reflejar el amplio abanico de aspectos de la persona humana** que deben ser objeto de atención cuando un centro escolar pretende ofrecer a las familias un determinado modelo de **educación integral**.

He aquí una síntesis muy esquemática de una concepción de educación integral de la persona que podría ser válida para cualquier centro escolar.

**La educación integral de la persona humana** comporta el desarrollo de todas sus dimensiones:

– **Dimensión física y psicomotora.** Desarrollo de las habilidades físicas: coordinación, equilibrio, potencia... Conocimiento y aceptación del propio cuerpo. Adquisición de hábitos de vida saludables.

*Valores asociados:* Ajustada autoestima y conciencia autocrítica. Sentido crítico hacia los estereotipos sociales. Equilibrio mente-cuerpo.

– **Dimensión intelectual cognitiva.** Fortalecer el pensamiento, integrar los aprendizajes y utilizarlos en la vida. Desarrollo del lenguaje como instrumento de aprendizaje y comunicación.

*Valores asociados:* Interés por aprender, esfuerzo personal, iniciativa... Autonomía de pensamiento. Apertura al cambio. Libertad madura y sentido de la responsabilidad.

– **Dimensión afectivo-emocional.** Desarrollo de la personalidad. Adopción de compromisos en lo personal y en lo social. Relación y colaboración con los demás.

*Valores asociados:* Equilibrio emocional. Autorregulación, Establecimiento de relaciones afectivas sanas. Bondad, integridad, coherencia...

– **Dimensión sociocultural.** Conciencia de ciudadanía. Respeto y tolerancia hacia los demás. Cooperación en la construcción de un mundo más justo.

*Valores asociados:* Desarrollo de sentimientos de aprecio y amistad. Tolerancia y talante democrático. Sentido de justicia y de solidaridad. Respeto hacia el patrimonio natural y sociocultural.

– **Dimensión ético-trascendente.** Reflexión ética y dinamismo espiritual. Formulación de preguntas y búsqueda de respuestas. Apertura a la trascendencia.

---

<sup>25</sup> Cf. Resolución del 26 de septiembre de 2006, del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea; Anexo 1 de los Reales Decretos 1513/ 2006 y 1631/2006, por los que se establecen las enseñanzas mínimas de las etapas de educación primaria y de educación secundaria obligatoria.

*Valores asociados:* Interés por el sentido de la vida y de la historia. Percepción de las aspiraciones más profundas del ser humano. Identificación de los grandes interrogantes sobre la vida y el mundo.<sup>26</sup>

Con el recuerdo de esta concepción de educación integral, a partir de la consideración y el desarrollo de las diversas dimensiones de la persona humana, sólo he pretendido hacer ver cuán lejos está de la finalidad y el carácter de *las competencias básicas* incorporadas a los currículos correspondientes a algunas etapas del sistema educativo.

Es decir, si la dirección de un centro escolar creyera que, logrando un desarrollo satisfactorio de *las competencias básicas* incorporadas a los currículos de las etapas obligatorias, ya conseguirá que todos los alumnos reciban una buena educación integral, cometería un grave error. Y ello porque **las competencias básicas han sido concebidas y seleccionadas con otra finalidad muy distinta.**

## 11. La educación integral desde la perspectiva de las escuelas católicas

La educación integral a la que se refieren los documentos del magisterio de la Iglesia puede definirse de maneras muy distintas, pero también es habitual hacerlo a partir de la consideración de las diversas dimensiones de la persona humana, a las que el centro escolar debe atender adecuadamente.

Desde la perspectiva de una escuela católica, una de estas dimensiones de la persona es, sin duda, **la dimensión espiritual y religiosa**, que se distingue claramente de las demás dimensiones porque tiene connotaciones especiales y, en particular, porque deriva de la concepción que cada uno pueda tener de la persona, la vida y el mundo.

A esta cuestión ya se refirió con claridad el documento *La escuela católica*<sup>27</sup>, que tuvo muy en cuenta “la heterogeneidad de situaciones en que se encuentra la escuela católica para realizar su obra en una gran diversidad de países, de tradición cristiana o no cristiana, incluso sometida a legislaciones diversas”.<sup>28</sup>

Ante la realidad del creciente pluralismo cultural que caracteriza a la sociedad, este mismo documento subraya la importancia de una escuela que garantice la presencia del pensamiento cristiano y ayude a los jóvenes a formarse criterios de valoración fundados en **una específica concepción del mundo y de la vida:**

“De lo dicho se desprende la **necesidad de que la escuela confronte su propio programa formativo, sus contenidos y sus métodos, con la visión de la realidad en la que se inspira y de la que depende su ejercicio.**

La referencia, implícita o explícita, a **una determinada concepción de la vida** es prácticamente ineludible, en cuanto que entra en la dinámica de toda opción. Por esto es decisivo que todo miembro de la comunidad escolar tenga presente tal visión de la realidad, aun cuando sea según diversos grados de conciencia, por lo menos para conferir unidad a la enseñanza. Toda visión de la vida se funda, de hecho, sobre **una determinada escala de valores** en la que se cree y que confiere a maestros y adultos autoridad para educar. No se puede olvidar que **en la**

<sup>26</sup> Extracto del *Proyecto educativo* que expresa la orientación dada a los recursos pedagógicos de la editorial EDEBÉ.

<sup>27</sup> Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica*, Roma, 1977. Este documento desarrolla el artículo 8 de la Declaración del Concilio Vaticano II *Gravissimum educationis*, Roma., 1965.

<sup>28</sup> Cf. *La escuela católica*, 2.

**escuela se enseña para educar**, es decir, para formar al hombre desde dentro, para liberarlo de los condicionamientos que pudieran impedir vivir plenamente como hombre. Por esto, **la escuela debe partir de un proyecto educativo intencionalmente dirigido a la promoción total de la persona**.

Constituye una responsabilidad estricta de la escuela, como institución educativa, poner de relieve **la dimensión ética y religiosa de la cultura**, precisamente con el fin de activar el dinamismo espiritual del sujeto y ayudarle a alcanzar la libertad ética que presupone y perfecciona la psicológica. Pero no se da libertad ética sino en la confrontación con los valores absolutos de los cuales depende el sentido y el valor de la vida del hombre. Se dice esto porque, aun en el ámbito de la educación, se manifiesta la tendencia a asumir la actualidad como parámetro de los valores, corriendo así el peligro de responder a aspiraciones transitorias y superficiales y perder de vista las exigencias más profundas del mundo contemporáneo”.<sup>29</sup>

En el contexto de estos apuntes relativos a *las competencias básicas* y la llamada *competencia espiritual*, interesa subrayar la necesidad de que la escuela católica “confronte su propio programa formativo, sus contenidos y sus métodos, con la visión de la realidad en que se inspira y de la que depende su ejercicio”; y, también, la necesidad de **“partir de un proyecto educativo intencionalmente dirigido a la promoción integral de la persona”**.<sup>30</sup>

Es decir, lo específico de la educación ofrecida en una escuela católica no puede ser, de ningún modo, un simple *añadido* a lo que constituya la formación común regulada por los poderes públicos y exigida a todos los centros docentes. **La originalidad de la educación cristiana consiste, también, en la orientación y el enfoque que se dé a la formación diseñada en los currículos** establecidos por las Administraciones educativas (*competencias básicas*, objetivos, contenidos y métodos).

Además, el proyecto educativo de la escuela católica incluye otras iniciativas propias de la visión cristiana de la persona humana, la vida y el mundo; estas iniciativas se pueden justificar como expresión de la voluntad expresamente evangelizadora que también debe caracterizar a toda escuela católica, en el respeto a las convicciones religiosas de las familias de los alumnos.

## 12. Dimensión religiosa de la educación y proyecto educativo de la escuela católica

Veintitrés años después de la aprobación de la Declaración conciliar *Gravissimum educationis*, la Congregación para la Educación Católica publicó un nuevo documento dirigido a las comunidades educativas de las escuelas católicas, con el fin de subrayar **la especificidad de la dimensión religiosa de la educación** que ofrecen a las familias.<sup>31</sup>

Este documento también subraya la importancia y las **características esenciales del proyecto educativo de la escuela católica**. Interesa observar que lo que se propone no es en absoluto incompatible con lo que la Ley Orgánica de Educación (LOE) establece al respecto. Como

<sup>29</sup> Ibid., 20-30.

<sup>30</sup> Interesa observar que el significado de la expresión *proyecto educativo*, utilizada a menudo en los documentos de la Congregación para la Educación Católica no es el mismo significado que la LOE atribuye al *proyecto educativo* descrito en su artículo 121. Para la Congregación de la Educación Católica, como es habitual en otros países europeos, el *proyecto educativo* viene a ser sinónimo de lo que la LOECE (1980) llamó *ideario* de un centro privado, expresión que la LODE (1985) cambió por *carácter propio*.

<sup>31</sup> Congregación para la Educación Católica, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*, Roma. 1988.

debe ser, la Ley respeta el ejercicio de la libertad de enseñanza y reconoce el derecho de las escuelas de iniciativa social a tener un carácter propio, que equivale a decir que pueden ofrecer a las familias un determinado *tipo de educación*.

He aquí un breve extracto de esta parte del documento *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*:

“Las responsabilidades de una escuela católica son bastante amplias y articuladas: además de la obligación de respetar las leyes que establecen métodos, programas, estructuras, etc., **la escuela católica tiene el deber de llevar a cabo su propio proyecto educativo**, encaminado a coordinar el conjunto de la cultura humana con el mensaje de la salvación; debe ayudar a cada uno de los alumnos a crecer como la «nueva criatura» que ya es en potencia y, a la vez, adiestrarle para cumplir sus obligaciones de ciudadano adulto en la sociedad. **Esto significa que la escuela católica debe tener un conjunto de objetivos que tienen características propias y que facilitan el logro de una finalidad específica.** (...)”

**En el proyecto educativo de la escuela católica se prestará especial atención a la aplicación de algunos principios generales que deberán inspirar y dar vida a todos y cada uno de los aspectos de la acción educativa**, integrando las opciones culturales, didácticas, sociales, civiles y políticas que incidan en la vida escolar:

a) Fidelidad al Evangelio anunciado por la Iglesia. La acción educativa de la escuela católica es una actividad que forma parte de la misión evangelizadora de la Iglesia y que se inserta en el contexto eclesial del país en el que trabaja y en la vida y el trabajo de la comunidad cristiana local.

b) Rigor de la investigación cultural y del fundamento crítico, respetando la justa autonomía de las leyes y métodos de investigación de cada una de las ciencias, orientados a la educación integral de la persona.

c) Adaptación del proceso educativo a las circunstancias de los alumnos y de sus familias.

d) Corresponsabilidad eclesial. La dirección de la escuela católica es responsable de impulsar cuanto en ella se realiza, sobre todo en el ámbito educativo y cultural. Sin embargo la Iglesia local también debe sentirse implicada de algún modo en la acción educativa que se realiza en las escuelas católicas.

El proyecto educativo, pues, se distingue netamente del reglamento interno, de la programación didáctica y de una genérica presentación de intenciones”.<sup>32</sup>

Sobre esta misma cuestión, en otro documento más reciente de la misma Congregación para la Educación católica leemos:

“Educar personas verdaderamente libres ya es orientarlas hacia la fe. **La búsqueda de sentido propicia el desarrollo de la dimensión religiosa de la persona** como terreno en el que puede madurar la opción cristiana y desarrollarse el don de la fe. En las escuelas de las sociedades occidentales, cada vez más se constata que la dimensión religiosa de la persona se ha convertido en el *eslabón perdido*, no sólo en el proceso educativo propiamente escolar, sino también en el camino formativo más amplio iniciado en la familia. Sin embargo, si prescindimos de la dimensión religiosa de la persona, el proceso educativo en su globalidad se empobrece extraordinariamente, y con ello se dificulta todo intento de búsqueda acerca de Dios. De este modo, lo inmediato, lo superficial, lo accesorio, las soluciones prefabricadas, la desviación

<sup>32</sup> *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*, 100-101.

La Congregación para la Educación Católica ha abundado en estos mismos criterios en otros documentos más recientes: *La escuela católica en los umbrales del Tercer Milenio* (1977) y *Las personas consagradas y su misión en la escuela* (2002).

hacia lo mágico y los sucedáneos del misterio tienden a acaparar el interés de los jóvenes y no dejan espacio para la apertura a lo trascendente”.

**La pregunta acerca de Dios y del misterio de la vida “requiere un estilo de educación capaz de suscitar las cuestiones fundamentales sobre el origen y el sentido de la vida, exige la búsqueda de los *porqués* más que de los *cómos*. Por ello, es preciso revisar el modo de proponer los contenidos de las diversas disciplinas, de suerte que los alumnos puedan ahondar en estas cuestiones y buscar las respuestas adecuadas. Además, urge estimular a los adolescentes y a los jóvenes a huir de lo que es obvio y banal, sobre todo en el ámbito de las opciones de vida, de la familia y del amor humano”.**<sup>33</sup>

Por su parte, la LOE prevé que **el documento que expresa el carácter propio de un centro escolar de iniciativa social** forme parte de su proyecto educativo, dando por supuesto que la labor de compleción y desarrollo de los currículos establecidos deberá realizarse de acuerdo con el tipo de educación y los criterios de actuación descritos en el carácter propio del centro escolar.<sup>34</sup>

No estará fuera de lugar insistir de nuevo en que **el proyecto educativo de la escuela católica va mucho más allá de lo que puedan haber establecido los currículos de las etapas educativas que imparta y, desde luego, mucho más allá de lo que prevén las competencias básicas**. De hecho, el tipo de educación descrito en el carácter propio de la escuela católica deberá ser el punto de partida en la operación de *concreción de los currículos*, tarea que corresponde sobre todo al equipo directivo y al profesorado de cada centro.<sup>35</sup>

La consecuencia inmediata de estos principios es muy clara: **los currículos establecidos por las Administraciones educativas tienen importancia, pero no debemos atribuirles un valor absoluto**. El modelo de educación integral que las escuelas católicas ofrecen a las familias está descrito en sus *proyectos educativos*, que incluyen una *concreción de los currículos* que ha sido realizada a la luz de los principios expresados en su *carácter propio*.

### 13 La concepción de persona que subyace en todo proyecto educativo

El reciente documento de la Conferencia Episcopal Española relativo a la escuela católica – *La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI* (2007)– se ha referido a la concepción de persona que es la razón de ser del proyecto educativo de la escuela católica y que, necesariamente, ha de incidir en el conjunto del quehacer educativo. Lo ha hecho en estos términos:

“El desarrollo pleno de la personalidad depende de muchos factores: los principios que informan la actividad educativa, los fines que se pretenden, los objetivos prioritarios en el quehacer escolar y, sobre todo, el tipo de persona que se pretende educar. **La educación cristiana entiende que la calidad de su enseñanza está vinculada a la visión cristiana del hombre y del mundo que le aporta la fe y que está presente en todo el quehacer educativo del centro escolar**, de tal manera que el alumno adquiera una verdadera síntesis de fe, cultura y vida.

**El elemento primordial de toda educación es la concepción de la persona que se pretende formar y que subyace en todo proyecto educativo**, tanto en la escuela estatal como en

<sup>33</sup> *Las personas consagradas y su misión en la escuela*, 52 y 53.

<sup>34</sup> Cf. LOE, 115 y 121.

<sup>35</sup> Cf. LOE, 6.4 y 121.1. Conviene recordar la explicación relativa al significado atribuido a la expresión *proyecto educativo*. Ver nota 33.

cualquier otro tipo de educación. La escuela católica constituye, ante todo, un proyecto de formación que incluye una concepción determinada de hombre, según la criatura nueva que surge del Bautismo”.<sup>36</sup>

Por ello, conviene subrayar una vez más que lo específico del proyecto educativo propio de una escuela católica no es un elemento que ha sido incorporado en un proyecto educativo genérico válido para otras escuelas, sino el hecho de que **todos los aspectos del proyecto educativo reflejan, de algún modo, lo que es específico de la concepción cristiana de la persona** y, por tanto, lo que caracteriza a la educación integral que el centro ofrece a las familias de acuerdo con su carácter propio.

## 14 Algunas conclusiones

En breve síntesis, he aquí **el carácter de las competencias básicas** según la Recomendación de la Unión Europea y la forma en que la LOE y las disposiciones reglamentarias que la desarrollan han regulado su incorporación en el sistema educativo, así como su necesaria relación con el proyecto educativo de las escuelas católicas:

a) **Las competencias básicas indican la capacitación** (conocimientos –saber–, habilidades –saber hacer–, y actitudes –saber estar y comportarse–) que **todos los ciudadanos** deben adquirir en grado suficiente a lo largo de la enseñanza obligatoria para asegurar su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación en la vida adulta y el mundo laboral, y el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

b) **Las competencias básicas recomendadas por la Unión Europea y establecidas por la legislación vigente son ocho**, están claramente tipificadas y descritas, y deberán incidir en los demás componentes de los currículos que las Administraciones educativas establezcan para las etapas que configuran la educación básica y obligatoria.

A través de *la concreción de los currículos*, las competencias básicas serán incorporadas en **el proyecto educativo propio de cada escuela**.<sup>37</sup>

c) **La gradual adquisición de las competencias básicas** por parte de cada uno de los alumnos a lo largo de la escolarización obligatoria ha de ser **objeto de evaluación** (medida), ya que el grado en que cada alumno haya alcanzado estas *competencias básicas* determinará su **promoción** a lo largo de su escolarización y el logro de **la titulación** correspondiente al terminar las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.<sup>38</sup>

Además, el grado de adquisición de *las competencias básicas* por parte de los alumnos también será objeto de las llamadas **evaluaciones de diagnóstico** que tendrán lugar al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria y el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Esta evaluación tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.<sup>39</sup>

<sup>36</sup> *La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI*, 22.

<sup>37</sup> Cf. Anexo I de los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 por los que establecen las enseñanzas mínimas de las etapas de educación primaria y de educación secundaria obligatoria.

<sup>38</sup> Cf. LOE, 20, 28 y 31.

<sup>39</sup> Cf. LOE, 21 y 29.

d) **Las competencias básicas no tienen relación directa con una educación integral** que se proponga favorecer en los alumnos el desarrollo de las diversas dimensiones de la persona humana de acuerdo con una determinada concepción del hombre y de la vida. *Las competencias básicas* incorporadas en los currículos de las etapas obligatorias han sido diseñadas con una finalidad muy distinta.

En efecto, las competencias básicas se refieren a la formación mínima que todos los ciudadanos precisan para sentirse cómodos en la sociedad, ejercer una ciudadanía activa y acceder a un empleo, por sencillo que sea.

e) **En las escuelas católicas, una de las dimensiones de la persona humana que debe ser objeto de atención es la dimensión espiritual y religiosa**, que tiene connotaciones especiales y que, por su misma naturaleza, incide en toda la acción educativa que se lleva a cabo en el centro escolar.

Por ello, **la dimensión religiosa de la educación determina la globalidad del proyecto educativo de la escuela católica** y la orientación de todos y cada uno de sus componentes, incluida la concreción de los currículos establecidos por las Administraciones educativas y, por ello, las mismas *competencias básicas*.<sup>40</sup>

f) **Lo específico de la educación de la dimensión espiritual y religiosa de la persona no puede ser un simple añadido a lo que constituya la formación común** que ofrecen todos los centros docentes y que es regulada por las Administraciones educativas.

La originalidad de dimensión espiritual y religiosa (cristiana) de la educación consiste, sobre todo, en el enfoque que las escuelas católicas den al conjunto de la acción educativa escolar –incluidos los currículos y todos sus componentes (*competencias básicas*, objetivos, contenidos, métodos, etc.)– y a todas las demás iniciativas que programen en el marco de sus proyectos educativos.<sup>41</sup>

g) **Los currículos escolares**, tal como han sido establecidos por las Administraciones educativas, **no son el componente más importante de los proyectos educativos de las escuelas católicas**. En efecto, los currículos deben ser “completados y desarrollados” de acuerdo con el *carácter propio* de cada escuela católica antes de ser incorporados a su *proyecto educativo*.<sup>42</sup>

En consecuencia, sobrevalorar las *competencias básicas* que han sido incorporadas en los currículos de las etapas obligatorias iría en detrimento de la educación de la dimensión espiritual y religiosa de los alumnos.

Francesc Riu Rovira de Villar  
Fundación edebé  
Octubre 2009

<sup>40</sup> Cf. *La escuela católica*, 11-13 y 20-30; *La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI*, 22.

<sup>41</sup> Cf. *La escuela católica*, 11-13 y 20-30; *La escuela católica en los umbrales del Tercer Milenio*, 10; *Las personas consagradas y su misión en la escuela*, 52 y 53; *La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI*, 22.

<sup>42</sup> Cf. LOE, 6.4 y 121.1.