
Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO BASE DEL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN EL
AULA**

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A BASIS FOR DEVELOPMENT OF SOCIAL AND
CIVIC COMPETENCE IN THE CLASSROOM

Volumen 10, Número 2
pp. 1-24

Este número se publicó el 30 de agosto de 2010

Beatriz Fernández Herrero

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO BASE DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN EL AULA

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A BASIS FOR DEVELOPMENT OF SOCIAL AND
CIVIC COMPETENCE IN THE CLASSROOM

Beatriz Fernández Herrero¹

Resumen: Partiendo de la idea de que la educación ha de ser integral, es decir, que debe atender todos los ámbitos de la persona (en su doble faceta individual y social), este ensayo aborda un aspecto que consideramos clave para el desarrollo de la competencia social y ciudadana: la competencia comunicativa, entendida como promotora de la convivencia en las sociedades democráticas, plurales y multiculturales, como medio para resolver los conflictos interpersonales y de posibilidad de participación ciudadana. En este sentido, partiendo de los recursos de la argumentación, el diálogo y la discusión, se señalan las características metodológicas y las principales técnicas que pueden ser empleadas para su trabajo en el aula.

Palabras clave: COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA, COMPETENCIA COMUNICATIVA, EDUCACIÓN MORAL, DIÁLOGO, METODOLOGÍA, TÉCNICAS DE TRABAJO EN EL AULA

Abstract: Based on the idea that education must be integral, that is, must address all areas of the person (in his dual role individual and social), this paper addresses a key aspect to consider in developing social and civic competence: communicative competence, understood as a promoter of coexistence in a democratic society, pluralism and multiculturalism, as a means of resolving interpersonal conflicts and the possibility of participation. In this sense, based on the resources of the argument, dialogue and discussion, addressing the methodological characteristics and the main techniques that can be used for classroom work.

Key words: SOCIAL AND CIVIC COMPETENCE, COMMUNICATIVE COMPETENCE, MORAL EDUCATION, DIALOGUE, METHODOLOGY, TECHNIQUES OF CLASSROOM WORK

¹ Doctora en Filosofía y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela (Galicia, España). Ejerce su docencia en la Facultad de Humanidades y en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, en el Campus de Lugo de la Universidad de Santiago, en el Área de Filosofía Moral. Sus líneas investigadoras se centran en dos ámbitos: por una parte, las cuestiones referentes a la educación moral, y por otra el estudio de las bases éticas y políticas de la colonización americana.

Dirección electrónica: beatriz.fernandez.herrero@usc.es

Artículo recibido: 13 de enero, 2010

Aprobado: 12 de julio, 2010

1. Introducción

En lenguaje coloquial, en ocasiones, se entiende que el objetivo fundamental del período obligatorio de escolarización es el de preparar, progresivamente, a los individuos para la capacitación y el futuro desempeño de una profesión, para lo que hace falta llenar sus mentes de contenidos, principalmente teóricos, sin que en muchas ocasiones el alumnado perciba su utilidad en un tiempo más o menos próximo. Este período de educación obligatoria en las instituciones educativas se convierte, en la mayoría de los casos, en un tiempo y en un lugar de trabajo competitivo, en donde el logro del supuesto objetivo queda supeditado a la adquisición de unos conocimientos de forma individual.

Sin embargo, en esta concepción común ocurre que los árboles, a menudo, no nos dejan ver el bosque: la adquisición de conocimientos sólo puede tener un sentido si se los concibe como un ingrediente más de lo que ha de ser el fin último y la esencia del proceso educativo: la formación integral de las personas y su progresiva capacitación para la vida, como individuos y como ciudadanas y ciudadanos, miembros activos de y responsables con la comunidad en la que viven. Sólo así cobran significado los contenidos de las diferentes materias que se estudian en las instituciones educativas: como elementos que hacen posible la comprensión del mundo, a la vez que preparan al individuo para poder adaptarse a los cambios de una sociedad en constante transformación; en definitiva, como elementos que contribuyen a hacer efectiva la convivencia, tanto a un nivel general en la sociedad como en el microcosmos de ésta que constituyen las aulas, en donde en última instancia se reproducen todos y cada uno de los conflictos que afectan las relaciones entre las personas; de esta forma, las diferentes asignaturas no pueden limitarse a ser una instrucción en técnicas o conocimientos concretos, sino que deben ayudar a formar a las personas en los valores cívicos que posibilitan las relaciones pacíficas entre ellas; como afirma Justo Suárez

Educar no implica simplemente proporcionar una instrucción determinada en materias o técnicas también determinadas: el concepto de educación es mucho más amplio y más complejo. Se trata asimismo de proporcionar a los individuos las herramientas personales y sociales precisas para vivir en sociedad. Vivir en sociedad implica a su vez una educación en valores y esos valores cívicos han de estar basados en la dignidad, la libertad y la igualdad, los tres ejes fundamentales de los derechos humanos. (Justo Suárez, 2008, p.75)

Nos acercamos así a la verdadera definición, o como antes decíamos, a la esencia de la educación: la capacitación de las personas para la participación y para la convivencia en una sociedad democrática y plural, resolviendo de forma pacífica los conflictos que inevitablemente se producen en toda relación y asumiendo la responsabilidad compartida de cara al bien común, por lo que su base puede buscarse en los valores mencionados por Justo Suárez en el párrafo citado: dignidad, libertad e igualdad, que constituyen, como afirma la autora, los ejes en torno a los cuales se articulan los derechos humanos. Desde este marco, los conocimientos adquiridos al cursar las diferentes materias no pueden ser considerados como el fin educativo último, sino el hecho de que el alumnado sepa aplicar éstos en los contextos reales de la vida.

Y esto es, precisamente, lo que se entiende por competencia en educación, término incorporado con fuerza en la actualidad en el vocabulario pedagógico y recogido en las legislaciones de los distintos Estados; en este trabajo, y a pesar del tratamiento general que pretendemos darle a la cuestión, centraremos nuestra atención, de un modo especial, al caso de España, en donde el debate en torno a las competencias está teniendo mucha fuerza entre los especialistas: en este país, en concreto, la idea y la filosofía de las competencias es introducida la LOE (Ley Orgánica de Educación) de 2006.

El término "competencia" es definido por Campos y Chinchilla (2009, p.12) como "*un complejo de capacidades integradas en diversos grados, que la educación debe promover en las personas para que puedan desempeñarse como sujetos autónomos, conscientes y responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social, personal y profesional*". A su vez, el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE (2005) plantea la idea de que la competencia es algo más que conocimientos y destrezas para hacer frente a las demandas de la vida, incidiendo en la idea de la capacitación "*de los estudiantes para analizar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas*" (DeSeCo, 2005, p. 2). Para su diseño, los expertos que realizaron el informe establecieron tres categorías como base de identificación: a) los individuos deben poder usar de manera interactiva herramientas tanto físicas (en las tecnologías de la información) como socioculturales (en el uso del lenguaje); b) los individuos deben poder interactuar en los grupos heterogéneos que se forman en el mundo contemporáneo, cada vez más interdependiente y en el que conviven personas de diferentes

procedencias; y c) los individuos deben poder responsabilizarse y manejar sus propias vidas de manera autónoma, en un contexto social amplio.

Tal como se plantean estas categorías, la referencia de las competencias "es la necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente", es decir, que no sólo puedan aplicar de manera rutinaria una fórmula de acción ante una situación, sino que está también implicada "la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica" (DeSeCo, 2005, p. 4), ya que se parte de la idea de que constituyen el factor de capacitación de las personas, no sólo para hacer frente a las situaciones sino también de transformar el mundo.

En este sentido, puede decirse que aunque las competencias deben adquirirlas las personas individualmente, la suma de competencias individuales determina la posibilidad de alcanzar metas compartidas. Así pues, el término competencia implica el componente del desarrollo de las capacidades prácticas de intervención en la realidad y la participación activa en la misma, para que sean las propias personas quienes diseñen las alternativas para las situaciones de injusticia que se puedan producir en su sociedad e incluso en el mundo, incorporando un elemento fundamental al conjunto de aprendizajes que se propongan y se realicen en la institución educativa: no es suficiente, como decimos, dotar a los individuos de informaciones y de destrezas en abstracto, sino que, además, es preciso partir de las vivencias propias para después teorizarlas, comprenderlas y, en su caso, modificarlas, articulando de un modo efectivo las tres dimensiones básicas de la educación, tal como la estamos entendiendo, que son sentir, pensar y actuar.

2. Modelos educativos

Se pone en juego, entonces, tanto la faceta individual como la social de cada persona: individual en lo que se refiere a la necesaria autonomía de la persona para establecer sus valores, y social en lo relativo a la responsabilidad hacia las demás personas. Este doble componente –individual y social- es, en definitiva, el doble ámbito de la acción educativa: el de la formación de personas, entendidas éstas como sujetos morales libres y autónomos, y el de la preparación para la ciudadanía, es decir, para la participación activa y responsable en una sociedad democrática, respetuosa de los principios de la justicia.

Partimos de la idea de que toda educación es en esencia axiológica: siempre que se educa, se educa para un fin –un modelo de persona- que es el que marca las metas y los objetivos educativos. Por ello pensamos que toda educación es, y ha de ser, eminentemente moral: ha de transmitir una serie de valores, necesarios para alcanzar ese modelo de persona considerado como deseable, independientemente de cuál sea la filosofía educativa que se siga y, por consiguiente, el modelo de persona que se establezca.

Los valores, en los que en estas páginas centraremos nuestra atención, son los anteriormente mencionados: *libertad* y *justicia*, que atienden, respectivamente, al aspecto subjetivo o de constitución de la persona individual, y al intersubjetivo, correspondiente a las relaciones de ésta con sus iguales.

Para llevar a cabo la reflexión, es interesante señalar las ideas principales de las tres grandes líneas o corrientes educativas que se han venido produciendo en el mundo occidental, que llevan de la mano, cada una de ellas, una concepción determinada de la persona y de su papel en su mundo de relaciones (Moreno, 2002).

Existe un modelo, conocido como modelo *tradicional, socializador o de transmisión cultural*, derivado de los planteamientos de Durkheim (1902), que como su nombre indica, prima el elemento social sobre el individual, por lo que tiene como principal objetivo la transmisión de los conocimientos y de los valores de la sociedad a la que se pertenece, con el fin último de formar personas perfectamente integradas a su grupo social, adaptando su conducta a las reglas sociomorales de ese grupo para lograr una plena y completa socialización. Por eso, este modelo entiende la moral como algo externo al sujeto que realiza la acción moral, que no tiene ni que descubrir por sí mismo los valores, ni mucho menos optar por ellos de un modo libre, sino simplemente interiorizar lo que, a través de las diferentes formas de castigos y recompensas sociales, se le impone para mantener la cohesión del grupo.

Contrariamente a esta corriente, que como acabamos de exponer tiene una base totalmente exterior al sujeto, el siguiente modelo, denominado *de clarificación de valores o "romántico"* por algunos de sus iniciadores en diferentes obras (Raths, Harmin y Simon, 1967; Raths y Simon, 1969; Raths, 1975; Kirschenbaum y Simos, 1973; Kirschenbaum, 1977), califica de adocrinante el paradigma socializador; fundándose en las teorías de desarrollo moral de

Freud, sus representantes parten de la idea de que lo fundamental en el desarrollo moral del educando es lo que proviene de su interior, rechazando o minimizando la intervención de los agentes externos para enseñar y transmitir valores y actitudes y limitándose a ayudar a que cada quien descubra por sí mismo su propio sistema valorativo, entendido como una creación personal, subjetiva, y no social e interpersonal. La crítica que a nuestro juicio puede hacerse al modelo de clarificación de valores es rotunda, ya que entendemos que la abstención educativa no es educativa, y que no se puede confundir, como en él se hace, una postura ética de tolerancia o de respeto hacia la libertad individual con la defensa del relativismo individualista más absoluto.

El tercer modelo educativo, denominado *cognitivo-evolutivo o de desarrollo*, se basa en las líneas popularizadas por Kohlberg, quien a su vez se apoya en las investigaciones de Piaget, y concibe la educación como posibilitadora de la interacción de cada sujeto individual con los otros sujetos y con el medio en el que vive, tanto social como natural; así entendido, el proceso educativo tendería a estimular y a potenciar el desarrollo de la persona capacitándola de un modo progresivo para resolver, de manera racional y autónoma, los conflictos que se le plantean en sus relaciones con el medio.

Una de las características fundamentales de esta teoría es precisamente este carácter progresivo, es decir, la consideración de que el desarrollo moral se secuencializa en una serie de estadios evolutivos por los que cada individuo puede ir ascendiendo si cuenta con una adecuada estimulación cognoscitiva (concepto contrapuesto a inculcación), que ha de producir un cambio en las estructuras formales de pensamiento y de juicio moral de la persona; dicho en otros términos, los valores, las normas y los principios morales de una persona no pueden ser considerados como una internalización y una obediencia a la norma externa, como ocurría con el modelo tradicional, ni tampoco como la satisfacción de sus inclinaciones, como propugnaba la línea de clarificación de valores, sino como sistemas que, aunque se forman a partir de las relaciones con otros sujetos, y por tanto son intersubjetivas, son interiorizadas y asumidas por el propio individuo de forma libre y a través de un proceso de reflexión y de argumentación racional; así entendida, la conducta moral constituye una respuesta voluntaria a valores aceptados racional y libremente, que toman en consideración, no sólo los intereses propios, sino también los de las demás personas, iguales en dignidad y en derechos.

En los planteamientos que siguen se tomará como referencia el modelo de desarrollo, considerado como el más adecuado, ya que reclama, no sólo la igualdad de oportunidades educativas, sino también y sobre todo la idea de la educación para la justicia, entendiendo que la tarea de la educación ha de ser, como antes apuntábamos, la formación de personas libres y justas.

Libertad y justicia constituyen, pues, el doble objetivo de la educación moral, y por extensión, de la educación en general de toda persona tal como se viene entendiendo a lo largo de este trabajo: libertad entendida como posibilidad o capacidad para aceptar de forma autónoma, es decir, responsable y críticamente, los valores morales; ésta es la dimensión individual, de formación humana, de la educación moral.

Pero, al lado de la libertad, hemos mencionado el valor de la justicia; así pues, consideramos que tan importante como la dimensión individual es la dimensión sociopolítica, o de "alfabetización funcional suficiente" para la convivencia en sociedades democráticas, abiertas y pluralistas (Martínez Martín, 1995). Este nivel de formación humana se centra en el segundo de los valores fundamentales de la educación moral que antes mencionábamos, el valor de la justicia, ya que ha de tender a capacitar a la persona para la vida en una sociedad del tipo descrito, lo que podríamos denominar educación democrática. Porque, efectivamente, se oye hablar mucho de políticas educativas que conciben la democratización de la educación como una ampliación de la oferta de servicios educativos y culturales; sin embargo, a menudo parece olvidarse, o se concede muy poca importancia, a la perspectiva que entiende la educación como posibilitadora de acciones de construcción democrática de la cultura y de la convivencia, lo que introduce una de las consideradas en el ya citado proyecto DeSeCo como competencias clave: la competencia social y ciudadana, que pasamos a abordar a continuación.

3. La competencia social y ciudadana

Tal como venimos exponiendo, dentro del marco de la formación integral, en el caso de la educación para el desarrollo de las capacidades de las personas como ciudadanos y ciudadanas, en el Estado español la *competencia social y ciudadana* constituye la quinta de las competencias básicas establecidas en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), siendo caracterizada en el Anexo I, donde puede leerse:

Entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

El carácter que en la LOE se otorga a esta competencia, a través de la descripción citada, es el de un texto normativo, que se iguala en valor con el propio articulado de la Ley; en palabras de Díez Hernando (2008), esto quiere decir que se le concede un rango curricular, de consolidación de la educación en los valores de la ciudadanía activa y de la democracia, cuyo punto de partida es la comprensión de la realidad social en la que la persona vive, con miras a lograr, progresivamente, la capacitación para el ejercicio de la ciudadanía democrática y comprometida activamente con la mejora de la sociedad.

Esto supone que el desarrollo de esta competencia tiene unas implicaciones éticas que trascienden, como antes decíamos, la mera transmisión de conocimientos, y que requiere una serie de factores: conciencia de la vinculación social; autonomía personal, responsabilidad, autocontrol, asertividad y competencia moral; comunicación, comprensión y empatía; cooperación y colaboración; resolución de conflictos; sentimientos prosociales: solidaridad, altruismo, compasión y conductas de ayuda; respeto hacia lo valioso; conductas de participación democrática (Marina & Bernabeu, 2007).

Como vemos, dicha competencia hace una referencia explícita a las capacidades de convivencia pacífica que deben formarse en las personas y que, en síntesis, incluyen el autoconocimiento y la autovaloración, la utilización del juicio moral para elegir y tomar decisiones, saber comunicarse expresando las ideas propias y escuchando los puntos de vista ajenos, la valoración de los intereses del grupo tanto como los individuales y el ejercicio activo y responsable de los derechos y los deberes de la ciudadanía, que evidencian los estrechos enlaces y la frecuente interrelación que existe entre ésta y las otras competencias básicas.

4. La competencia comunicativa dentro del proceso de adquisición de la competencia social y ciudadana

En concreto, para poder desarrollar la competencia social y ciudadana es necesario un componente fundamental para la convivencia, que es el desarrollo paralelo de la *competencia comunicativa*, porque aunque las sociedades contemporáneas se fundamenten en una gran medida en las diferentes formas de comunicación, tanto en la vida pública como en la privada de las personas, existe a nuestro juicio un deficiente desarrollo de esta competencia, es decir, de aquellos aspectos que alguien que hace uso de su lengua, necesita conocer para comunicarse en contextos diversos y que le sean significativos, lo cual implica preparar a la persona para saber interactuar en situaciones diversas.

Es cierto que en las aulas de los centros educativos se enseñan lenguas (en el caso español, la lengua propia de la Comunidad Autónoma, la castellana y una o varias extranjeras) como materias obligatorias, pero el aprendizaje de éstas es percibido por el alumnado como un fin en sí mismo, centrado en el dominio de las estructuras morfológicas, sintácticas, etc., por el que el alumnado es calificado; todo esto puede resultar a cada quien más o menos interesante, pero carece de una funcionalidad práctica inmediata en el desarrollo integral del ser humano.

La competencia comunicativa no es sólo la capacidad de uso de una lengua, adquirida a través del conocimiento de sus estructuras gramaticales: eso sería lo que Hymes (1996) y otros etnógrafos de la comunicación han denominado 'competencia lingüística' sobre la base de los planteamientos de Chomsky; el concepto de competencia comunicativa, por su parte, implica que hay que trascender la mera consideración de la función de la lengua como posibilidad de nombrar, atendiendo también a su aspecto relacional, comunicativo y expresivo: lamentarse, alegrarse, agredir, defenderse, persuadir, manifestar intenciones y necesidades, etc., dentro de un contexto social y cultural determinado.

En las sociedades contemporáneas es fácilmente comprobable (basta con escuchar las conversaciones que mantienen, ya sea entre iguales o con personas adultas) el hecho del empobrecimiento del vocabulario, de las expresiones y, en definitiva, de las capacidades comunicativas de los niños y las niñas y de los y las jóvenes, precisamente en un momento histórico en el que la movilidad espacial es muy intensa y en el que conviven en un mismo

territorio personas con diferentes idiomas y usos sociales, haciéndose, por tanto, más necesarias que nunca.

Cuando nos referimos al empobrecimiento de los procesos comunicativos de las personas no estamos queriendo decir que no nos comuniquemos, sino que nuestras comunicaciones en muchos casos no son satisfactorias: al hablar con estructuras débiles, se pierde mucha de la información que queremos transmitir; al no escuchar bien, tampoco entendemos lo que otras personas nos quieren decir... lo que en muchas ocasiones provoca conflictos interpersonales; como ya ha dejado reflejado Train (2001, p. 129), la agresividad de muchas personas viene dada por la frustración que les produce el no saber comunicarse eficazmente, por lo que en muchas ocasiones han de recurrir a la violencia para resolver los desacuerdos. Por su parte, Moreno y Torrego (1999, p. 47) dan cuenta de las causas de una gran parte de los comportamientos disruptores y conflictivos de adolescentes, señalando entre ellas un insuficiente desarrollo en diferentes ámbitos:

- En el ámbito cognitivo, un escaso desarrollo de la capacidad de adopción de puntos de vista diferentes al propio, que lleva al egocentrismo.
- En el ámbito intelectual, un escaso desarrollo de las capacidades de reflexión, análisis y crítica.
- En el ámbito moral, una insuficiente madurez, que se traduce en la propensión al uso de estereotipos y de prejuicios, al dogmatismo y al relativismo moral.

Por el contrario, el dominio adecuado de esta competencia es, a nuestro modo de ver, la única posibilidad de convivencia en un mundo en el que las relaciones interpersonales son cada vez más complejas, diversas y variadas, y que exige una adaptación cada vez mayor a contextos diferentes.

Una adecuada competencia comunicativa posibilitaría el desarrollo integral de la persona, en su doble faceta, individual y social:

a) individualmente, porque permitiría expresar claramente los propios sentimientos, valores y juicios, y asimilar de forma consciente y crítica la cosmovisión y las tradiciones propias, conformando, de ese modo, una identidad individual y moral fuerte;

b) socialmente, porque haría posible la reflexión y la discusión conjunta de los valores que rigen la dinámica de los grupos sociales, facilitando la interacción con los demás y el consenso imprescindible para la construcción de sociedades democráticas, libres y plurales.

En definitiva, el desarrollo de la competencia comunicativa en las personas haría posible la formación y el ejercicio de las diferentes dimensiones de la ciudadanía: la dimensión ética, directamente relacionada con los valores y con la legitimación de los diferentes sistemas valorativos, tomando conciencia de la propia identidad y comprendiendo y eligiendo libremente aquellos que constituyen la esencia de las sociedades democráticas; la dimensión política, vinculada con la responsabilidad y el compromiso hacia el bien común de la sociedad, pero también a la aceptación y a la práctica de los derechos de uno mismo y de los demás; la dimensión cívico-social, referida a la toma de decisiones, la participación, y el sentimiento de pertenencia a un contexto sociocultural, definiendo y pactando las formas de vida en común y las relaciones entre personas que son individual y culturalmente diferentes; la dimensión cultural, conociendo el patrimonio cultural y los referentes culturales tradicionales, y manteniendo la memoria y la historia de las sociedades; la dimensión intercultural, comprendiendo la realidad social como plural y cambiante.

5. Recursos educativos para el desarrollo de la competencia comunicativa

Uno de los recursos que, a nuestro modo, resulta ser el más adecuado para el desarrollo de la competencia comunicativa, al mismo tiempo que como facilitador de la convivencia en las aulas y fuera de ellas es la *discusión*, porque deriva en ser un elemento eficaz que favorece la evolución del razonamiento moral, a la vez que propicia la adopción de perspectivas, estimulando la capacidad empática y la tolerancia que se necesitan en toda situación de convivencia interpersonal.

Del valor educativo de la argumentación, el diálogo y la discusión eran ya conscientes los primeros filósofos griegos hace ya más de veinte siglos, pero, en nuestra época contemporánea, ha sido Kohlberg (1987 pp. 85-114) quien por primera vez y con mayor énfasis ha puesto de manifiesto su utilidad en la formación moral y en el desarrollo de la autonomía de la persona, marcando toda una línea de pensamiento y de acción educativa que se plasmó y continúa vigente en la actualidad en numerosos trabajos de diferentes

autores de la línea constructivista (Pérez Delgado y Soler, 1993; Linde, 2003; Moreno, 2002), que muestran la eficacia de este recurso para el desarrollo de los niveles de razonamiento que se traducen en la posibilidad de adoptar o de considerar los puntos de vista diferentes, y aún contrarios al propio, en un comportamiento y en una actitud más tolerante, más libre de prejuicios, más comprensiva de la relatividad de las diferencias interindividuales y culturales y, en definitiva, más respetuosa con los derechos humanos y más favorecedora de la convivencia entre personas y grupos sociales y culturales diferentes.

En definitiva, y en la línea de Kohlberg, se trata de la formación de unas estructuras de conocimiento, valoración y acción que nacen de las experiencias de la interacción social, pero que han de ser alcanzadas por cada sujeto individual, de modo que la conducta constituya una respuesta voluntaria a unos valores aceptados racional y libremente, a través de un proceso de reflexión y de cuestionamiento crítico de éstos, que permita al sujeto defender sus propios derechos y aceptar y respetar los de las demás personas.

En este punto, resulta interesante una breve referencia al concepto de democracia deliberativa que ofrece Amy Guttmann (2001), que puede servir como modelo de la propuesta de vincular las competencias ciudadana y comunicativa que pretenden estas páginas, ya que constituye, a nuestro modo de ver, la base sobre la que se orienta la educación integral de una persona atendiendo tanto al nivel de formación individual como al sociopolítico; según el planteamiento de esta autora, en una democracia no deliberativa se considera a las personas como sujetos pasivos que son gobernados, convirtiéndose así en objetos de legislación; por el contrario, en una democracia deliberativa, la ciudadanía participa directamente en el gobierno, pactando las razones que justifican las legislaciones y las políticas que los ponen en relación. En un contexto tal, la educación resulta ser imprescindible, ya que es la posibilitadora de la capacitación para deliberar de los y las educandos/as, la futura ciudadanía, para lo que se requiere, no sólo una habilidad, sino también la capacidad de lectura y de escritura fluida, de cálculo, de desarrollo de un pensamiento crítico, y también la comprensión y la aceptación de las perspectivas de otras personas, es decir, la noción de contexto y el sentimiento de empatía; esto en lo referente a las capacidades que deben ser desarrolladas a través de la educación. Entre los valores que han de ser promovidos, cabe destacar la veracidad, las actitudes no violentas, el sentido

práctico y la integridad cívica, todos ellos necesarios para garantizar la capacidad colectiva de la ciudadanía para obtener justicia.

De este modo se irá formando en las personas una predisposición para deliberar –lo que la vincula estrechamente con la competencia comunicativa- que posibilitará una ciudadanía democrática, es decir, comprometida con la búsqueda de la igualdad y la justicia, de manera que, a diferencia de la ciudadanía individualista, que sólo buscará razones para la defensa de sus propios intereses, o de los sujetos indiferentes o pasivos, argumenten conjuntamente en la búsqueda de soluciones comunes a los conflictos.

El acuerdo puede no conseguirse, y de hecho no siempre se consigue, pero su carácter deliberativo implica una actitud básica de respeto y de reconocimiento mutuo, que son consustanciales a la deliberación, ya que permiten que todas y cada una de las personas, más allá de sus ideas e intereses propios, puedan entenderse acerca de determinadas proposiciones, como plantea Habermas (1981 y 2008). Y aquí el papel de la educación resulta ser fundamental, potenciando la formación de identidades fuertes en los individuos y el reconocimiento de otras identidades, el respeto por lo diferente, la discusión y la argumentación. Por tanto, la función de la educación no puede reducirse únicamente a la transmisión de ciertos conocimientos y valores a un nivel meramente reproductivo (Freire, 1997), sino que ha de ser una auténtica educación moral, en el sentido de fomentar aquellos valores que formen sujetos y culturas con identidad, memoria e historia y, a la vez, que sean gestores de lo que podríamos llamar los "mínimos" necesarios para la convivencia, a través del desarrollo de las capacidades dialógicas, de consenso y de comunicación.

En este sentido, estamos de acuerdo con Terrén (2006, p. 265), cuando afirma: "*según Guttman, la democracia deliberativa puede considerarse como el modelo ideal de una educación democrática en la medida en que supone que los ciudadanos pactan razones moralmente defendibles sobre lo que les vincula en un proceso progresivo de mutua justificación*".

En definitiva, el modelo de educación moral y para una ciudadanía democrática que estamos exponiendo –y proponiendo- se fundamenta sobre todo en posibilitar la convivencia de todas las personas en una sociedad justa, plural y democrática, sobre la base de la construcción

racional y autónoma de unos principios que, a través de la razón, de la argumentación y del diálogo, puedan convertirse en guías de las formas de actuación de las personas, aplicándolos adecuadamente a cada situación concreta.

Sintéticamente expuestos, estos principios serían dos:

- El principio de autonomía de cada sujeto, que se contrapone a la presión colectiva que supondría una adaptación impositiva a las normas sociales.

- El principio de razón dialógica, que se opone a las decisiones individualistas que no permiten el acuerdo ni la resolución de los conflictos de valores que puedan surgir entre las personas.

Estos dos principios son las condiciones básicas de construcción de unas formas de convivencia personal y colectiva justas, que podrán ser tan variadas como lo determinen todos y cada uno de los implicados. Capacitar a las personas para aprovechar esta variedad, y vivir plenamente en sociedades así formadas es, seguramente, el mejor objetivo que como profesionales de la educación nos podemos proponer.

6. Habilidades prácticas de comunicación

Tomando como base lo expuesto en los apartados anteriores, se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar, trabajando sistemáticamente en el aula, las habilidades prácticas requeridas para una correcta comunicación constructiva y posibilitadora de la resolución pacífica de los conflictos, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Saber distribuir los tiempos de intervención y respetar los turnos de palabra durante las sesiones de discusión; con esta habilidad se estaría adquiriendo, al mismo tiempo, la conciencia del derecho de todas las personas a tener una voz, es decir, a ser escuchadas, reconociendo la igualdad de todas y practicando la no discriminación.

- El hecho de tener una actitud positiva hacia la comprensión de los argumentos, sentimientos y puntos de vista de los demás, requiere las habilidades de prestar atención a lo que dicen y expresar y de formular preguntas para asegurarse de que se entiende bien aquello que los otros quieren decir; con estas habilidades se estaría

potenciando, simultáneamente, la capacidad de empatía, de ponerse en el lugar de la otra persona, que conlleva la actitud de tolerancia hacia las opiniones y los valores diferentes de los propios, aprendiendo a reconocer a todos los seres humanos el derecho a expresar libremente sus opiniones y creencias.

- Expresar los sentimientos y opiniones propias, para que sean escuchados y tenidos en cuenta por los demás; esta habilidad potencia al mismo tiempo el autoconcepto y la autoestima, al sentir la valoración y el reconocimiento del grupo, y también la capacidad de autoanálisis, lo que le da un componente reflexivo a los pensamientos y las acciones.
- Habilidad para ordenar y estructurar las informaciones recibidas, captando las diferencias y similitudes con las propias, lo que potenciaría, al mismo tiempo, la actitud y la capacidad crítica, necesarias para la participación activa en una sociedad democrática.
- Incorporar los razonamientos y los puntos de vista de los demás en las argumentaciones propias cuando éstos se consideren válidos. Con esta habilidad se desarrollará el espíritu crítico, al tener que tomar en consideración la consistencia de éstos, sometiénolos a un proceso de análisis reflexivo y crítico para analizar su consistencia.

7. Características de la metodología para el desarrollo de las competencias comunicativa y ciudadana

De este modo, las discusiones y los debates resultan ser un recurso educativo de primer orden, ya que, como hemos visto, ayudan a desarrollar la competencia comunicativa de las personas, al proporcionar un terreno común para pensar y para posibilitar el sentimiento de pertenencia al grupo social que constituye el aula, y al más extenso que conforma la sociedad democrática a la que se pertenece en calidad de ciudadano o ciudadana.

Siguiendo el enfoque socioafectivo, tal como fue planteado por la UNESCO (1983), y recogido, entre otros muchos autores, por Jares (1992, pp. 175-176) por considerarlo como

altamente adecuado para el desarrollo de este tipo de competencias en tanto que "permite presentar de un modo integrado los distintos elementos implicados en el desarrollo de una educación integral de la convivencia" (Torrego, 2003), pensamos que la metodología ha de coincidir con la propia teoría o los contenidos que se desean enseñar, ya que lo que se propone es una metodología activa, que enseña a "aprender a aprender" (capítulo 5 del Informe Delors, reflejado en la séptima competencia señalada en la LOE), potenciando que todos los miembros del grupo se vayan capacitando progresivamente para buscar informaciones, para organizar sus ideas, reflexionar sobre ellas y construir así sus opiniones y conocimientos, convirtiendo a las personas en productoras y no en meras receptoras de los saberes, en alusión a la capacitación para el aprendizaje autónomo a lo largo de toda la vida o *life long learning*. Esta metodología tiene las siguientes características:

Su punto de partida es el interaprendizaje, es decir, de la idea de que nadie aprende en solitario, por lo que tiene que fundamentarse en el trabajo grupal y en el diálogo definido como una comunicación horizontal entre los diferentes sujetos, para lo que es necesario que todas y cada una de las personas se reconozcan al mismo tiempo como diferentes y como iguales en dignidad y en derechos como base para una convivencia democrática.

Es también una metodología que desarrolla el espíritu crítico, es decir, que prepara a los educandos y las educandas para discriminar entre aquellas cosas que consideran incorrectas y las que consideran correctas, negándose a hacer las primeras y sin dejarse llevar por el criterio de los demás si él o ella no están de acuerdo, con lo que se está formando también la capacidad de autonomía personal, tan importante en el desarrollo moral. Pero además, este aspecto incorpora la potenciación de la creatividad, necesaria para capacitar a las personas en la búsqueda de soluciones no convencionales a los conflictos, cuando las que comúnmente se emplean no se consideran adecuadas.

Y por último, es una metodología participativa, en la que todos los miembros del grupo, que están implicados, toman parte activa en los debates, son capaces de decidir y asumen la responsabilidad de sus decisiones.

8. Actividades para desarrollar las competencias comunicativa y social

El abanico de técnicas para trabajar las competencias comunicativa y social a través de actividades de discusión y el debate es muy amplio:

- Una de ellas, muy adecuada, es la discusión de *dilemas*, que se utiliza sobre todo para favorecer el desarrollo moral de las personas, ya que resulta muy válida para el desarrollo de la competencia comunicativa y social en el aula, puesto que requiere que el alumnado tenga que pensar en su propia postura ante una situación conflictiva y después someterla al juicio de los demás miembros del grupo, escuchando sus argumentos y, en su caso, modificando los propios. En síntesis, los dilemas son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valores que incumbe a la decisión individual: la persona debe, pues, reflexionar para buscar una solución válida, fundamentándola en argumentaciones y en razonamientos adecuados, aunque por lo general la situación se puede resolver de dos o más formas igualmente defendibles. En definitiva, la presentación y el trabajo sistematizado a partir de situaciones de conflicto obliga a las personas a cuestionarse juicios, opiniones y posturas más o menos automatizados, dando respuesta a nuevos interrogantes y mejorando los procesos de toma de decisiones; pero además, su dimensión expresiva y comunicativa es inmensa, ya que conjuga la reflexión individual con la interacción dialogada del grupo, enriqueciendo las formulaciones propias a partir de las que expresen los demás.
- En una línea semejante a los dilemas, el *diagnóstico de situaciones* parte de un supuesto, que puede ser real o simulado, en el que el y/o la protagonista se enfrenta a un conflicto, pero, en este caso, ya tiene decidida la solución o la postura a tomar. Mientras que los dilemas se orientan específicamente a debatir las razones de la decisión que se tome, el diagnóstico de situaciones pretende principalmente analizar la situación en sí misma, buscando otras alternativas posibles y valorando sus consecuencias.
- Otro recurso metodológico interesante son los *debates a partir de textos*, ya sean éstos escritos (prensa, relatos), icónicos (dibujos, fotos, películas, publicidad) o auditivos (canciones) y, en definitiva, textos de cualquier tipo que contengan opiniones o visiones diferentes, no convencionales o problemáticas acerca de una cuestión.

- También caben ser señalados los ejercicios de *conversión de monólogos* tomados de textos literarios o de películas, *en diálogos*, favoreciendo así la tolerancia, la empatía, la comprensión de los puntos de vista de los demás y, como consecuencia, haciendo a las personas más dialogantes y más dispuestas a resolver los conflictos de una forma pacífica.
- Igualmente pueden ser muy útiles los juegos de tipo *cadena de transmisión*, que reflexionan acerca de las dificultades de la comunicación y propician el desarrollo de las capacidades de escucha. Para jugar, un pequeño grupo de participantes debe permanecer en el aula o en la sala donde se celebre la sesión mientras que los demás salen. La animadora o el animador narra o lee una situación conflictiva, a poder ser no muy corta y de forma muy detallada; entonces, una de las personas que quedaron en el aula llama a otra de las que salieron, que entra, y le cuenta oralmente y de memoria la situación, y así sucesivamente, hasta que todos y todas estén dentro del aula y hayan escuchado la historia. Para terminar, se hace una comparación entre la situación original y la que resulte al final, analizando entre en conjunto cómo fue modificada durante la cadena de transmisión, lo que dará pie a un debate acerca de las dificultades de la comunicación y se formularán analogías con la vida real.

En fin, éstas son sólo algunas sugerencias acerca de cómo pueden ser trabajadas las actividades de diálogo y de discusión en un aula, porque, como se puede apreciar, las posibilidades son muchísimas, (Carreras, 1995), ya que en última instancia puede usarse cualquier técnica que termine con una reflexión compartida y dialogada de lo que ocurrió durante el transcurso de ella, siempre teniendo en cuenta que estos recursos habrán de seleccionarse, sobre todo, en función del tiempo de que se dispone y del grupo con el que se trabaja, ya que las características de éste, sus experiencias e intereses, marcarán la significatividad de los aprendizajes.

9. Papel del profesorado

El profesorado tiene una función importante que desempeñar en la tarea de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado con miras a resolver los conflictos y las diferencias que puedan surgir entre las personas, no sólo dentro del aula, sino también en su vida fuera de ella, como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad democrática, abierta y plural; no

olvidemos que toda educación desarrolla valores y formas de ver y de vivir la vida. Sin embargo, una parte significativa de profesionales de la educación manifiestan cierta desorientación a la hora de llevar a cabo esta tarea, que a veces supone que lleguen a renunciar a ella. La razón es fundamentalmente su falta de preparación, como lo indican, tanto inicial como permanente, ya que, al menos en el Estado español, hasta la renovación de los planes de estudio de la titulación de Maestro, que está teniendo lugar con la aplicación del Plan Bolonia, eran pocas las Facultades y las Escuelas Universitarias que incorporaban de un modo sistemático esta preparación en su formación.

La consideración educativa de los valores y de la importancia del diálogo, y su integración en los contenidos curriculares han pasado, hablando de un modo general en el conjunto de sociedades, por tres fases fundamentales durante el siglo XX: en la primera de ellas, que se prolongó algo más de la primera mitad de éste, se adoctrinaba sistemáticamente acerca del conjunto de normas vigentes y la obediencia a ellas, debido a la consideración de su carácter externo a la persona y necesario para el mantenimiento del orden requerido en una sociedad pretendidamente homogénea. Así, este adoctrinamiento reducía de forma considerable, cuando no las eliminaba por completo, la capacidad de autonomía y el espíritu crítico del alumnado, convirtiendo a los individuos en seres pasivos y sumisos, que acataban sin posibilidad de participar en su elaboración; como consecuencia de ello, el profesorado desarrolla, en su gran mayoría, una actitud negativa frente a la educación en valores y en capacidades dialógicas.

En un segundo momento, a partir de los años 60 y coincidiendo con el auge del que hemos denominado más arriba modelo "romántico", la educación se identifica de un modo estricto con el aprendizaje de contenidos y la capacitación profesional de un modo que ellos pretenden aséptico y neutral, por lo que el profesorado, siempre hablando de un modo general, piensa que no es a la institución educativa, y por lo tanto a ellos, sino a las familias, a quienes corresponde la responsabilidad de este tipo de educación, absteniéndose de llevarla a cabo.

Por último, desde la última década del siglo pasado y hasta la época contemporánea, el interés por el tema, y la necesidad y la voluntad de contribuir a la formación democrática de las personas resurge de manera importante entre los docentes, quienes se enfrentan, como

ya se apuntó, con el problema de su escasa preparación, ya que por su edad fueron educados en los períodos anteriores, en los que primaba la adquisición memorística de los conocimientos y la aceptación acrítica de las normas y, por otra parte, en los planes de estudios de los centros universitarios no se impartía ningún tipo de formación que los capacitara para desempeñar esta tarea.

El reto que representa la formación moral y ciudadana en las sociedades del siglo XXI es, por tanto, importante para los profesionales de la educación, siendo fundamental que ellos y ellas mismas desarrollen estas capacidades y estas competencias si quieren poder desarrollarlas en su alumnado, para lo que resultan muy útiles los cursos que frecuentemente se ofrecen desde los centros de formación permanente del profesorado, que cada vez cuentan con una mayor demanda.

En definitiva, de lo que se trata es de empezar por asumir que el papel del docente ya no es el de ser un mero agente socializador y transmisor de conocimientos: en plena era de la información, donde los datos y los contenidos se encuentran fácilmente a golpe de un *clic*, su tarea ya no ha de ser tanto la de enseñar éstos como la de ejercer de mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, acompañando a los educandos en su particular itinerario de "aprender a aprender", y promoviendo el desarrollo de las competencias abordadas en este trabajo mediante actividades críticas y cooperativas, para lograr que sea cada persona quien construya su propio conocimiento de una manera progresivamente más autónoma, responsable y respetuosa de los demás. Este cambio de actitud es el punto de partida de la transformación de la tarea docente; la idea que conlleva es la de que la responsabilidad en la educación cívico-social de los educandos no es exclusiva de la persona encargada de una materia específicamente dedicada a ella, sino que se trata de un eje transversal e interdisciplinar, que abarca y atraviesa los diferentes niveles, etapas y áreas curriculares, siendo por tanto una tarea irrenunciable para todo el profesorado.

El desarrollo de los estudios al respecto, tanto a nivel investigativo como práctico, está todavía en sus comienzos, pero empieza a plantearse con fuerza en la totalidad de los países del mundo, por lo que cada vez serán más las propuestas y las aportaciones de recursos y materiales. Lo que con este modesto trabajo hemos intentado, ha sido proponer un modelo de persona y de ciudadanía que puede considerarse como deseable para

satisfacer los retos que nos plantean las sociedades del presente y del futuro, invitando a reflexionar a los profesionales de la educación acerca de los posibles caminos a seguir para lograrlo.

10. Conclusiones

A través de lo argumentado en el trabajo podemos extraer las siguientes conclusiones:

- La educación no puede ser aséptica o neutral, sino que siempre lleva implícitos unos valores, lo que la convierte en una educación moral.
- La educación moral ha de preparar a los sujetos en una doble faceta: individual y social. Individual, como personas autónomas, libres y responsables, capaces de desarrollar su propia identidad; y social, en el sentido de que la subjetividad sólo es posible en la intersubjetividad, es decir, en relación con las demás personas con las que se convive, relacionándose con ellas y acordando mutuamente los mínimos de convivencia, que han de conseguirse no mediante la adopción de posturas egocéntricas sino a través de la búsqueda de la justicia.
- Para educar en la libertad y en la justicia es preciso el desarrollo de la competencia social y ciudadana, que lleva consigo necesariamente la competencia comunicativa, entendida como la única posibilidad de convivencia en un mundo en donde las relaciones interpersonales son cada vez más complejas, diversas y variadas, y que exige una adaptación cada vez mayor a contextos diferentes.
- Un deficiente desarrollo de la competencia comunicativa dificulta la vida en las sociedades plurales y democráticas: ante la imposibilidad de hacerse entender y de entender a los otros, en muchas ocasiones, se recurre a la violencia para solucionar las diferencias y los conflictos que inevitablemente surgen entre las personas.
- Por el contrario, una elevada competencia comunicativa posibilitaría el desarrollo integral de la persona en su doble faceta, individual y social:

a) individualmente, porque permitiría expresar claramente los propios sentimientos, valores y juicios, y asimilar de forma consciente y crítica la cosmovisión y las tradiciones propias, conformando de ese modo una identidad individual y moral fuerte;

b) socialmente, porque haría posible la reflexión y la discusión conjunta de los valores que rigen la dinámica de los grupos sociales, facilitando la interacción con los demás y el consenso imprescindible para la construcción de sociedades democráticas, libres y plurales.

- La argumentación, el diálogo y la discusión constituyen los recursos más adecuados para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que favorecen el razonamiento moral, la adopción de perspectivas, la empatía y la tolerancia; en definitiva, la constitución de una ciudadanía democrática.

- Para ello, se requiere el desarrollo de unas determinadas habilidades prácticas: respeto de los turnos de palabra, empatía, capacidad de escucha activa, de expresión de las propias posturas y de adopción de los puntos de vista ajenos cuando se consideren válidos.

- La metodología para desarrollar la competencia comunicativa ha de ser activa, y constituye el propio contenido a enseñar; parte de la idea de que nadie aprende en solitario, desarrolla el espíritu crítico y ha de ser altamente participativa, ya que requiere la implicación de todos y cada uno de los miembros del grupo.

- Existen técnicas y recursos muy variados para trabajar las competencias social y ciudadana y comunicativa a través de la discusión y los debates, que pueden ser propuestas en el aula por el profesorado.

- El profesorado tiene una función importante en el desarrollo de las competencias social y comunicativa del alumnado, que debe asumir y sobre las que debe reflexionar para transformar la propia práctica educativa adaptándola a las necesidades de las sociedades del siglo XXI.

• Y para terminar, reiterar el triple valor de la competencia comunicativa como facilitadora de la convivencia:

a) un valor afectivo: como antes apuntamos, las manifestaciones violentas en las conductas de las personas tienen lugar en muchas ocasiones porque éstas son incapaces de expresar sus emociones y sentimientos de forma diferente que recurriendo a ellas; por lo tanto, las interacciones que tienen lugar a través de la discusión y el debate ayudan a compartir éstos, adquiriendo las habilidades necesarias para resolver los conflictos de forma no violenta;

b) un valor cognitivo: los intercambios comunicativos facilitan el desarrollo de un pensamiento crítico, ayudando a conformar unos valores propios y una personalidad autónoma;

c) un valor social: los debates y las discusiones promueven las situaciones de interacción con los demás, y el ejercicio de la actitud empática, tolerante y respetuosa.

Referencias

Campos Céspedes, Jency & Chinchilla Jiménez, Alexis. (2009, 30 de agosto). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en la educación superior. **Actualidades Investigativas en Educación**, 9 (2), 1-20. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2009/archivos/reflexiones.pdf>

Carreras, Llorenç. (1995). **Cómo educar en valores**. Madrid: Narcea.

Cifuentes Pérez, Luis María. (2008, octubre). La educación y los valores cívicos. **Avances en supervisión educativa**, (9). Disponible en <http://www.adide.org/revista>.

Díez Hernando, Carlos. (2008, octubre). La competencia social y ciudadana en la LOE. **Avances en supervisión educativa**, (9). Disponible en <http://www.adide.org/revista>.

Freire, Paulo. (1997). **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. México: Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, José. (2001). **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid: Morata.

Guttman, Amy. (2001). **La educación democrática**. Barcelona: Paidós.

Habermas, Jürgen. (1981). **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus.

Habermas, Jürgen. (2008). **Conciencia moral y acción comunicativa**. Madrid: Trotta.

Hymes, Dell. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. En **Forma y Función**, (9), 13-37.

Jares, Xesús. (1992). **Educación para la paz**. Madrid: MEC.

- Jares, Xesús. (2006). **Pedagogía de la convivencia**. Barcelona: Graó.
- Justo Suárez, Cristina. (2008): Derechos humanos, laicismo y educación para la ciudadanía. En Cobo, Rosa, **Educación en la ciudadanía** (pp. 53-80) Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Kohlberg, Lawrence. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo en educación moral. En Jordán, José Antonio & Santolaria, Félix, **La educación moral hoy** (pp. 85-114). Barcelona: PPU.
- Marina, José Antonio & Bernabeu, Rafael. (2007): **Competencia social y ciudadana**. Madrid: Alianza.
- Martínez Martín, Miquel. (1995, enero-abril). La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. **Revista Iberoamericana de Educación**, (7), 13-39.
- Moreno, José Eduardo. (2002, marzo). Ideologías educativas y enfoque cognitivo del desarrollo moral. **Psicología y Psicopedagogía, año III**, (3). Disponible en <http://www.salvador.edu.ar/psic/ua1-9pub03-9-01.htm>
- Moreno, José Manuel & Torrego, Juan Carlos. (1999). **Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares**. Madrid: UNED.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Proyecto de Definición y Selección de Competencias - DeSeCo. (2005). **La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo**. Disponible en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Romero Barea, Gustavo Adolfo. (2008). La convivencia en las aulas: el papel del profesor y profesora. En **Innovación y experiencias educativas**. Nº 25. Disponible http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_25.html
- Terrén, Eduardo. (2006). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. En Morán, M^a Luz & Benedicto, Jorge, **Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes**. (pp. 259-279). Madrid: Injuve.
- Train, Alan. (2001). **Agresividad en niños y niñas**. Madrid: Narcea.