

Educación con vocación cívica, pedagógica y social

Recepción: 23/12/2020 / Aceptación: 08/01/2021

Resumen

El texto que presentamos sitúa sus principales contribuciones en el análisis de distintas circunstancias que concurren en los procesos de comunicación y el uso que se hace del lenguaje en las sociedades del siglo XXI, con especial énfasis en los contextos universitarios. Reivindicando y elogiando las virtudes cívicas, pedagógicas y sociales que ponen en valor la palabra, se insiste en la necesidad de aprender a hablar bien y a comunicarse en público, fomentando el diálogo, la escritura y la lectura como “competencias” principales a adquirir en el tránsito de la formación a la profesión en educación social. Para hacerlo deberán superarse algunas de las carencias y limitaciones que se observan en sus actuales programas formativos, invocando las responsabilidades del profesorado y del alumnado, futuros educadores sociales.

Palabras clave

Educación social, formación inicial, profesionalización, competencias, comunicación.

Educació amb vocació cívica, pedagògica i social

Aquest text situa les seves principals contribucions a l'anàlisi de diferents circumstàncies que concorren en els processos de comunicació i l'ús que es fa del llenguatge en les societats de segle XXI, amb èmfasi especial en els contextos universitaris. Reivindicant i elogiant les virtuts cíviques, pedagògiques i socials que posen en valor la paraula, s'insisteix en la necessitat d'aprendre a parlar bé i a comunicar-se en públic, fomentant el diàleg, l'escriptura i la lectura com a "competències" principals a adquirir en el trànsit de la formació a la professió en educació social. Per fer-ho, caldrà superar algunes de les mancances i limitacions que s'observen en els seus actuals programes formatius, invocant les responsabilitats del professorat i de l'alumnat, futurs educadors socials.

Paraules clau

Educació social, formació inicial, professionalització, competències, comunicació.

Teaching communication with civic, pedagogical and social purposes

This paper is devoted, in the main, to analysis of different circumstances that concur in communication processes and the use made of language in the twenty-first-century societies, with particular emphasis on university contexts. Defending and praising the civic, pedagogical and social virtues that the word foment, the need to learn to speak and communicate in public well is highlighted, and discussion, writing and reading are encouraged as key competencies that should be acquired during the transition from training to professional practice in social education. To do so, it will be necessary to overcome some of the shortcomings and limitations observed in current training programmes, and to emphasise the responsibilities of teachers and students, future social educators.

Keywords

Social education, initial training, professionalization, competencies, communication.

Cómo citar este artículo:

Caride Gómez, J. A.; Pose Porto, H. (2020).
Educar la palabra con vocación cívica, pedagógica y social.
Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 76, p. 13-32.



▲ Introducció

Miguel de Cervantes empleó en la escritura de su ingenioso *Don Quijote de la Mancha* casi 23.000 palabras diferentes entre sí. Los diccionarios, en sus versiones más completas, contabilizan decenas e, incluso, cientos de miles: el de la *Real Academia de la Lengua Española* aproximándose a las 88.000, mientras que el *Oxford English Dictionary* supera las 300.000. Otras métricas, presentadas a modo de curiosidades, informan que las personas más cultas utilizan en sus conversaciones cotidianas poco más de 5.000; bastantes menos cuando escriben. Y aunque pronunciamos miles de palabras al día, solo unos cientos tienen significados distintos, yendo de los pensamientos a los sentimientos, de las razones a las emociones: las palabras tienen poder y valor, como también lo tiene el silencio, que paradójicamente se nombra con una palabra.

Las palabras forman parte de la vida, a la que describen, explican e interpretan. Quedarse sin ellas, maltratarlas, despreciarlas..., es mucho más que una dolencia literaria (Berthoud y Elderkin, 2017). Con frecuencia acaban siendo verdaderas enfermedades del lenguaje y de la comunicación. Por ello, y más allá de circular por la conversación, la lectura o la escritura dando cuenta de lo que se conoce o se intuye, las palabras son un tránsito hacia las utopías y las ilusiones inacabadas, a las que dotan de cierta historicidad.

“vivimos y
crecemos en
función del
lenguaje que
poseemos”

El rey Federico II de Prusia, uno de los máximos exponentes del despotismo ilustrado en la segunda mitad del siglo XVIII, con la intención de descubrir cuál era el idioma original de la especie humana, ordenó que varios recién nacidos se criasen con nodrizas a las que se prohibió comunicarse con ellos. Imaginaba el monarca, en uno de sus filosóficos desvaríos, que así podría oír las primeras palabras emitidas de forma natural, sin mediar aprendizaje alguno. Federico II, considerado uno de los mayores genios militares de la historia, que supervisaba con celo la actividad de sus funcionarios exigiéndoles un estricto cumplimiento de su deber, fracasó estrepitosamente en su “experimento”: ninguno de los bebés sobrevivió. Al parecer, necesitamos el lenguaje de la misma manera que los alimentos (Manguel, 2007), tanto como para llegar a afirmarse que “vivimos y crecemos en función del lenguaje que poseemos” (Carbonell y Martínez, 2020, p. 73).

Sigmund Freud con la pretensión de fundamentar científica y filosóficamente el psicoanálisis, recurrió a la palabra –que se habla y se escucha– como uno de los principales soportes del quehacer humano, ejerciendo una notable influencia en el imaginario social. Invocando la importancia de educar la palabra, recordaba que la civilización se inició cuando un homínido insultó a uno de sus semejantes, echando mano –por vez primera– del léxico y no de la fuerza física para relacionarse: el decir hiriente como menoscabo intelectual y emocional que refuerza los actos fallidos, acentúa los “complejos” y el sentimiento de culpa, fomenta el narcisismo y disculpa las pulsiones, además de provocar el malestar en la cultura y de entorpecer el progreso.

Con perspicacia e ironía, casi tres siglos antes, Michel de Montaigne en sus celebrados *Ensayos*, distanciándose del fanatismo religioso y de las convulsiones sociales que marcaron su época (siglo XVI), advertía sobre las responsabilidades que tiene el lenguaje en los desórdenes de cualquier comunidad y del mundo. Las causas de muchos problemas en la conquista de una subjetividad sin coartadas, de la libertad, o de unas determinadas señas de identidad son, a menudo, gramaticales: no solo se manifiestan a través de las palabras; también se originan y se perpetúan *con* ellas.



Dándonos la oportunidad de un giro epistemológico, leemos en Haruki Murakami su frustrada experiencia formativa en la Waseda University, una de las más prestigiosas universidades privadas de Japón, con sede en Tokio. La violencia desatada a finales de los años setenta del pasado siglo en aquel país derivó, “a pesar de los hermosos mensajes que flotaban en el ambiente...”, en una sucesión de palabras huérfanas” (Murakami, 2017, p. 35). En su opinión, sin un espíritu y una moral capaces de sostener lo que es apreciable y bello, las consecuencias prácticas pueden ser catastróficas para las personas, añadiendo como una enseñanza de entonces y un convencimiento de hoy que deben usarse de forma correcta: “como mínimo deben ser justas e imparciales. No pueden caminar solas”.

En lo que sigue argumentaremos sobre la necesidad de que el alumnado de Educación Social tome conciencia de la importancia que implica el buen hablar y escribir, acudiendo a la palabra educada para expresarse, dialogar, comunicarse y pensar mejor. Aludiremos a algunas de las carencias más frecuentes, que tienen su reflejo en un análisis de contenido realizado sobre las competencias –básicas o generales, transversales y específicas– que han sido formuladas en los títulos de grado en Educación Social de treinta y siete universidades y cuarenta y un centros del sistema universitario español.

Si callar es no decirse, decir es más que no callarse

Hablar con otros es mucho más que emitir palabras, dirigidas a alguien, tratando como seres humanos a todas las personas con las que hablamos: “de la elección de las palabras que decimos, nos decimos y nos dicen está hecha la materia del ser que opta a cada instante con cada decisión” (Valle, 2018, p. 55). Porque cuando se insiste en cuidar la imagen, la importancia de elegir bien las palabras no es un asunto baladí. La verdadera libertad no reside tanto en poder manifestar lo que se piensa, como en disponer de las mejores oportunidades para pensar lo que se expresa. Por mucho que se repita, no siempre una imagen vale más que mil palabras. A veces una sola palabra –justicia, libertad, paz, madre o hijo– transmite tanto o más que cualquier representación que se haga de ella. Sin duda, lo máspreciado de la experien-

cia educativa “se juega en el don de la palabra y en el tiempo necesario para hacerla propia... [dándonos la posibilidad de] seguir narrando el devenir del mundo” (García Molina, 2003, p. 24-25).

En este sentido, preocupa que el aprecio por la lengua, la buena expresión y una escritura cuidada esté sucumbiendo ante las numerosas faltas de ortografía que se dan desde las primeras enseñanzas hasta las superiores. Como ha afirmado Julio Llamazares en el marco de un reportaje periodístico realizado por Elisa Silió (2018), “la gente joven escribe voluntariamente mal porque si no le mira mal el entorno”. Al hacerlo se impone la infantilización de la expresión, sea cual sea el escenario en el que nos situemos, real o virtual, marcados por dejes sexistas, agresivos y hasta bélicos.

La empatía, que implica esforzarse para identificarse con alguien y compartir sus sentimientos, es difícil que pueda darse en las redes sociales y a través del mero contacto electrónico

Cautivos de la inmediatez y del *carpe diem*, que incentiva la sociedad del espectáculo (Debord, 2000), no se esconden los desatinos que viajan con las palabras; muy al contrario, se expanden por las pantallas, casi sin límites o reparos. Sherry Turke (2017) lo analizó en una minuciosa investigación, concluyendo que la continua inmersión digital de los jóvenes en las conexiones virtuales está derivando en un progresivo abandono de la conversación cara a cara; un descuido ante el que Turke reaccionaría ensalzando las relaciones verbales en todos los ámbitos de la vida. La empatía, que implica esforzarse para identificarse con alguien y compartir sus sentimientos, es difícil que pueda darse en las redes sociales y a través del mero contacto electrónico (Cabero y Marín, 2014), pulsando el icónico “me gusta”, o cediendo terreno a la impostada arrogancia de las ideas ajenas, a sus charlistas y embusteros (La Capria, 2019).

La incidencia de estas prácticas en las enseñanzas universitarias, cuando se desvanecen las palabras, o no son las mejores que debe procurar la libre expresión (Gamper, 2019), contraría algunos de los principales objetivos de toda educación superior (Buxarrais y Azevedo, 2017): formar profesionales y ciudadanos que entiendan y comprendan el mundo, contribuyendo a desarrollar capacidades intelectuales y relacionales múltiples, como son la confianza en uno mismo, la toma de decisiones, el espíritu crítico, la libertad de expresión, la formulación de preguntas o el diálogo sustentado en argumentos razonados.

Reflexionaremos sobre algunas de las circunstancias que concurren en la formación de quienes están llamados a ocuparse profesionalmente de la educación (escolar y social) como maestros, educadores sociales, profesores, pedagogos... Lamentablemente, por lo que veremos, analizando los planes de estudio de los grados de Educación Social que se imparten en las universidades españolas, ni la palabra ni la comunicación tienen toda la consideración que merecen. Su presencia en las competencias que se han ido formulando en las memorias de verificación del título es meramente testimonial, a veces ignorándolas y/o relegándolas a un segundo plano.

Nunca antes en la historia de la humanidad y de las civilizaciones estuvo tan maltrecha la palabra (Gamper, 2019). La cultura en la modernidad líquida (Bauman, 2009 y 2013) ya no busca ilustrar a los pueblos, educándolos y refinando sus costumbres; le basta con seducir a los públicos, asemejándose a un gran bazar rebotante de bienes deseables. No solo se deprecia el diálogo y la naturaleza –a veces cautivadora– de la palabra, sino también la paciencia y la perseverancia, el respeto y la tolerancia, la calma y sus modales de cortesía (Camps y Giner, 2014). Porque la trascendencia de estos valores no se reduce al lenguaje, ni tan siquiera a la comunicación que propicia en cualquier tiempo y lugar. Michèle Petit (2018), convocándonos a leer el mundo y las experiencias-vivencias culturales, dirá que con su práctica se trata de forjar el arte de vivir creando una sociedad más habitable, explorándonos a nosotros mismos y a lo que nos rodea, sin renunciar a los sueños y a lo inesperado.



Frente a la impostura del silencio y al desasosiego que causan las palabras rotas por los poderes salvajes, “merece la pena mantener la esperanza de que se puede vivir en un mundo mejor” (García Montero, 2019, p. 33), conciliando la libertad individual con la pertenencia solidaria a una comunidad local-global, que recupere la palabra y los sonidos del lenguaje como un producto histórico (Sapir, 2010). En este sentido, todo indica que los cuatro pilares básicos de cualquier educación que mire al futuro –aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender ser (Delors, 1996)– invocan necesidades que deben satisfacerse sin demoras y hasta con urgencia. Hacerlo para darnos la oportunidad de repensar la educación como un bien común mundial que “requiere aprender con los demás y a través de ellos, por medio de conversaciones y debates, tanto con los compañeros como con los docentes” (UNESCO, 2015, p. 50).

La importancia de la comunicación en la formación y profesionalización en educación social

Desde sus orígenes, fundamentalmente a partir de los primeros años del siglo XII, las universidades vienen tratando de construir sus aprendizajes en el diálogo con una triple misión: la formación, la investigación y la difusión o transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, del desarrollo y de la calidad de vida. Sin opciones para el diálogo, “las enseñanzas universitarias pierden muchos de sus significados más estimables, al debilitarse sustancialmente los logros de la investigación, la formación y el impacto social... y, con ellos, las oportunidades pedagógicas y sociales que cabe atribuirle a la educación –llamada superior– en la mejora de la condición humana y de nuestros particulares modos de ser y estar en el mundo” (Caride, 2016, p. 86). La formación debe contribuir a recuperar el sentido crítico ante los usos

Las universidades vienen tratando de construir sus aprendizajes en el diálogo con una triple misión: la formación, la investigación y la difusión o transferencia del conocimiento

y abusos de la información mediática, construir espacios públicos para el diálogo social y el ejercicio de los derechos democráticos, de un ciudadano consciente de las circunstancias económicas, políticas, ambientales y culturales en las que vive. De no hacerlo, será totalmente incapaz de “controlar” el futuro de aquellas y el suyo propio (Bauman, 2009).

Cuando las palabras no fluyen, la comunicación se gripa, tensando y, en ocasiones, contaminando –voluntaria o involuntariamente– la convivencia. También en las aulas universitarias (Valle, 2016). O, al menos, lastrando las oportunidades para educar y educarse con el lenguaje que está al alcance de quienes, comunitariamente siendo estudiantes y profesores, comparten un determinado proyecto formativo. Como se sabe, los planes de estudio en las enseñanzas universitarias, desde los grados a los doctorados, deben explicitar a través de sus procesos de verificación, seguimiento y acreditación, la oportunidad de dotarse de “competencias” básicas y generales, transversales y específicas. En su formulación, el lenguaje, la comunicación, la escritura o la oralidad son, o deberían ser, soportes fundamentales en las actividades formativas, los métodos de enseñanza, los resultados de aprendizaje y los sistemas de evaluación que deben redactarse para cada módulo, materia o asignatura que se imparte. Así se requiere en los procesos contemplados por los sistemas de garantía interna de la calidad, existentes en cada universidad y sobre los que deben informar las agencias de acreditación y evaluación de ámbito autonómico, nacional e internacional.

“Las competencias profesionales tienen múltiples facetas: epistemológica, sociológica, política y práctica”

En los estudios de grado se aspira a formar al alumnado en competencias que sean congruentes con su futura práctica profesional, integrando conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollarse en sus respectivos ámbitos profesionales (ANECA, 2004). Se alcanzan a través de experiencias y hábitos de aprendizaje integrados en los contenidos y las metodologías docentes (Fullana, 2009). Siendo así, se explica que “las competencias profesionales tienen múltiples facetas: epistemológica, sociológica, política y práctica; por ello reclaman una perspectiva multidimensional e integral de los aprendizajes. La comprensión, el juicio y la movilización de diversos recursos cognitivos, personales, sociales y éticos constituyen la estructura interna de una competencia, así como la capacidad de aprender a aprender, que es esencial para captar su carácter cambiante y evolutivo” (Escudero, 2009, p. 65).

De un modo dispar se han trasladado a los planes de estudios vigentes en las facultades de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y, más en concreto, de Ciencias de la Educación, Formación del Profesorado, etc., con la intención de adaptar sus títulos de grado (en Educación Social, Pedagogía, Maestro en Educación Infantil y Primaria), postgrado y doctorado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia y sus procesos normativos asociados. Un cambio de paradigma que sugiere cambios relevantes en las metodologías docentes, la organización de los contenidos, la evaluación de los estudiantes y su movilidad internacional.

Haciendo uso de distintos términos, se alude explícitamente a la necesaria habilidad o competencia para comunicarse de forma correcta y precisa, oralmente y por escrito, en las palabras y en los textos, en la redacción e incluso en la expresión corporal. No obstante, y a pesar de que son competencias interpersonales que cualquier materia i/o asignatura define como imprescindibles, su transversalidad acabó determinando que en ninguna se trabajase específicamente (Fullana, Pallisera y Planas, 2011). Así de desprende del análisis de sus memorias de verificación, que tuvieron entre sus *Libros Blancos* de cada título, fruto del trabajo realizado por distintos colectivos universitarios y profesionales apoyados por la ANECA, con el objetivo explícito de realizar estudios y aportar orientaciones de utilidad para el diseño de los grados en su convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior.



La creación y la consiguiente implantación del grado en Educación Social en las universidades españolas, como “renovación y consolidación de una formación universitaria emergente” (Caride, 2008, p. 113), permitió incorporar sus teorías y prácticas a nuevos modos de articular e integrar la educación en las incertidumbres del presente histórico, con la mirada puesta en los retos de un mundo en transformación (Vilar, 2018). Volviendo a sus principios, cabe decir que a los educadores sociales se les considera como agentes de cambio social, dinamizadores de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural, participando activamente en su transformación.

La creación y la consiguiente implantación del grado en Educación Social en las universidades españolas permitió incorporar sus teorías y prácticas a nuevos modos de articular e integrar la educación en las incertidumbres del presente histórico

A esta concepción de la educación social, de las enseñanzas y prácticas profesionales que permiten construirla, se asocian objetivos formativos orientados, entre otros logros, a: prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales; favorecer la autonomía de las personas; desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica, etc.; potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social y del entorno social; desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica; favorecer la participación de los grupos e individuos, así como la mejora de sus competencias y aptitudes; favorecer el cambio y la transformación social, el desarrollo sociocultural, profesional, institucional y comunitario.

El valor de la palabra en las competencias formativas en educación social

Entre octubre y noviembre de 2020, accedimos a las diferentes webs de las facultades que imparten el grado de Educación Social en treinta y siete universidades españolas y cuarenta y un centros, considerando varios criterios: su titularidad (pública-privada), las modalidades de enseñanza (presencial, semipresencial, telemática o a distancia) y la territorialidad. Se trataba de

“visitar” las memorias de verificación de sus títulos (en total, cuarenta y una páginas web), identificando las competencias del grado y las referencias explícitas a la comunicación y al lenguaje, al cultivo de la palabra educada, al hablar y escribir “bien” (de forma apropiada, correcta, significativa, etc.), en relación con los contenidos y las metodologías que se contemplan en el despliegue de sus respectivos planes de sus estudios. Más aún: se buscaba evidenciar si en las diversas modalidades de elaboración y/o formulación de las competencias en los grados de Educación Social se utilizan expresiones vinculadas a la promoción de la oralidad, la escucha activa, el debate en clase, la corrección en el lenguaje, la buena escritura, etc., por parte del profesorado y alumnado que desarrolla curricularmente sus enseñanzas.

En la tabla 1 se incluyen, de forma sintética, las informaciones obtenidas, con datos recogidos del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de los que se extraen algunas conclusiones:

- El manejo del lenguaje por parte del alumnado no es una competencia fundamental y explícita en la información que se proporciona en las webs o que figure en las memorias de verificación analizadas; en bastantes casos, se formula de manera genérica y poco específica.
- Son escasas y bastante vagas las menciones que se hacen a la corrección en el habla y la escritura del estudiantado. En algunos títulos ni constan. Sorprende esta circunstancia cuando es una “habilidad” sobre la que, con frecuencia, se destacan sus carencias en el desarrollo de las clases, en la lectura y la comprensión de los textos, la redacción de los trabajos o las pruebas de evaluación que realiza el alumnado.
- Las competencias que inciden en la necesidad de educar la palabra focalizan la atención en la transmisión de informaciones, ideas, problemas o soluciones.
- En bastantes casos se apela, específicamente, al conocimiento de la lengua materna o de algún idioma extranjero, preferentemente el inglés.
- Son pocas y por ello deben destacarse, en un sentido positivo, las competencias que inciden en formar al alumnado en la empatía comunicativa o en el manejo de la palabra para transmitir sentimientos (por ejemplo, en las universidades de Almería y Deusto). O, como sucede en el grado en Educación Social de la Universidad de Valladolid, que, además de contemplar competencias generales sobre la lengua/s materna/s o extranjeras como en otras universidades, alerta sobre la importancia de educar en la “escucha empática y la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente por medios verbales y no verbales”. Es una de las escasas titulaciones, entre las analizadas, que cita expresamente la corrección en el habla y la escritura por parte de los futuros educadores sociales.

Asumiendo que la formación académica universitaria se inscribe en un trayecto que, en el mejor de los casos, se orienta hacia la inserción laboral y el desempeño profesional, no deben obviarse las insuficiencias y limitacio-

No deben obviarse las insuficiencias y limitaciones que presenta la transición del sistema educativo a la “vida activa”

nes que presenta la transición del sistema educativo a la “vida activa”, con los graves problemas que genera el desempleo, la precariedad laboral, etc. Tampoco que, al hacerlo, se reproducen y se agrandan las desigualdades sociales de origen, cuando no su incapacidad para dotar a los “herederos” de un capital social y cultural que esté a la altura del tiempo histórico en el que vivimos (Bourdieu, 2012). En todo caso, son carencias que vienen de lejos: se inician en la Educación Infantil y Primaria, prolongándose en la Secundaria, de corte generalista y/o especializado, desde la Educación Secundaria Obligatoria hasta el Bachillerato y la Formación Profesional. Superarlas, con la intención de darle un giro radical a las capacidades –y no solo a las competencias–, exige mejorar la expresión oral y escrita, con un tratamiento pedagógico y didáctico más completo e inclusivo. A tal fin, resulta esencial comprender la importancia de la educación literaria y de las competencias lecto-literaria en el “desarrollo integral de las personas y su participación como ciudadanos activos y críticos en las sociedades contemporáneas” (Ibarra y Ballester, 2020, p. 12).



Tabla 1. La comunicación y la palabra en las “competencias” de los grados en Educación Social (N = 37 universidades, 41 centros)

Universidades (campus)	Competencias generales o básicas (CB y CG), transversales (CT), específicas (CT) u otras (propias de cada universidad)	Tipo de competencia
A Coruña	Habilidades comunicativas para expresarse con corrección oralmente y por escrito	CG5, CN1
Alcalá	Desarrollar una comunicación correcta oral y escrita	CE25
Almería	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CB3
	Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos, problemas y soluciones a un público amplio (y sentimientos a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión)	UAL4
	Entender y hacerse entender de manera verbal y escrita	UAL7
Autónoma de Barcelona	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CB
Autónoma de Madrid	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado	CT4
	Escuchar con atención e interés a otras personas	CN4
Barcelona	---	
Burgos	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CB5
Castilla-La Mancha (Talavera de la Reina)	Capacidad comunicativa	CG1
Castilla-La Mancha (Cuenca)	Capacidad comunicativa	CG1
	Competencia para la expresión oral y escrita	CG8
Católica de Valencia	Comunicación oral y escrita en la lengua/s materna/s	CG3
	Comunicarse con otros expertos de otras áreas	CG2
	Desarrollar actitudes y dominios lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos	CE21

Complutense	Domínio de estrategias de comunicación interpersonal	CT2
	Conocimiento y utilización de las estrategias de comunicación oral y escrita	CT7
Córdoba	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado y no especializado	CB4
	Expresión oral y escrita	CG8
Deusto (Bilbao)	Participar activamente en los debates	CG1.1
	Expresar con claridad y oportunidad ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra	CG7
	Relacionarse eficazmente con otras personas a través de la expresión escrita	CG8.1
	Fomentar una comunicación empática y sincera	CG9
Extremadura	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	CB4
	Comunicación oral y escrita en la lengua/s materna/s	CT3
	Comunicación oral y escrita	CT3
Girona	Comunicarse oralmente y por escrito	CG3
Granada	Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no especializado ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita	CT2
Granada (Melilla y Ceuta)	Expresar ideas y argumentos, de forma oral y por escrito, en una lengua extranjera	CT3
Huelva	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado y no especializado	CB4
	Dominar correctamente la lengua española, el conocimiento de los diversos estilos y de los lenguajes específicos	CT4
Illes Balears	Capacidad comunicativa y lingüística	CT3
Jaén	Transmitir informaciones, ideas, problemas y soluciones a un público especializado o no especializado	CB4
	Comunicación oral y escrita en la lengua/s materna/s para expresarse y comprender ideas, conceptos y sentimientos oralmente y por escrito con un adecuado nivel de uso	CT3
	Habilidades interpersonales entendidas como la capacidad de relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y se siente	CT11
	Comunicar actitudes y dominio lingüístico que posibilite y favorezca el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos	CE25
León	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CG4
	Expresión escrita	CT1
	Expresión oral	CT2
	Desarrollar actitudes y dominio lingüístico	CE42
La Rioja	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CB4
	Comunicarse de manera oral y escrita utilizando el vocabulario técnico	CG2
	Desarrollar habilidades de comunicación	CT2
Las Palmas de Gran Canaria	Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias	CT1
	Comunicar con autonomía ideas y argumentos en lengua inglesa, ya sea de forma oral o escrita	CE20

Lleida	Desarrollar actitudes y dominios lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos	CE8
	Comunicarse oral y por escrito en la lengua materna y la extranjera	CG3
Málaga	Comunicación ágil, clara, oral y escrita	CG1.4
Murcia	-----	---
Oberta de Catalunya (UOC)	Comunicación efectiva a través de diferentes medios y en diversos contextos	CT3
	Saber argumentar valoraciones, juicios, críticas, exposiciones y defensas	CT11
Oviedo	Saber comunicar	CG04
	Destreza en la comunicación oral y escrita	CG10
Pablo de Olavide (Sevilla)	-----	---
País Vasco (Bilbao y Donostia)	Redactar documentos profesionales en diferentes contextos y adaptados a públicos diversos	CE1
	Saber expresar oralmente a públicos diversos ideas, argumentos, problemas y soluciones sobre temáticas socioeducativas	CE10
Ramon Llull	Escucha empática	CT1
Rovira i Virgili (Tarragona)	Transmitir informaciones, ideas, problemas y soluciones a un público especializado o no especializado	CB4
	Comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera clara y efectiva en públicos o ámbitos concretos	CT6
	Expresarse correctamente de manera oral y escrita en una de las lenguas oficiales de esta Universidad	CN4
Valladolid	Comunicación oral y escrita en la lengua/s materna/s	CG3
	Habilidades interpersonales como la de relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente, por medios verbales y no verbales	CG11
	Desarrollar actitudes y dominios lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos	CE42
Salamanca	Capacidad para la comunicación oral y escrita	CG3
Santiago de Compostela	Expresarse y comunicarse correctamente	CT1
UNED	----	---
Valencia	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CB4
	Comunicación profesional oral y escrita en lengua propia	CG3
Vic	Capacidad de expresión y comunicación oral y escrita en distintas lenguas	CG10
	Habilidad para comunicarse con colegas y expertos de otros campos	CG15
	Desarrollar una actitud receptiva y empática	CG34
Vigo (Ourense)	Comunicación oral y escrita	CT3



Fuente: Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Elaboración propia.

Las evidencias de las que disponemos –trabajos de fin de grado (TFG) o de máster (TFM), exámenes, diapositivas, portafolios de prácticas, ensayos o reseñas de libros, etc.– ponen de relieve como lo que lleva años construirse puede destruirse en apenas unos minutos (Bauman, 2013), propiciado o amparado por el desinterés o la inhibición de quienes tienen responsabilidades políticas y académicas, a menudo contando con la condescendencia del profesorado. La paradoja está servida: los rigores y las formalidades del marketing y de la imagen pública (gestionados por grandes corporaciones mediáticas), o de las evaluaciones a las que deben someter sus textos en las revistas y editoriales indexadas con un índice de calidad relativo, no suelen concretarse en la evaluación de las competencias y los saberes que acreditan los estudiantes. Eludiendo las responsabilidades contraídas institucional y académicamente con una evaluación concebida como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993), abundan quienes ejercen mucho más como correctores ortográficos y tipográficos que como académicos sensibles a las necesidades formativas de su alumnado.

Sin embargo, y aún siendo importante, no es de esto de lo que hablamos, sino de la profusión de errores ortográficos, gramaticales y léxicos, del uso reiterado de expresiones que mutilan el vocabulario y la conversación, la lectura y la escritura. Todas, de un modo u otro, evidencian ignorancias e, incluso, analfabetismos absolutos y funcionales de difícil justificación en contextos universitarios, sean de “ciencias” o de “letras”: párrafos que son *haikus*, aunque no tengan ninguna de las virtudes atribuidas a este género poético de origen japonés; deficiente o inapropiada utilización de los signos de puntuación; caligrafías indescifrables que lastran los manuscritos haciéndolos ininteligibles; etc.

Escribir a todas horas con las yemas de los dedos sobre un teclado digital, apenas con el bolígrafo o el lápiz, acaba por estragar la letra y relegar la normativa, supeditando –cuando ocurre– su revisión a las funciones que habilitan las herramientas de los procesadores de texto. La ortografía es un indicio, aunque no el único, ya que según las palabras que utilizemos, así se irá formando nuestro pensamiento (Grijelmo, 2019). Se supone que quien escribe deficitariamente ha recibido una enseñanza básica de mala calidad y no ha enriquecido su pensamiento con lecturas que le permitan exteriorizar reflexiones cuidadas. Y al revés, quien escribe con corrección ha leído y ha incorporado a su pensamiento una estructura gramatical favorecedora de una mejor expresión oral y escrita, en el fondo y en las formas. Darse a la palabra es darse a la lectura (Gabilondo, 2012, p. 9): “necesitamos leer y para ello es imprescindible escribir”.

La necesidad de aprender a hablar bien y a comunicarse en público con gusto por las palabras

La voz es uno de los principales recursos de nuestra identidad personal. Emplearla, ejercitar su sonoridad expresando dudas o certezas, ideas o emociones, es fundamental para crecer como personas. El timbre, el acento, los tics lingüísticos del “orador” dicen mucho de la personalidad que portamos y de la capacidad adquirida para expresarnos libremente. La comunicación oral es fugaz e irreversible, haciendo del *aprender a hablar o a comunicarse en público* (Vallejo-Nágera, 1990; Martínez Selva, 2001) uno de los principales factores multiplicadores de la promoción personal y profesional, cautivando y convenciendo por medio de la palabra. La voz y los órganos del habla, sobre todo de la fonación y la articulación, deben cuidarse como instrumentos clave para la dicción y la comunicación interpersonal.

Importa el medio, pero también el mensaje: lo que se dice, pero también donde, quién, cuándo, cómo y para qué se dice. La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno forman parte del mismo proceso (Davis, 2010). Porque casi nada es aleatorio en las costumbres, cuando se afianzan o desaparecen, en nosotros mismos y en los que se van cruzando en nuestro camino, como estudiantes o compañeros de la profesión docente. No hace mucho, en la universidad, era frecuente verlos portando un libro, revista o periódico en las manos (de ahí los “manuales” de las disciplinas o asignaturas, que hoy lo son sobre todo de “estilo”), en las estanterías de sus despachos o salas de estudio. Hoy, tener una biblioteca comienza a ser una rareza: los estantes, cuando existen, están vacíos, y donde antes había volúmenes de libros o revistas hoy proliferan los archivadores, las fotocopias o los “portátiles”. Por si fuese poco, desde hace más de una década, “las bibliotecas llevan siendo fundamentalmente salas de estudios, lugares de conexión a wifi y cobijo de finales de semestre o curso, no, o escasamente, lugares de consulta de libros o estudio de los mismos” (Ortega, 2015, p. 71). Más que una curiosidad refleja un asombro, cuando todavía hoy –coincidimos con Martín Caparrós (2015, p. 12)– “el libro es una marca prestigiosa”.

Aunque sea a contratiempo, no ha decaído la necesidad –incluso la obligación– de ser conscientes de lo mucho que se pierde o se gana expresándose correctamente, como un modo de estimarnos y de estimar a aquellos con los que contraemos algún tipo de responsabilidad formativa, en la sociedad y en las instituciones educativas. Si la expresión es pobre, el contenido corre el riesgo de que también lo sea. Pensar bien es cuidar el habla interior. La sintaxis de nuestros pensamientos se teje con palabras oportunas, precisas, ricas en matices..., y, por supuesto, auténticas para que nos atiendan y nos entiendan. Lo saben y lo utilizan en sus estrategias los manipuladores del lenguaje, especialmente en los territorios de la política, la economía y la comunicación social (Sartorius, 2018; García Montero, 2019), ya que con las palabras podemos fingirlo casi todo.

Pensar bien es cuidar el habla interior



Elogiando la lectura, Ángel Gabilondo (2012, p. 93-94) alude a la necesidad de “cultivar las palabras y gozar dichosamente con ellas..., de saborearlas, que es un modo singular de saberlas”. Quienes tenemos la responsabilidad de aprender para enseñar, debemos ser consecuentes y congruentes con el gusto por las palabras, que empieza por atemperar nuestras propias expresiones en la educación, optimizando las potencialidades (intelectuales, emocionales, morales, etc.) de cada persona, desde su infancia hasta la vejez, para favorecer su perfeccionamiento y el de la sociedad.

En la era de la información, lejos aún de que sea la del conocimiento, podrá hacerse de muchas maneras. Todas importan cuando se trata de evitar el lenguaje sexista o los vulgarismos, de perfeccionar la comunicación en los pasillos, lo que se escribe en las pizarras, en el Moodle, los correos electrónicos o las tutorías dialogadas. Se trata de estimular la participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de dar y tomar la palabra, de un enseñar que requiere escuchar (Freire, 2004), inspirando la crítica, las dudas, las preguntas o los contra-argumentos. No basta con facilitarlos, hay que guiar y colaborar a sus prácticas en un entorno cada vez más flexible, contextual y cooperativo, que enfatice los procesos y no solo los resultados del aprendizaje.

Deberá hacerse teniendo en cuenta que ha cambiado el perfil de los estudiantes que se incorporan a la universidad: “poseen un conocimiento cercano a las tecnologías, emplean nuevos hábitos de comunicación, se interesan por nuevas formas de enseñanza y autoaprendizaje en línea, demandan simplicidad en la transmisión de conocimientos, se preocupan por ser competitivos... Sin embargo, tienen serias dificultades para relacionarse con la abundancia de información y, por tanto, necesitan una mayor formación en su manejo, sobre todo en la adquisición de habilidades y competencias informacionales, relacionadas con la síntesis, evaluación, difusión y uso de la información” (Pinto, 2013, p. 27). La decodificación de los mensajes que contiene, más allá de la mera identificación y comprensión de las palabras que se utilizan, supone habilitar mecanismos y procesos de índole fonológica, semántica, ortográfica, contextual, etc., que poseemos o podemos adquirir sobre ellas, consciente y reflexivamente.

Toda palabra,
pública o privada,
debe emitirse sin
cercenar los
vínculos éticos
y morales que
existen entre las
personas

Con sentido y sensibilidad pedagógica se trata de contribuir a formar un estudiante-profesional crítico que no consuma ideas, sino que las cree y recree permanentemente (Freire, 1990), orientando su condición de “sujeto de la acción” hacia el pensamiento y conocimiento autónomos, la emancipación personal y la transformación social. Horizontes a los que no puede renunciar ninguna educación –escolar y social– que se precie. Lo reivindicamos desde una firme convicción: toda palabra, pública o privada, debe emitirse sin cercenar los vínculos éticos y morales que existen entre las personas, ya que la ecología de la palabra educada siempre tiene al final de todo –en su trasfondo– la dignidad humana: la de los “otros” y la del “nosotros”, que habita en el lugar más poblado del Planeta (Valle, 2018).

La alteridad no sabe de territorios, culturas o identidades excluyentes, sean cuales sean. Educarla y educarnos en ella, recuerda Eduardo Vila (2019, p. 18), significa “abrirse al otro, dotarlo de voz y reconocerlo como elemento con valor en sí mismo”. Sus prácticas pedagógicas y sociales se basan en relaciones educativas que aprecian la escucha, sobre la que no existen recetas y para la que deberán tenerse presentes distintos aspectos: prestar atención y responder sin prejuicios, oyendo incluso lo no dicho; dialogar propiciando relaciones beneficiosas en los encuentros educativos; o evitar las asimetrías de poder que subyacen a cualquier relación dialógica, sin pasar por alto que las palabras importantes no siempre son las que ofrecen soluciones, sino las que permiten tomar conciencia de los problemas y las dificultades.



Concluyendo: apreciar y alentar la cordialidad de las palabras con visión de futuro

En su estructura ecosistémica-social, hablar es la única “tecnología” disponible para saber quien habita en la piel de cada persona. Desvelar sus potencialidades requiere metodologías que agranden al profesorado y al alumnado (Bain, 2007), no solo en lo que son sus respectivas identidades, sino también en lo que pueden y deben ser en común: enseñar a escuchar aprendiendo a escucharnos; superar el retraimiento o la inacción en las aulas (físicas y virtuales); activar lecturas literarias en diversos géneros; valorar positivamente la lengua propia allí donde exista cooficialidad de idiomas, sin diglosias con prejuicios, y aprovechando los lenguajes múltiples; administrar, en el mejor sentido del término, el arte de las pausas, “ese silencio organizado” (Pujol, 2009, p. 132).

Se trata de confiar, mucho más de lo que se viene haciendo, en las pedagogías y las didácticas que ayudan a navegar por los mares abiertos e incalculables de la educación y la vida (Núñez, 1999). Queda dicho en los sueños que Gabriel Celaya evoca en su poema “Educar”, que Carbonell y Martínez (2020, p. 23), intencionadamente, muestran de un modo más convencional: “las matemáticas, la lengua, la geografía, la historia o cualquier otra disciplina del currículum solo tienen sentido si ayudan a navegar, si se ponen al servicio del crecimiento autónomo del sujeto, que camina con la bandera enarbolada que le regaló la escuela”.

Tal vez sea este el devenir que nos espera, obligándonos a aceptar con resignación que perfeccionar la propia *caliortografía* y la de aquellos con los que compartimos nuestras prácticas académicas, desborda las funciones que se le atribuyen a un docente universitario. No tiene porque ser así, cuando queda tanto por hacer: animar al alumnado a tomar los apuntes a mano (Turkle, 2017), fomentar la lectura crítica de textos para escrituras posteriores (a modo de pequeños ensayos, reseñas o revisiones bibliográficas, etc.),

combatir activamente el uso de presentaciones en “power point” o similares; generar cambios en los modos de comunicarse y afrontar las osadías de la *twiteratura* (Bauman y Mazzeo, 2019). O, simplemente, la necesidad de vencer la indolencia que transmiten los brazos caídos desde el primer minuto hasta el último de los que transcurren en una clase –exceptuando la pulsión provocada por el aviso de un teléfono móvil–, o la pereza intelectual con la que se “recibe” el conocimiento abstracto y el pensamiento complejo.

Frente a sus indiferencias y desapegos, será preciso reivindicar el valor de las cosas bien hechas, de lo que es propio y característico del *ethos* universitario (García del Dujo, Muñoz y Vila, 2017, p. 26-27): “el rigor, la argumentación fundada, con independencia del campo disciplinar o la metodología utilizada. No todo es igual ni cualquier cosa vale, ni en investigación, ni en docencia, ni en la vida. Debería ser objetivo básico de la formación diferenciar modos de conocimiento y de acción, recuperar el lenguaje de lo sensato y lo honesto, no manipular la información retorciendo o amplificando el lenguaje con expresiones ampulosas o perifrásticas, porque se empieza tergiversando el lenguaje y se termina tergiversando la realidad”.

Las lógicas del conocimiento y de la formación disciplinar deben proyectarse en las de la profesión y la vida, con todas sus posibilidades y riesgos

Continúa siendo un quehacer de las enseñanzas universitarias reparar con propósitos didácticos las averías que se constatan en las redacciones de sus estudiantes, de afilar todavía más el lapicero (Cassany, 2011 y 2013) para mejorar los conocimientos disciplinares y profesionales. Porque nadie ni nada debe sustraernos de aprovechar cualquier oportunidad para salvarnos de la mercantilización, del consumo efímero, de la sociedad del cansancio o del aburrimiento profundo, que no distingue entre el derecho y el deber, la existencia y la auto obligación. Aunque resulte paradójico afirmar que “la ignorancia crea más seguridades que el conocimiento” (Vallejo, 2020, p. 106), la educación sigue siendo un hermoso edificio de palabras que se expresan, se escriben o se leen. Por ello ha de tomarse en serio honrar sus bondades y las de todos los procesos que están concernidos por la lectura y la escritura expertas. De ahí que coincidamos con Sáez (2009, p. 9) en que “el debate sobre las competencias no puede plantearse exclusivamente como si fuera una cuestión solo técnica”, obligándonos a repensar la formación de los profesionales de la educación –y, en particular, la de los educadores sociales– induciendo un cambio de mirada a su “caja de herramientas”. Las lógicas del conocimiento y de la formación disciplinar deben proyectarse en las de la profesión y la vida, con todas sus posibilidades y riesgos. Aunque vengan del pasado, en las palabras sigue estando el futuro que nos aguarda: de un lado, como soportes esenciales de la cultura letrada clásica y de la educación literaria (Chartier, 2000; Martínez y Martos, 2019); de otro, con mayor recorrido, como uno de los principales recursos que activa el derecho a la educación: formar personas que sean conscientes, libres, responsables y democráticas.

La educación social y las alfabetizaciones que procuran los múltiples modos de educar y educarse en sociedad (Yubero, Caride, Larrañaga y Pose, 2016)

tienen en las palabras que se abren a la lectura y a la escritura, al diálogo y a la memoria, algunas de sus mejores oportunidades para hacernos partícipes de las realidades en las que vivimos, a su explicación e interpretación para, al formarnos, transformarlas. Puede que poco más, pero tampoco menos.

José Antonio Caride Gómez
 Universidad de Santiago de Compostela
 joseantonio.caride@usc.es

Héctor Pose Porto
 Universidad de A Coruña
 hector.pose@udc.es



Bibliografía

ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. 1 y 2*. Madrid: ANECA. Consultado el 12 de noviembre de 2020.

Accesibles en:

http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.

Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z.; Mazzeo, R. (2019). *Elogio de la literatura*. Barcelona: Gedisa.

Berthoud, E.; Elderkin, S. (2017). *Manual de remedios literarios: cómo curarnos con libros*. Barcelona: Siruela.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Buxarrais, M. R.; Azevedo, M. C. (2017). Competencias y competencia ética en la educación superior. En Vila, E. S. (coord.). *Competencias éticas y deontología profesional en la Universidad* (p. 89-128). Archidona: El Aljibe.

Cabero, J.; Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, p. 165-172.

Camps, V.; Giner, S. (2014). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.

Caparrós, M. (2015). Los libros curan. *El País Semanal*, 2018, p. 12.

Carbonell, J.; Martínez, J. (2020). *Otra educación con cine, literatura y canciones*. Barcelona: Octaedro.

Caride, J. A. (2008). El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 103-131.

DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>

- Caride, J. A.** (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1), p. 85-106. Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337006>
- Cassany, D.** (2011). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graò.
- Cassany, D.** (2013). *Afilar el lapicero: guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R.** (2019). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Davis, F.** (2010). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Debord, G.** (2000). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión de la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Escudero, J. M.** (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, p. 65-82. Accesible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36949/20515>
- Foucault, M.** (1966). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. París: Editions Gallimard.
- Freire, P.** (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, P.** (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Fullana, J.** (ed.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Fullana, J.; Pallisera, M.; Planas, A.** (2011). "Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi". *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1), 1-13.
- Gabilondo, A.** (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona: RBA.
- Gamper, D.** (2019). *Las mejores palabras. De la libre expresión*. Barcelona: Anagrama.
- García del Dujo, A.; Muñoz, J. M.; Vila, E. S.** (2017). El valor de las cosas bien hechas: la responsabilidad social universitaria. En Vila, E. S. (coord.). *Competencias éticas y deontología profesional en la Universidad* (p. 23-41). Archidona: Aljibe.
- García Molina, J.** (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García Montero, L.** (2019). *Las palabras rotas: el desconsuelo de la democracia*. Barcelona: Alfaguara.
- Grijelmo, A.** (2019). *La seducción de las palabras*. Madrid: Taurus.

Ibarra, N.; Ballester, J. (2020). Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía. En Ibarra, N. (Coord.). *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (p. 11-22). Barcelona: Octaedro.

La Capria, R. (2019). *La mosca en la botella. Elogio del sentido común*. Madrid: Ediciones El Salmón.

Manguel, A. (2007). *Diario de lecturas*. Madrid: Alfaguara.

Martínez Selva, J. M. (2001). *Aprender a comunicarse en público*. Barcelona: Paidós.

Martínez, A.; Martos, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 33, p. 19-30.

DOI: 0.7179/PSRI_2019.33.01

Accesible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/68664/42681>

Murakami, H. (2017). *De qué hablo cuando hablo de escribir*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Ortega, J. (2015). Ultima lectio. De Universitate et vita. En VVAA: *Ultima Lectio del Prof. Dr. José Ortega Esteban*. Salamanca: Universidad de Salamanca-Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

Petit, M. (2018). *Ler o mundo: experiencias de transmisión cultural de hoye*. Pontevedra: Kalandraka.

Pinto, M. (2013). Alfabetización informacional. En Martos, E. y Campos, M. (coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (p. 24-28). Madrid: Santillana-RIUL.

Pujol, C. (2009). *Cuadernos de escritura*. Valencia: Pre-textos.

Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, p. 9-20. Accesible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677002.pdf>

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.

Sapir, E. (2010). *A linguaxe: introdución ó estudo da fala*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela-Fundación BBVA.

Sartorius, N. (2018). *La manipulación del lenguaje: breve diccionario de los engaños*. Madrid: Espasa.

Silió, E. (2018). La epidemia de las faltas de ortografía escala hasta la universidad. *El País*, 7 de noviembre, p. 24. Accesible en: https://elpais.com/sociedad/2018/11/05/actualidad/1541447662_255346.html

Turkle, Sh. (2017). *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*. Barcelona: Ático de los libros.



- UNESCO** (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Valle, J.** (2016). *La capital del mundo es nosotros. Un viaje al lugar más poblado del Planeta*. Sevilla: Culbuks.
- Valle, J.** (2018). *El triunfo de la inteligencia sobre la fuerza. Una ética del diálogo*. Sevilla: Culbuks.
- Vallejo, I.** (2020). *El futuro recordado*. Zaragoza: Contraseña Editorial.
- Vallejo-Nágera, J. A.** (1990). *Aprender a hablar en público hoy*. Barcelona: Planeta.
- Vila, E. S.** (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (2), p. 1-20. Accesible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>
- Vilar, J.** (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38. Accesible en: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/347362/442125>
- Yubero, S.; Caride, J. A.; Larrañaga, E.; Pose, H.** (Coords.) (2016). *Educación Social y alfabetización lectora*. Madrid: Síntesis.