

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE  
EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**Departamento de Didáctica, Organización Escolar  
y Didácticas Especiales  
Facultad de Educación**

*Diseño de tareas para la superación de las  
principales dificultades del alumnado universitario  
en la construcción y la ejecución  
del discurso expositivo*

**TESIS DOCTORAL**

**Santiago Alfonso López Navia  
Licenciado y Doctor en Filología por la  
Universidad Complutense de Madrid**

**Madrid, 2010**

**Departamento de Didáctica, Organización Escolar  
y Didácticas Especiales  
Facultad de Educación**

***Diseño de tareas para la superación de las  
principales dificultades del alumnado universitario  
en la construcción y la ejecución  
del discurso expositivo***

**TESIS DOCTORAL**

**Santiago Alfonso López Navia  
Licenciado y Doctor en Filología por la  
Universidad Complutense de Madrid**

**Director: Dr. Félix Sepúlveda Barrios**

*Si queremos que la gloria y el éxito acompañen a nuestras armas, nunca debemos perder de vista la doctrina, el tiempo, el espacio, el mando y la disciplina.*

Sun Tzu. *El arte de la guerra*

*Según creo yo, si alguien adquiere habilidad en la oratoria y, aprovechando la potencia de este arte, obra injustamente, no por ello se debe odiar ni desterrar al que le instruyó; éste transmitió su arte para un empleo justo, y el discípulo lo utiliza con el fin contrario. Así pues, es de justicia odiar, desterrar o condenar a muerte al que hace mal uso, pero no al maestro.*

Platón. *Gorgias*

*Cuando se ponga de moda el hablar claro, ¡veremos!, como dicen en Aragón. Veremos lo que pasa cuando lo distinguido, lo aristocrático y lo verdaderamente hazañoso sea hacerse comprender de todo el mundo, sin decir demasiadas tonterías. Acaso veamos entonces que son muy pocos en el mundo los que pueden hablar, y menos todavía los que logran hacerse oír.*

Antonio Machado. *Juan de Mairena.*

A Jorge Segovia Bonet, Julio A. Fidalgo Lobo y Rosanna Puente Robles, en el compromiso común con la sabiduría que conduce al cumplimiento del deber, la búsqueda de la libertad y el perfeccionamiento del ser humano.

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento más sentido al Dr. Antonio Medina Rivilla, Director del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación de la U.N.E.D. por el interés con el que ha seguido mi trabajo y la amabilidad con la que en todo momento ha acogido mis consultas y solicitudes; a Celia García Llorente por sus inteligentes consejos; a mi querido amigo y colega Norberto García Hernanz por el bálsamo que su auxilio matemático ha supuesto para mi impericia; a mi muy querido amigo de la infancia, Francisco Baena Llamas, por su guía a la hora de tabular los cuestionarios y por su perspicaz lectura, que ha ido más allá de lo que en su momento le demandé. Es de justicia reconocer también la amabilidad de Miguel del Río, de la Fundación Infancia y Aprendizaje.

Debo expresar mi agradecimiento y mi recuerdo más especiales a todos mis alumnos de oratoria, argumentación y técnicas de expresión oral que con entrega y afecto han compartido mis enseñanzas durante los primeros veinticinco años de mi experiencia docente en esta disciplina que, después de tanto tiempo, sigue estimulando mi entusiasmo tanto o más que cuando comencé. Gracias a su docilidad y a su interés he podido perfeccionar año tras año los métodos y técnicas de los que me propongo dar cuenta en mi investigación. A ellos les debo, más que a nadie, lo más importante de cuanto sé.

Dejo para el final mi gratitud y mi cariño hacia el director de mi tesis doctoral, el Dr. Félix Sepúlveda Barrios, por su confianza, su constante apoyo, su paciencia y su sabia orientación. A tiempo de su inminente jubilación, me mueve muy cordialmente el ánimo de que este trabajo que él ha dirigido se sume a todos los reconocimientos que merece su larga y fructífera trayectoria.

## ÍNDICE

Agradecimientos. **(3)**

Introducción. Estado de la cuestión, objetivos y planteamiento. **(8)**

Primera parte. Premisas básicas: el compromiso educativo de la formación retórica y el modelo del profesor. **(31)**

1. La trascendencia y el compromiso ético y estético inherentes a la formación especializada en oratoria. **(32)**

1.1. Misión, condición y objetivo. **(32)**

1.2. Compromiso ético y estético. **(36)**

1.3. Miedos y cautelas. **(48)**

1.4. Atención especial al valor didáctico del silencio en la enseñanza en habilidades retóricas. **(53)**

1.4.1. Hacia una retórica del silencio. **(53)**

1.4.2. Cinco errores comunes en la administración de los silencios en el discurso. **(57)**

2. El profesor como modelo de formación y pericia retóricas. **(65)**

2.1. La retórica en la docencia: reflexión crítica. **(65)**

2.2. La retórica de la docencia: la práctica comprometida del discurso docente. **(87)**

2.2.1. La comunicación del conocimiento. **(87)**

2.2.2. La comunicación de valores. **(96)**

2.2.3. El discurso de la evaluación. **(103)**

2.3. La evaluación de la competencia comunicativa del profesor. **(104)**

2.3.1. Modelos de análisis del perfil comunicativo del profesor. **(104)**

2.3.2. Explicación detallada de nuestro modelo. **(109)**

Segunda parte. Descripción y tratamiento de las principales dificultades en la construcción y ejecución del discurso expositivo. **(113)**

1. Las dificultades de la lectura oral del discurso expositivo. **(114)**

1.1. Errores más comunes en la práctica de la lectura oral. **(114)**

1.2. Propuesta de pautas y tareas para la correcta lectura oral del discurso expositivo. **(123)**

2. Las dificultades de la estructura del discurso: la *dispositio*. **(140)**

2.1. El tratamiento y la organización del resultado de la *inventio*: propuesta de un sistema práctico de tratamiento de ideas. **(140)**

2.1.1. Características generales del Sistema de Tratamiento de Ideas (S.T.I.). **(140)**

2.1.2. Parte del discurso en la que se integra la técnica del S.T.I. **(143)**

2.1.3. Descripción del procedimiento de trabajo. **(145)**

2.1.4. Un ejemplo práctico: la aplicación del S.T.I. a la preparación rápida de la base de un posible discurso. **(151)**

2.2. Propuesta razonada de un modelo de estructura del discurso expositivo. **(160)**

2.2.1. La puesta en situación como principal clave didáctica. **(160)**

2.2.2. Modelo de estructura del discurso que guiará la tarea. **(161)**

2.2.3. La primera fase del discurso: la introducción. **(162)**

2.2.4. La segunda fase del discurso: el desarrollo. **(171)**

2.2.5. La tercera fase del discurso: la conclusión. **(193)**

3. Las dificultades propias de la elaboración y uso del soporte de transferencia. **(200)**

- 3.1. Algunas consideraciones generales. **(200)**
- 3.2. Pautas prácticas para el tratamiento de los principales errores en la elaboración y uso de los soportes de transferencia. **(204)**
- 4. Principales deficiencias verbales en la elaboración y ejecución del discurso expositivo: *elocutio*. **(211)**
  - 4.1. Principales errores de pronunciación, morfología, léxico y sintaxis en el español culto comúnmente usado en el discurso expositivo. **(211)**
    - 4.1.1. Errores de pronunciación. **(211)**
    - 4.1.2. Errores de propiedad léxica. **(213)**
    - 4.1.3. Errores morfológicos y sintácticos. **(215)**
    - 4.1.4. Atención especial a los signos pseudofáticos y pararreflexivos de naturaleza verbal. **(228)**
  - 4.2. Otras tareas recomendables para la corrección de los errores verbales propios del discurso expositivo. **(230)**
- 5. Principales deficiencias no verbales en la ejecución del discurso expositivo (*elocutio* y *actio*) y pautas para su tratamiento. **(234)**
  - 5.1. Deficiencias orales: atención especial a los signos pseudofáticos y pararreflexivos de naturaleza no verbal oral. **(234)**
  - 5.2. Deficiencias no orales. **(241)**
- 6. Las dificultades de la improvisación. **(252)**
  - 6.1. Concepto y claves metodológicas de la improvisación. **(252)**
  - 6.2. Tareas para el entrenamiento en la técnica de la improvisación. **(255)**
- 7. La evaluación del discurso expositivo. **(260)**
  - 7.1. La evaluación cualitativa. **(260)**

7.2. La evaluación cuantitativa: prueba integral (lectura, exposición e improvisación).  
**(266)**

Conclusiones. **(274)**

Bibliografía. **(297)**

Apéndices. **(310)**

Apéndice 1. Selección de fragmentos de la retórica clásica sobre la construcción y la ejecución del discurso. **(311)**

Apéndice 2. Ejemplo de organización del soporte básico del S.T.I. **(325)**

Apéndice 3. Cuestionario para el análisis del modelo comunicativo del profesor. **(327)**

Apéndice 4. Pauta de evaluación cualitativa del discurso expositivo. **(332)**

Apéndice 5. Pauta de evaluación cuantitativa del discurso expositivo (prueba integral).  
**(337)**

**INTRODUCCIÓN. ESTADO DE LA CUESTIÓN, OBJETIVOS Y  
PLANTEAMIENTO**

1. Según nos recuerda John Smyth, “los investigadores educativos apenas han dado crédito a los profesores como personas capaces de crear un conocimiento valioso sobre su enseñanza. Más bien, hay una serie de consideraciones negativas sobre la falta de rigor y la ausencia de pensamiento disciplinado en los profesores y en lo que hacen” (Smyth, 1994: 229). Esta tesis doctoral intenta demostrar todo lo contrario, es decir, que un profesor consciente de las singularidades de su labor didáctica es capaz de rendir cuentas, en un momento dado de su trayectoria, acerca de las características, circunstancias, objetivos y metodología de la enseñanza de su asignatura, y es capaz de hacerlo, o al menos lo pretende, rigurosa y sistemáticamente. Otra cosa es asumir con la necesaria honestidad que el momento en el que un profesor se detiene para construir su reflexión no lo legitima de forma definitiva ni presupone la indiscutibilidad ni la infalibilidad de sus propuestas. Si la enseñanza es tan cambiante como los tiempos que la demandan, esta evidencia tan elemental cobra una fuerza especial en un ámbito didáctico tan flexible como es el de la didáctica de la oralidad, que no ha sido atendido, creemos, con el rigor suficiente. Por si hubiera alguna duda, y como iremos viendo a medida que nuestra exposición tome cuerpo, los clásicos –muy especialmente Quintiliano– nos recordarán que la tarea del profesor de la materia dista mucho de considerarse suficiente y perfecta en el sentido etimológico del término, es decir, acabada.

2. Precisamente en beneficio del rigor, tan lacerado por muchos de los manuales clásicos de autoayuda, alguno de ellos pernicioso, es fundamental reivindicar el canon clásico –Platón, Aristóteles, Cicerón y Quintiliano– en cuyas raíces se hunde la disciplina a la que se adscribe nuestro trabajo, de cuyas principales claves ya hemos

dado cuenta (López Navia, 1997 y 2010). Con este fin, asumimos sin reservas la vigencia del legado de la antigüedad clásica en materia de construcción y ejecución del discurso, porque la deuda de nuestra experiencia didáctica y la relación de nuestra propuesta con este legado son de todo punto irrenunciables. A este criterio sirve, precisamente, la inclusión del Apéndice número 1 de esta investigación, en el que pueden encontrarse algunos de los fragmentos que podemos considerar nucleares en las obras de referencia de Platón, Aristóteles, Cicerón y Quintiliano –muy especialmente estos tres últimos– que entendemos sin reservas como canónicas, y valga la insistencia, para cualquier estudio sobre el discurso expositivo, y más aún si el estudio tiene, como el nuestro, un objetivo didáctico. A partir de este canon tienen sentido los desarrollos y hasta las desviaciones posteriores y se establece la relación entre el perfeccionamiento retórico y la enseñanza, de acuerdo con el cual se entiende la figura del profesor comunicador, modelo al que debe adscribirse el profesor de oratoria, como veremos en su momento.

Las tareas propia del discurso, que definirán la estructura maestra de nuestra investigación, son las *partes orationis* de la retórica clásica, cuyo estudio aborda con detalle Cicerón en los libros segundo y tercero de *Sobre el orador*. La primera de ellas es la *inventio*, consistente, en términos amplios, en encontrar los elementos más adecuados para elaborar el contenido del discurso. Como observa José Javier Iso en su estudio introductorio de esta obra de Cicerón (2002: 41), el principal objetivo de la *inventio* es el primero de los denominados *tria oratoris officia* (*probare, conciliare, movere*). La demostración, coherente con la habitual objetividad que preside la intención informativa del discurso expositivo, alude al *lógos* (al asunto entendido como algo probable y verosímil), mientras que los otros dos deberes del orador se adscriben

respectivamente al *éthos*, que se refiere a su conducta, y al *páthos*, que se relaciona con la intención de provocar un determinado sentimiento en el público. La segunda *orationis pars* es la *dispositio*, que consiste en la definición de la estructura del discurso, y cuyo estudio se acomete, al igual que el de la *inventio*, en el libro segundo de *Sobre el orador*.

El libro segundo trata de la *elocutio* –o sea, el tratamiento del estilo más adecuado en el que deben predominar, entre otras, las virtudes de la *latinitas* (corrección gramatical) y *perspicuitas* (claridad), sobre las cuales volveremos en su momento–, y la *actio*, que es la ejecución del discurso a través de los gestos y de la voz. En sus *Instituciones oratorias* (III, 3, 1 y XI, 3, 1) Quintiliano, que también analiza con detalle las *partes orationis* a lo largo de su obra, propone la diferenciación –que nosotros asumimos en nuestro trabajo– entre la *pronuntiatio* (el uso de la voz, es decir, el lenguaje no verbal-oral) y la *actio* (el movimiento, los gestos, la postura, el ademán, o sea, el lenguaje no verbal-no oral...). *Inventio*, *dispositio*, *elocutio* y *actio* son cuatro de las cinco tareas del discurso que guiarán esta investigación, entendiendo que la quinta (que es la cuarta en la enumeración clásica de las *partes orationis*), que es la *memoria*, ya no desempeña desde hace tiempo el papel determinante que le concedía la retórica clásica a la estrategia de la preparación y la ejecución de la pieza retórica.

Según las claves que encontraremos en nuestro primer apéndice, en la misma línea a la que se adscribe nuestra propuesta, y por lo que respecta al contenido (*inventio*), en cuya configuración sostiene Quintiliano la superioridad de los afectos (fragmento 11), resulta imprescindible seleccionar y dominar el tema que se va a exponer, depurando con detalle los ingredientes del discurso, desplegando una argumentación que sea convincente sin dar la espalda a la verdad –objetivo

irrenunciable del orador que aspira a la excelencia– y conociendo las fuentes que subyacen a los argumentos y razonamientos propuestos en cada caso. En la elaboración de la pieza retórica se mostrará el debido respeto a la opinión reputada de las autoridades en la materia, sin renunciar al espíritu crítico que posibilita la creación original del conocimiento y sin olvidar el necesario equilibrio que resulta de no extenderse sobre lo que no interesa ni obviar lo que realmente conviene para una adecuada comprensión. Por lo demás, el contenido del discurso se verá reforzado, conforme a lo que convenga en cada caso, con el despliegue de recursos tales como máximas, comparaciones y ejemplos.

La estructura del discurso (*dispositio*) se cuidará disponiendo de forma adecuada los elementos seleccionados para su construcción, estableciendo con claridad las tres partes naturales de la pieza retórica –introducción, desarrollo y conclusión– y teniendo en cuenta las ventajas y singularidades estratégicas que les son propias, además de los aspectos que hay que considerar acerca del guión que debe construir el orador para exponer ordenadamente su discurso.

En el estilo del discurso concurren solidariamente el lenguaje verbal (*elocutio*: léxico, uso adecuado de las categorías gramaticales y elaboración sintáctica ajustada a la norma), el lenguaje no verbal oral (*pronuntiatio*: tono, entonación, *tempo* e intensidad) y el lenguaje no verbal no oral (*actio*: postura, movimiento y gestos). El componente verbal, algunas de cuyas características idóneas resume Quintiliano (fragmento 65), debe garantizar el ajuste de la expresión con el pensamiento del orador, con el tema del discurso y con cada uno de sus elementos. El discurso, elaborado con la corrección gramatical y claridad debidas, debe estar escrito para causar placer a quien lo escucha,

objetivo que no se consigue con una expresión ornamentada y oscura. Igualmente, como propone Quintiliano, habrá que huir de la frivolidad y la afectación (fragmento 58).

El discurso debe ser pronunciado con una voz agradable que conviene cuidar, con una articulación correcta y nítida, un tono natural adecuado a las capacidades de cada orador y a las exigencias de la temática y una entonación variada y expresiva que se ajuste tanto al contenido del discurso y las circunstancias que en él concurren como a los sentimientos y las intenciones del orador, y todo ello observando una velocidad y un ritmo proporcionados.

Por fin, en la ejecución del discurso tiene una extraordinaria importancia estilística el uso armonioso y moderado de la postura y los gestos del orador. El rostro y la mirada de quien habla en público están cargados de una expresividad y unas posibilidades comunicativas que serán tanto más eficaces cuanto más naturales, del mismo modo que las propias del correcto movimiento de cabeza a lo largo de la exposición. La clave está, en definitiva, en saber integrar con prudente maestría la fuerza expresiva de las palabras, la voz y el movimiento del cuerpo de un orador entrenado para obtener el mejor resultado de la suma de fuerzas que intenta conciliar.

3. A este canon, sin renunciar a una perspectiva y a un marco teórico más amplios y convenientemente actualizados, se atienen algunos tratados generales y recopilaciones (Spang, 1984; Albaladejo, 1993; López Eire, 1995; Azaustre y Casas, 1997; Albaladejo, del Río y Caballero, 1998 y el número especial de la revista *Monte Agudo* dedicado en 2003 al tema “Retórica y discurso”). Con un fin más práctico, son muy útiles alguna reflexión especialmente autorizada por la experiencia mediática (Pino, 2000; Reyero, 2006 y Campo Vidal, 2008) y algunos tratados más o menos

extensos y acertados (Bélanger, 1970; Equipo Novoestudio, 1973; Reina Reguera, 1975; Walter y Scott, 1975; Monroe y Ehninger, 1976; Calvo Beca y Del Brío, 1978; Jabusch y Littlejohn, 1981; Fernández de la Torriente, 1984; García Carbonell, 1984 y 1992; Ortega, 1989; Vallejo-Nájera, 1990; Bados López, 1991; Osborn y Osborn, 1994; Studer, 1996; Brehler, 1997; Morales, 2001; Hernández Guerrero y García Tejera, 2004; Briz, 2008 y Cabello, 2008)<sup>1</sup>.

El discurso expositivo propiamente dicho ha sido estudiado atendiendo a su estructura y al tratamiento y organización de las ideas (López Navia<sup>2</sup>, 1995), a las peculiaridades de la clase magistral desde el punto de vista del seguimiento del receptor (Vázquez, 2001), a orientaciones más amplias tanto desde el punto de vista analítico como a la consideración de otras modalidades de discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999) y a su relación con su didáctica (Vilà i Santasusana, 2005).

Precisamente por lo que respecta a la relación entre la enseñanza y la oralidad, atendida casi siempre con relación a etapas educativas inferiores (Sánchez, 1971; De Luca, 1983; Tough, 1987; Zuccherini, 1992), se ha avanzado muy significativamente en los últimos años gracias, especialmente, a las aportaciones de un nutrido grupo de especialistas catalanes, cuyas investigaciones han quedado reflejadas en un buen número de títulos de utilidad e interés extraordinarios, centrados en el papel de la argumentación en el discurso docente (Cros, 2003), el uso de las herramientas comunicativas más eficaces para el desempeño de la enseñanza (Sanz Pinyol, 2005 y Casamayor, 2007), las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados (Castellà, Comelles, Cros y Vilà, 2007), las relaciones interactivas en el aula y la

---

<sup>1</sup> Nos hemos ocupado de analizar una buena parte de este repertorio en estudios bibliográficos publicados con anterioridad (López Navia, 1994 y 1995: 54-66).

<sup>2</sup> Hemos integrado, con la revisión y actualización correspondientes, algunas de nuestras publicaciones desde 1994 hasta 2010 en el cuerpo de la investigación. De ellas damos cuenta en la bibliografía.

distribución del tiempo y el espacio en este contexto (Zabala, 1998: 91-113 y 134-140) o diversos aspectos didácticos relacionados con la práctica y la experiencia docentes, como los números extraordinarios de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, respectivamente el 29 y el 49, dedicados en 2002 y 2008 a la explicación y la argumentación y al análisis del discurso y la educación lingüística. Con todo, no podemos decir que la bibliografía especializada en este aspecto sea tan abundante como la necesidad parece aconsejar, hecho al que también se propone responder nuestra aportación.

4. Las áreas de interés que se desprenden del estado de cuestión se centran en dos líneas: la primera, orientada al profesor, se ocupa de explicar cómo emplear la competencia oral en el desarrollo de las habilidades profesionales de los docentes. Gloria Sanz Pinyol (2005) analiza las circunstancias y factores que hacen del docente un orador profesional, entre las cuales están el entorno comunicativo que representa el aula, el uso del lenguaje no verbal (oral y no oral) y la técnica de la preparación del discurso propio de la acción docente, y proporciona consejos prácticos para la gestión del tiempo y del espacio y pautas útiles para la valoración de una intervención oral que no son sólo aplicables al discurso docente propiamente dicho.

En el volumen colectivo recientemente coordinado por Gregorio Casamayor (2007) se describen aquellas estrategias formativas en las que el discurso oral desempeña un papel fundamental y se desarrollan las claves prácticas más útiles para que el profesor las aplique en la docencia universitaria, en las acciones formativas propias del ámbito profesional (cursos o seminarios) y en sesiones concretas consistentes en exposiciones estructuradas de mayor brevedad (conferencias o

ponencias). Castellà, Comelles, Cros y Vilà (2007) analizan el papel que desempeña la oralidad en las relaciones sociales establecidas en el aula y en la construcción y la transmisión de los conocimientos, relacionando su buen uso con la mejora de la imagen de profesores y alumnos y las estrategias convenientes para la correcta organización, transmisión y adecuación del discurso.

La segunda línea, orientada hacia el alumno y quizá más interesante para nuestras investigaciones, se refiere a la didáctica de la oralidad. Aunque algunos autores orientan su estudio hacia el alumnado infantil, sus aportaciones pueden ser interesantes para su aplicación, convenientemente adaptada, en etapas formativas superiores. Benjamín Sánchez (1971) aborda los presupuestos y el método del diagnóstico del uso oral del lenguaje y expone con acierto los objetivos de la exposición oral y los pasos necesarios para aplicar un programa de recuperación de las principales dificultades observadas. Con mayor posibilidad de aprovechamiento para el alumnado universitario y las etapas más avanzadas de la enseñanza preuniversitaria, Marta O. P. de Luca (1983) acomete el diagnóstico de las principales dificultades generales de la lengua oral y propone una metodología razonada de la enseñanza del discurso expositivo entre otras contribuciones que trascienden este aspecto concreto de la didáctica de la oralidad en virtud de una orientación más amplia. Sus pautas de evaluación de la lengua oral resultan, en términos generales, muy útiles para el discurso expositivo, si bien otros aspectos de su propuesta, como los propios del plano de los mecanismos psicológicos y las actitudes afectivas, son de mayor interés para otras situaciones de uso oral del lenguaje. En sus completos estudios aplicados a la Enseñanza Secundaria, muy aplicables también a la Enseñanza Superior, Miguel Ángel Ontanaya (1997) se plantea la conveniencia de potenciar el estudio de la lengua oral trascendiendo la falta de

profundidad que ha dado como resultado “que en nuestro país contemos con escasos docentes especializados, pocos estudios científicos y un tratamiento del lenguaje casi absolutamente teórico” (Ontanaya, 1997: 78), situación que sólo puede resolverse con una completa programación de actividades en cuyo transcurso se den intervenciones orales tanto formales como espontáneas. Dos de los objetivos más significativos de la propuesta didáctica de Ontanaya son “beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lengua oral como forma de comunicación y como fuente de enriquecimiento cultural y de placer personal” y “utilizar la lengua oral como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y el análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad” (Ontanaya, 1997: 79). En su estudio, Ontanaya reivindica la necesidad de educar la voz y el gesto y sugiere, con la correspondiente temporalización, un completo programa de actividades de uso oral de la lengua a lo largo de todo un año académico.

Con una orientación más próxima a los intereses de nuestra investigación, la segunda parte del libro de Vilà i Santasusana (2005) dedicado al discurso oral formal, perfectamente aplicable a la Enseñanza Superior, se centra de modo preferente en la metodología de la enseñanza de la lengua oral, singularmente basada en el modelo de la secuencia didáctica, muy próxima a nuestra orientación. Según Vilà i Santasusana, la enseñanza del discurso oral propio de la práctica de la primera lengua hace necesario coordinar e integrar objetivos y contenidos diferentes en actividades que requieran su uso de modo que los alumnos las consideren significativas y pertinentes para su aprendizaje. Gracias a la aplicación de este tipo de tareas, los alumnos pueden sentirse motivados por su capacidad de resolver una determinada dificultad en una situación real propia del uso del lenguaje oral, interactuando con los compañeros y el profesor en una

diversidad de ejercicios y potenciando la reflexión metalingüística. Vilà i Santasusana (2005b: 119) cita las experiencias de la Commission Pédagogie du Texte de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra en materia de análisis del discurso, estudio de la producción de los estudiantes y la aplicación experimental de propuestas de intervención orientadas a estimular y mejorar la enseñanza especializada. En una misma línea parecida, y siguiendo siempre a Vilà i Santasusana, autores como Dolz, Camps y él mismo, en colaboración con Cros y Grau, proponen la aplicación de secuencias didácticas, que son breves conjuntos organizados de actividades centradas en la enseñanza y el aprendizaje de los mecanismos de producción de textos orales y escritos. Además de ésta, entre las demás características de la secuencia didáctica según Vilà i Santasusana (2005b: 120) están la definición de objetivos concretos que comparten el profesor y los alumnos, la clave metodológica sustentada en el uso de la lengua y la subsiguiente reflexión, la incorporación de las habilidades lingüísticas básicas, la integración de diferentes tipos de evaluación (inicial, formativa y sumativa), la aplicación de pautas de observación y valoración y una duración limitada (entre seis y diez horas lectivas).

Nos parecen muy comprometidas las reflexiones de Cortés y Muñío (2008) sobre las razones de la enseñanza de la lengua oral y el método adecuado para acometerla. Como se verá en diversos momentos de este trabajo, suscribimos plenamente la opinión de los autores sobre el papel aún insuficiente de esta enseñanza especializada:

La enseñanza de la lengua oral sigue en estado de marginalidad; lo único que ha cambiado, si es que lo ha hecho, es la terminología: ahora en algunos libros de texto se habla de discurso en lugar de oración, de conectores en lugar de nexos coordinados y subordinados; se introducen términos como turno y se habla de la conversación, pero todo sigue casi igual (Cortés y Muñío, 2008: 59-60).

Reclaman Cortés y Muñío la necesidad de aprovechar los contenidos derivados de las características de la oralidad “para una enseñanza eficaz y generalizada de la modalidad oral en el registro formal” (Cortés y Muñío, 2008: 60) y entienden la pertinencia de aplicar estas enseñanzas en un nivel superior, como el Bachillerato y la enseñanza universitaria, en el que los alumnos están más preparados para asumir los métodos y la terminología convenientes.

Por fin, por lo que respecta a la Enseñanza Secundaria y en un sentido que muy bien puede ser útil para la Enseñanza Superior, la reciente aportación de Dolores Abascal (2010) se centra en la determinación de los aspectos que deberían tenerse en cuenta para una adecuada intervención educativa en el desarrollo de la competencia oral. El primer paso, singularmente pertinente, es que el centro –el instituto, en este caso, pero muy bien podría decirse lo mismo de una facultad– aspire “a ser un ámbito de comunicación formal. Ello supone que en toda interacción comunicativa (...) se debe promover un uso adecuado del código lingüístico y de los códigos no lingüísticos que intervienen en la comunicación oral” (Abascal, 2010: 55). La formalidad que sugiere Abascal es, sobre todo, indicativa de un esfuerzo al que se debe tender, promoviendo un uso reflexivo de la lengua que propicie la actividad intelectual y la armonía social e interpersonal. Con este fin, la enseñanza de la oralidad se centrará en contenidos tales como el uso adecuado de las normas de cortesía, la comunicación no verbal, la fonética, el léxico y la sintaxis, entendiendo que la práctica regular de la exposición oral, el planteamiento ordenado de las dudas y opiniones y la práctica de la lectura en voz alta son procedimientos de trabajo que ayudan a afianzar el uso formal de la lengua, en cuya adquisición se evaluarán especialmente el esfuerzo y el interés del alumno.

5. En plena consonancia con esta última aportación, la tesis doctoral que presentamos se propone el objetivo de dotar al profesor especializado en la enseñanza de la oratoria de una herramienta eficaz para la enseñanza de la construcción del discurso expositivo, propio de las situaciones formales de uso oral del idioma, en el que el orador transmite a sus receptores un mensaje elaborado desde el punto de vista de su contenido, su estructura y su forma con una intención preferentemente informativa. Este objetivo principal de nuestra investigación se relaciona directamente con las principales dificultades constatadas y abordadas en la enseñanza de la técnica del discurso expositivo a lo largo de nuestra experiencia, de modo que las técnicas, herramientas y tareas que aquí se proponen son respuestas prácticas de eficacia contrastada ante las dificultades a cuya superación contribuyen.

Nos importa dejar clara la acotación de los objetos que trataremos en nuestro trabajo. En primer lugar, se adscribe a la didáctica de la oralidad, pero no pretende ni puede ser un tratado general de enseñanza de la oratoria; aunque propondremos reflexiones que trascenderán el estudio que afecta a la enseñanza de la técnica del discurso expositivo, preferimos centrarnos en esta que es, sin duda, una de las principales tareas del ejercicio retórico del futuro desempeño profesional de los estudiantes universitarios. En segundo lugar, y en directa relación con lo anterior, el estudio de la didáctica del discurso expositivo es diferente del puramente argumentativo o persuasivo, por más que ambos se adscriban a las situaciones formales de uso elaborado del lenguaje oral. Por fin, nuestro ámbito de estudio se circunscribe claramente a un determinado plano diafásico, que es el del español culto, registro esperable y aun exigible en los estudiantes universitarios. Quedan fuera, por lo tanto,

otros registros que son, sin duda, del mayor interés en la didáctica de la oralidad, tales como el coloquial, el familiar y por supuesto el vulgar.

Desde el momento en que la propuesta metodológica que aquí se sustenta gira en torno a las dificultades observadas y analizadas a partir de la práctica de los alumnos, se nutre de los progresos y aprendizaje obtenidos a partir de la práctica misma, y convierte a los alumnos en protagonistas y artífices de su progresión gracias a la puesta en práctica de las técnicas aprendidas, reforzadas mediante tareas específicas (estrategias, herramientas, actividades), y a la adopción de las medidas correctoras prescritas por el profesor, guarda una clara sintonía con la clave de la “pedagogía de la indagación” tal como la conciben Bruss y Macedo, en la medida en que “confiere a los alumnos el ‘lenguaje de la posibilidad’ para retar las limitaciones que los relegan a meros objetos” (Bruss y Macedo, 1985: 8). No creo que quepa otra opción en materia de enseñanza de la oratoria, la argumentación y las técnicas de expresión oral. Este “lenguaje de la posibilidad” no se agota en los límites mismos de la materia – su entidad, su duración– sino que va mucho más allá. La reunión de Praga del 19 de mayo de 2001, que vuelve por el camino abierto en el proceso de Bolonia en junio de 1999, enfatiza la extensión del aprendizaje a lo largo de toda la vida como un elemento fundamental del Espacio Europeo de Educación Superior, hecho que prefigura el valor permanentemente propedéutico de una asignatura como la oratoria, cuyo perfeccionamiento es necesariamente constante.

Nuestra tesis se adscribe, por otra parte, por lo que respecta a su contenido, al ámbito amplio de la pedagogía de la comunicación en el sentido que reclama Sanvisens:

La importancia creciente de la comunicación y de sus medios, así como su incidencia en el ámbito educativo, obliga a considerar la necesidad de establecer con todo rigor científico y pedagógico una especialidad de estudios que puede denominarse, de modo genérico, *Pedagogía de la comunicación* (Sanvisens, 1988: 29).

Por fin, y en tanto que este trabajo implica una reflexión sobre la misma práctica docente, y en tanto que la enseñanza de la oratoria y la oratoria misma suelen considerarse en términos nobles como un arte –palabra más trascendente que el término “técnica” –, columbramos cierta grata proximidad entre algunos aspectos de nuestra línea de trabajo y la propia de la que, aplicada a las artes en general y a la música en particular, Álvaro Zaldívar denomina “investigación performativa” (Zaldívar, 2005: 119-122), que es aquella que se centra en la reflexión que propone el creador sobre su misma creación. Salvando las diferencias entre el ámbito de investigación que Zaldívar contempla y el que nosotros cultivamos, y entendiéndola por elevación, la didáctica de la oralidad puede tener algún papel, directa o indirectamente, en los “listados orientativos de los principales campos de la futura investigación creativa y performativa” (Zaldívar, 2005: 121)<sup>3</sup>.

Salvo alguna referencia aislada, dejamos de lado las dimensiones fisiológicas de la oralidad, que no nos corresponden, cuyo interés es en todo caso innegable y cuya pertinencia, salvo alteraciones que no han sido convenientemente atendidas en su momento, se hace evidente en las primeras etapas de la educación. En algunos momentos tendremos que detenernos en detalles excesivamente prácticos, pero así debe ser, exactamente, en este campo de acción que hemos venido observando de forma sistemática a lo largo de todo este tiempo.

El problema al que prestamos atención –las dificultades del alumnado universitario para construir y ejecutar discursos expositivos– empieza en buena medida con las circunstancias que afectan a la presencia de la disciplina en la enseñanza en

---

<sup>3</sup> Intuimos una significativa relación de esta propuesta con las reflexiones de Concepción Naval: “De algún modo entonces, la enseñanza es un hacer artístico que –mediante recursos retórico-poéticos– ‘entera’ al hombre de lo que las cosas son en su actualidad. Decir que es arte es afirmar su carácter de actividad humana referida a lo universal, y que supone producción –*poiesis*–.” (Naval, 1996: 50).

general, y en la universitaria en particular. Es difícil entender cómo, por una parte, se asume sin reservas que la competencia retórica media de los hispanohablantes cultos es insatisfactoria, cuando no deficiente, y por otra no se ofrece a los alumnos universitarios la necesaria preparación, que debería ser prevista por el sistema en todas las titulaciones al menos en un año de los estudios de Grado. En el menor de los casos, reivindicamos la necesidad de convertir en obligatorio el mecanismo universal de evaluación consistente en exponer públicamente alguno de los trabajos elaborados por el estudiante a lo largo de su formación, de modo que no sólo se califiquen sus conocimientos sobre la materia, sino también su pericia técnica a la hora de exponerlos.

6. El regreso de la enseñanza de la oratoria, la argumentación y las técnicas de expresión oral a las aulas universitarias es relativamente reciente en España e insuficiente en cualquier caso. Hasta donde nosotros sabemos, los primeros esfuerzos representativos fueron asumidos por las primeras universidades privadas, que introdujeron la materia en la enseñanza reglada. Por poner algunos ejemplos, ese fue el caso de la Universidad Alfonso X el Sabio, que en su primera etapa introdujo la comunicación oral y escrita como asignatura obligatoria en todas sus titulaciones y aún la mantiene en alguna de sus carreras adaptadas al marco de Bolonia. La Universidad Europea de Madrid-CEES no sólo ofreció desde 1995 la asignatura “Dinámica de la comunicación oral” como optativa de primer curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación”, sino que también la incluyó, con una notable demanda, en el programa de asignaturas de libre elección.

Durante la etapa de vigencia de sus titulaciones anteriores a la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (1997-2010), la Universidad SEK, después

IE Universidad, incluyó la asignatura “Oratoria y argumentación” como materia obligatoria de cuarto curso en las licenciaturas de Periodismo y Comunicación Audiovisual y ofreció la asignatura de libre elección “Técnicas de comunicación oral”, muy solicitada por los estudiantes de las demás titulaciones, insertando a su debido tiempo el módulo “Métodos, técnicas y recursos de expresión oral”, de veinte horas lectivas, correspondiente a la asignatura “Fundamentos metodológicos de la investigación” del programa de doctorado “Cultura y Comunicación en la Sociedad de la Información”.

Por lo que respecta a las universidades públicas, reduciendo los ejemplos preferentemente a la enseñanza reglada y sin pretender un recorrido exhaustivo, la Universidad de Cantabria, en colaboración con la Fundación Torres Quevedo y con el apoyo de La Caixa, constituyó en 2006 el Aula de Oratoria, cuya actividad sigue en vigor. La Universidad Carlos III ofrece la asignatura “Técnicas de expresión oral y escrita” en el programa del Grado en Derecho, y la Universidad de Alcalá ofrece el título propio de Experto Universitario en Oratoria. Es tan previsible como deseable que las técnicas de expresión oral formen parte, con mayor o menor amplitud, de los programas de la especialidad de Lengua y Literatura Castellana del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato que ya han reemplazado a los estudios anteriormente conducentes al Certificado de Aptitud Pedagógica.

Hay que tener en cuenta también la importancia de alguna iniciativa puesta en marcha en el ámbito universitario en relación con la práctica de la oratoria tal como la Liga Nacional de Debate Universitario (L.N.D.U.), que nació en el año 2000 organizada por Unipublic, bajo el patrocinio oficial de Caja Madrid Obra Social y la colaboración

de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid, Telefónica España y la Comunidad de Madrid. Aunque una actividad así puede llegar a ser considerablemente formativa, deben asumirse los inconvenientes de tener que exponer, a la hora del debate con otro equipo, una postura diferente de la que su defensor sostiene en realidad, condicionante que lleva forzosamente, por las servidumbres del discurso persuasivo, al despliegue de estrategias retóricas falaces. No creo que este riesgo haya sido precautelado con la necesaria prudencia.

7. Este trabajo da cuenta de la enseñanza de la técnica del discurso expositivo a la luz de una práctica acometida en todas las etapas de la enseñanza universitaria, pero sus contenidos son también aplicables, con las adaptaciones convenientes, a los cursos de Bachillerato. Todo cuanto aquí exponemos y analizamos ha sido probado repetidamente y progresivamente perfeccionado con la reflexión acerca de los problemas y necesidades que ha habido que afrontar en el aula y con las aportaciones derivadas de la evaluación a la que han sido sometidos los alumnos participantes a lo largo de veinticinco años (1985-2010), diecisiete de los cuales (1992-2009) se han desarrollado en la universidad, y todas y cada una de las técnicas, tareas y herramientas que hemos diseñado y de las que damos cuenta en estas páginas son el resultado de nuestra aportación original más comprometida. Las asignaturas regladas correspondientes a titulaciones oficiales en las que se han impartido las enseñanzas y se han aplicado las técnicas didácticas y procedimientos de evaluación que se detallan en este trabajo han sido, por orden cronológico, “Dinámica de la comunicación oral” (asignatura de libre elección y optativa de primer curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad Europea de Madrid en los años

académicos 1995-1996 y 1996-1997); “Oratoria y argumentación” (asignatura obligatoria de cuarto curso de las licenciaturas en Periodismo y en Comunicación Audiovisual de la Universidad SEK/IE Universidad desde el año académico 2000-2001 al 2008-2009), “Técnicas de comunicación oral” (asignatura de libre elección desde el año académico 2003-2004 hasta el año 2008-2009 en la Universidad SEK/IE Universidad) y el módulo “Métodos, técnicas y recursos de expresión oral” correspondiente a la asignatura “Fundamentos metodológicos de la investigación” del programa de doctorado “Cultura y Comunicación en la Sociedad de la Información” (año académicos 2006-2007 y 2007-2008 en la Universidad SEK/IE Universidad)<sup>4</sup>. Es la acción educativa, por lo tanto, la que conduce al perfeccionamiento técnico, gracias al análisis elaborado a partir de los registros de prácticas cuyo modelo detallamos en los Apéndices de la tesis.

---

<sup>4</sup> Los alumnos que han recibido las enseñanzas correspondientes a las asignaturas regladas que se reseñan pertenecen a titulaciones muy diversas, y por lo tanto a perfiles de aprendizaje muy diferentes. Por lo que respecta a la materia “Dinámica de la comunicación oral” estaba dirigida a estudiantes de primer curso de la licenciatura en Traducción e Interpretación, circunstancia que garantizaba la homogeneidad en el estilo de aprendizaje, y lo mismo cabe decir acerca de “Oratoria y argumentación”, dirigida a estudiantes de último curso de las licenciaturas de Periodismo y de Comunicación Audiovisual. Ora cosa es cuando la primera de estas dos asignaturas se ofrecía también en el régimen de libre elección anterior a la entrada en vigor del Espacio Único Europeo, en la misma medida en que podía observarse a propósito de la asignatura de libre elección “Técnicas de comunicación oral”. En estos casos, convergían en el seno de la misma materia estudiantes de perfiles de aprendizaje tan diferentes como los propios de las carreras de Odontología, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Derecho, Economía, Biología, Arquitectura, Arquitectura Técnica o Psicología, entre otras. En plena consonancia con la línea defendida por Alonso, Gallego y Honey, esta divergencia dista mucho de ser un obstáculo y ha de convertirse, por el contrario, en un acicate para estimular la versatilidad de las capacidades del profesor: “Los docentes deben ser capaces de utilizar distintos Estilos de Enseñanza para facilitar el aprendizaje de alumnos con distintos Estilos de Aprendizaje y, a la vez, deben fomentar la flexibilidad de los alumnos en el uso de los Estilos. De esta forma les ayudan a prepararse para el futuro, capacitándoles para adaptarse y asimilar cualquier tipo de información que se presente en su devenir temporal. Es uno de los aspectos de enseñar a aprender, destreza imprescindible para navegar en el cambiante mundo que nos ha tocado vivir” (Alonso, Gallego y Honey, 1994: 157-158). Además de las asignaturas regladas antes referidas, y entre otros muchos seminarios y cursos impartidos desde 1985 hasta el momento, conviene añadir, por su adscripción a la enseñanza universitaria, el desarrollo del tema “La estructura del discurso y la organización de las ideas”, perteneciente al módulo VI del Curso de Experto en Gabinetes de Comunicación en Empresas e Instituciones del Departamento de Historia de la Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (Madrid, año académico 2002-2003) y el

8. En la primera parte de nuestro trabajo establecemos dos premisas que consideramos fundamentales para entender nuestro modelo didáctico. De acuerdo con la primera, la formación retórica requiere de la asunción de un compromiso tanto ético como estético, de la claridad de la misión y la naturaleza de todo orador, de la aceptación y superación de los temores y las precauciones propios de la palabra en público y de la visión estratégica de una técnica elaborada cuya dificultad radical reside, y no de forma paradójica, en el valor del silencio y en la capacidad para gestionar el amplio espacio de aquello que no se dice. Dos de estos aspectos –los límites éticos de la elocuencia, que estudiamos a la luz de la retórica clásica y de su revisión por parte de la retórica humanista, y la difícil gestión del silencio– han merecido siempre nuestro mayor interés. De acuerdo con la segunda premisa, un profesor de oratoria debe ser un ejemplo acabado de profesor comunicador, cuyo perfil describimos con todo detalle en todas las dimensiones comunicativas de su desempeño profesional: los conocimientos, los valores y la evaluación. A partir de aquí, reflexionamos sobre aspectos tan comúnmente descuidados en la docencia como las habilidades retóricas, tan necesarias, sin embargo –por no decir imprescindibles–, en el asentamiento de la autoridad y la condición conscientemente ejemplar del profesor como modelo de pericia comunicativa, y proponemos el modelo de evaluación del perfil comunicativo del profesor que se desprende de la experiencia de la que respondemos en nuestra investigación. No ha sido nada fácil resistirse a la tentación de extenderse en el estudio de este aspecto de tanto interés ni resignarse a un ejercicio de síntesis en el que hemos procurado aportar las pistas más pertinentes a propósito de un objeto de estudio que, como el discurso docente, trasciende la dimensión retórica y muy bien merecería una tesis doctoral

---

seminario “Introducción a la técnica de la elaboración del discurso”, impartido a los alumnos de la Diplomatura de Turismo de la Universidad SEK (sedes de Salamanca y Palencia, año académico 2006).

aparte.

La segunda parte de nuestro estudio se propone describir y abordar las principales dificultades que deben afrontar los estudiantes universitarios en la construcción y en la ejecución pública del discurso expositivo y las tareas recomendadas para su superación. En un primer capítulo nos ocupamos de las dificultades propias de la correcta lectura oral de la pieza retórica expositiva, cuya práctica se ha descuidado tan irresponsablemente en la enseñanza universitaria, con las consiguientes implicaciones negativas en las futuras competencias profesionales de los titulados superiores. La carencia hunde sus raíces en las primerísimas etapas de la enseñanza hasta poner al profesor de oratoria ante unos alumnos que, convenientemente motivados, progresan pronto y muy sensiblemente con una técnica que, como todo cuanto procede aplicar en la didáctica de la oralidad, depende del trabajo, la regularidad y la constancia.

Un segundo capítulo de esta segunda parte se propone afianzar en el alumno un modelo sólido de estructura del discurso que llega a ser incluso adecuado para afrontar, convenientemente interiorizado, situaciones de improvisación que comienzan por la frecuente necesidad de organizar con orden y criterio las ideas que hay que exponer. El objetivo es conseguir que el alumno asuma una rutina de organización que en un momento dado le haga percibir y aplicar la estructura del discurso con toda naturalidad. Con este fin se aborda la explicación sistemática del Sistema de Tratamiento de Ideas (S.T.I.), cuya eficacia se ha demostrado en diferentes situaciones en las que ha sido posible desenvolverse, incluso, bajo presión. El tercer capítulo aborda las dificultades propias de la construcción y el uso del soporte de transferencia, confiado muchas veces a la intuición y a un exceso de creatividad que, mal gestionada, acaba volviéndose en

contra de quien la despliega. Profesionales acreditados tanto por su trayectoria personal como por su contribución a la enseñanza de la disciplina (Campo Vidal, 2008: 35-36) insisten con todo acierto en la inutilidad de soportes tan elaborados y vistosos como las presentaciones al uso en power-point cuando la pericia comunicativa natural del orador es inadecuada, si no inexistente.

El cuarto capítulo de la segunda parte trata de las principales deficiencias verbales a la hora de elaborar y ejecutar públicamente el discurso expositivo atendiendo a todos sus niveles y dimensiones: la pronunciación, la propiedad léxica, la morfosintaxis y los signos verbales de transmisión oral que, de acuerdo con nuestra terminología, evidencian la inseguridad del orador. El quinto capítulo, complementario del anterior, se centra en las deficiencias no verbales, tanto orales como no orales, que demuestra el orador desentrenado en el momento de la exposición del discurso. El sexto capítulo acomete la técnica de la improvisación, tan comúnmente desatendida a pesar de la necesidad de su incorporación a la mecánica comunicativa propia de la vida profesional. Se trata, en fin, de abordar desde un punto de vista didáctico algunos de los principales aspectos de la comunicación oral que no han recibido, hasta ahora, una atención tan razonada y sistemática como esta necesidad merece. En el séptimo capítulo, por fin, planteamos los modelos de evaluación cualitativa y cuantitativa que hemos desarrollado a lo largo de nuestra experiencia

En los apéndices incluimos los tres modelos de evaluación de los que hemos dado cuenta en los correspondientes apartados. El primero sirve para determinar el modelo comunicativo al que se adscribe el profesor en función de la percepción que él mismo tiene de su capacidad y actitud, dando por sentado que el profesor de oratoria, especialmente sensibilizado con la singularidad de su ejercicio, no puede sino ser un

modelo de profesor comunicador; el segundo es una pauta para evaluar el discurso expositivo desde el punto de vista cualitativo, y el tercero ofrece una herramienta para evaluar el mismo discurso desde el punto de vista cuantitativo, entendiendo que la prueba idónea de la práctica debe comprender en un mismo ejercicio la lectura, la exposición y el tratamiento de las preguntas y las objeciones.

Todo el modelo, en fin, se apoya en una certeza y un compromiso: la certeza de que la enseñanza de la oralidad en general, y la de la técnica del discurso expositivo en particular, merecen una atención mucho más rigurosa de la que hasta ahora se les ha prestado, y el compromiso de aportar una experiencia y una metodología que nacen de la observación y la reflexión de muchos años y sólo adquieren su pleno sentido en la ilusión permanente de perfeccionarlas.

**PRIMERA PARTE. PREMISAS BÁSICAS: EL COMPROMISO  
EDUCATIVO DE LA FORMACIÓN RETÓRICA Y EL MODELO DEL  
PROFESOR.**

## **1. La trascendencia y el compromiso ético y estético inherentes a la formación especializada en oratoria.**

### **1. Misión, condición y objetivo.**

Entre los episodios de la literatura grecolatina que pueden ilustrar con todo acierto el poder de la palabra brilla con especial fuerza el pasaje del canto IX de la *Odisea* en el que Homero nos da cuenta de la astucia de Ulises, capaz de engañar al cíclope Polifemo haciéndole creer que su nombre es “Nadie” y suscitando la indiferencia de los demás cíclopes al solicitar auxilio, herido en su único ojo por el héroe y quejándose porque nadie (o Nadie con mayúscula según las expectativas del monstruo, que es lo mismo a fin de cuentas), le mataba. El hábil dominio del lenguaje que demuestra Ulises al hacer descansar una buena parte de su engaño en el poder de una palabra significa para Octavi Fullat el triunfo del hombre, representante de la civilización, sobre la bestia iletrada que encarna la barbarie: “Triunfa quien domina el lenguaje, es decir, el civilizado” (Fullat, 1995: 26-27).

Esta es la primera misión de la que el profesor de oratoria debe ser consciente y de la que debe hacer conscientes a sus alumnos: su compromiso con la civilización. Aprendemos a hablar mejor para ser mejores y para que la sociedad a la que servimos sea mejor, y esto implica, y no es nada sencillo conseguirlo, renunciar a las tentaciones de búsqueda del brillo y la autoafirmación en las que puede caer un orador entrenado en el uso avanzado de las posibilidades que le deparan su entrenamiento y su práctica. De

ahí la conveniencia de hacer ver al alumno que el orador es, sobre todo, transmisor de saberes y de valores siempre limitados desde el punto de vista ético, como después veremos.

Estoy plenamente seguro de no estar defendiendo una postura seráfica. Antes al contrario, después de muchos años de práctica docente en materia de oratoria y argumentación, creo en la importancia real de la dimensión pedagógica que adquiere esta reflexión. Una de las consecuencias más negativas de la autoayuda, tan socorrida durante una larga etapa en la que la formación retórica estuvo alejada de la enseñanza formal, ha sido la de hacer creer al lector desprevenido que cualquier persona puede hablar de cualquier cosa, basándose en propuestas formativas de dudosa eficacia que a veces rozan la estridencia<sup>5</sup>. De ahí el valor de asumir la trascendencia de la palabra en público y la seriedad necesaria en todos y cada uno de los pasos propios de la formación que conduce a su uso satisfactorio.

Para compartir la pertinencia de este compromiso con la civilización, el profesor debe basarse en algunos criterios metodológicos que serán la clave de su tarea. El primero de ellos es que la condición de orador es universal. El orador no es un individuo perteneciente a una condición excepcional, frecuentemente idealizada y percibida como una categoría aparte; todo individuo que participa de una responsabilidad en el seno de una estructura social es orador en tanto que comparte con los demás espacios y tiempos públicos de uso e intercambio de la palabra. El segundo criterio metodológico nos lleva a intentar conseguir que los alumnos quieran llegar a la elocuencia, que es, tal como la

---

<sup>5</sup> Pocos ejemplos de esta actitud se nos antojan tan evidentes y perniciosos como el de Art Fetting (1982), que nos promete en un libro cuyo título ya es un alarde de informalidad (*Cómo meterse al público en el bolsillo*) nada menos que siete técnicas para iniciar un discurso, once recursos para mantener el interés de los oyentes y cuatrocientas ochenta y una formas de “romper el hielo” por parte de un orador dinámico, preocupado permanentemente por la necesidad de agradar y persuadir y decidido a invadir el terreno del público a mitad de camino entre el espectáculo y la autoafirmación artificiosa.

define el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española de acuerdo con los postulados ciceronianos, la “facultad de hablar o escribir de modo eficaz para deleitar, conmover o persuadir”. Hablamos de elocuencia, no de locuacidad, habilidad menor que consiste en la facilidad de hablar, sin más. Hablar con eficacia para causar placer, emocionar, modificar la actitud o condicionar una respuesta implica *decir*, no sólo hablar. Si trasladamos la reflexión al ámbito de la escucha activa, tan necesaria para educar las habilidades retóricas, *decir* es a *hablar* como *escuchar* es a *oír*. Así las cosas, las variables que determinan la locuacidad son cuantitativas, mientras que las propias de la elocuencia son forzosamente cualitativas: no dice más quien más habla, y el alumno debe entender que a veces una frase breve y contundente, un gesto expresivo o un silencio cargado de significado en unas circunstancias determinadas entendidas a la luz de un análisis pragmático del discurso son más elocuentes que la pieza retórica más completa y elaborada. La magia de la literatura nos aporta incluso ejemplos como el capítulo 68 de la novela *Rayuela* de Julio Cortázar, en el que es posible la comprensión del mensaje gracias a la combinación inteligente y expresiva, tanto como elocuente, de palabras inexistentes en la lengua española que, engranadas en un contexto sabiamente urdido, sirven con asombrosa eficacia al fin que persiguen. Este es uno de los ejemplos más gratos de los que he dispuesto en mis clases para ilustrar el concepto de la elocuencia, y uno de los más útiles desde el punto de vista didáctico:

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo como poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas fílulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumífica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé!

Volposados en la cresta del murelio, se sentían balparamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias<sup>6</sup>.

Añádase a ello, por fin, que sólo se accede a la elocuencia desde el trabajo, la disciplina y la constancia. El profesor especializado en oratoria tiene que convencer a sus alumnos de que no existen dones naturales que puedan suplir a la preparación y a la práctica. El orador se hace, y se hace con el aprendizaje permanente que nace sobre todo de la comprensión, corrección y superación de los errores. Quintiliano lo expresó en términos muy claros:

Disfruten de su propia convicción los que piensan que, para ser oradores, basta a los hombres con haber nacido; concedan indulgencia al esfuerzo que hacemos los que estamos en la creencia de que nada hay perfecto, si no es cuando la naturaleza recibe solícito cuidado. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 11)

La simpatía y la gracia naturales que adornan a algunas personas pueden servir para crear eficazmente una adecuada atmósfera de receptividad y acogida por parte del público, pero no sustituyen en modo alguno a la técnica. Detrás de una aparente improvisación –y la mejor es la que no se percibe como tal– está siempre el resultado de muchos años de perfeccionamiento que, sin descartar el ocasional acierto de un momento de inspiración o de una intuición brillante, dotan al orador de los recursos convenientes para cada caso. Por todas estas razones, el profesor de oratoria debe asumir que su tarea didáctica constituye un primer paso que consiste en proporcionar herramientas y técnicas que deben perfeccionarse permanentemente y que requieren, en este sentido, un compromiso por parte del alumno. Las mejoras inmediatas que experimentan los alumnos de oratoria a medida que van asumiendo y practicando las enseñanzas debe ser sólo el comienzo de un empeño constante que irá con ellos a lo largo de su trayectoria personal y profesional. Esto lleva al profesor de oratoria a

---

<sup>6</sup> Tomamos el texto de la edición de Andrés Amorós, Madrid, Cátedra, 1984, p. 533.

emprender una labor que se traduce en la definición de contenidos y actitudes que son una respuesta apropiada a la pregunta que formula Ken Bain: “¿Qué podemos hacer en el aula para ayudar a que los estudiantes aprendan fuera de ella?” (Bain, 2007: 65). Es así, precisamente, porque las bases del aprendizaje de la asignatura que se ponen en el aula se afianzan y remodelan permanentemente fuera de ella. Por la misma razón, profesor y alumno deben concordar en la naturaleza connaturalmente imperfecta e insuficiente de la enseñanza de la disciplina exclusivamente adscrita al tiempo de su impartición. Mi principal reflexión en este sentido ha sido siempre la misma, y se ha traducido en un lema que he compartido con los alumnos desde el primer momento con el fin de que lo asumieran sin la menor reserva: la asignatura empieza exactamente el día en el que acaba. De ello se sigue, necesariamente, una forma de instruir, entender y valorar la evaluación de la materia cuando forma parte del *curriculum* reglado de una determinada titulación, toda vez que, como recordaremos a su debido tiempo, la calificación que el alumno recibe al final del período asignado a la asignatura no refleja en modo alguno el grado de dominio que el alumno ha alcanzado, sino el grado de cumplimiento de sus objetivos al final de ese período.

## **1.2. Compromiso ético y estético.**

Está muy claro que quien es capaz de hablar de modo tal que consigue deleitar, conmover y persuadir tiene una enorme ventaja cuya natural evidencia hace innecesario el despliegue de argumentos. No está tan clara, sin embargo, la necesidad de entender que esta ventaja debe atenerse a límites éticos. Aunque las situaciones dialécticas propias del discurso persuasivo se alejen del objetivo de esta investigación, conviene

recordar que, en el breve e ilustrativo tratado del mismo nombre publicado por vez primera en 1864, Schopenhauer define la dialéctica erística como el arte de discutir de tal manera que se tenga razón, bien por medios lícitos o por medios ilícitos. La causa de esta conducta es “la maldad natural del género humano” (Schopenhauer, 1997: 46) que impide que la verdad salga a la luz en un debate sin preocuparnos de si ésta se adapta a nuestra opinión o a la de nuestro interlocutor.

Los clásicos sostenían que la ventaja de la elocuencia, muy lejos de poder usarse de forma indiscriminada, hacía descansar una de sus principales fuerzas en el compromiso moral que definía sus límites. El mismísimo Gorgias, exponente por excelencia de las desviaciones que propició la sofística, demuestra, en el diálogo de Platón que lleva su nombre, ser partidario de un uso justo de la habilidad en la práctica de la oratoria<sup>7</sup>, asumiendo como propia la afirmación que en este sentido formula Sócrates<sup>8</sup>, que, por su parte, no albergará la menor duda sobre el uso justo que debe hacerse de la retórica<sup>9</sup>.

Aristóteles basa la utilidad de la retórica en la fuerza connatural de la verdad y la justicia<sup>10</sup>, dejando muy clara la responsabilidad individual del orador a la hora de asumir los perjuicios derivados de elegir un uso injusto de la facultad de la palabra<sup>11</sup>. Cicerón

---

<sup>7</sup> “La retórica, como todos los demás medios de lucha, se debe emplear también con justicia” (*Gorgias*, 457a).

<sup>8</sup> “Jamás querrá el orador obrar injustamente” (*Gorgias*, 460c).

<sup>9</sup> “Se debe usar siempre de la retórica y de toda otra acción en favor de la justicia” (*Gorgias*, 527c).

<sup>10</sup> “La retórica es útil porque por naturaleza la verdad y la justicia son más fuertes que sus contrarios, de modo que si los juicios no se establecen como se debe, será forzoso que sean vencidos por dichos contrarios, lo cual es digno de recriminación” (*Retórica*, 1355a, 21-24).

<sup>11</sup> “Y si alguien sostiene que el que usa injustamente de esta facultad de la palabra puede cometer grandes daños, excepción hecha de la virtud, ello es común a todos los bienes y principalmente a los más útiles, como son la fuerza, la salud, la riqueza y el talento; pues con tales cosas puede uno llegar a ser de gran provecho, si es que las usa de forma justa, y causar mucho daño, si lo hace de forma injusta” (*Retórica*, 1355b, 2-8).

encarece la lealtad que demuestra quien habla a favor de los intereses públicos<sup>12</sup> y relaciona la extensión de la maldad con el empleo de la elocuencia al servicio del interés particular<sup>13</sup>, y Quintiliano denuncia el peligro de que el arte de hablar pueda convertirse en ventajoso aliado de la perversión<sup>14</sup>.

En total sintonía con este criterio, los estudiosos de la retórica de la antigüedad clásica concedieron una importancia muy especial a las virtudes que debía demostrar el hombre instruido en la palabra. Aristóteles destaca el alto valor persuasivo de la honradez<sup>15</sup> y antepone la bondad al esmero en la elaboración de las piezas retóricas<sup>16</sup>, insistiendo en la fuerza ejemplar que cobran en el orador la sensatez, la virtud y la benevolencia para garantizar su credibilidad<sup>17</sup>, y Quintiliano dedica en sus *Instituciones oratorias* un espacio cualitativamente muy importante a la defensa de la excelencia

---

<sup>12</sup> “Quien se arma con la elocuencia no para luchar contra los intereses de su patria sino para defenderlos, éste, en mi opinión, será un hombre muy útil tanto para los propios intereses como para los intereses públicos y un leal ciudadano” (*La invención retórica*, I, 1).

<sup>13</sup> “Cuando el interés particular, mala imitación de la virtud, privado de cualquier principio moral, se apoderó de la elocuencia, entonces la maldad, apoyándose en el talento, comenzó a corromper las ciudades y a poner en peligro la vida de los hombres” (*La invención retórica*, I, 3).

<sup>14</sup> “Si la fuerza de la palabra hubiere llegado a pertrechar al orador para su mal empleo, ninguna cosa habría más pernicioso para los intereses de la comunidad y de las personas privadas que la elocuencia; nosotros mismos, que en la medida de nuestras fuerzas hemos intentado contribuir con algo al don de la palabra, habríamos prestado los peores servicios a la realidad de la sociedad humana si forjamos estas armas para un bandido, no para un soldado. Pero, ¿por qué hablar de nosotros? La misma naturaleza del mundo, con la dádiva que parece haber otorgado sobre todo al hombre al habernos separado también de los demás seres vivientes, no hubiese sido madre, sino madrastra, si hiciera descubrir la capacidad de hablar como compañera de delitos, contraria a la inocencia y enemiga de la verdad. Porque mejor hubiera sido nacer mudos y carecer de toda razón que emplear las dádivas de la Providencia en nuestra recíproca ruina” (*Instituciones oratorias*, XII, 1, 1-2).

<sup>15</sup> “Se persuade por el talante, cuando el discurso es dicho de tal forma que hace al orador digno de crédito. Porque a las personas honradas las creemos más y con mayor rapidez, en general en todas las cosas, pero, desde luego, completamente en aquellas en que no cabe la exactitud, sino que se prestan a duda (...) Por lo tanto, no es cierto que, en el arte, como afirman algunos tratadistas, la honradez del que habla no incorpore nada importante a la credibilidad, sino que, por así decirlo, casi es el talante personal el que constituye el más firme medio de persuasión” (*Retórica*, 1356a, 5-14).

<sup>16</sup> “Más conviene al que es bueno parecer bueno que esmerado en sus discursos” (*Retórica*, 1418b, 1-2).

<sup>17</sup> “Tres son las causas que hacen persuasivos a los oradores, y su importancia es tal que por ellas nos persuadimos, prescindiendo de las demostraciones. Esas causas son la sensatez, la virtud y la benevolencia. Así que, cuando los oradores engañan en lo que dicen o sobre lo que dan consejo, es por todas estas causas o por alguna de ellas: porque, o bien por insensatez no tienen una recta opinión, o bien, opinando rectamente, callan por malicia su parecer, o bien son sensatos y honrados, pero no benevolentes, por lo cual, aun conociendo lo que es mejor, sucede que no lo aconsejan. Fuera de estas causas no hay ninguna otra. Y, por lo tanto, es forzoso que aquel que parezca tenerlas todas, resulte ser persuasivo para el auditorio” (*Retórica*, 1378a, 7-17).

moral del orador, definido precisamente en función de la preeminencia que tiene su bondad al servicio de la elocuencia<sup>18</sup>. El orador, en Quintiliano, debe su fuerza persuasiva a la virtud<sup>19</sup>, y sabe que su ventaja en la elocuencia no debe ser motivo de presunción<sup>20</sup> ni excusa para entregarse al exceso, porque la moderación y la prudencia son los criterios por los que debe guiarse<sup>21</sup>. Por eso el hombre excelente en el uso de la palabra aspira a ser un dechado de prendas, entre las cuales sobresalen la confianza y la fortaleza de ánimo que nacen de la asunción decidida de la virtud<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> La definición de orador que propone Quintiliano es de base catoniana: “El orador es un hombre bueno que sabe hablar bien” (*Instituciones oratorias*, XII, 1, 44). Quintiliano insiste en la interdependencia del oficio retórico y la bondad: “Concedamos –cosa absolutamente imposible– el mismo grado de talento, de deseo de aprender y de cultura al peor y al mejor de los hombres: ¿quién de los dos se dirá que es mejor orador? Naturalmente, aquel que también es el mejor como hombre. Así pues, jamás un hombre malo podrá ser también al mismo tiempo un perfecto orador” (*Instituciones oratorias*, XII, 1, 9). En la misma medida opina con respecto a la honradez –“No separamos la ciencia de la oratoria de la personalidad del hombre honrado” (*Instituciones oratorias*, II, 17, 43) – y la entiende como *conditio sine qua non* para el ejercicio de aquél: “No solamente digo que el que sea orador debe ser un hombre honrado, sino que ni siquiera llegará a ser orador si no es un hombre honrado. Porque ciertamente no podrá reconocerse inteligencia a quienes, habiéndoseles abierto el camino de la honradez y de la deshonra, prefieren el peor, ni sensatez cuando en contra de las leyes (...) se cubren por sí mismos en el manto del éxito imprevisible que tienen las cosas. Pero si nadie puede ser malo sin ser igualmente un necio, como dicen no sólo los filósofos sino como también ha creído siempre la gente vulgar, con toda seguridad ningún necio llegará jamás a ser orador” (*Instituciones oratorias*, XII, 1, 3-4). La fuerza de la definición acuñada por Quintiliano trascenderá el periodo de la antigüedad clásica y llegará hasta la Edad Media con San Isidoro de Sevilla, quien la asume literalmente (*Etimologías*, II, 3, 1).

<sup>19</sup> “No será orador perfecto sino quien sepa y se atreva a hablar al servicio de una vida sin tacha” (*Instituciones oratorias*, XII, 2, 31).

<sup>20</sup> “Toda jactancia de sí mismo es sobre todo un error, pero principalmente lo es que el orador se jacte de elocuente, y no sólo produce hastío en los oyentes, sino por lo general también indignación. Porque por naturaleza tiene nuestra alma un algo de altivez y de erguida consciencia, y algo que no soporta la superioridad de otra persona; y por eso elevamos de buen grado a los abatidos y a los que a sí mismos se rebajan, porque parecemos como más grandes cuando esto hacemos (...). Mas quien se ensalza sobre toda medida es tenido por opresor y despreciador, y no tanto se hace mayor a sí mismo como inferiores a los demás (...). Dejemos, por tanto, que nos alaben los otros; pues como dice Demóstenes, es cosa honrosa sentirse uno mismo ruborizado hasta cuando somos alabados por otros” (*Instituciones oratorias*, XI, 1, 15-22).

<sup>21</sup> “Que reine sobre todo la moderación, porque no quiero formar un actor cómico, sino un orador” (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 181); “Nosotros tenemos sin duda al orador tanto por hombre honrado como especialmente prudente” (*Instituciones oratorias*, XII, 3, 8).

<sup>22</sup> “Cualidades sin duda gratísimas en un orador son la afabilidad, accesibilidad, mesura y benevolencia, pero también convienen a un hombre bueno aquellas otras actitudes contrarias: aborrecer a los malos, conmovirse en nombre de la comunidad y disponerse a castigar los crímenes e injusticias” (*Instituciones oratorias*, XI, 1, 42); “Pero entre todas estas prendas la que más poder tiene es la grandeza de espíritu a la que no quebrante el miedo ni aterre el griterío, ni el prestigio del auditorio detenga más de lo que merece el respeto que se le debe. Porque igual que deben abominarse los vicios contrarios a estas virtudes, cuales son la autocomplacencia, la temeridad, la malignidad y la arrogancia, sin la constancia, la autoconfianza y la fortaleza de nada habrían servido las artes ni el estudio ni el progreso por sí mismo, como si se pusieran armas en manos de tímidos y de ineptos para la guerra” (*Instituciones oratorias*, XII, 5, 1-2).

Conviene destacar la importancia de estos mismos criterios en la retórica del Humanismo español. En el siglo XVI, tanto la relación de los tratados de retórica con los clásicos grecolatinos como las consecuencias que se desprenden de esta relación a propósito de los condicionantes morales de la oratoria, están claramente determinados por las deliberaciones del Concilio de Trento (1545-1563) y por el modo en que éstas afectan a los criterios generales de las obras teológicas que condicionan la oratoria cristiana, en alguna de las cuales se establece sin la menor reserva la relación ancilar que la elocuencia debe mantener con respecto a la teología. Este es el caso del apéndice *Sobre la instrucción de los discursos sacros (De formandis sacris concionibus)*, integrado en el tratado *Sobre la correcta instrucción del estudio de la teología (De recto formando studio theologico)* del agustino Lorenzo de Villavicencio, publicado en 1565.

*El arte retórica (De ratione dicendi)* de Vives, trece años anterior a la celebración del Concilio de Trento, no está condicionada por estos criterios, que deberían haber influido, sin embargo, tanto en *El arte de hablar (Ars dicendi)* de Francisco Sánchez de las Brozas, publicado por primera vez en 1556, como en el *Tratado de dialéctica y retórica (Organum dialecticum et rhetoricum)*, obra del mismo autor publicada en 1579, y que influyen claramente en la *Retórica (Rhetoricorum libri quattuor)* de Benito Arias Montano, publicada diez años antes.

Emilio Hidalgo-Serna afirma muy acertadamente<sup>23</sup> que *El arte retórica (De ratione dicendi)* de Juan Luis Vives, publicada en 1532, es un ejemplo de la postura que el humanismo adopta ante el lenguaje, muy diferente de la perspectiva racionalista preconizada por Aristóteles, cuya asunción sin crítica habría cerrado las puertas a la

---

<sup>23</sup> Cfr. su estudio introductorio a la edición que empleamos y de la que damos cuenta en la bibliografía final, p. XV.

comprensión de los nuevos factores históricos. Para Vives, el lenguaje representa la garantía más sólida de la unión social de los seres humanos, lo que explica el liderazgo social que descansa sobre el hombre instruido en la elocuencia. El lenguaje representa, junto a la justicia, la principal fuerza que rige a la humanidad, pero su ascendiente sobre los hombres es mayor, desde el momento en que “atrae hacia sí los ánimos y domina los sentimientos” (Vives, 1998: prólogo, 3-4<sup>24</sup>).

Las pretensiones eminentemente prácticas y didácticas de *El arte de hablar* del Brocense parecen hacer poco necesario el sesgo moral, y lo mismo cabe decir, con algún matiz, del *Tratado de dialéctica y retórica*. Con ambas obras, Sánchez de las Brozas quiere proporcionar a la juventud universitaria de su tiempo un método de estudio adecuado para entender la obra de los autores clásicos, pero el tratamiento adverso que dispensa a Aristóteles en la segunda de ellas, de acuerdo con los postulados de Petrus Ramus, seguidor de las doctrinas de Erasmo y Rodolfo Agrícola, le granjea la animadversión de los defensores de los postulados escolásticos vigentes en su época.

La influencia tridentina es fácilmente rastreable en Arias Montano, que parte del legado ciceroniano cuando adscribe a la perspectiva del Cristianismo la base formativa que garantiza la probidad del orador, apoyada en la virtud y en las creencias religiosas, heredando la concepción catoniana según la cual la bondad se convierte en requisito inexcusable para el adecuado ejercicio de la oratoria, destinada además a hacer mejores a los oyentes, cuyo estado anímico debe ser convenientemente aprovechado por el orador para llevar a término su tarea persuasiva. De acuerdo con la interpretación de María Violeta Pérez-Custodio<sup>25</sup>, la influencia de Cicerón y Quintiliano pudo servir para

---

<sup>24</sup> Con el fin de que nuestra cita respete el máximo detalle, separamos mediante punto y coma la sección de la obra a la que pertenece nuestra cita de la paginación que afecta a la traducción, reproducida en las páginas impares de la edición que seguimos.

<sup>25</sup> Cfr. su estudio preliminar de la edición que empleamos, p. LXXVIII.

que Arias Montano definiese la figura del orador cristiano a partir de la del orador filósofo de sus modelos. De tal manera, Gaspar, primer receptor de las enseñanzas del maestro<sup>26</sup>, asume que el orador así concebido, guiado por la palabra de Dios, debe ser coherente con las limitaciones impuestas por sus propias debilidades antes de ceder a la fácil tentación de poner en evidencia las de los demás, en contra de la práctica frecuentada por muchos predicadores de la época.

Además del interés que merece para este aspecto de nuestra investigación esta tríada de humanistas –los tres estudiosos avanzados de la retórica, dos de ellos docentes y uno de los tres, Francisco Sánchez de las Brozas, precisamente catedrático de retórica– algunos tratadistas posteriores de nuestra tradición española vuelven sobre la importancia de los límites morales de la elocuencia. Así, en su *Retórica* de 1757 Gregorio Mayans i Siscar los tiene en cuenta en sus consideraciones sobre la diferencia entre la persuasión prudente, propia de la retórica verdadera, y la “injusta, astuta y engañosa”, propia de la “retórica falsa y sofística que no es arte, ni merece tal nombre” (Mayans i Siscar, 1984: 75), y en su discurso de contestación a Salustiano de Olózaga con motivo de su ingreso en la Real Academia Española el 23 de abril de 1871 Eugenio de Hartzenbusch sostiene que “el habla (...) no se nos ha dado para usarlo en mal, ni mal (...), sino para cultivarlo y ponerlo en el grado de perfección posible (...) Usada en mal, es ruina del mundo<sup>27</sup>”

---

<sup>26</sup> La obra de Arias Montano está dirigida a su amigo Gaspar Vélez de Alcocer, a quien probablemente conoció durante su formación en Sevilla, destinatario particular de las enseñanzas que todo lector debe hacer suyas. La presencia del vocativo a lo largo de toda la obra es un recurso que dimana de la conocida estrategia de escritura propia de tantos textos clásicos de carácter didáctico.

<sup>27</sup> “Contestación de Don Juan Eugenio Hartzenbusch” en *Discursos leídos ante la Real Academia Española en la recepción pública de Don Salustiano de Olózaga el día 23 de abril de 1871*. Madrid, Imp. y Estereotipia de M. Rivadeneyra, 1871, p. 47.

La fuerza que adquiere el compromiso ético inherente a la elocuencia en la antigüedad clásica y en la retórica humanista española, cuyo interés conviene poner especialmente de relieve, se convierte en un criterio nuclear en la propuesta formativa de cuya experiencia doy cuenta en el curso de esta investigación. Se trata de que los alumnos entiendan que su principal instrumento como oradores es su credibilidad, suma de la autoridad que sean capaces de acreditar tanto en su conocimiento de la materia que desarrollan como en su pericia técnica y de la confianza que suscitan en el receptor a la luz de los valores que alumbran su palabra. Tal como lo entienden Monroe y Ehninger, “‘quién’ sea el orador provoca una diferencia en el grado en que la gente acepta lo que dice” (1976: 406), y la credibilidad que apuntala esta diferencia se apoya en dos factores determinantes, la competencia y la fiabilidad, sin desestimar otros aspectos de interés:

Existe, además, una cierta constancia en la dimensión de *dinamismo*, una característica que se refiere a la extroversión y agresividad del orador, y en la dimensión de *sociabilidad*, referida a la capacidad del orador para mostrarse amigable (Monroe y Ehninger, 1976: 408).

Este compromiso ético guarda una íntima relación con la categoría de cualidad, una de las que desarrollan el *principio de cooperación* que debe regir la conversación según Grice (1975:45-47), cuya principal máxima es, precisamente, “intente que su contribución sea verdadera”, y en la que se insta al orador a que renuncie a decir algo que crea falso y de lo cual no tenga pruebas suficientes. Por lo que respecta a la teoría de la argumentación, la misma actitud alumbró las reglas de la argumentación ideal defendidas por Van Eemeren y Grootendorst (1987: véase especialmente p. 284). Osborn y Osborn resumen las claves éticas que rigen el acto de hablar en público y las hacen descansar en los tres principales ejes del discurso: la actitud respetuosa del orador, el conocimiento y las consecuencias del mensaje y la implicación de la audiencia:

*An ethical speech is based on (1) respect for the audience, (2) responsible knowledge of the topic, and (3) concern for the consequences. In addition, listeners must be willing to assume an important ethical role in the speaking situation (Osborn y Osborn, 1994: 21)*<sup>28</sup>.

Al servicio de la credibilidad, y en íntima relación con los límites éticos de la elocuencia, los alumnos han de entender y asumir el compromiso estético que impregna los criterios cualitativos que deben regir la elaboración y la ejecución del discurso. Estos criterios son las *virtutes* definidas por Cicerón<sup>29</sup> y asumidas más tardes por Quintiliano<sup>30</sup>, cuya observación en la forma (*elocutio*) garantiza la adecuada elaboración de la pieza retórica: *latinitas, perspicuitas, ornatus y aptum*.

Se observa el criterio de *latinitas –puritas* en un sentido más amplio– cuando un discurso se atiene a la norma culta de su lengua, lo cual implica, por un lado, la necesaria corrección gramatical, y por otra, la correcta pronunciación. Con respecto a lo primero, es de vital importancia que el estudiante universitario domine con soltura y riqueza los diferentes registros de uso de su idioma presentando especial atención al registro culto, que el profesor habrá de ejemplificar, ilustrar y corregir con todo rigor, como veremos más adelante. En cuanto a lo segundo, y dando por sentado que la articulación debe ser clara y precisa, la actitud del profesor debe estar abierta a las variedades dialectales del idioma siempre que el ejercicio de las posibilidades derivadas de esta riqueza no afecte a la inteligibilidad ni a la integridad verbal de las unidades lingüísticas. El discurso expositivo culto hace que puedan considerarse admisible el seseo de un castellanoparlante canario o caribeño o la pronunciación dentoalveolar sorda [t] de la *d* final que pronuncia un castellanoparlante de Cataluña, Valencia o Baleares que comparte el castellano con el catalán y sus variedades dialectales, pero

---

<sup>28</sup> La cursiva enfática es de los autores.

<sup>29</sup> Cicerón expone estas cuatro cualidades en el libro III de *Sobre el orador* (Cicerón, 2002: 388-442).

nunca la elisión de consonantes intervocálicas que convierten en [ná] una palabra como *nada*, alterando su sustancia léxica.

Hay otro importante aspecto que tiene que ver con el papel que la pronunciación correcta desempeña en la corrección que garantiza el criterio de *puritas* y que guarda una especial relación con la credibilidad, de cuyo valor dábamos cuentas antes, y es el hecho de que una pronunciación insegura y constantemente afectada por equivocaciones afecta gravemente al grado de confianza que merece un orador (Addington en Monroe y Ehninger, 1976: 411); esto ha de entenderse igualmente, por supuesto, en el sentido contrario: un orador que pronuncia de forma clara y segura está afianzando su credibilidad ante su público. Esta manifestación de competencia retórica sólo se adquiere con la disciplina, la regularidad y el trabajo necesarios; no debe validarse el argumento de que el alumno pronuncia mal por estar nervioso si no ha habido preparación ni ensayos. El profesor debe ser firme en este principio de su acción didáctica.

El criterio de *perspicuitas* se sigue cuando el discurso es claro, y la claridad es, según Quintiliano, la primera virtud de la elocuencia (II, 3, 8). La claridad del discurso ha de entenderse en dos dimensiones: su formulación y su estructura. Un discurso es claro, en primer lugar, cuando su formulación permite su comprensión, toda vez que un discurso ininteligible es, por una parte, de todo punto inútil, y por otra contribuye a lograr una percepción negativa de las capacidades y pericia del orador. El profesor de oratoria dispone de un simpático ejemplo, que los alumnos sabrán apreciar muy bien, en unas declaraciones imposibles del entrenador de fútbol Luis Aragonés a propósito de la práctica de las llamadas “primas a terceros” en la alta competición:

---

<sup>30</sup> Quintiliano se ocupa de las cuatro *virtutes* en sus *Instituciones oratorias* (Quintiliano, 1997). La corrección, la claridad y el ornato son tratadas en I, 6, 41; II, 3, 8 y VIII, 1, 1. La cuarta excelencia de la

Te voy a contar una anécdota: yo recibo dinero, recibo dinero por ganar a un club. El otro, el club que jugaba, que jugaba... fuera de casa, eh, recibe también dinero por ganar y tal. Pierde ese club, nosotros ganamos y, y, y gana la liga el que nosotros, el que nosotros teníamos que ganar. Nosotros le ganamos, recibimos el dinero y él pierde y, y, y no. No es campeón y recibe el dinero del que tal, fíjate la anécdota que te cuento<sup>31</sup>.

En algunas situaciones y en algunas circunstancias, la distancia artificiosa que el orador pretende marcar con un público de una extracción sociocultural inferior desplegando una ininteligibilidad tramposa puede ser una falsa garantía de autoridad, pero no hace falta que abundemos en la inconveniencia ética –no ya sólo práctica– de este alarde absurdo. Trasladando este mismo principio a otros ámbitos de la oralidad, Grice (1975: 516-517) entiende el valor de la máxima de modalidad en su principio de cooperación que debe regir en la conversación a través de cuatro principios que no dejan lugar a dudas:

1. Evite usted ser oscuro al expresarse.
2. Evite usted ser ambiguo al expresarse.
3. Sea usted escueto (y evite ser innecesariamente prolijo).
4. Proceda usted con orden.

Por lo que respecta a la teoría de la argumentación, y con el mismo sentido que ya observamos a propósito de los límites morales de la elocuencia, la décima regla de la argumentación ideal expuesta por Van Eemeren y Grootendorst (1987) propone que las proposiciones que se formulan en una discusión deben ser susceptibles de ser interpretadas de la manera más precisa posible, evitando cualquier forma de oscuridad, confusión o ambigüedad. Muchos años antes, en su *Dialéctica erística*, inédita hasta casi cincuenta años después de su muerte, Schopenhauer nos permite establecer muy claramente las relaciones entre la máxima de *perspicuitas* y los límites morales de la elocuencia en su estrategema 36, una de las treinta y ocho que él estudia en su “arte de

---

elocución (*apte dicere*) se estudia detalladamente en XI, 1, 1-93.

<sup>31</sup> Surama SALAZAR DURÁN (comp.), *1001 gazapos para morir de risa*, Barcelona, Scyla Editores, 2009, p. 67.

tener razón” tan comúnmente aplicado en las situaciones dialécticas: “Desconcertar y aturdir al adversario con absurda y excesiva locuacidad” (Schopenhauer, 1997: 80).

En segundo lugar, un discurso es claro cuando su estructura es ordenada, coherente y eficaz y el público lo percibe, como hacía notar Grice en el cuarto principio de la máxima de modalidad de su principio de cooperación. Volviendo una vez más sobre lo que antes indicamos, un discurso que avanza desordenadamente con constantes saltos, retomas y olvidos afecta a la credibilidad del orador. Eldon Baker constató en sus investigaciones que el índice de credibilidad obtenido después de su discurso por un orador en cuya intervención no se observaban señales de desorden era significativamente más alto que el que se había determinado antes de su exposición (Baker, 1965). No nos cansaremos de insistir en la trascendencia capital que la asimilación y el dominio de un modelo definido y sólido de estructura del discurso adquiere en la didáctica de la comunicación oral.

En cuanto al criterio cualitativo de *ornatus*, se cumple cuando el discurso, salvada la ineludible gramaticalidad, está elaborado con creatividad, originalidad y elegancia, buscando un cierto grado de adhesión estética que podrá servir para atemperar la ocasional disensión de perspectivas entre el orador y el público, pero en modo alguno será útil para disfrazar la fragilidad de los contenidos que se transmitan. En definitiva, y de acuerdo con la convención, la oratoria es en esencia un género literario que se nutre de las ricas posibilidades inherentes a la función poética del lenguaje, reguladas siempre por el cuarto criterio, el de *aptum*, que garantiza la

adecuación pragmática<sup>32</sup> del estilo del discurso al tema que se expone, a los condicionantes del público a que se dirige y a las circunstancias en las que se expone.

En definitiva, el alumno debe asumir que hablar bien en público es el resultado de hacerlo correctamente, claramente, elegantemente y adecuadamente, y la suma consciente y constante de todos estos ingredientes, derivada de la puesta en funcionamiento de los cuatro principios cualitativos del discurso, conduce a hablar estratégicamente<sup>33</sup> con el fin de definir la credibilidad que apuntalará el ascendiente del orador. Xavier Laborda lleva este principio a la manifestación de las formas más comunes y elementales del ejercicio cotidiano del liderazgo:

Mandar o, lo que es lo mismo, tomar decisiones, supone estar capacitado, ser competente. Y, llévese esto ya a una jerarquía laboral, ya a una reunión de vecinos, es decir, a cualquier situación social, en nada afectará la observación de esta faceta: es imprescindible tener dominio del habla, del rol y de las razones, según cada caso, para establecer una relación provechosa (Laborda, 1996: 64).

### **1.3. Miedos y cautelas**

El profesor de oratoria debe ser capaz de estimular en el alumno la adopción de algunas cautelas ineludibles. La primera es tener en cuenta siempre el objetivo que se persigue a la hora de dirigirse a un público. El objetivo general propio de todo discurso expositivo es desarrollar de forma completa, ordenada, correcta y estilísticamente singular un tema determinado, pero hay objetivos particulares que justifican la elección de un tema en concreto, el uso de determinados recursos de transferencia o el despliegue de un estilo dado. Como más adelante veremos, y aunque el discurso persuasivo, a diferencia del expositivo, no pretende informar sino modificar u orientar la actitud del

---

<sup>32</sup> Concepción Naval establece un significativo parangón entre retórica y pragmática a la luz de la consideración común que hacen ambas disciplinas de la eficacia del lenguaje (Naval, 1996: 41).

receptor, en el fondo de todo discurso expositivo late también una carga de intención persuasiva que influye en la elección y en la disposición de los argumentos. Sea como sea, si el alumno se acostumbra desde el primer momento a tener en cuenta el peso del objetivo que pretende, esta precaución dotará de sentido a la fase meramente expositiva de su intervención tanto como a la que se teje dialécticamente a partir de las preguntas y objeciones del público, y será más fácil, a la luz de este planteamiento, saber qué decir, pero también, y no tiene poca importancia, saber qué no decir.

Podría parecer impertinente, de puro obvio, significar que una segunda cautela inexcusable es la de conocer el tema con autoridad, pero es que esta pretendida obviedad no tiene un adecuado reflejo en la práctica retórica cotidiana. Es un hecho que la enseñanza ha evolucionado, con consecuencias en el plano del contenido del discurso, hacia un estado de cosas en que el conocimiento enciclopédico ha cedido terreno al menos ante dos expresiones del aprendizaje beneficiadas por el prestigio social inherente a la practicidad. El primero es el creciente avance de los conocimientos instrumentales, cada vez más considerados como imprescindibles en la capacitación del futuro profesional; el segundo es la relevancia de un conocimiento utilitario y perentorio, cada vez más posible por el fácil acceso a sus contenidos a través de la red, cuya adquisición no supone para el alumno el esfuerzo propio de la consulta de las fuentes tan necesario no hace mucho.

La sensación de proximidad al conocimiento, incrementada por la accesibilidad casi universal a través de los buscadores, trae consigo por una parte una inflación de contenidos que no siempre se reciben con la profundidad y espíritu crítico deseables y por otra una cierta dosis de audacia que, partiendo de la garantía que supone la

---

<sup>33</sup> Nuestro planteamiento coincide en este sentido con el de Antonio Briz, que se expresa en términos parecidos en uno de los epígrafes de su tratado: “Saber hablar bien es usar de modo estratégico el

información inmediata y diversa, se traduce en la falsa sensación de que cualquiera puede hablar acerca de cualquier cosa. En este sentido, uno de los modelos retóricos más próximos para el estudiante universitario de los que el profesor debe invitar a tomar distancia crítica es el contertulio radiofónico, pretendidamente capaz de abarcar los temas más variados pronunciándose sobre ellos con pretensión de conocimiento y autoridad sancionados por el prestigio social que favorece esta frágil versatilidad temática, tan audaz como irresponsable a veces. La afirmación de algunos principios poco sólidos propios del ejercicio del liderazgo, estimulados desde muy temprana edad por algunas instituciones educativas y coronada en muchos programas de posgrado, no facilita las cosas a la hora de educar al estudiante universitario en la capacidad para discernir de qué, cuándo y ante quién puede hablar, factores que guardan una íntima relación con las manifestaciones negativas del miedo retórico de las que nos ocuparemos más tarde.

De la consideración constante del objetivo que se persigue al hablar y del conocimiento autorizado del tema, además de los aspectos propios del criterio cualitativo de *aptum* al que antes nos referimos, se deriva la cautela magistral sobre la cual se levanta una de las principales claves metodológicas de la enseñanza de la oratoria que se defiende en este trabajo: el alumno debe aprender –y no olvidarlo jamás– que hay que preparar cada discurso como si fuese único en el sentido, sencillo pero eficaz, que propone Carlos Javier Morales: “Hablar bien en público es, ante todo, aprender a preparar bien cada discurso” (Morales, 2001: 156). Esto nos lleva a desestimar todo exceso de confianza imprudente (que no es lo mismo, ni mucho menos, que improvisar, como ya estudiaremos), lo cual implica, además de todo lo visto anteriormente, disponer, articular y dominar el soporte del discurso, ensayar

---

lenguaje para lograr los objetivos previstos” (Briz, 2008: 44).

concienzudamente con la mayor actitud de autoexigencia y ajustarse escrupulosamente al tiempo asignado, hábito tan necesario como poco común en la práctica. Para dejarlo claro de una vez, y tal como creo que los alumnos deben asumir, entiendo que quien no es capaz de ajustarse al tiempo que se le ha concedido demuestra sobre todo una de estas dos carencias: o no domina el tema en grado suficiente, o no domina la técnica. No hay más. Y ello, claro está, sin olvidar que quien actúa así incurre además en franca descortesía para con sus anfitriones, su público y, si es el caso, sus compañeros de mesa, a quienes arrebatata sin la menor consideración un tiempo muy valioso que no le corresponde.

Volviendo a la incardinación de la habilidad retórica y los valores que le dan sentido, los alumnos de esta disciplina deben entender el tiempo que se les asigna no como un derecho derivado de su competencia, sino como una concesión que nace de las facilidades y aun la amabilidad que le proporcionan todo lo demás y todos los demás, de lo cual se seguirá la conciencia íntima de que el uso de la palabra en público sólo adquiere su razón de ser desde la convicción de que quien lo frecuenta está movido por la vocación de servicio. En un sentido parecido se expresa Javier Gomá con palabras de innegable acierto en una reflexión recientemente publicada que llega a nuestro conocimiento justo a tiempo de terminar la redacción de nuestro trabajo:

Los oradores harían bien en recordar siempre que la amable audiencia les presta su atención, pero no se la regala y que, una vez terminada su intervención, vencido el préstamo, han de devolverla sin grave quebranto atencional y, mientras la tienen provisionalmente en depósito, están obligados en conciencia, si conservan aún porciones de buen juicio, a respetarla, a cuidarla y, si es posible, a entretenerla y entretener a sus legítimos poseedores. (Gomá, 2010: 18).

De la consideración de las cautelas debemos pasar a la identificación de los temores propios del acto de la palabra en público, a los que el profesor debe prestar la mayor atención a sabiendas de que este será uno de los aspectos de su tarea formativa

que llamará la atención de sus alumnos, en algunos casos antes y en mayor medida que otros. A este respecto, el profesor instará al alumno a diferenciar entre los temores que debe superar por su carácter negativo y entre aquellos que, sin duda, van a convertirse en sus aliados por su valor positivo y le harán permanecer en alerta.

Entre los temores que el alumno debe superar cuanto antes a la hora de hablar en público se encuentra el miedo a no saber, que ejerce una presión de todo punto impertinente como consecuencia de la eventual inserción del individuo en un entorno social en el que el conocimiento puede convertirse en un adorno o un artificio más que en un eslabón intelectual del mayor valor para fundamentar el crecimiento personal. A la hora de hablar en público –especialmente a la hora de mantener el coloquio posterior a una exposición– es mucho mejor y más seguro reconocer públicamente la ignorancia acerca de algo que demostrarla con todo descaro diciendo lo primero que se le ocurre al orador, venga o no a cuento. Una de las reglas de oro que el alumno de oratoria debe grabar en lo más profundo de su conciencia y no olvidar jamás por más que la tentación pinte un escenario aparentemente fiable es el principio séptimo y último del *Tractatus logico-philosophicus* de Ludwig Wittgenstein: “De lo que no se puede hablar, hay que callar” (Wittgenstein, 2002: 183). Del otro gran temor que el alumno debe afrontar y superar cuanto antes, el miedo al silencio, nos ocuparemos más adelante con detalle por su gran importancia en la estrategia didáctica que requiere la formación retórica.

El alumno asumirá, sin embargo, que hay una manifestación del temor que ejerce una influencia positiva sobre la actitud del orador. Estamos hablando del temor inherente a la responsabilidad de todo acto de expresión oral pública y al respeto que debe merecernos siempre el público que nos ha confiado una parte de su tiempo que venimos obligado a devolverle con una intervención elaborada, completa y cuidada en

todos sus detalles. Este temor garantiza la formalidad, siempre preferible a la actitud contraria y mucho más adecuada para apuntalar y reforzar la credibilidad del orador, y garantiza también la necesaria concentración que cumple mantener en todo momento. Por mucha que sea la experiencia acreditada a lo largo de muchos años de elaborar y ejecutar exposiciones orales en público, no dejará de acompañarnos esta tensión que nos anima a permanecer atentos a nuestra acción y a las reacciones que suscita. La experiencia demuestra que el exceso de confianza en la propia competencia, traducido en una preparación deficiente o en un ensayo poco riguroso, se vuelve siempre en contra de quien se lo permite.

#### **1.4. Atención especial al valor didáctico del silencio en la enseñanza en habilidades retóricas.**

##### **1.4.1. Hacia una retórica del silencio**

La formación retórica hace particularmente necesario el entrenamiento en el conocimiento y uso adecuado del silencio y los silencios. La reflexión, como veremos, no es nueva, pero sigue siendo necesaria; cada vez más necesaria, si cabe, a la vista de las rutinas, habilidades e inhabilidades que cualquier observador comprometido, más aún si es profesor de oratoria, puede apreciar sin dificultad en la ejecución de exposiciones orales de tipo expositivo, aunque todo cuanto aquí digamos puede aplicarse también a las situaciones dialécticas.

El presente apartado nace, como todo nuestro estudio, de la reflexión que sigue a la observación después de muchos ejercicios prácticos consistentes en ejecutar y

corregir discursos expositivos elaborados y públicamente expuestos por estudiantes universitarios y posgraduados, y nace también del hecho de constatar día a día que uno de los recursos más difíciles de dominar en la técnica de la palabra en público es, con diferencia, la administración consciente de los silencios y el control y la evitación de las rutinas incontroladas, siempre innecesarias e inelegantes, que rompen los silencios en la ejecución del discurso. No se trata, por lo tanto, de una retórica del silencio *lato sensu*, sino de una mínima parte, práctica y empírica, de algo que aún está por escribirse y cuya pertinencia se hace muy clara en la enseñanza especializada.

Aunque nuestro propósito es eminentemente práctico, seríamos injustos si no reconociésemos que en 1771 el abate Dinouart dio un paso significativo con su tratadito *El arte de callar*, escrito como respuesta a la atinada sugerencia que el cardenal Le Camus le hizo al padre Lamy cuando éste le ofreció su obra *El arte de hablar*: “Es, sin duda, un arte excelente; pero ¿quién nos escribirá *El arte de callar*?” (Dinouart, 1999: 41). La obra de Dinouart es útil como reflexión formativa inspirada por el estado conceptual de cosas que definía la moral católica del siglo XVIII, y hereda una larga tradición de naturaleza moral y religiosa de la que no pretendemos dar cuenta en estas páginas<sup>34</sup>.

Dinouart deja bien claro desde la introducción de la primera parte de su opúsculo que “el primer grado de la sabiduría es saber callar”(Dinouart, 1999: 49), y en el primer capítulo, titulado “Principios necesarios para callar”(51), formula entre otras tres

---

<sup>34</sup> Aunque no es este el objeto de nuestro trabajo, y sólo con el ánimo de recoger algunos ejemplos significativos, recordaremos que en Proverbios, 10, 19 se dice que “en el hablar mucho no falta el pecado, mas el que frena sus labios es prudente”, y en 25, 11 se infieren las bondades del “silencio guardado a su debido tiempo” cuando leemos “Manzanas de oro sobre una fuente de plata, tal es la palabra dicha a su debido tiempo”. En el dístico I, 3 de los *Dichos* atribuidos a Catón leemos que “La primera virtud es morderse la lengua: se acerca a dios quien sabe callar cuando conviene”, y en el capítulo XX, 2 del libro primero de la *Imitación de Cristo* de Thomas KEMPIS se dice que “sólo habla con acierto quien calla de buena gana”. El lector interesado podrá leer una selección de dichos clásicos sobre el silencio en E. VALENTÍ (2004), pp. 209-211.

sentencias (la primera, la tercera y la sexta) que cualquier orador sensato y consciente de los límites éticos de la elocuencia podría suscribir: “Sólo se debe dejar de callar cuando se tiene algo que decir más valioso que el silencio”, “el tiempo de callar debe ser el primero cronológicamente, y nunca se sabrá hablar bien, si antes no se ha aprendido a callar” y “el hombre nunca es más dueño de sí que en el silencio”. O sea: el silencio como antídoto contra las palabras innecesarias, la subordinación de la palabra al silencio, y el silencio como la manifestación más acabada del autodomínio.

Y aquí es donde enlazamos con la clave de nuestra reflexión: los miedos que trae consigo el silencio, y el inequívoco grado de autodomínio que manifiesta el orador que es capaz (o que se esfuerza por ser capaz) de controlar de forma consciente sus silencios sustrayéndose a la tentación de llenarlos de signos –lingüísticos o paralingüísticos– casi siempre evitables y prescindibles. Es el caso que el silencio mismo suele impresionar sobre todo a quien habla, presionado sin tener por qué por el efecto que puede causar en quienes le escuchan. Se asocia el silencio, indebidamente, a la falta de fluidez y a la falta de autoridad, cuando debería ser entendido en el sentido exactamente opuesto: el control del discurso, la garantía de la reflexión y la búsqueda de la palabra más precisa posible, y aun la palabra exacta, elementos que abonan, sin la menor reserva, la credibilidad y la autoridad del orador.

El miedo al que nos referimos está asociado al *miedo a no saber* que se siente, de forma igualmente impertinente, como ya hemos visto, cuando el orador no encuentra una respuesta para la pregunta que se le formula y se saca de la chistera la primera ristra de palabras que, adecuadas o no a la expectativa de quien le había planteado la cuestión, satisfacen la única necesidad que no cuenta en estos casos: la necesidad de justificarse. Al profesor de oratoria puede resultarle didácticamente útil sugerir a sus alumnos que

imaginen a su público como una encarnación del protagonista de *El principito* de Saint-Exupéry, que jamás renunciaba a las preguntas que formulaba. Es muy cierto que la práctica retórica demuestra muchas veces que el sentido de la cortesía de quien ha formulado la pregunta obvia el intento fallido de quien debería contestarla, pero el orador que se ampare en esta posibilidad está dejando de lado un compromiso moral irrenunciable: el compromiso contraído consigo mismo, que implica saber decir “no sé” en lugar de demostrarlo abiertamente con las palabras que no convienen. Por aquello de simplificar diré que, puestos a asumir el riesgo de ser ocasionalmente ignorantes de algo, es mejor demostrarlo por defecto que por exceso. Otra cosa es que actuemos de forma falaz, sabedores de nuestra superioridad intelectual con respecto a nuestro público, argumentando *ad ignorantiam* o aturdiendo a nuestro receptor, como explica Schopenhauer (1997: 81-82), con un despliegue verborágico cuya utilidad táctica es perentoria, pero no hace falta invertir demasiadas palabras para recordar que este subterfugio está –debería estar–, sin más, rigurosamente prohibido en estas circunstancias. Más allá del riesgo que este alarde supone, no hace falta recordar que los criterios éticos en los que se sustenta este trabajo prohíben terminantemente estas añagazas.

El orador desentrenado cede fácilmente ante el *horror vacui* y corre el riesgo de llenar los segundos de silencio, tan necesarios para pensar y para reforzar la coherencia del discurso, con elementos espurios que muchas veces se transforman en un vicio muy difícil de corregir y que suele evidenciarse en los signos que yo denomino pseudofáticos y pararreflexivos, de los que nos ocuparemos más adelante en todas sus formas y que afean gravemente la calidad de la intervención porque interrumpen la continuidad del discurso y repercuten negativamente en la afirmación de la autoridad del orador. Estas,

y otras que revisaremos sumariamente a continuación, son las manifestaciones más comunes de la falta de control de los silencios en la ejecución del discurso, de cuya superación debe ser un acabado ejemplo el profesor mismo. No por casualidad Carles Mendieta hace constar que “un buen formador sabe callar a tiempo” (Mendieta, 2007: 174).

#### **1.4.2. Cinco errores comunes en la administración de los silencios en el discurso**

##### *1. Antes de empezar a hablar: no saber esperar a que se haga el silencio entre el público*

Supongamos que un orador, bien como presentador de un tercero o bien como presentador de sí mismo, está ya situado en el estrado mientras que su público sigue hablando, cosa bastante común. Supongamos que el orador desea que se haga el silencio para empezar a hablar, y que pretende dejar clara desde el principio su autoridad, en la acepción más noble de la palabra. Cometerá un error muy frecuente si intenta forzar el silencio con gestos tan inelegantes como golpear o soplar en el micrófono (el orador entrenado habrá probado el micrófono, si lo hay, minutos antes de que su intervención vaya a comenzar, en esos momentos en los que el público presente entiende sin problemas todo lo que suena a prueba y ensayo), o si se dirige al público con expresiones tan poco adecuadas como “sí, sí”, “¿se me oye bien?” o “por favor”.

Por el contrario, abonará su autoridad desde el primer momento el orador que en este caso sepa demostrar que no tiene miedo al silencio (al suyo, en este caso),

esperando a que el público calle. Se logra con una actitud de espera tan elemental como cruzar las manos sobre la mesa y dirigir un barrido visual sereno, decidido y amable sobre diferentes puntos y personas de la sala, eligiendo especialmente a aquellos que ya le están mirando a él, cuya adhesión concitará de inmediato. Antes o después (y no se tarda demasiado tiempo en conseguir este efecto) se logrará el silencio, porque en el peor de los casos las personas que ya están calladas llamarán al orden más o menos discretamente (y ese ya no es problema del orador) a quienes aún no lo están. Si se entrena al alumno para que sepa aguantar los pocos segundos de tensión que transcurren hasta que el silencio es total y todo el público está atento, estará demostrando desde el primer momento quién es el que manda (entiéndanse bien estas palabras) sin haber pronunciado una sola palabra. Habrá vencido el primer combate sin tener que desenvainar la espada.

*2. A tiempo de empezar a hablar: la primera palabra que se pronuncia no es la primera palabra que conviene pronunciar*

O lo que es lo mismo: que la primera palabra que se pronuncia en la mayoría de las ocasiones es “bueno”, expresión tan retóricamente viciosa como perfectamente prescindible, que suele denotar falta de seguridad además de falta de preparación. El alumno debe asumir que, como orador, debe pronunciar siempre al principio de su discurso la primera palabra *necesaria*, y esta puede consistir precisamente en la primera palabra de la salutación (“buenos días”, “buenas tardes” o “buenas noches”) que convenga emplear en función del momento del día en que se transcurra su intervención, opción que no suele implicar riesgos mayores. Se trata de algo tan fácil de conseguir

como eficaz a la hora de empezar a hablar con la necesaria seguridad. Si es capaz de comenzar su discurso a tiempo y como debe, el alumno proseguirá su desarrollo con mayor seguridad.

*3. Durante el discurso: no aguantar la tensión de las necesarias pausas reflexivas*

Partiendo de la base de que es muy difícil mantener en todo momento la regularidad en el ritmo de la ejecución del discurso (salvo que se practique la lectura en voz alta de un discurso previamente escrito en su totalidad, modalidad mucho más comprometida y complicada de lo que comúnmente se piensa), es fácil conjeturar que el orador necesitará pararse a pensar en los términos más adecuados para ejecutar su discurso, bien porque así lo pide un soporte esquematizado consistente en palabras o frases clave, bien porque así lo requieren una reflexión o una idea que surgen espontáneamente en el transcurso del razonamiento que con mucha frecuencia acompaña a la exposición. El orador desentrenado cederá a la tensión y cometerá el error de llenar los silencios propios –por lo demás siempre breves– de las pausas necesarias para la reflexión con signos pararreflexivos de todo tipo (palabras como “pues” o “esto” pronunciadas con un alargamiento de la última sílaba, alargamiento puro de la última sílaba de la(s) última(s) palabra(s) de la cadena del discurso, o signos pararreflexivos no verbales-orales como “eeeh” o “mmm”).

El orador consciente del aprovechamiento idóneo de los silencios propios de las pausas reflexivas mantendrá la tensión de estos breves instantes necesarios para la coherencia del discurso y lo hará con la necesaria actitud de digno autocontrol, sabedor

de que su público le mira mientras él mira a su vez al público guardando el silencio que romperá poco después, cuando encuentre la palabra que buscaba o la palabra más próxima a la que él consideraba idónea. Por lo demás, y como ya hemos dicho antes, es muy frecuente que el orador se convierta, en estos casos, en el único estímulo real de su misma presión, teniendo en cuenta que sólo hay una persona en el mundo que en ese momento sabe por dónde va a salir el orador, y esa persona es, desde luego, el orador mismo, razón por la cual nada ni nadie le obligan a encontrar exactamente la palabra o el concepto que él consideraba ideales, de lo cual se sigue que puede acudir al recurso eficaz de la perífrasis o, en el peor de los casos, dar un leve giro al eje de su exposición. Esta es una de las reflexiones más comunes en el análisis y evaluación públicos de los ejercicios de los alumnos de esta disciplina, una de cuyas preocupaciones más frecuentes es la de perder el hilo o “quedarse en blanco”.

No hay que olvidar, además, la extraordinaria fuerza persuasiva que saben conceder algunos oradores especialmente entrenados a los silencios que, en este caso de forma deliberada, fuerzan en la ejecución de su discurso, consiguiendo así una tensión que se transforma a veces en momentos en los que el público se les entrega dispensándoles una atención en verdad extraordinaria, como volveremos a descubrir a tiempo de ocuparnos de la dimensión psicológica de las pausas en la lectura oral. Un orador que pretenda emocionar a quienes lo escuchan sabrá administrar con eficacia estratégica esos silencios que sirven para crear un clímax que, en su más acabada forma, se resuelve en una sólida comunión con su público. La conciencia del dominio de este aspecto técnico que los alumnos irán adquiriendo a través de la práctica deberá mucho a la observación del papel que desempeña en el comportamiento de los oradores a quienes observa día a día en diferentes situaciones de su vida académica y personal.

#### 4. *A tiempo de terminar: el silencio impertinente*

Como más adelante volveremos a estudiar, una de las tres formas más comunes de finalizar incorrectamente un discurso es el que yo denomino final no marcado o “final fantasma”, consistente en algo tan poco elaborado como dejar de hablar en un momento dado, de modo que, tras unos incómodos segundos, el público acaba deduciendo que el orador ha concluido su intervención. He aquí una muestra ejemplar de silencio impertinente. No es necesario que el público deduzca ningún elemento propio de la estructura maestra de un discurso: los pilares del guión estratégico (introducción, desarrollo y conclusión) no se explicitan porque se evidencian a través de tareas y pautas muy claras, y el guión explícito (o sea, el guión del tema que se desarrolla) debe constar con claridad, bien como guión previo o como guión paralelo, como después veremos, significando entre otras cosas el compromiso que el orador suscribe públicamente ante el público en relación con el tema que expone. Esto es igual por cuanto toca a los elementos propios de toda conclusión, inmediatamente después de enunciar la marca gramatical de significado inequívocamente conclusivo que define la transición correspondiente, y estos elementos, como estudiaremos en su momento, son la formulación de conclusiones, la despedida del tema y la despedida del público.

Así pues, frente al final no marcado o “final fantasma” el orador sabrá urdir un final marcado tanto desde el punto de vista verbal como desde el punto de vista no verbal-oral (por lo menos en cuanto al uso de una curva melódica claramente conclusiva que sirva para dejar claro que el discurso ha finalizado), y aun desde el punto de vista no verbal-no oral, adoptando un ademán que signifique con claridad y sin estridencia el momento final del discurso. Los alumnos de oratoria deben prestar especial atención a

la necesidad de preparar y ensayar con particular cuidado el final de su intervención, plenamente conscientes de que esas últimas palabras serán, y no por casualidad, algunas de las que el público retendrá de forma muy especial e igualmente conscientes de que, bien engranadas, servirán sin duda para reforzar hasta el último momento la autoridad de quien habla, objetivo que debe perseguirse hasta el instante final del discurso independientemente de la seguridad que sea capaz de desarrollar.

##### *5. En el coloquio: forzar el silencio del público o el del orador*

Se fuerza el silencio del público cuando, invitados los asistentes a tomar la palabra para mantener un coloquio con el orador una vez concluido su discurso, el moderador –si lo hay– o el orador mismo no aceptan que nadie se decida a formular preguntas ni objeciones e insisten indebidamente, a veces sin el menor resultado, en conseguir que alguien rompa el hielo. No es una situación muy común, porque lo normal es que en este momento el público intervenga, entre otras cosas por la oportunidad que se les da de aducir puntos de vista distintos, cuando no contrarios, a los del orador, pero en caso de que este tipo de silencio se produzca conviene saber aceptarlo sin deducir necesariamente que el tema no ha sido del interés de los asistentes. Es posible que haya otras causas: entre las más favorables, puede darse el caso de que la autoridad del orador haya satisfecho todas las expectativas e incluso las cuestiones que el público ha podido ir planteándose en el transcurso de la exposición, y que la exposición misma ha ido disipando; entre las desfavorables, no faltan oradores que, por su contundencia o su extraordinario conocimiento, intimidan al público sin pretenderlo (peor sería, por supuesto, que lo hicieran con el ánimo de infundir temor a quienes le

escuchan y disuadirlos a la hora de plantear preguntas y objeciones). En uno y otro caso, y en todos cuantos no se atengan a estas dos posibilidades, formuladas las invitaciones de rigor, se debe aceptar la situación y dar por concluido el acto.

El moderador entrenado, si lo hay, podrá formular la “pregunta de cortesía”, muy socorrida para cumplir con los objetivos testimoniales del coloquio, pero es pavoroso constatar cómo algunas veces el orador desentrenado (y algunas veces el moderador mismo) se apartan de la zona de respeto que se les ha asignado (cosa que en todo caso se puede hacer en el coloquio con la necesaria prudencia y sin invadir el territorio del público, aunque no falta quien, en contra de nuestro criterio, recomienda lo contrario) y señalan a una persona del público que, aterrada, oye cómo el orador se dirige a ella diciendo poco más o menos “a ver, usted, pregunte”, o “usted tiene cara de no estar de acuerdo con lo que he dicho”. Sólo partiendo de una confianza o de un descaro extremos puede el orador permitirse esa licencia, y como los riesgos superan con mucho a las posibilidades de éxito, es mejor no intentarlo. Esto implica el uso de una carta marcada que puede volverse en contra de quien la juega, y los alumnos deben adoptar todas las precauciones necesarias para no caer en esta tentación. Ante la duda, la opción más segura siempre es la formalidad y la contención, y es mejor encajar la eventual ausencia de intervenciones por parte del público que contrariar su voluntad y su interés.

El orador fuerza su derecho al silencio propio de la reflexión cuando, formulada una pregunta o una objeción, y movido por el exceso de confianza o de entusiasmo, interrumpe a quien está tomando la palabra sin esperar a que concluya, o cuando, temeroso del silencio que marca la pausa de una espera prudente y adecuada para la reflexión, repentinamente lo primero que se le ocurre incurriendo las más de las veces en un

caso de libro de *ignoratio elenchi*, que implica algo tan desafortunado como obviar la pregunta que se le ha formulado contestando a otra que, por supuesto, no se le ha formulado pero a él le conviene dar por formulada, falta de precaución que influye muy negativamente en la credibilidad del orador.

También es muy común, tanto como incómodo, que el orador desentrenado y poco precavido se permita mirar atenta y cortésmente a quien le está planteando una pregunta o una objeción doble (o triple, que también puede ser) y luego conteste a la primera parte sorprendiéndose a sí mismo –y dejando al descubierto su falta de precaución– al rogarle a quien se la ha planteado algo tan inelegante como “¿podría repetirme la segunda pregunta?”. El orador debe anotar siempre las preguntas y las objeciones, simples o dobles, con todos sus detalles, para contestarlas con el mismo detalle. Volveremos sobre todo esto más adelante.

El dominio del silencio y de los silencios es, en fin, cuestión de autodomínio, de elegancia, de cortesía y de autoridad; de todo, en fin, cuanto nos hace creíbles y discretos, en la valiosísima acepción que preveía Baltasar Gracián cuando, de acuerdo con la máxima 122 del *Oráculo manual y arte de prudencia*, en la que nos instaba al “señorío en el decir y en el hacer”, nos recuerda que a la naturaleza humana “no la coronó Júpiter con aquel majestuoso señorío en el hacer y en el decir que admiramos en algunos; dióselo la autoridad conseguida con el crédito y el magisterio alcanzado con el ejercicio”<sup>35</sup>. El ejercicio disciplinado y regular, insistimos una vez más, es la clave didáctica que hemos de hacer valer y que debe formar parte de la práctica y de las pretensiones del alumno, educado en el valor de la disciplina y la constancia, imprescindibles para la interiorización de todos los aspectos de la técnica.

## **2. El profesor como modelo de formación y pericia retóricas.**

### **2.1. La retórica en la docencia: reflexión crítica.**

Conviene asentar cuanto antes dos premisas irrenunciables: la primera, que no puede haber una formación especializada en oratoria, en particular, si el profesor de la materia no es un modelo de pulcritud y corrección en todas las dimensiones de su práctica retórica; la segunda, que no podrá conseguirse una formación completa en habilidades retóricas si todos los profesores no asumen de forma corresponsable y sin la menor prevención su parte modélica, de todo punto fundamental, en la adquisición consciente y comprometida de las estrategias, las técnicas y las actitudes adecuadas para que sus alumnos mejoren su competencia comunicativa en general, y la oral en particular. Más allá de estas premisas –irrenunciables, insisto–, y hablando ya en términos generales, no resulta difícil afirmar ni demostrar que la docencia es un ámbito profesional en cuyo seno se hace especialmente necesaria la habilidad en la presentación oral de los conocimientos, ideas y creencias. Si preferimos formularlo en términos negativos, parece claro que un profesor sin habilidades comunicativas no puede enfrentarse con las garantías necesarias a las tareas propias de su profesión. Carlos Javier Morales lo expresa en términos claros y precisos, aunque un punto discutibles:

Independientemente de su competencia científica y pedagógica, el buen profesor se distingue del mal profesor porque sabe hablar bien en público: convence a sus alumnos de que enseña la verdad sobre la materia en cuestión, de que esa verdad es muy relevante para ellos y, a la vez, realiza su enseñanza de una manera eficaz, facilitando al máximo la labor de aprendizaje que corre a cargo del alumno (Morales, 2001: 64).

---

<sup>35</sup> GRACIÁN (1997), p. 174.

El leve matiz que nos hace entender como discutible el anterior planteamiento es que, tal como nosotros lo planteamos, la pericia retórica debería ser connatural a la competencia pedagógica, que en la enseñanza de la oratoria, a la que se adscribe la técnica del discurso expositivo, adquiere el rango de capacidad connatural. Sea como sea, y pese a lo evidente de las anteriores afirmaciones, la realidad nos depara en numerosas ocasiones ejemplos de docentes universitarios en cuyo ejercicio profesional no se concilian la cantidad de conocimientos y la habilidad imprescindible para transmitirlos, pese al compromiso que, según C. Day, debe asumir el profesor con su profesión y sus alumnos, compromiso entre cuyas obligaciones está la de adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas para desempeñar su tarea (García Amilburu, 2007: 132). En términos teóricos, la competencia comunicativa de un hablante culto debería ir ligado a su competencia científica, pero la calidad de la expresión oral de muchos profesionales se sigue alejando de esa pretensión. Por lo que respecta al profesor, Laborda pone de relieve la consecuencia elemental de la acción retórica del profesor: “El sujeto que ofrece su conocimiento es un rétor y quienes tengan trato con sus técnicas podrán mejorar su conocimiento y enriquecer su comunicación” (Laborda, 1996: 21). No por casualidad, y en tanto que la comunicación encarna la esencia del proceso educativo desde la transmisión hasta la comprensión, el Principio de Comunicación es, según Núria Rajadell, el primero de los ocho principios de la Didáctica (Rajadell, 2001: 467-468).

Por otra parte, la cantidad de tiempo que suelen emplear los profesores para sus intervenciones orales ha venido siendo excesivo en comparación con las exiguas cuotas de participación que tradicionalmente han sido permitidas a los alumnos. La entrada en vigor de los planes de estudios contruidos a la luz de los planteamientos del Espacio

Europeo de Educación Superior debería traer consigo un cambio significativo en este panorama, pero no se nos oculta que el espíritu de Bolonia no imprimirá un cambio rápido ni sencillo en las rutinas y en las actitudes. El exceso de autoridad que subyace connaturalmente al uso asimétrico de la oralidad por parte de los profesores puede resultar aún gratificante para alumnos de un determinado estilo de aprendizaje, pero es fundamental, didácticamente hablando, propiciar espacios regulados y programados con todo rigor para que los alumnos desarrollen y perfeccionen sus habilidades comunicativas a través de la transferencia pública de los conocimientos cuya investigación y elaboración se les ha confiado.

El modelo de la clase magistral no debe sentirse, en este sentido, como un modelo periclitado. El hecho de que aumente la cuota de responsabilidad del alumno en su propia formación no le resta vigor a un modelo de transferencia del conocimiento que requiere un despliegue técnico que, convenientemente acreditado, puede surtir un efecto formativo muy favorable en la adquisición de la disciplina propia del discurso expositivo<sup>36</sup>. Conviene en todo caso, como observa Núria Rajadell, estructurar convenientemente los contenidos, desplegar en toda su potencialidad las dimensiones verbal y no verbal de la expresión oral, estimular continuamente la atención y la motivación del alumnado, mantener una ambientación agradable en el espacio físico en que transcurre la clase magistral y emplear la necesaria variedad de recursos, y todo ello

---

<sup>36</sup> No estamos de acuerdo con Gagné cuando, refiriéndose al modelo de conferencia (equivalente al de clase magistral), afirma que “por no ser la conferencia un método que se preste a la interacción, no es posible adaptar los eventos de la enseñanza a las necesidades cambiantes durante la exposición y los requerimientos particulares de cada estudiante” (Gagné, 1987: 328). Además de que una clase magistral no excluye en absoluto momentos frecuentes, cuando no constantes, de intercambio dialógico, por más que la responsabilidad del acto de aprendizaje recaiga preferentemente sobre el profesor, está muy claro que, previo entrenamiento retórico y con la mínima sensibilidad didáctica, es perfectamente posible adaptar una exposición de este tipo a las circunstancias cambiantes durante su transcurso, lo que dice algo acerca de los márgenes de interactividad que son posibles en tales casos. A su debido tiempo quedará claro que un orador mínimamente atento a las reacciones que suscita su discurso puede apreciar el

atendiendo a las fases de planificación, exposición y comprobación del aprendizaje asimilado (Rajadell, 2001: 481-482). Atendiendo preferentemente a la perspectiva del alumno, a la luz de la extensión y frecuencia de esta modalidad de discurso docente y con la intención de elaborar una “guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales”, tal como propone el subtítulo de su tratado, Graciela Vázquez (2001) ha estudiado con detalle la estructura general de la clase magistral y las estrategias discursivas propias de esta modalidad –preguntas, reiteración, contraste, argumentación, ejemplo, aclaración y resumen– así como los recursos fónicos y los componentes no verbales del discurso académico. Para Sánchez y Leal, la explicación verbal –que vale tanto en sus planteamientos como la clase magistral– implica tres retos: uno de tipo comunicativo, que es el de contribuir a fraguar el mejor interlocutor posible en nuestros alumnos; otro retórico, que consiste en contar con una conciencia del texto –el discurso, la lección que se va a crear– y hacerla transparente gracias al despliegue de los necesarios recursos retóricos, y un tercero, de orden regulatorio, que se traduce en facilitar que los alumnos perciban y asuman la meta que se persigue, ayudar a que no se pierda su vigencia durante el acto de la explicación y contribuir a que el alumno valore su grado de comprensión. Con el fin de enfrentarse a los tres retos, los autores proporcionan un importante repertorio de recursos (Sánchez y Leal, 2001: 211-222).

Otra cosa es que un profesor se conforme exclusivamente con este modelo, obviando las cuestiones problemáticas que surgen de la reflexión de los alumnos. Antonio Medina propone, por ejemplo, la modalidad de lección narrativa-interrogativa, que debe constar de una introducción clarificadora, un esquema organizador y

---

entusiasmo o el aburrimiento que se desprenden de su desempeño retórico, información a partir de la cual puede reconducir su discurso.

generador de conceptos (un guión, en fin), y el desarrollo de la lección, que consta de la propuesta inicial, la respuesta al interrogante planteado, convenientemente estimulada por el profesor, el desarrollo central y la fase final, que implica el establecimiento de las conclusiones provisionales y la delimitación de los aspectos que motivarán futuras reflexiones (Medina, 2001b: 155-198). Llevando la inquietud por la superación de los inconvenientes derivados del modelo que supone un discurso académico convencional, Santos Guerra llama la atención acerca de las preguntas que se plantearon los alumnos en la fase de análisis de una simulación extrema, pero muy eficaz, de un momento de clase magistral deliberadamente abstrusa e incontestable al comienzo de su asignatura (Organización escolar): por qué los alumnos renuncian a preguntar lo que no entienden; por qué no dicen lo que piensan en clase; por qué algunos jamás intervienen; por qué un profesor disfruta de un espacio de autoridad y una movilidad privilegiados con respecto al de los alumnos; por qué los profesores formulan más afirmaciones que preguntas en sus clases, o por qué el profesor no manifiesta una mayor preocupación por saber si sus alumnos comprenden lo que está explicando (Santos Guerra, 2007: 140-142). Todas estas rutinas son de todo punto impropias, por supuesto, en la enseñanza de la oratoria en general y en la de la técnica del discurso expositivo en particular.

Mientras las cosas no cambien, los profesores están siendo coherentes, lamentablemente, con el modelo de formación en el que ellos mismos se han desarrollado<sup>37</sup>. La puesta en marcha de los programas de posgrado para la formación del profesorado de la Enseñanza Secundaria, teóricamente más útiles y elaborados que los anteriores cursos orientados hacia la obtención del anterior Certificado de Aptitud Pedagógica, también se traducirá, en buena lógica, en una mayor pericia didáctica de los

---

<sup>37</sup> Son especialmente ilustrativos al respecto los números especiales dedicados a estos temas en los volúmenes 27 (2001) y 53 (2010) de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

futuros profesores preuniversitarios, pero sigue siendo muy evidente que la capacitación del profesorado universitario hace que, en términos prácticos, la habilidad comunicativa en la transferencia de los conocimientos y en el ejercicio del liderazgo, entendido en un sentido estrictamente sociodinámico, sea el resultado de la experiencia, no siempre sancionada por una voluntad comprometida de perfeccionamiento. El resultado de mi experiencia como docente y como responsable de la programación y la evaluación de la docencia de equipos de profesores, y muy especialmente del proceso de investigación didáctica aplicado a esa misma experiencia, hace muy evidente la necesidad de entrenar al profesorado universitario en habilidades comunicativas no sólo por lo que respecta a las titulaciones específicamente filológicas –en las que la presencia de la oralidad como materia, dicho sea de paso, sigue siendo insignificante–, sino también por cuanto toca a todos aquellos titulados superiores cuya actividad profesional vaya a orientarse a la docencia. De aquí suele seguirse que el profesor universitario que se ha especializado en oratoria debe incorporar a su campo de trabajo una importante dosis de trabajo personal –práctica, lectura, investigación y reflexión– que requiere de una actitud constante, responsable e irrenunciablemente autocrítica. Hasta donde llega nuestra experiencia, el perfil idóneo de un profesor de oratoria que deba asumir, entre otras, la enseñanza de la técnica del discurso expositivo, podría muy bien ser el resultado de la combinación de las enseñanzas cursadas en los estudios de Filología y Ciencias de la Educación.

Por lo demás, y sea cual sea la especialización del docente universitario, urge romper el insostenible tópico legitimado por esa frase tantas veces puesta en boca de los estudiantes universitarios a la hora de describir la capacidad didáctica de un profesor: “Es un excelente investigador, pero no sabe comunicar”. Si no se sabe comunicar los resultados de la investigación para que sus resultados reviertan en la formación de los

futuros docentes e investigadores, el problema es de una enorme gravedad: si no se sabe comunicar lo que uno ha sido capaz de encontrar, es que, muy probablemente, aún no se entiende bien. Después, si procede, habrá que hablar de técnica<sup>38</sup>.

De acuerdo con las investigaciones de Esteve, Franco y Vera (1995: 79), que podríamos aplicar sin demasiadas dificultades al ámbito de la enseñanza universitaria, los profesores debutantes seleccionan entre los problemas que les suponen una mayor dificultad y acentúan su sentimiento de fracaso los que se aprecian a la hora de despertar el interés de los alumnos y suscitar su participación en la clase. No es extraño, siguiendo a los mismos autores, que los docentes demanden la necesaria formación en técnicas de dinámica de grupos para aumentar sus competencias profesionales, de modo muy especial por parte de los profesores preuniversitarios que deben afrontar la disparidad de criterios que les manifiestan los padres de sus alumnos:

Es importante destacar cómo muchos debutantes se sienten faltos de recursos dialécticos y de una buena base teórica, en aquellas situaciones en las que, discrepando del criterio de los padres, deben justificar las razones de sus decisiones técnicas (Esteve, Franco y Vera, 1995: 101).

La experiencia que nos aportan las escasas habilidades retóricas de algunos profesores universitarios se hace más grave cuando constatamos que no todos manifiestan el necesario interés por compensarlas y que el sistema educativo y profesional en el que están insertos tampoco promueve como debiera los programas y acciones necesarios para mejorar una situación que los estudiantes ponen muy frecuentemente en evidencia en sus evaluaciones y comentarios. En términos estructurales y mientras no cambien las actitudes y las percepciones, es muy posible que haya que buscar alguna posible causa de este hecho en la resistencia bastante extendida

---

<sup>38</sup> Covarrubias y Piña verifican esta evidencia en sus investigaciones aplicadas a la percepción que tienen de sus profesores de Psicología los estudiantes de los últimos cursos de la carrera que han tomado parte en sus investigaciones, sin que los aspectos específicamente retóricos sean significados con la deseable

que, según Wanjiru, se ha venido encontrando a la hora de considerar a la Enseñanza Superior como una profesión definida:

Los protagonistas de esta última actitud aducen el argumento de que lo que hay en la institución denominada universidad, o escuela superior (College), no son profesores de enseñanza sino más bien sujetos con ciertas características que dan un núcleo profesional común a diferentes profesiones académicas. A modo de ejemplo, se señala una facultad de medicina, una de filosofía, otra de económicas, y se dice, con razón, que en cada una de ellas se está no por la propia capacidad de profesor, sino más bien en cuanto médico, filósofo o economista (Wanjiru, 1999: 220).

Altarejos reclama, en clara relación con lo que sostiene Wanjiru, que la alta preparación científica que exige la Enseñanza Superior no es suficiente a la hora de definir el estatuto profesional del profesor universitario, cuyo desempeño profesional debe nutrirse de habilidades y actitudes cuyos resultados revierten en la formación de sus alumnos tan favorablemente como sus conocimientos:

Las nuevas exigencias de profesionalidad (...) dejan inerte al quehacer docente si se concibe como mera tarea técnica de los “enseñantes”. Esta concepción ni siquiera encuentra acomodo en la docencia universitaria: cuando se ha propuesto que sólo cabía hablar de profesión académica, consistente esencialmente en la investigación y parcial y ocasionalmente en la enseñanza, no se ha tenido en cuenta la creciente demanda de preparación profesional, la cual requiere formación en actitudes y capacidades tanto como en conocimientos. El docente no puede ser solamente el científico que conoce lo que hay, sino también el sabio, que conoce cómo obrar, en la ciencia y en la vida; y ambos saberes pueden y deben ser comunicados a los discentes, pues es la mejor ayuda que pueden recibir (Altarejos, 1998: 42)<sup>39</sup>.

Es la ayuda que, dicho de otra forma, reciben los alumnos a partir de la condición modélica y estimulante del profesor entrenado en las necesarias habilidades de

---

relevancia en las apreciaciones críticas que los estudiantes formulan a propósito de las habilidades didácticas del profesor (Covarrubias y Piña, 2004: 68-70).

<sup>39</sup> En un sentido más amplio que trasciende la enseñanza universitaria, Tedesco resume las hipótesis sustentadas por los autores de cuyos estudios da cuenta Franco Ghilardi (*Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona, Ed. Gedisa, 1993, p. 31), según los cuales “la educación es una actividad donde la profesionalización integral no sería posible ni conveniente. Atribuir un valor excesivo a la sistemática utilización de un aparato teórico en profesiones que tienen como objetivo determinar cambios en las personas, resulta escasamente beneficioso para esas mismas personas. A diferencia de un médico, por ejemplo, cuyas decisiones están basadas en un sistema de conocimientos altamente estructurado y probado, una cantidad significativa de decisiones que el docente tiene que asumir están basadas en opciones éticas, determinaciones culturales, apreciaciones subjetivas y teorías de escasa corroboración empírica. Desde este punto de vista, sería posible postular de manera favorable una hipótesis basada en la **desprofesionalización** de la actividad docente” (Tedesco, 1995: 168-169; la negrita es del autor).

transferencia de su conocimiento, a la que López Eire se refiere a partir de las investigaciones de Attal<sup>40</sup>:

Al realizar una aserción, como ha expuesto claramente Attal, el hablante no sólo hace saber al oyente lo que cree, con más o menos fe, que es verdad, sino que *al hacerlo trata de influir sobre el modo de ver del oyente* para hacerle cambiar de parecer o ganarlo para su causa o bien obligarlo por lo menos a tener en cuenta los contenidos aseverados. Aquí radica, en gran medida, la diferencia enorme entre el profesor requetesabio, pero que al exponer es el rollo que no cesa, y el profesor que cautiva en sus clases al alumnado, que acude a escucharle con gusto y sala del aula con la lección aprendida y el propósito, real aunque pocas veces admitido y confesado, de imitar al maestro (López Eire, 1995: 167-168).

Si bien se refieren al ámbito preuniversitario, los diversos estudios emprendidos por Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde acerca de las diferencias que se observan en la técnica del discurso expositivo entre profesores expertos y principiantes son de gran utilidad para nuestro propósito. Partiendo especialmente de los estudios de Vigotsky (1963) y Haviland y Clark (1974), los autores consideran que toda explicación académica parece atenerse a un conjunto de reglas que se resumen en el “compromiso entre lo dado y lo nuevo”:

El *compromiso* entre lo dado y lo nuevo quiere decir que el que habla, enseña o escribe se compromete a dos cosas: primero, a crear un punto de partida común a sus interlocutores: *lo dado*; segundo, a expresar al otro aquello que considera nuevo, informativo, interesante o relevante respecto a ese punto común (...).

*Lo dado* es todo aquello que consideramos compartido con nuestros interlocutores. Todo aquello que suponemos que el otro sabe de antemano (...)

*Lo nuevo*, por el contrario, es la parte del discurso que se pretende informativa o relevante para el interlocutor, y ha de presentarse de forma coherente y organizada (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994: 53-54).

En el desarrollo de la estrategia expositiva que alumbra ese compromiso, los profesores expertos despliegan tácticamente una mayor gama de recursos, su discurso resulta más reiterativo y retórico –elaborado– que el de los principiantes y resaltan las ideas que proporcionan un sentido global a lo expuesto mediante indicadores e identificaciones temáticos, refuerzo y recapitulación de las ideas principales, haciendo

---

<sup>40</sup> El trabajo de P. Attal citado por López Eire es “L’acte d’assertion”, *Semantikos*, 1, 1976, pp. 1-12.

que la evaluación gire preferentemente en torno a esas ideas. En otro estudio dedicado a la misma línea de investigación (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996: 119-137), los autores encuentran que los profesores expertos se aseguran expresamente de que sus alumnos comparten ciertos conocimientos relevantes, evocando un número discreto de ideas acerca de las cuales se emprenden determinadas indagaciones con las que enlazan la nueva información, y lo hacen a través de un discurso sumamente coherente, ordenado y estructurado, indicando en cada momento de qué tema se está hablando y cuándo se da por concluido uno y se inicia otro nuevo<sup>41</sup>. Por fin, en un tercer trabajo (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998: 65-81) los autores se refieren al mayor coeficiente retórico relativo a las ideas más importantes de su exposición que acreditan los profesores expertos. A través de este coeficiente se persigue señalar la relación que existe entre el número de ideas fundamentales que se exponen en una explicación académica y los apoyos con los que estas ideas se sustentan<sup>42</sup>.

Las anteriores reflexiones deberían cobrar una especial fuerza si recordamos algo tan elemental como que el profesor, experto –en mayor medida– o principiante, es uno de los modelos públicos más influyentes –el principal en muchos casos– en el uso de la lengua oral, de lo que debería seguirse el compromiso irrenunciable de esforzarse por conseguir que el discurso docente, además de ser rico en contenidos y en sugerencias, se ajuste a la gramaticalidad de forma rigurosa y responsable. En sus estudios sobre el análisis del discurso en la enseñanza preuniversitaria Calsamiglia y Tusón abordan este

---

<sup>41</sup> Es especialmente útil el esquema de submetas, estrategias y rutinas que se adscriben a la meta de hacer que el discurso sea coherente y que tienen una íntima relación con la *dispositio* (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996: 125).

<sup>42</sup> “La obtención de este coeficiente resulta de dividir el número de apoyos entre el número de ideas más esos mismos apoyos y multiplicado todo por cien. El coeficiente, en definitiva, trata de reflejar el grado en que las ideas están apoyadas o, si se quiere de otro modo, el peso que tienen las ideas frente a los apoyos. De esta forma, cuanto mayor sea el coeficiente más apoyadas estarán las ideas y, del mismo modo, cuanto más bajo sea el coeficiente menos apoyadas estarán las ideas de la explicación” (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998: 71).

aspecto de la tarea del profesor con una razonable actitud autocrítica perfectamente aplicable al ámbito de la Enseñanza Superior:

Quienes enseñamos –lo queramos o no, seamos conscientes o no– somos modelos discursivos. La pregunta es: ¿sabemos qué modelo estamos presentando a través de nuestra actuación discursiva cotidiana en las aulas? Nos resulta muy fácil evaluar la manera de hablar y de escribir de nuestros alumnos, pero ¿nos hemos detenido a evaluar nuestra forma de hablar y de escribir?, ¿nos hemos grabado alguna vez?, ¿sabemos qué hacemos con las palabras?, ¿hemos analizado alguna vez los escritos que presentamos en clase, ya sean nuestros o de los libros de texto? ¿Por qué no analizar también una reunión de nuestro departamento?, ¿o del claustro? (...) Nos sorprendería observar con detenimiento nuestros propios usos lingüísticos y descubrir los falsos comienzos, las muletillas, las coletillas, los cambios de tema o de registro injustificados que aparecen en nuestros discursos. Y lo decimos quienes hemos pasado por esa experiencia (Calsamiglia y Tusón, 2008: 21).

Otra cosa es que la condición modélica del profesor no se vea, las más de las veces, favorecida ni reforzada por el prestigio y la consideración que merecen otros profesionales, hasta el punto de que aún no falte quien piense que la enseñanza es una salida profesional fácil y socorrida a la que cualquiera puede dedicarse, percepción tan errónea y perniciosa como radicalmente opuesta a la atinada afirmación de María García Amilburu sobre la singular responsabilidad que confiere al profesor la síntesis de autoridad y potestad:

Esta síntesis de autoridad y potestad que caracteriza a la profesión docente otorga a este trabajo una responsabilidad particular –semejante a otras tareas, como la medicina o el sacerdocio–, que inciden de manera directa en lo más íntimo de la persona. Porque, así como ponemos en manos del médico el cuidado y la mejora de nuestra *vida biológica*, y esperamos del sacerdote la ayuda oportuna para alcanzar la *vida eterna*, confiamos a los profesores la tarea de facilitarnos los medios para vivir una *vida más humana* (García Amilburu, 2007: 121).

La realidad se encarga de convertir en reivindicativo un punto de vista como el anterior, que debería sustraerse a cualquier prejuicio o discusión. Así las cosas, es tan comprensible como lamentable que una de las reacciones más comunes de los docentes ante esta desventaja sea la de ceder a la tentación de desentenderse del compromiso de perfeccionar sus capacidades didácticas en general, y las concernientes a la competencia en el discurso en particular. Parece claro que, en los últimos años, esta situación viene

afectando especialmente a los docentes preuniversitarios que desempeñan su tarea en los años de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y más concretamente a quienes lo hacen en los centros públicos, en los que los problemas de convivencia se han acentuado por la concurrencia de causas muy diversas que no son objeto de nuestro estudio.

En este panorama de disminución de la *potestas* no cabe sino reforzar el peso de la *auctoritas* cuya discutibilidad, sin embargo, también ha aumentado en los últimos tiempos pese a las afirmaciones de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994:101-104), que entienden que el educador disfruta de un prestigio debido a su función de portavoz de los valores reconocidos por la comunidad que le ha encomendado su tarea. En este mismo sentido, el ejercicio retórico del educador se aproxima al discurso demostrativo (que nosotros denominamos expositivo), toda vez que, siempre según los dos autores a quienes seguimos, no suscita controversia:

En educación, sea cual sea el objeto, se supone que el discurso del orador, si no expresa siempre verdades, es decir, tesis admitidas por todo el mundo, defiende, al menos, valores que no son, en el medio que lo ha delegado, causa de controversia. Se estima que disfruta de una confianza tan grande que, contrariamente a cualquier otro, no debe adaptarse a los oyentes ni a partir de tesis que éstos admiten; pero puede proceder con ayuda de los argumentos llamados didácticos por Aristóteles y que los oyentes adoptan porque “el maestro lo ha dicho” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994: 103).

El discurso propio de la educación, al igual que el demostrativo, no busca la revalorización del prestigio del orador sino la creación de la adecuada actitud receptiva entre los oyentes. En este sentido se diferencia de los géneros deliberativo y judicial, que buscan una respuesta activa, mientras que el discurso educativo pretende una disposición a esta respuesta, razón por la cual puede relacionarse también con el pensamiento filosófico: “El discurso epidíctico –y cualquier educación– persigue menos un cambio en las creencias que una argumentación de la adhesión a lo que ya está admitido” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994: 104).

Bernstein hace notar que el cambio de visión en las orientaciones pedagógicas trae consigo un cambio en la percepción de la autoridad del profesor, considerado en su actividad como un creador que plantea problemas más que como el encargado de aportar las soluciones, principio que coincide con nuestros objetivos didácticos en la enseñanza de la técnica del discurso expositivo en particular y la oratoria en general y que resulta particularmente pertinente en la enseñanza universitaria en un sentido amplio. La evolución, así, va “from schools which emphasized the teacher as a solution-giver to schools which emphasize the teacher as a problema-poser or creator” (Bernstein, 1975: 70).

También va en aumento, incluso, la necesidad de “desplegar estrategias de tacto que salvaguarden la imagen del interlocutor” (Nussbaum, 1999:10) para transformar la asimetría de saberes en complementariedad. En la misma línea, Castellà, Comelles, Cros y Vilà sostienen que

conseguir un equilibrio entre autoridad y empatía que fortalezca la autoridad de los docentes sin amenazar la imagen de los estudiantes y que, al mismo tiempo, permita acercarse a ellos sin amenazar su propia imagen, es una de las claves indispensables del éxito docente (Castellà, Comelles, Cros y Vilà, 2007: 55).

Como bien observa Haverkate (1994: 31-40), a este mismo fin de atenuar la asimetría pueden contribuir estrategias discursivas tan útiles a tiempo de mostrar cortesía como la referencia autoinclusiva, es decir, el uso de la primera persona del plural a la hora de demostrar la implicación cortés del profesor en la tarea propuesta o en la instrucción cursada a los alumnos, situaciones en las que la cortesía aumenta de forma directamente proporcional a la distancia entre hablantes y oyente y al eventual grado de imposición y en las que

el factor decisivo es la relación social asimétrica entre los interlocutores, o sea, para puntualizar, el hablante tiene que tener autoridad o poder sobre el oyente.

Específicamente, podemos pensar aquí en la comunicación entre padres e hijos, maestros y alumnos y enfermeras y pacientes (Haverkate, 1994: 31-32).

El problema es otro cuando la asimetría afecta a los componentes de la misma clase docente, sobre todo en los criterios y tareas evaluadoras de los profesores que comparten la formación y la evaluación de los mismos alumnos, práctica menos común en la Enseñanza Superior salvo en algunos casos quizá más propios del ámbito privado que del público. Por lo que respecta al ámbito preuniversitario, no debe perderse de vista la desconsoladora soledad a la que, salvo muy contadas excepciones, suelen enfrentarse los profesores de lengua y literatura españolas a las tareas de corrección expresiva de sus alumnos. Nunca podré olvidar, en este sentido, la nefasta declaración pública de un profesor de matemáticas, compañero de claustro en uno de los antiguos Cursos de Orientación Universitaria, que blasonaba públicamente en pleno consejo de evaluación de su absoluta indiferencia ante el hecho de que sus alumnos escribiesen *derivada* con *v* o con *b* siempre que supieran derivar. La simple mención de esta triste anécdota me exime, estoy seguro, de cualquier comentario o análisis al respecto, pero no puedo dejar de constatar cuánto hay en este fenómeno de la proverbial falta de consideración que los docentes suelen manifestarse los unos a los otros, todo ello a pesar de la reivindicación permanente de las ventajas de la transversalidad.

Esta aproximación sería incompleta si dejásemos de lado el obstáculo que, paradójicamente, han supuesto los propios programas de Lengua Española para estimular la formación retórica del alumnado de todos los niveles formativos, pese a lo que las directrices oficiales determinan al respecto. Por lo que respecta a la enseñanza preuniversitaria, en sus artículos 23 (apartado h) y 33 (apartado e), la *Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación* (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006) determina con

claridad el papel que debe asignarse al uso correcto de la lengua española en los objetivos previstos para la E.S.O. y el Bachillerato.

De acuerdo con ese marco, el artículo 4 (apartado e) de la *Orden ESD/1729/2008 de 11 de junio* (BOE nº 147 de 18 de junio de 2008), por la que se establece el currículo del Bachillerato, fija el objetivo de “dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana”, y el artículo 11.4 hace observar, entre los principios metodológicos, que “la práctica docente de cada una de las materias deberá (...) garantizar las oportunidades de desarrollar adecuadamente el lenguaje oral y escrito y de expresarse correctamente en público”.

En sintonía con estas consideraciones generales, en el Anexo I de la mencionada Orden se afirma que el objetivo de la materia de *Lengua castellana y literatura* es “ante todo el desarrollo de los conocimientos necesarios para intervenir de forma adecuada y satisfactoria en la interacción verbal en los diferentes ámbitos sociales”. De modo más concreto se proponen los objetivos de “expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas, especialmente en el ámbito académico” y de “utilizar y valorar la lengua oral y escrita como un medio eficaz para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción”. Por fin, los criterios de evaluación de primer y segundo curso atienden respectivamente a la necesidad de evaluar la elaboración y ejecución oral de discursos de carácter expositivo y argumentativo con sus diferentes estrategias y recursos. De acuerdo con este planteamiento, tal como recuerdan Ballesteros y Palou, y volviendo a las deficiencias en la formación especializada de los profesores de la materia,

el objetivo que deben plantearse los profesores de lengua en el sistema propuesto por la Reforma es enseñar lengua desde una perspectiva comunicativa. De todos modos, para llevar a cabo esta labor, los actuales enseñantes de la materia tienen una formación académica y una experiencia práctica profesional (los extinguidos bachilleratos y la EGB) en las que se ha dado más importancia a la descripción formal de la lengua que a su uso en un contexto determinado.

Es cierto que existen facultades de formación del profesorado que han incorporado en los planes de estudio de los futuros docentes asignaturas que contemplan específicamente el trabajo sobre lo oral. Pero (...) todavía existen facultades en las que apenas si se enseña algo sobre cómo se realizan los intercambios comunicativos, sobre cómo cooperan los hablantes en la construcción de significados, sobre cómo se adquiere y se desarrolla el lenguaje, sobre las estrategias del sentido en los actos de hablar, escribir, escuchar o leer, o sobre los factores culturales que condicionan la producción y la recepción de los mensajes escritos, orales e iconográficos. En definitiva, todas las ideas sobre los usos lingüísticos, que parten de las distintas disciplinas que hemos expuesto de forma breve anteriormente, a menudo se hallan ausentes en la formación teórica inicial de los profesores de lengua (Ballesteros y Palou, 2005: 105-106).

Está muy claro que a un estudiante preuniversitario le resulta bastante más útil saber describir –oralmente y por escrito– una experiencia, un sentimiento o un suceso, o mantener una conversación cordial y correcta con sus compañeros, que dedicarse de forma prioritaria a tareas tales como memorizar la clasificación de los morfemas, sin que de esta observación pueda desprenderse en modo alguno la conclusión de que estos contenidos dejen de ser útiles, necesarios e instructivos. Con todo, a lo largo de mi experiencia como profesor de lengua española en el extinto Curso de Orientación Universitaria pude constatar las ventajas didácticas de los ejercicios prácticos de construcción sobre los de análisis, toda vez que los contenidos asimilados en estos últimos se hacen más sólidos y útiles en los primeros<sup>43</sup>. En cuanto a los estudiantes

---

<sup>43</sup> En este tipo de ejercicios, en lugar de indicar al estudiante que analice morfosintácticamente una secuencia determinada, se le propone construir una en la que se cumplan ciertas condiciones que sirvan para demostrar la asimilación de los contenidos aprehendidos. Un ejemplo podría ser el siguiente: “Constrúyase una secuencia consistente en una oración compuesta por subordinación adjetiva o de relativo en la que se cumplan las siguientes condiciones:

1. El sujeto de la proposición principal debe ser un sintagma nominal cuyo núcleo consista en la sustantivación del un adjetivo precedido de dos determinantes de diferente tipo.
2. El núcleo del predicado de la proposición principal debe ser una perífrasis progresiva obligativa.
3. En la proposición principal debe haber un complemento directo y un complemento circunstancial.
4. El pronombre relativo que introduce la proposición subordinada adjetiva debe realizar en su proposición una función diferente a la que realiza su antecedente en la proposición principal.
5. El núcleo del predicado de la proposición subordinada debe ser un verbo intransitivo.”

universitarios, y sin desestimar, por supuesto, la pertinencia de las demás formas de instrumentos de evaluación, será especialmente útil para su futuro ejercicio profesional conocer la técnica para exponer un tema en público o para mantener un debate.

Todo lo dicho hasta ahora nos lleva a la reivindicación inmediata de la figura del *profesor comunicador*, frente al *profesor transmisor*, de quien el primero se diferencia por lo menos gracias a tres actitudes de cuyo reconocimiento consciente se deriva el modelo de análisis de discurso docente que más adelante propondremos.

Primera: Si el profesor desea analizar críticamente la consistencia de su discurso docente debe renunciar a la clase *demosténica* en beneficio de la clase *socrática*, valga la comparación. Ya hace notar Stubbs que “en cierto sentido, la enseñanza es conversación, de ahí que cualquier situación de uso de la palabra sea un microcosmos de relaciones sociales y personales” (Stubbs, 1984; 13). Esta realidad afecta también a la conversación entre alumnos, menos común en un principio –como bien observa Cazden (1991: 67)– pero perfectamente educable. Según las observaciones del comportamiento de los alumnos en las clases de Ciencias estudiado por Lemke, a quien sigue Cazden,

la discusión cruzada es el diálogo entre alumnos en el que el maestro no aparece permanentemente como intermediario (...) Esta discusión cruzada en público se advierte cuando un estudiante se dirige públicamente a otro y no al profesor (...) E igualmente cuando el profesor es aludido en tercera persona (Lemke, 1982: 70-71)<sup>44</sup>.

En todo caso, entendemos que el profesor comunicador deberá mejorar el modelo socrático –mayéutico– de su discurso evitando hasta donde pueda la tentación de intervenir inmediatamente después de cada alumno sancionando, reconociendo o validando su postura y manejando con pericia los silencios estimulantes para que el

---

Una posible respuesta, entre otras, sería la secuencia “Todos los invitados tendrán que escuchar tras la comida un discurso que no les interesará”.

<sup>44</sup> En Cazden(1991: 67).

coloquio se torne pluridireccional verbal y no verbalmente y empleando con pericia los indicios que suponen para el alumno los signos posturales y gestuales de conformidad o disconformidad del profesor. A este respecto, es oportuna la observación de Castellà, Comelles, Cros y Vilà:

También podemos considerar una estrategia la actitud de los docentes cuando inician un diálogo con los estudiantes. Los que fomentan la participación del alumnado muestran una actitud muy receptiva, de escucha atenta, que se manifiesta a través de los gestos, de la mirada, de exclamaciones, onomatopeyas y otras formas de asentimiento. Esta actitud, evidentemente, favorece la empatía y la participación de los estudiantes (Castellà, Comelles, Cros y Vilà, 2007: 107)

De acuerdo con los mismos autores, que siguen conceptos tales como el diálogo triádico de Lemke o el intercambio elicitativo de Coulthard y Brazil, las preguntas formuladas en clase con el fin de suscitar la participación de los alumnos consisten en un intercambio que consta de tres movimientos: la elicitación, que es la formulación de la pregunta por parte del docente, la información, que es la contestación oral a la cuestión formulada o la emisión de algún signo no oral no verbal que equivalga a una respuesta, y la aceptación, que es la evaluación de la respuesta por parte del profesor y la prosecución del ciclo, bien formulando otra pregunta, bien retomando su exposición o bien cambiando de actividad. La verdadera intención del profesor excelente a la hora de formular estas cuestiones es elucidada con el mayor acierto por parte de Ken Bain: “los profesores excepcionales no sólo desean que hablen sus estudiantes; quieren que piensen y aprendan a participar en un intercambio de ideas” (Bain, 2007: 142).

En fin, el objetivo de este modelo de profesor es procurar, hasta donde sea posible, el descubrimiento dialógico de los objetos del saber, situándolos entre dos ángulos más que transfiriéndolos unilateralmente de un polo a otro de la relación docente. Se trata, de acuerdo con Ira Shor y Paulo Freire (1986: 61 y 124), de hacer *con* los alumnos, no *a* los alumnos. Tal como lo entiende el Holmes Group (1990: 10), la

enseñanza implica un ejercicio de liderazgo en el cual lo que importa no es tanto lo que el profesor hace como lo que “hace hacer” a los estudiantes. Las propuestas de Smyth nos permiten entender cuándo el liderazgo se transforma en dominio y qué papel desempeña un modelo de enseñanza dialógica en la recuperación del equilibrio:

Una pedagogía pasiva en la que todo lo que cuenta es el monólogo del profesor, encierra el conocimiento oficial de una forma que promueve un punto de vista dominante, restando así poder a los estudiantes. Este compromiso con un *método de enseñanza dialógico*, en el que hay una implicación en una búsqueda conjunta del conocimiento, es la antítesis de la enseñanza didáctica, en la que los comunicados definitivos y prescriptivos de los profesores no son susceptibles de ser examinados o contestados por parte de los alumnos (Smyth, 1994: 244).

En todo caso, y en condiciones normales, para una buena parte de los enseñantes –especialmente en los ciclos preuniversitarios– es un reto enfrentarse a lo que André (1987: 91) denomina “desencuentros de participación”, que se verifican cuando los alumnos reclaman movimiento y acción allí donde, muchas veces, para el profesor serían más cómodos el orden y el silencio. Por lo que respecta a la enseñanza universitaria, este elemento guarda una relación íntima con la rentabilización didáctica de una forma menor, además de deseable, de desencuentro, que es la concerniente a la discrepancia entre profesor y alumno que, lejos de ser un obstáculo para la enseñanza, puede muy bien convertirse en un estímulo.

Segunda: el profesor comunicador será muy consciente de que su mensaje no se reduce –no debería reducirse– al campo del saber en el que está especializado. O lo que es lo mismo: que el profesor debe sentirse profesional y vocacionalmente comprometido con la transmisión de valores importantísimos para construir la educación de sus alumnos independientemente de cuál sea su edad, y esta apostilla dista mucho de ser accesorio, desde el momento en que la función educativa del profesor es permanente y no cede terreno ni valor a lo largo de la enseñanza universitaria, en la que la libertad de criterio que adquieren los estudiantes no tiene por qué alejarse de la responsabilidad que

contrae el profesor en todo momento en la forma y el fondo de su mensaje, responsabilidad que no sólo adquiere una dimensión ética, sino también estética. Ya vimos a su debido tiempo la afirmación sostenida por Laborda a propósito de la condición modélica y ejemplar que viene a asumir todo profesor, en tanto orador, ante sus alumnos. En un mismo sentido se entiende la postura que sustenta Concepción Naval:

Una enseñanza puede ser puramente instructiva si se entiende simplemente como actividad productiva: presentación del conocimiento acerca de la realidad (...) Una actividad de enseñanza que no promueva acciones inmanentes en el que aprende, no cumplirá una finalidad educativa plena (Naval, 1996: 70).

Aunque la educación superior suele ser ajena a los problemas disciplinarios, es un hecho, por lo que toca a la etapa preuniversitaria, que los desajustes de convivencia que devienen de la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hacen que aumenten, forzosamente, los espacios y los tiempos dedicados a la comunicación de valores en detrimento a veces de la transferencia de conocimientos estrictamente curriculares, tiempos que a veces, como aprecia Viñas en el caso de la Enseñanza Secundaria, corren el riesgo de convertirse en “catarsis grupales a través de un profesor-predicador” (Viñas, 1998: 48). No suele ser este el caso, sin embargo, de los profesores universitarios. Sea como sea, el espacio que los valores ocupan en el discurso docente del profesor de oratoria es particularmente amplio, toda vez que su praxis hunde sus raíces más profundas en una plena armonía del componente ético y el estético y que ha asumido su responsabilidad de mejorar la capacidad expresiva de sus alumnos en consonancia con el compromiso universal que, filosóficamente hablando, contrae con la civilización quien domina el lenguaje. El profesor de oratoria, modelo de profesor comunicador, enseña a hablar mejor para que sus alumnos sean mejores y para que la sociedad a la que sirven sea mejor. Este es un objetivo trascendente que podría ser tildado de seráfico,

pero es una de las principales vértebras que componen la columna del método de enseñanza del que se da cuenta en el presente trabajo. La renuncia a esta visión elevada de la tarea de la enseñanza de la oratoria no entra ni ha entrado nunca en nuestros planteamientos.

Tercera: el profesor comunicador estará preparado para aceptar que no sólo las circunstancias que se tejen en el aula propician la relación comunicativa que se produce entre él y sus alumnos. La comunicación profesor-alumno es a veces más rica y eficaz más allá de las rutinas que suelen caracterizar las situaciones formales o convencionales que, por otra parte, no dejan de ser necesarias ni igualmente favorables para el cumplimiento de los objetivos didácticos. No me refiero únicamente a los espacios y tiempos de trabajo que preconiza el Espacio Europeo de Educación Superior, en los que el trabajo personal del alumno queda computado en la carga de la asignatura; me refiero, sobre todo, a la programación de actividades complementarias al transcurso normal de la materia en los que el diálogo y el intercambio se hacen más directos y sinceros al prescindir de las limitaciones y condicionamientos del espacio convencional.

Llevado este planteamiento a la enseñanza de la oratoria, el profesor debe invitar a sus alumnos a romper los límites del aula invitándolos (e incluso obligándolos ocasionalmente) a usar para sus prácticas los espacios definidos en el campus para las actividades integradas en el programa extracurricular. Una práctica de discurso expositivo tiene un cierto sentido en el aula, pero adquiere otro muy distinto en un auditorio, una sala de conferencias, un estudio de radio o un plató de televisión. Esto es aún más completo si, hasta donde le es posible, el profesor de oratoria logra integrar a los alumnos en las actividades extracurriculares asignándoles un papel en el que la práctica de la oralidad sea determinante, desde la presentación de un orador invitado a la

participación como ponente en una mesa redonda pasando por la posibilidad de diseñar actividades íntegramente llevadas a cabo por los alumnos que concurren en igualdad de condiciones con las demás propuestas ofrecidas en el programa extracurricular. Para esto, claro está, se hace inexcusable un determinado modelo de universidad participativa cuya filosofía institucional conceda en la práctica a los alumnos la cuota real de protagonismo que casi siempre suele reivindicarse desde el ideario.

A continuación examinaremos las características más representativas de un discurso docente elaborado en todos sus aspectos, fundamentándolas cuando proceda en las raíces del magisterio clásico y en algún teórico medieval que, como es el caso de San Agustín, hereda y actualiza los principios de la retórica grecolatina. Entendemos que los principios que sustentan nuestras reflexiones, cuya pertinencia es particularmente clara en la enseñanza específica de la oratoria, deberían ser comunes a todas las materias de la Enseñanza Superior, en la que el profesor mismo debe sentirse seguro de estar convirtiéndose en un recurso didáctico –un ejemplo, en fin– para ilustrar la necesidad y la validez de su acción educativa, cuya realidad, en todo caso, como señala Altarejos, debe ajustarse a cada situación asumiendo que, a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, las teorías al uso no serán nunca definitivas:

Indudablemente, cada profesión tiene su propia práctica, pero no hay equiparación con la docencia en cuanto a la relación entre saber teórico y práctica técnica del trabajo profesional. En efecto, en la medicina, la ingeniería –o incluso en la abogacía a este respecto–, el saber teórico prescribe la actividad a realizar por el profesional, aunque esas prescripciones puedan ser moduladas y configuradas particularmente por la práctica clínica, fabril o forense. En realidad, la experiencia práctica es el elemento que acaba sosteniendo la competencia profesional, pues los conocimientos teóricos son comunes para todos, y la diferencia decisiva en el trabajo se establece desde la pericia subjetiva de cada profesional. No obstante, en estos casos la práctica siempre es secundaria o derivada en la acción, que se resuelve desde los enunciados del saber teórico. En el saber educativo, no hay tal saber teórico que dicte la actuación profesional debida a cada situación; mejor dicho, hay multitud de saberes y, sobre todo, de teorías pedagógicas que pretenden resolver la práctica educativa... sin lograrlo (Altarejos, 1998: 37).

## **2.2. La retórica de la docencia: la práctica comprometida del discurso docente.**

### **2.2.1. La comunicación del conocimiento.**

No es casual que un estudioso tan autorizado de la excelencia docente como es Ken Bain señale que “la capacidad de comunicarse verbalmente de forma que estimulara el pensamiento” (Bain, 2007: 133) es, probablemente, la principal habilidad del profesor universitario. En su examen de la importancia que adquiere la buena oratoria en un desempeño especialmente eficaz de la tarea docente, Bain destaca algunos de los aspectos en los que nosotros insistiremos en nuestras aportaciones sobre la correcta ejecución del discurso expositivo: la conveniencia de proyectar adecuadamente la voz para que llegue a todos los presentes; la pronunciación clara y cuidada; la ejecución de pausas que faciliten la asimilación de los puntos más importantes del discurso; el movimiento adecuado al ritmo y las necesidades de la exposición. En fin, y el objetivo es de la mayor importancia, “independientemente de la capacidad de la sala, hablaban como si supieran y desearan atraer a cada uno de los estudiantes, incluidos los de la última fila” (Bain, 2007: 135)<sup>45</sup>.

Los estudios de Bain permiten establecer con claridad las principales diferencias entre los profesores mejores y los menos capacitados: mientras que los primeros acostumbran a emplear un discurso cálido, explícito y completo, formulando correctamente las preguntas necesarias para estimular su seguimiento, los segundos

---

<sup>45</sup> Aunque referidas en principio a las habilidades de comunicación propias de un psicopedagogo, las “estrategias del buen hablante” que propone Félix Sepúlveda son un compendio muy acertado de los rasgos que deben definir un buen discurso docente desde el punto de vista retórico (Sepúlveda, 2001: 555-565).

emplean una comunicación fría, sin mostrar la necesaria implicación con el contenido de su exposición y sin seguir algunos de sus pasos importantes. Dicho con la mayor sencillez, pero también con la mayor rotundidad, “los mejores profesores sencillamente saben cómo dar buenas explicaciones” (Bain, 2007: 139) y de aquí se sigue, por elevación y como propone Antonio Medina, que el análisis del discurso y la valoración de su contenido sean uno de los “métodos y procedimientos de construcción del saber didáctico en y desde la práctica” que considera propios del marco de indagación y mejora permanente en el que debe integrarse el proceso de profesionalización docente (Medina, 2001a: 455-457) .

Entrando con mayor detalle en nuestra propuesta, y por cuanto toca a la elaboración del contenido, parece claro que para instrumentar un discurso docente que resulte verdaderamente útil se hace muy necesario, siempre que sea posible, partir de las informaciones derivadas del discurso del alumno mismo sobre sus propios conocimientos teóricos o su propia experiencia, es decir, las dimensiones enciclopédica y empírica del conocimiento, sobre las cuales, junto con el valor de la opinión, volveremos más adelante. Ello implica asumir y reconocer, desde el discurso de la enseñanza, la importancia y el interés que pudieran encerrar una y otra, y desde luego posibilita determinar el grado medio de conocimiento a partir del cual serán oportunas la visión integral o el perfeccionamiento de un objeto dado del saber. Esta precaución ya fue en su momento sostenida por San Agustín<sup>46</sup>, quien señala que, a la vista de estas informaciones, “deberemos hablar de modo más claro y explícito, o bien refutar una opinión contraria, o no le explicaremos con detenimiento [al alumno] aquellas nociones

---

<sup>46</sup> Tomamos todas las notas de la *Introducción al catecumenado* de San Agustín de la edición de Perfecto Cid en Madrid, Ediciones Clásicas, 1991).

que ya conoce, sino que las resumiremos brevemente” (*Introducción al catecumenado*, 78).

Por supuesto, y en términos generales que trascienden la didáctica de la oralidad, nadie discute que el discurso del profesor debe centrarse sobre todo en los contenidos fundamentales previstos en el programa de la materia cuya enseñanza asume y cuyo cumplimiento ha de ser entendido como un compromiso, sin olvidar, mediante la anticipación o la reminiscencia, las necesarias interrelaciones entre los distintos temas, estrategia didáctica que, entre otras cosas, permite educar la “fuerza de la memoria” que preconizara Quintiliano (XII, 5, 1-2). En la misma medida, se hace cada vez más pertinente engranar en el discurso docente, siempre que sea posible, los contenidos propios de las diversas disciplinas del saber, con el fin de procurar la tan reclamada visión interdisciplinar. Esta visión es especialmente posible en la práctica del discurso expositivo, en la que los alumnos eligen para sus ejercicios temas muy diversos que se adscriben a muy diferentes campos del saber no sólo formales, como los contenidos específicos de otras asignaturas en los que desean probar su pericia retórica, sino también informales, disfrutando de la oportunidad de comunicar públicamente, algunos incluso por primera vez en toda su experiencia formativa, sus aficiones, sus gustos y sus intereses. De aquí se deriva una ventaja para el profesor que, en tanto viene obligado a prestar la máxima atención a las intervenciones de sus alumnos, se beneficia muy notablemente de contenidos muy diversos que nutren sus competencias y su conocimiento enciclopédico.

Por otra parte, la tarea del desarrollo curricular ha dejado ya hace tiempo, por suerte, y más aún a la luz de los postulados de Bolonia, de ser responsabilidad exclusiva de quien enseña; por el contrario, el profesor debe estimular a sus alumnos para que

completan, amplíen y aun discutan tanto aquellos aspectos que hayan sido atendidos como aquellos que, en virtud de los criterios expuestos a los alumnos en el proyecto docente de la asignatura, no hayan sido convenientemente abarcados en su discurso. La enseñanza del discurso expositivo y de las habilidades expresivas aventaja en esto a otras disciplinas, toda vez que se asume sin remedio que el grado de perfección adquirido a tiempo de completar el programa de la asignatura es insuficiente y que el alumno debe entender su responsabilidad indeclinable en depurarlo, mejorarlo y discutirlo a lo largo de su entrenamiento como posgraduado y, más aún, a lo largo de su desempeño profesional.

La retórica clásica sanciona la conveniencia de desplegar recursos de contenido a la hora de facilitar la asimilación del discurso docente. Quintiliano<sup>47</sup> recomienda al orador –el profesor, en nuestro caso– hacer acopio de ejemplos, palabras y figuras (XII 4, 1 y XX, 5, 1-2) y en la aplicación religiosa de la oratoria medieval Agustín de Hipona reconoce las bondades de un discurso entretenido, reforzado con recursos que sirvan para llamar la atención del receptor, compensando su eventual aburrimiento o cansancio:

Con frecuencia también sucede que quien al principio escuchaba de buen grado, cansado de escuchar o estar de pie, abra sus labios no ya en son de alabanza, sino bostezando, y manifieste así, sin quererlo, que está deseando marcharse. Cuando nos apercibamos de esto, es preciso o bien renovar su ánimo contándole algo gracioso con mesura y adecuado al tema que se está tratando, o algo muy admirable y llamativo, o incluso algo digno de lástima y compadecimiento (78).

A guisa de atinado resumen de las buenas cualidades del contenido de un mensaje didáctico, Camacho y Sáenz entienden que debe caracterizarse por aportar información significativa, apoyarse en conocimientos adquiridos, redundar en los aspectos más confusos que necesiten esclarecimiento y relacionar el objeto del discurso

con otros afines evitando la confusión que puede seguirse de adentrarse en detalles que distraigan de la captación de lo esencial (Camacho y Sáenz, 2000: 42). Por lo que respecta a la estructura, y por el bien de la adecuada asimilación de los conocimientos transmitidos, el discurso docente ha de ser ordenado, de acuerdo con la segunda dimensión de la máxima de *perspicuitas*, y en su construcción y subsiguiente ejecución es fundamental tratar adecuadamente las ideas y presentarlas de forma sistemática mediante guiones dispuestos con la mayor claridad, en la línea en que abundaremos más adelante. Quintiliano reclamaba “orden en la invención, facilidad en la disposición” (XII, 5, 1) y se pregunta, cuestión pertinente sin duda en el discurso docente, si hay algo que contribuya más claramente a la claridad del discurso que un guión perfecto (IV, 5, 1-3).

Esta misma coherencia y organización en el discurso docente debe observarse igualmente a la hora de resolver las dudas o las objeciones planteadas por los alumnos, bien entendido que un profesor retórica y didácticamente entrenado puede anticiparse a ellas siempre que sea posible y siempre que, además, lo estime estratégicamente conveniente. Muchas veces, lo más importante para quien enseña es algo tan aparentemente simple como sentirse seguro a sabiendas de que está procediendo conforme a un método. El profesor de oratoria dispone, en este sentido, de la enorme ventaja de entender las respuestas que le proporciona el lenguaje no verbal de sus alumnos, indicador fiabilísimo de la comprensión que se adquiere y el interés que se suscita y de las estrategias necesarias para reconducir la línea del discurso docente.

Finalmente, en cuanto a la forma, cabe decir, en primer lugar, que todo docente, independientemente de la materia que imparta, debe esforzarse por construir un discurso

---

<sup>47</sup> La obra de la que tomamos todas las referencias de Quintiliano son las *Institutiones oratorias*, en la edición de referencia de la que damos cuenta en la bibliografía final.

adecuado a la norma gramatical, siguiendo la máxima de *puritas*. Por supuesto, y siguiendo sin demasiados alardes la máxima de *ornatus*, es muy conveniente emplear una expresión elaborada y atractiva y un vocabulario rico y apropiado a los conocimientos que se comunican, actitud que no debe ir en menoscabo de la sencillez y la claridad, virtudes imprescindibles sobre todo a la hora de exponer determinados conceptos complejos. Todo profesor debe renunciar a la tentación autocomplaciente de emplear un discurso críptico orientado a crear una sensación de conocimiento y autoridad en la materia, aspectos que se demuestran verdaderamente en una explicación clara y accesible, como marca una de las dos dimensiones ya mencionadas de la máxima de *perspicuitas*. Según Camacho y Sáenz, la forma del mensaje didáctico debe atenerse a los niveles adecuados de claridad, precisión y exactitud (Camacho y Sáenz, 2000: 42).

En sus estudios sobre la enseñanza preuniversitaria, básicamente útiles para nuestra investigación, Courtney Cazden hace notar que se ha investigado poco sobre los rasgos específicos que definen el registro del habla docente. Según la propuesta de la autora, su aspecto más obvio es el que tiene que ver con su referencia a las cuestiones de control de la conducta y del habla misma. A ello se añaden un léxico especial, unos rasgos prosódicos singulares, los llamados “indicadores de incertidumbre”<sup>48</sup> –menos frecuentes en el habla del aula que en la conversación espontánea–, el humor y las expresiones de afecto. A todo ello subyacen la distancia social que se percibe entre el profesor y sus alumnos y las diferencias individuales entre los estilos de enseñanza (Cazden, 1990: 655-660). El registro del discurso del profesor, además, debe ser

---

<sup>48</sup> Cazden acuña este concepto a partir de los estudios de Feldman y Werstch (“Context dependent properties of teacher’s speech”, *Youth and Society*, 7, pp. 227-258), que analizaron la frecuencia con la que se dan ciertos recursos que indican la postura del emisor y que consisten en palabras (“creo”, “sé”) que expresan su actitud hacia el contenido de un mensaje (Cazden, 1990: 657).

reforzado con los recursos didácticos que en cada caso convengan y modificado en función de las distintas situaciones comunicativas que se susciten a lo largo de la acción docente y de las características de los distintos receptores, siguiendo la máxima de *aptum*. San Agustín reconoce en la formación de catecúmenos este principio que nos parece tan evidente con palabras certeras:

Y también importa mucho, cuando así hablamos, si asisten pocos o muchos; si doctos o incultos, o mezclados de una y otra clase; si son de ciudad o de campo, o unos y otros al mismo tiempo; o si el conjunto de fieles está formado por toda clase de personas.

Necesariamente, en efecto, esas diversas situaciones influirán de modo distinto, según uno u otro caso, sobre el que se dispone a hablar y predicar (86).

Estamos hablando del *decoro*, clave fundamentada en el buen sentido y puesta de relieve por Cicerón<sup>49</sup> que es especialmente pertinente en el discurso docente para actuar en función de las circunstancias y de los receptores: “El orador, pues, debe ver qué es decoroso no sólo en las sentencias sino también en las palabras (...), lo cual está fundado tanto en el asunto de que se trata como en las personas de los que hablan y de los que oyen” (Cicerón, 28-29).

La *pronuntiatio* del profesor no sólo debe consistir en la correcta articulación, en todo caso fundamental como ya vimos antes, sino también en el despliegue eficaz de los elementos paralingüísticos propios del lenguaje no verbal oral. Quien se dedica a la enseñanza en general, y más aún si es profesor de oratoria, sabe que, para reforzar su efectividad didáctica, debe afanarse por conocer y dominar con todos sus matices las diferentes modalidades de formulación del mensaje, de modo que las inflexiones pertinentes motiven a los alumnos y mantengan su atención despierta, a sabiendas de que una entonación carente de variaciones induce habitualmente al aburrimiento de los receptores.

---

<sup>49</sup> Citamos siempre en esta parte de nuestro trabajo la obra de Cicerón *El orador*, en la edición de referencia que recogemos en la bibliografía.

Es importante, igualmente, utilizar un tono adecuado y una intensidad equilibrada. La experiencia demuestra que el profesor que habla a sus alumnos forzando la voz puede encontrarse con problemas de atención cuando deja de hacerlo (especialmente en los primeros años del ciclo preuniversitario), amén de sufrir los incómodos trastornos vocales tan comunes en la profesión. Está más que demostrado que una voz más alta de lo normal no siempre suscita una atención especial; antes al contrario, llega a veces a ser estridente e irritante. Quintiliano sugiere con su claridad y oportunidad habituales algunas recomendaciones útiles para el profesor y ajustadas a lo dicho hasta ahora (XI, 3, 41-51; véase el fragmento nº 71 del Apéndice 1).

De acuerdo con este mismo fin, el discurso docente debe ser presentado con un *tempo* adecuado, intentando evitar tanto la velocidad articulatoria como la excesiva morosidad que conduce casi siempre a la monotonía puesta en evidencia por Quintiliano. Se trata, en fin, de conseguir el objetivo que este mismo autor propone (XI, 3, 52; véase el fragmento nº 78 del Apéndice 1).

Por lo que respecta a los diferentes factores que intervienen en la *actio*, y empezando por el manejo estratégico de las distancias, es un hecho que no siempre los profesores tienen tanta fe como debieran en las bondades de la interacción con sus alumnos en el espacio que éstos suelen ocupar en el aula, de modo que siguen, salvo excepciones, amparados en la protección que les facilitan la mesa o la tarima de su zona de autoridad. Calsamiglia y Tusón (1999: 50) recuerdan la potencial libertad de movimientos al alcance del profesor en su zona de influencia y su potestad para invitar a los alumnos a ocupar diferentes espacios dentro del aula, así como la relación que tiene este tipo de decisiones en materia de gestión del espacio con la definición de los distintos estilos didácticos. Oliva Gil (1996: 150-152) identifica entre los elementos no

verbales que inciden en el aula los que él denomina “elementos estructurales inamovibles”, entre los cuales están los problemas ambientales derivados de la arquitectura académica al uso y sus consecuencias negativas en las relaciones entre profesores y alumnos, y los “elementos variables o movibles” –el color, el sonido, el mobiliario, la iluminación...–, que también influyen en la interacción educativa<sup>50</sup>. El profesor comunicador debe atreverse a neutralizar las barreras proxémicas características de la organización convencional del aula, compartiendo con sus alumnos el espacio desde el que éstos suelen atender a sus explicaciones o formularle cuando conviene, como ya hemos visto, las oportunas preguntas, con lo cual, como propone Zabala, el protagonismo de la enseñanza se desplaza desde el profesor al alumno:

El centro de atención ya no es lo que hay en la pizarra, sino lo que está sucediendo en el campo de los alumnos. Este simple desplazamiento pone en entredicho muchas de las formas habituales de relacionarse en clase, pero cuestiona considerablemente el escenario. Lo que interesa no es lo que muestra la pantalla, sino lo que sucede en el patio de butacas y, más concretamente, en cada una de las butacas (Zabala, 1998: 136).

Por otra parte, quien da clase debe esforzarse constantemente en acoger las dudas, intervenciones y objeciones de sus alumnos con signos no verbales –y por supuesto verbales– de interés y respeto. Asimismo, y más aún considerando la importancia de la mirada del profesor en la percepción que los alumnos tienen de su actitud de aprobación o desaprobación (Oliva Gil, 1996: 155), se debe practicar un amplio barrido visual que incorpore bajo su influencia a todos sus receptores para neutralizar la tendencia que revelan los datos aportados por Sanz Pinyol: “Todo parece indicar que el profesor tiende a mirar preferentemente a su izquierda, fenómeno que se explica por la mayor actividad del hemisferio cerebral izquierdo, donde se sitúa el

---

<sup>50</sup> En otro orden de cosas, y en relación con los aspectos que se adscriben, según Oliva Gil, al espacio exterior, habría que tener en cuenta la “primera impresión” que causa el aspecto físico en la relación entre profesores y alumnos. Por lo que respecta al profesor, su aspecto exterior es significativo hasta el punto de determinar su relación con los diferentes miembros de la comunidad educativa (Oliva Gil, 1996: 152).

pensamiento lógico necesario para recordar y sistematizar datos” (Sanz Pinyol, 2005: 50).

Consideramos igualmente necesario que el profesor adopte una postura dinámica y respetuosa en las distintas manifestaciones de su acción docente, ya se dirija a sus alumnos sentado, ya les hable de pie, imponiéndose además el empleo de gestos medidos y convenientes a su discurso. El profesor debe ser sensible, en fin, al papel que desempeñan en su discurso las diferentes informaciones de estatus y poder que se desprenden de su postura, la gestión de su espacio personal, su tacto, su mirada, su actitud y aspecto y su expresión emocional y facial<sup>51</sup>. El manejo consciente de todos estos elementos por parte del profesor de oratoria se defiende por sí mismo sin necesidad de desplegar argumentos innecesarios.

### **2.2.2. La comunicación de valores.**

Aunque nos interesa sobre todo en la relación comunicativa entre profesor y alumno, el discurso de la comunicación de los valores se manifiesta también en las relaciones comunicativas establecidas entre alumnos (alumno-alumno) y entre profesores (profesor-profesor). En todos los sentidos de este ámbito, particularmente con respecto a los dos primeros ejes, y más específicamente con respecto al eje profesor-alumno, el discurso docente, como observa Antonio Medina, es la base del clima singular de cada aula y a partir de él

tanto puede analizarse el clima relacional como construirse las bases para la mejora de la enseñanza, como conjunto de relaciones sociales e interacciones que se promueven en la clase.

---

<sup>51</sup> Mark L. Knapp (1992: 199) ofrece un completo resumen esquemático de estas informaciones a partir de los estudios de Nancy Henley en *Body Politics: Power, Sex and Nonverbal Communication* (1977: 181). Por lo que respecta específicamente a la interacción didáctica, véase también Santibáñez (1998).

Un discurso caracterizado por el empleo de vocablos y gestos de apertura, apoyo, confianza y colaboración generará un clima social cuyas relaciones serán congruentes con estos rasgos.

Por el contrario, un clima social promovedor de situaciones de cerrazón, desconfianza y competitividad inhibirá la participación de los alumnos y suscitará actitudes de rechazo y agresividad (Medina, 1991: 133)<sup>52</sup>.

La comunicación de valores es más común en la relación pedagógica que el profesor concierta con sus alumnos. Esta propuesta tiene que ver con la condición comunicante inherente a la naturaleza del profesor, cuyo discurso debería poner de relieve su condición ejemplar de individuo que se encuentra en constante proceso formativo, de lo que se siguen, en efecto, su contestabilidad, su discutibilidad y aun muchas veces su inevitable falibilidad, pero también, como quiere Cardona, su compromiso ético:

Lo primero que debe hacer el educador, como profesional de la enseñanza, es conseguir que su propia tarea sea un acto ético: debe actuar éticamente, como persona que se dirige a personas, y dar a esa relación recíproca que se establece un sentido moralmente bueno: ha de ser un acto personal bueno, en sí y en sus consecuencias. Ha de ser un buen profesor, siendo un profesor bueno (Cardona, 1990: 19).

Esta actitud se ve reforzada si el profesor practica además un discurso que permita comprobar la tolerancia con la opinión que subyace al discurso del alumno, sin que la eventual discrepancia acabe convirtiéndose en un impedimento. Por la misma razón, el discurso docente será respetuoso tanto con la persona como con las ideas, creencias, gustos, sexo y extracción social de sus alumnos, encareciendo los criterios más necesarios para su formación y adoptando de forma permanente la disposición especial de la *solercia*, descrita con precisión por Altarejos:

Se requiere entonces una disposición especial de flexibilidad e improvisación para poder acoger prontamente las variaciones suscitadas en la actividad docente, bien por las demandas del alumnado, o bien por la propia iniciativa de quien enseña, que objetiva su saber en su discurso docente y puede reflexionar sobre él; o bien por la concurrencia de ambos factores. Pero esta posibilidad de improvisar se ejerce con rectitud y veracidad

---

<sup>52</sup> Entre las muchas aportaciones de Medina, imprescindibles para el estudio de la interacción en el aula, remitimos también a sus estudios más concretos sobre el clima socio-comunicativo derivado de la interacción didáctica (Medina, 2003: 620-623).

precisamente; esto es, sin desviarse de la verdad ni del objetivo formativo. Esta capacidad de la improvisación flexible pero recta y prudente, recibe clásicamente el nombre de *solercia* (Altarejos, 1998: 115)<sup>53</sup>.

Por lo que toca a algunos criterios particulares en los que el profesor de oratoria debe formar a sus alumnos, es importante renunciar a toda tentación de afirmación de la superioridad a la hora de evaluar los conocimientos que se transfieren en una práctica de discurso expositivo, sin que eso signifique, ni mucho menos, la renuncia a corregir los errores graves que convenga erradicar, siempre que el conocimiento del tema que asiste al profesor se lo permita y no se incurra en irresponsabilidad intelectual. No podemos dejar de recordar, además, que el profesor será cauto en relación con el modelo de discurso definido por determinadas marcas y rutinas propias del no muy afortunadamente denominado “uso no sexista” del idioma. Es posible que, llegados a este punto, nuestra propuesta no se ajuste a lo que suele entenderse como políticamente correcto pero en este sentido, por poner un ejemplo, y como muy claramente indica la *Nueva Gramática de la Lengua Española*<sup>54</sup>, se hace de todo punto impertinente y redundante el incremento en un mismo contexto de sustantivos –no digamos ya de adjetivos– de género masculino y femenino empleados en beneficio de un uso sexualmente igualitario del idioma, actitud que ignora principios elementales de nuestra gramática además de atentar contra la necesaria economía que rige la oralidad.

---

<sup>53</sup> Observamos una evidente relación de este concepto con el punto de vista defendido por Crahay: “Enseñar no es interpretar un guión escrito por otros. El enseñante es a la vez autor e intérprete” (Crahay, 1998: 233).

<sup>54</sup> “En el lenguaje de los textos escolares, en el periodístico, en el de la política, en el administrativo y en el de otros medios oficiales, se percibe una tendencia reciente (de intensidad variable, según los países) a construir series coordinadas constituidas por sustantivos de personas que manifiesten los dos géneros: *a todos los vecinos y vecinas; la mayor parte de las ciudadanas y de los ciudadanos* (...) Esta doble mención se ha hecho general en ciertos usos vocativos en los que el desdoblamiento se interpreta como señal de cortesía: *señoras y señores, amigas y amigos*, etc., acaso por extensión de la fórmula *damas y caballeros*, que coordina los dos miembros de una expresión heteronímica. Exceptuados estos usos, el circunloquio es innecesario cuando el empleo del género no marcado es suficientemente explícito para abarcar a los individuos de uno y otro sexo, lo que sucede en un gran número de ocasiones” (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 87, 2.2f).

Volviendo al compromiso del discurso del profesor con los valores, es sabido, como señala Imbernón (1994: 29), que la función educativa del profesor puede resentirse por una alienación profesional cuando se le pretende despojar de sus implicaciones y responsabilidades en este sentido. Claro que, no pocas veces, la postura es exactamente la contraria, como lo demuestra el discurso docente de cierto profesor frustrado que lamentaba que los padres de sus alumnos no entendieran que él era un enseñante y no un educador (Rodríguez, 1988: 5). La diferenciación de estas dos atribuciones en una misma condición profesional constituye con frecuencia un dilema para los profesores, tal como ha estudiado Carr:

Una cosa es adquirir un bagaje de técnicas de enseñanza sofisticadas y dominar lo intrincado de los recursos tecnológicos modernos; otra, completamente distinta, es adoptar como preocupación profesional fundamental el carácter educativo de la enseñanza (Carr, 1984: 4).

Otra cosa es que la actitud educativa del profesor, como señala Gordillo (1988: 259-266), pueda ser una consecuencia de su satisfacción profesional, y que la postura contraria, la custodial y eventualmente punitiva, inevitablemente apreciable desde la superficie de su discurso, resulte de la desmotivación y el descontento del docente, como sostiene Mc Laughlin (1988: 280-291). Sea como sea, y centrándonos en lo que afecta específicamente a nuestra disciplina, la enseñanza de la oratoria es connaturalmente –radicalmente, quizá– educativa por todos los factores –saberes, habilidades, valores y actitudes– que concurren en ella.

La tolerancia y la flexibilidad anteriormente referidas, como quiere Quintiliano, han de mostrarse también a la hora de brindar respuestas a las preguntas que plantean los alumnos: “A los que hacen preguntas responda amablemente; a los desganados en preguntar escudríñelos de buen grado, de su parte” (II, 2, 6). De otra parte, y de acuerdo con el mismo criterio, el profesor ha de demostrar en su discurso docente la necesaria

flexibilidad con la cual conviene practicar la aproximación científica al conocimiento, lo que implica, obligatoriamente, que él mismo sea un ejemplo de prudencia a la hora de comunicar los conocimientos propios de su especialidad, máxime si son el resultado de la aportación personal que se deriva de su investigación, precaución especialmente necesaria en la enseñanza de la oratoria. Cuando la acción del profesor responde a objetivos pedagógicos meditados y claros, es más fácil que el contenido y el estilo del discurso docente sean claramente coherentes con esos objetivos, más aún si, como propone Altarejos, se incorpora al discurso docente algo tan edificante y poco frecuente como es el reconocimiento de los errores, en los que incurrirá incluso el profesor de oratoria más capaz:

La rectificación de los errores por parte del docente (...) reactualiza e incluso potencia la repercusión formativa en los alumnos, quienes al margen del aumento de simpatía hacia el profesor que rectifica públicamente –afecto que no siempre se da– siempre perciben el valor que se otorga a la justicia al rectificar (Altarejos, 1998: 113).

También se apreciará en los mensajes de quien enseña su capacidad para ponerse en el lugar de sus alumnos para adoptar medidas de cualquier tipo. San Agustín explica las excelencias de esta actitud empática, punto de partida básico en la enseñanza de la oratoria en general y en la práctica del discurso expositivo en particular:

El afecto de un alma que experimenta los mismos sentimientos con otros tiene tanta fuerza que, al participa aquéllos en nosotros que hablamos y nosotros en aquellos que aprenden, habitamos unos en otros recíprocamente. Y, de esa manera, hablan, por así decir, en nosotros los que nos escuchan, y nosotros, de alguna manera, aprendemos en ellos lo que les enseñamos (75-76).

En todo caso, no se trata sólo de ponerse en el lugar del alumno, sino también, y sobre todo, de situarse en un lugar definido, a la luz de un criterio o de una postura determinada. Si se trata de motivar una reacción en el receptor, habrá que estar muy seguro de los propios motivos. Una vez más con Quintiliano, “el arte sumo, efectivamente, de conmover los afectos, en lo que a mi modesto sentir atañe, se basa en

lo siguiente: que estemos conmovidos nosotros” (VI, 2, 26). De aquí la significativa afirmación de Santos Guerra: “Creo que tiene que haber un importante componente sentimental en la experiencia de enseñar y aprender” (Santos Guerra, 2007: 150). De aquí, también, la que sostiene Sanz Pinyol: “Las ideas se transmiten con más fuerza cuando se muestra implicación y emoción” (Sanz Pinyol, 2005: 26), principio que adquiere una fuerza más notable, si cabe, en la didáctica de la oralidad, en la que la pusilanimidad, la falta de convicción y la dejación de una actitud estimulante son tan perniciosas como el exceso de teatralidad<sup>55</sup>, la mala gestión del ascendiente y la afectación y el histrionismo en los que caían determinadas corrientes formativas de la autoayuda que llegaron a España en los años ochenta.

Consciente de su ascendiente sobre sus discípulos, el docente procurará controlar la influencia que, por exceso o por defecto, pueda tener su discurso en la formación de los valores de sus alumnos, lo que no equivale en modo alguno a renunciar a las consecuencias favorables que puedan seguirse de esta influencia, ni tampoco a asumir la aplicación indebida de los conocimientos y valores comunicados por el profesor conforme a una intención pedagógica noble, como la que animan los presupuestos que animan el proceso comunicativo propio de la formación según Sanz Pinyol: respeto y confianza en las capacidades de los alumnos, naturalidad, empatía, bienestar con la actividad que se desarrolla en el aula e implicación con lo que en ella ocurre (Sanz Pinyol, 2007: 61-62)<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Con todo, Entwistle tiene razón cuando afirma que “una enseñanza eficaz exige alguna habilidad teatral” (Entwistle, 1991: 118).

<sup>56</sup> La misma autora ya reflexionó en anteriores trabajos en términos parecidos sobre las actitudes del profesor que favorecen una relación comunicativa de calidad con sus alumnos: naturalidad, honestidad y sinceridad, interés e implicación, seguridad y asertividad, credibilidad –recuérdese lo que dijimos al respecto en su momento–, respeto, claridad y emotividad (Sanz Pinyol, 2005: 25).

Para facilitar la relación comunicativa establecida entre alumnos, el profesor comprometido tomará las necesarias precauciones para que su discurso anime a su conocimiento y respeto mutuo. En el espacio de la enseñanza de la oratoria –salvo en las situaciones dialécticas, que serían objeto de otra investigación– no son muy comunes las disensiones entre alumnos, pero el profesor debe ser consciente del riesgo de que éstos conviertan los errores ajenos a la hora de articular y exponer un discurso en objeto de displicencia o falta de consideración, actitud nada esperable, desde luego, del proceder de los estudiantes universitarios. De hecho, y muy al contrario, la experiencia de la enseñanza retórica pone de relieve la facilidad de crear una atmósfera de trabajo cordial y enriquecedora que los estudiantes sueñen reconocer y aprovechar. Sólo desde el respeto y el reconocimiento mutuo se puede construir un clima de aprendizaje armónico y provechoso, y sólo en la tolerancia puede gestionarse el espacio compartido de la palabra en público.

En un sentido disciplinar más amplio, y atendiendo por fin a la relación comunicativa establecida entre profesores, los docentes deben cuidar sobremanera el ejercicio de un discurso público prudente y positivo tanto entre colegas como cuando se refieren los unos a los otros ante sus alumnos, procurando crear un clima comunicativo favorable que además ha de extenderse a los contextos y órganos propios de la participación académica, de modo que el flujo de discursos sea, al mismo tiempo, el resultado y el estímulo de la armonía necesaria en la comunicación profesional controlando, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999: 164-171) los actos amenazadores (AAI) de la imagen del enunciador y del destinatario y neutralizándolos con los actos de refuerzo de la imagen (ARI).

### **2.2.3. El discurso de la evaluación.**

El discurso de la evaluación debe cuidarse en primer lugar en la formalización de las pruebas. Por lo que toca a las pruebas de evaluación de habilidades retóricas, deben ser presentadas y formuladas con toda claridad y precisión, facilitando al alumno la diferenciación de tareas y el cumplimiento de los objetivos.

Como veremos a su debido tiempo cuando nos ocupemos más detenidamente de la evaluación del discurso expositivo, la enseñanza de la retórica hace singularmente necesaria la atención a la comunicación de los resultados, que debe ser pública y exhaustiva, además de sistemática y razonada, con el fin de que los errores y aciertos de un alumno puedan servir al resto del grupo. Como volveremos a dejar claro más adelante, cada práctica de discurso expositivo es una oportunidad para que todo el grupo aprenda y perfeccione su técnica gracias a la observación y a la evaluación especializada del profesor, que debe incorporar además, en este caso, el análisis de estrategias orientadas a la superación de los errores y al mantenimiento consciente de los logros acreditados por cada alumno, y todo ello mediante un mensaje que no será menos riguroso académica y científicamente por el hecho de ser amable, precaución inexcusable en toda disciplina en general y casi sagrada en el entrenamiento en habilidades comunicativas en particular, en cuya corrección están especialmente prohibidas, si cabe, la acrimonia y los improperios que Quintiliano recomienda evitar a toda costa (II, 2, 7).

De acuerdo con este espíritu constructivo, toda evaluación, pero más aún la propia de la enseñanza de la oratoria, debe incorporar estímulos que favorezcan la autosuperación y la confianza de los alumnos. Así será mucho más fácil conseguir la

armonía cordial que, como quieren Spranger (1960: 84-85) y Freire (1979: 29)<sup>57</sup>, define al acto de educación, y así será posible suscribir las palabras comprometidas de Quintiliano sobre la suma de fuerzas imprescindibles en la formación retórica y, por extensión, en la de cualquier otra materia: “La elocuencia no puede crecer con firmes raíces si no existe comunicada concordia entre quien transmite y recibe” (II, 9, 3).

### **2.3. La evaluación de la competencia comunicativa del profesor**

#### **2.3.1. Modelos de análisis del perfil comunicativo del profesor<sup>58</sup>**

En sus investigaciones sobre los modelos y formas de enseñanza de los profesores aplicadas a la Enseñanza Primaria, Gilbert de Landsheere diseña un sistema de análisis en el que la interacción verbal, que en todo caso es el instrumento inherente a la relación entre profesor y alumnos, se integra en un planteamiento más amplio en el que se atiende a las funciones de la enseñanza (Landsheere, 1977: 48-52). El autor aporta a lo largo de su amplio estudio las directivas prácticas y los modelos de análisis

---

<sup>57</sup> Suele prestarse menos atención de la debida al papel que debe desempeñar el “amor pedagógico”, según lo entiende Spranger, en la educación superior. Por una parte, se entiende, de forma impertinente, que los afectos son prescindibles en el proceso de enseñanza universitaria, y por otra es muy normal que el profesor universitario reivindique la primacía de sus competencias en materia de transmisión de un conocimiento especializado entendiendo que la forja de los elementos educativos es exclusiva de etapas inferiores. Ya hemos dejado clara nuestra postura al respecto. Por lo que toca a la enseñanza de la oratoria, mi experiencia demuestra que el amor pedagógico sprengeriano –el amor que exige y es al tiempo desinteresado, el que “ama las posibilidades dadas en el hombre en formación” (Spranger, 1960: 85) – es de una eficacia extraordinaria a la hora de estimular la confianza y la superación del alumnado. En tanto sujeto y objeto permanentes de formación, todos, y más aún los estudiantes universitarios, nos adscribimos a la categoría de “seres inacabados” de la que habla Paulo Freire, quien deja muy claro que “nao há educação sem amor (...) Quem nao é capaz de amar os seres inacabados nao pode educar” (Freire, 1979: 29). Si en alguna competencia todos podemos considerarnos, sin la menor duda, seres inacabados, es en la adquisición y el perfeccionamiento de las habilidades retóricas, cuyo desarrollo es constante a lo largo no ya de la formación del hombre, sino de su vida, suponiendo que tenga algún sentido considerarlas sin relación.

necesarios para identificar las funciones<sup>59</sup>, las primeras de las cuales son las de organización, y a ellas pertenecen tanto la regulación de la participación de los alumnos como la de los movimientos de los alumnos dentro de clase, la transmisión de órdenes y la actuación resolutoria y mediadora ante las situaciones de conflicto o competencia entre sus alumnos. Las funciones de imposición afectan a las informaciones, los problemas (entendidos, obviamente, en tanto ejercicios, no en tanto conflictos), los métodos de solución y la forma de proceder, la sugerencia de las respuestas, las opiniones y juicios de valor y las ayudas no solicitadas por el alumno. Las funciones de desarrollo son estimular, pedir una investigación personal, estructurar el pensamiento del alumno y aportar ayudas solicitadas por el alumno. Las funciones de personalización son aceptar una exteriorización espontánea, invitar al alumno a tener en cuenta su experiencia extraescolar, interpretar una situación personal e individualizar la enseñanza. La función de *feedback* positivo es dar su aprobación, bien de forma estereotipada, bien repitiendo la respuesta del alumno, bien de forma específica o bien de alguna otra forma. Por el contrario, la previsible función de *feedback* negativo es la desaprobación, que puede formularse de las mismas formas que la aprobación añadiendo en la repetición de la respuesta del alumno una actitud irónica o acusadora y sumando a las cuatro antes determinadas el *feedback* diferido. Las funciones de concretización son utilizar un determinado material, invitarse al alumno a servirse de los materiales utilizados por el profesor, emplear técnicas audiovisuales o escribir en la pizarra. Las funciones de afectividad positiva son alabar (o reconocer el mérito del

---

<sup>58</sup> En un sentido más amplio que trasciende el ámbito de nuestra investigación, Postic da cuenta con acertada síntesis de las investigaciones que conducen al análisis de las interacciones en clase (Postic, 1996: 67-97).

<sup>59</sup> La dificultad, y acaso la impertinencia, que supone un ejercicio de síntesis de las propuestas de Landsheere al respecto nos animan a remitir directamente a la fuente original, de cuya relevancia damos cuenta en todo caso en este punto. En el mismo sentido y con la misma prudencia remitimos a Cazden (1990: 688-695).

alumno y ponerlo como ejemplo), mostrar una actitud solícita, alentar, prometer una recompensa, mostrar sentido del humor y dirigirse a sus alumnos con palabras afectuosas. Por fin, las funciones de afectividad negativa consisten en criticar, acusar e ironizar, amenazar, amonestar, reprender, castigar, divagar, rechazar una manifestación espontánea y adoptar una actitud cínica.

Renzo Titone (1986: 128-152) ha analizado con detalle los principales modelos de análisis de la interacción verbal en la enseñanza, partiendo de algunas premisas claras. En primer lugar, cualquier ejercicio orientado a este objetivo debe partir de la visión sistémica de la realidad observada, en el sentido de que la interacción verbal no está únicamente conformada por la relación entre profesor y alumno sino por una red mayor de relaciones que afecta a diversos sistemas de referencia (métodos, situación didáctica, situación social...). Además, un análisis pertinente del proceso de interacción didáctica entendida como “proceso dialéctico bipolar” (Titone, 1986. 129) no puede quedar reducido al mero estudio del comportamiento del docente, sino que debe extenderse a la consideración detallada de las características del comportamiento del alumno.

Entiende Titone, con todo acierto, que la enseñanza sólo es susceptible de ser mejorada si es sometida a análisis críticos rigurosos que posibiliten la comprensión cada vez más exacta de “la naturaleza de los defectos inherentes a la manera habitual de enseñar” (Titone, 1986: 129). En este sentido, únicamente un análisis científico posibilitará que los profesores se vuelvan capaces de controlar inteligentemente su comportamiento verbal.

Titone resume los que él define como los tres principales modelos de análisis del comportamiento verbal propio de la enseñanza. El sistema de análisis de Bruce B.

Joyce<sup>60</sup> se basa en el principio de que la eficacia de la enseñanza depende de la flexibilidad, es decir, la forma en la que el docente es capaz de adaptarse a las diferentes situaciones que surgen en su trabajo, de acuerdo con las cuales postula cuatro categorías fundamentales del comportamiento del profesor (sanción-confirmación; información; procedimiento y mantenimiento) que se articulan a su vez en subcategorías. El sistema de análisis de Ned A. Flanders<sup>61</sup> se orienta al estudio de la interacción verbal propia de la relación didáctica, situándose en la perspectiva del eje “autoritario-democrático” aplicado al profesor, lo cual convierte como foco central de sus investigaciones la libertad del alumno y la manera en la que el profesor restringe o aumenta esta libertad a través de sus intervenciones. Por fin, el sistema de análisis del lenguaje de la clase propuesto por Arno A. Bellack y su equipo<sup>62</sup> toma algunos de sus conceptos de filósofos y psicólogos contemporáneos (Wittgenstein, Feigl y Brown) para considerar la necesidad de que en el análisis de la interacción verbal debe tenerse presente tanto aquello que se dice como en qué momento o situación se dice con el fin de examinar la pertinencia pedagógica y didáctica de la comunicación verbal entendida en un sentido bidireccional.

Según Titone, “la conclusión general de los diferentes análisis del proceso de enseñanza es, por el momento, desconcertante” (Titone, 1986: 136). La estructura rígida y minuciosa de los modelos reseñados puede estimular a los profesores a adecuar su quehacer didáctico a un esquema rígido que lo limita y no propicia su creatividad y se hace necesaria una revisión basada en un concepto más adecuado del proceso de

---

<sup>60</sup> B. B. JOYCE y B. HAROOTURIAN, *The structure of teaching*, Chicago, Science Res. Ass., 1967. Citado por Titone (1986: 131 n. 9).

<sup>61</sup> N. A. FLANDERS, *Teacher influence, pupil attitudes and achievement*, Washington, Cooperative Research Monograph nº 12, U. S. Office of Education, 1965. Citado por Titone (1986: 132 n. 10)

<sup>62</sup> A. BELLACK *et al*, *The language of classroom. Meanings communicated in High School Teaching*, New York, Columbia University, 1963. Citado por Titone (1986: 135 n. 12).

enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con esto, el modelo de Schroder-Titone se basa en el diseño de las características generales de la comunicación didáctica formuladas por Schroder<sup>63</sup>, quien las refiere únicamente a la esfera periférica del comportamiento docente. Estas categorías generales se articulan en otras diecinueve categorías que se consideran constantes en el comportamiento docente, que pueden agruparse a su vez en cuatro parámetros referidos a las formas privilegiadas de expresión, la amplitud del comportamiento (que Schroder denomina “métrica”), la tensión del comportamiento (que Schroder denomina “tonía”) y la eficacia didáctica o la productividad del comportamiento docente. Es, en fin, una descripción de conjunto que adopta la forma de un perfil de enseñante, que se infiere a partir de la correlación entre el bloque de los tres primeros parámetros y el cuarto.

Titone complementa la anterior formulación con su modelo de análisis del lenguaje del enseñante (Titone, 1986: 145-152), que intenta elucidar las características formales del lenguaje empleado por el profesor en la interacción didáctica atendiendo tanto a las estrictamente lingüísticas (gramática, léxico y estilo) como a las que Titone denomina “concomitantes” (paralingüísticas y cinésicas) con el fin de poner de relieve algunos factores propios de la personalidad y el comportamiento del docente que pueden influir en la actitud y el comportamiento del alumno o condicionar la dinámica de la comunicación didáctica. La parrilla de análisis propuesta por Titone sirve no sólo para aquellos investigadores que se propongan un análisis minucioso de la compleja comunicación verbal propia de la enseñanza, sino también para los psicopedagogos que se ocupen del estudio diagnóstico de las dificultades y alteraciones de este sistema comunicativo y para los profesores comprometidos con su autoanálisis con el fin de

---

<sup>63</sup> H. SCHRODER, *Comunicazione, informazione, istruzione*, Roma, Armando, 1979. Citado por Titone (1986: 140 n. 3)

mejorar su competencia. Los estilos comunicativo-lingüísticos derivados de la aplicación del modelo de análisis propuesto por Titone pueden ser tres: el formal, el poco formal y el informal, susceptibles de ser correlacionados con otras dimensiones que son propias de la personalidad y el comportamiento del docente (democracia, permisividad/directividad, no directividad).

Por fin, Camacho y Sáenz diseñan un cuestionario básico para medir la capacidad emisora que no es específico de la interacción verbal propia de la docencia<sup>64</sup> y que comprenden trece ítems en los que la atención se orienta a los aspectos actitudinales del orador, entendido en el sentido amplio que nosotros hemos considerado en nuestro estudio.

### **2.3.2. Explicación detallada de nuestro modelo**

El objetivo del cuestionario de análisis del modelo comunicativo del profesor que proponemos en el Apéndice 3 de nuestro trabajo es determinar el perfil al que se adscribe el docente en función de la praxis comunicativa que rige el desempeño de su tarea. El modelo ideal, que es precisamente el adecuado para la impartición de la enseñanza de la oratoria en la etapa universitaria, es el representado por el profesor comunicador, tal como lo describimos en el apartado correspondiente de la presente investigación, y el contrario es el del profesor transmisor, poco recomendable en general y de todo punto inadecuado para impartir enseñanza especializada en materia de oratoria, argumentación y técnicas de expresión oral en particular. Entre ambos

---

<sup>64</sup> Saturnino de la Torre lo integra entre las actividades recomendadas para la comunicación didáctica de los psicopedagogos (De la Torre, 2001: 142-143).

extremos se sitúan otros cuatro modelos que ordenamos a continuación de menor a mayor adecuación al perfil comunicativo idóneo:

Profesor transmisor

Profesor de tendencia transmisora alta

Profesor de tendencia transmisora moderada

Profesor de tendencia comunicadora moderada

Profesor de tendencia comunicadora alta

Profesor comunicador

El cuestionario<sup>65</sup> que pretendemos aplicar consta de treinta y cinco ítems que comprenden los tres principales ámbitos del discurso docente según nuestra propuesta (comunicación del conocimiento, comunicación de valores y evaluación). La comunicación del conocimiento está presente en un mayor número de ítems (1-20) porque comprende las tres dimensiones del ámbito (contenido, estructura y forma), si bien la dimensión estructural y la formal afectan igualmente a los valores y a la evaluación, lo cual desaconseja diferenciar los promedios de cada una de los ámbitos. El contenido comprende los ítems 1-5, la estructura los ítems 6-8 y la forma los ítems 9-20, si bien hay que diferenciar los propios del plano léxico-sintáctico (10-12), la pronunciación (13) y el lenguaje no verbal (14-20) tanto oral (14-16) como no oral (17-20). La comunicación de valores comprende los ítems 21-30 y la evaluación se refleja en los cinco últimos ítems (31-35).

Para aplicar el cuestionario, el profesor debe rodear con un círculo el número equivalente al valor (1-4) de cada ítem que refleje la situación que en cada caso se corresponda con su actitud. No debe ser, por lo tanto, necesariamente aplicado por un

especialista que actúe como observador; se trata de un cuestionario que el profesor mismo puede cumplimentar a partir de la percepción honesta y autocrítica que tiene de sí mismo como comunicador. La puntuación final se halla sumando todos los valores y dividiendo el resultado por 35, con arreglo a la siguiente fórmula sencilla:

$$\text{Puntuación final} = x/35$$

donde x es la suma de todos los valores del cuestionario.

La determinación del modelo comunicativo al que se adscribe el profesor se determina de acuerdo con los siguientes rangos:

Profesor transmisor: 1.0

Profesor de tendencia transmisora alta: 1.1-1.5

Profesor de tendencia transmisora moderada: 1.6-1.9

Profesor de tendencia comunicadora moderada: 2.0-2.9

Profesor de tendencia comunicadora alta: 3.0-3.9

Profesor comunicador: 4.0

La determinación del modelo comunicativo no debería surtir sólo un efecto informativo, sino estimulante, con el fin de que el profesor trabaje las actitudes y habilidades de aquellos ítems en los que su puntuación ha sido inferior a 2.0 y mejore su perfil, tendiendo a conseguir con el tiempo la puntuación propia del profesor de tendencia comunicadora alta.

La actitud del profesor en este sentido debe ser comprometida y proactiva, examinando constantemente los elementos que verifican la calidad de su desempeño como orador y potenciando al mismo tiempo la sensibilidad para observar el comportamiento retórico de otros oradores, aprovechando así las muchas posibilidades

---

<sup>65</sup> El cuestionario propuesto en la presente tesis doctoral es la versión simplificada, razonada y equilibrada del primer modelo que propusimos en su día (López Navia, 1996: 19-22), concebido entonces como una

que le deparará el aprendizaje vicario en las diferentes ocasiones en las que la vida académica le permita participar como oyente en actividades en las que intervienen otros ponentes cuya observación le resultará muy útil para aquilatar su propio perfil. El perfeccionamiento de las capacidades propias del profesor comunicador es el resultado de un proceso permanente, comprometido y, si cabe, ilusionante, más aún si de ese proceso depende el grado de excelencia que pueda afectar a los saberes y capacidades de quienes son objeto de su tarea.

**SEGUNDA PARTE. DESCRIPCIÓN Y TRATAMIENTO DE LAS  
PRINCIPALES DIFICULTADES EN LA CONSTRUCCIÓN Y EJECUCIÓN  
DEL DISCURSO EXPOSITIVO.**

## **1. Las dificultades de la lectura oral del discurso expositivo.**

### **1.1. Errores más comunes en la práctica de la lectura oral.**

Es un hecho probado que un gran número de hispanohablantes cultos con formación universitaria muestra una gran dificultad a la hora de leer en voz alta. La causa es evidente: no han recibido, ni durante su formación preuniversitaria ni durante la universitaria, el entrenamiento adecuado, mucho menos en el transcurso de sus estudios superiores, en los que se da por sentado que la correcta lectura es una habilidad que los estudiantes deben haber adquirido previamente, y una buena muestra de ello es la falta de atención que ha recibido este aspecto por parte de la investigación especializada. Félix Sepúlveda, autor del único tratado sobre el caso del que tenemos constancia<sup>66</sup>, pone el dedo en la llaga cuando afirma las carencias de la escuela a la hora de brindar a los alumnos unos modelos adecuados que contrarresten los efectos adversos de los ejemplos que trascienden el ámbito escolar, carencias perfectamente extensibles, por desgracia, al ámbito de la Enseñanza Superior, y ello, como recuerda el autor, a pesar de una tradición tan sólida en materia de lectura oral como la vigente durante la segunda mitad del siglo XIX gracias a las aportaciones de autores como José María Moralejo, Ernesto Legouvé, Julio Domínguez y F. Serrano de la Pedrosa, José Anchorena, Ramón Giraltí y Rufino Blanco Sánchez (Sepúlveda, 2009: 9-10).

En estos casos, y asumiendo que no es una materia universalmente presente en los programas de estudios, las asignaturas de oratoria y técnicas de la comunicación

---

<sup>66</sup> Sepúlveda centra sus utilísimas investigaciones sobre la lectura expresiva, publicadas por primera vez en 1986, en la enseñanza preuniversitaria, pero sus modelos y ejercicios podrían ser muy bien aplicados al ámbito universitario y aun al profesional. Su práctica, en todo caso, se aplica al texto ajeno, mientras que

oral, allá donde se impartan, se ocuparán de compensar de modo insuficiente (dicho en términos cuantitativos) estas carencias, que se manifiestan en la vida profesional a veces de forma trágica: no todos los periodistas están preparados para leer las noticias ante su audiencia, muchos profesores de asignaturas humanísticas en general y filológicas en particular despachan la lectura oral de los textos que sirven de ejemplo o de ejercicio con una carencia de pericia que se convierte, además, en una inconveniencia didáctica, y los futuros conferenciantes y ponentes en congresos, sea cual sea su formación, ejecutan no pocas veces la lectura pública de sus textos con una técnica y una actitud cuya ineficacia suscita el desinterés de su público.

Las razones por las cuales conviene instruir a los estudiantes universitarios en la técnica de la correcta lectura oral son eminentemente propedéuticas: quien lee bien en voz alta habla mejor en voz alta, no sólo por la precisión con la que acometerá la pronunciación, sino también por la consecuencia favorable que la correcta lectura tiene en la interiorización del ritmo adecuado para construir las secuencias que conforman el discurso oral.

Basta con enfrentar a un grupo de estudiantes universitarios a la lectura oral de un texto escrito en español de registro culto para constatar los errores más comunes que pueden apreciarse en esta práctica. Reparemos en el siguiente texto, un bando de Enrique Tierno Galván<sup>67</sup>, del que se propone a cada alumno la lectura en voz alta de una secuencia, entendiendo como tal la cantidad de texto comprendida entre dos puntos. El profesor ha de adoptar la precaución elemental de que sólo esté a la vista de todo el grupo la secuencia que se lee en cada momento, para evitar que el alumno que

---

nosotros aplicamos la nuestra a la lectura expresiva de un discurso previamente escrito que responde a las exigencias ineludibles, en tanto texto, de ser rigurosamente original.

intervendrá a continuación desatienda la lectura del anterior anticipándose al ejercicio en busca de un mejor resultado. El objetivo, está claro, no es sólo resolver la lectura con el mayor acierto, sino también, y sobre todo, ser consciente de la dificultad que supone una correcta lectura oral y de los errores que suelen cometerse al intentarla.

#### MADRILEÑOS:

Esta Alcaldía Presidencia ha observado que los ruidos de esta Villa y Corte aumentan hasta hacerse intolerables.

Jóvenes sin escrúpulos, que gustan de ostentar prepotencia y mostrarse ante sí mismos y los demás superiores a cualquier norma y acatamiento, vociferan con tal estruendo o producen tales ruidos con las máquinas de correr, que llaman motocicletas, que impiden el sueño apacible y reposado que el trabajo cotidiano de nuestros vecinos requiere. Agavíllanse estos jóvenes, por lo común adolescentes, para que el número aumente el estruendo y fortalezca la impunidad de su deplorable conducta.

A veces no ya los jóvenes, sino los adultos, caen en parecido incivismo y descuido alzando inconsideradamente la voz de los ingenios que reproducen el sonido, mientras tienen los postigos y las vidrieras de las ventanas y balcones abiertos, con lo que perturban, particularmente de noche, la sensibilidad y el ánimo de los vecinos, moradores o viandantes.

No faltan tampoco quienes hablan con voz estentórea, gritan o anuncian mercancías, o tocan instrumentos musicales sin el debido y solícito recato, molestando a quienes duermen, sobre todo en las horas de descanso que corresponden a la siesta.

Por cuya razón, velando por la paz y sosiego de esta Villa, encarezco a sus habitantes cuiden de su comportamiento para no añadir a las molestias y congojas, que toda ciudad grande ocasiona, las que nacen de la mala educación y poco civismo.

En el transcurso del largo periodo (1985-2009) en el que este texto ha sido leído por primera vez en voz alta bien por estudiantes universitarios de grado o de posgrado, bien por profesionales con formación universitaria y una trayectoria reconocida en muchos casos, hemos registrado un conjunto de errores que se han repetido con singular frecuencia, motivados por factores fáciles de determinar gracias a la observación detallada que hemos hecho del comportamiento de los alumnos y su subsiguiente análisis.

Antes de exponer de forma sistemática el repertorio de errores registrados, conviene que nos detengamos en algunas reflexiones obligadas al respecto. La primera

---

<sup>67</sup> Bando publicado el 22 de julio de 1981 extraído de los *Bandos* de Enrique TIerno GALVÁN.

de ellas es que la práctica común de las lecturas de los discursos leídos excluye casi siempre el hecho de que el lector las afronte sin un ensayo previo, añadiendo además a lo dicho la ventaja que supone haberlo redactado previamente, y por lo tanto conocerlo<sup>68</sup>. Partimos de la base, llevando el caso a la dimensión ética inherente a la metodología que se defiende en este trabajo, de que el orador sólo está moralmente legitimado para leer en voz alta un discurso que él ha redactado originalmente, condición a la que no deben atenerse, sin embargo, los discursos pronunciados por personalidades de un cierto relieve que han confiado su intervención a un asesor especializado. La figura del asesor, tan común en la política y en la alta dirección, es la versión contemporánea de los logógrafos que surgen en la Grecia antigua tras el fin de la tiranía de los siracusanos Hierón y Trasibulo (en 468 y 466 a. C., respectivamente), cuando la reivindicación de los derechos antes usurpados hace imprescindible la defensa de las causas de los ciudadanos a través de la palabra pronunciada en público. El logógrafo, con su especial pericia, al igual que el asesor de nuestros días, rompe en cierto sentido el ideal de la *isegoría*, es decir, la potencial igualdad de los ciudadanos a la hora de tomar la palabra para exponer sus reclamaciones<sup>69</sup>.

Otra reflexión imprescindible, sobre la cual volveremos en su momento, tiene que ver con la dificultad natural que ofrece la modalidad del discurso leído. Resulta muy curioso comprobar la renuencia que los alumnos muestran a la hora de aceptar este hecho tan obvio, y sólo después de comprobar las consecuencias negativas de una mala lectura, casi siempre a través de la práctica de un tercero, se rinden a la evidencia,

---

Usamos la *Edición conmemorativa XX aniversario* publicada en Madrid, Área de las Artes del Ayuntamiento de Madrid, Imprenta Artesanal, 2006.

<sup>68</sup> Por lo que respecta a la lectura expresiva de textos no creados por el orador, Félix Sepúlveda insiste en que la corrección en la práctica sólo es posible tras conocer profundamente el texto que se va a leer y prepararse previamente (Sepúlveda, 2009: 15).

<sup>69</sup> Véase LÓPEZ NAVIA (2010: 25)

reforzada estratégicamente por la prohibición, irrenunciable desde el punto de vista didáctico, de que su práctica final de discurso expositivo consista en una lectura. Muy en contra de lo que se piensa, la lectura de un discurso es la modalidad de exposición más difícil y comprometida, y la que requiere, desde luego, de una mayor preparación y de un mayor ensayo. Bien hecha, la lectura de un discurso expositivo puede ser eficaz y hasta brillante; mal hecha, su resultado puede ser simplemente desastroso. Muy rara vez la práctica permite constatar un término medio entre una y otra forma de leer un discurso en voz alta.

Por fin, cabría pensar que el ejercicio que proponemos, acentuado además por la dificultad que puede suponer la lectura oral de un texto tan inusualmente elaborado como el de Tierno Galván –seleccionado para esta prueba precisamente por su complejidad estilísticamente arcaizante<sup>70</sup>– incluso para los hablantes del español culto, supone una práctica excepcional y extrema si se desea, pero hay razones que permiten salir al paso de esta prevención: la primera es que todo hispanohablante culto debería estar preparado ya al final de sus estudios preuniversitarios para afrontar con normalidad la lectura correcta de cualquier texto perteneciente al registro en el que se mueve por más que su variante diafásica sea poco usual, presunción aún más fácil de suscribir en el caso de los estudiantes universitarios; la segunda es que una buena parte de los alumnos de oratoria que han afrontado esta prueba la han resuelto muy satisfactoriamente, y la tercera es que la naturaleza y objetivos didácticos de este ejercicio son los mismos que los propios de la primera lectura oral, sin conocimiento previo, de un texto escrito en una lengua distinta al español tan habitual en la enseñanza de idiomas, en la que, en primera instancia, se mide la pronunciación correcta más que

la comprensión lectora, a la que se atiende después. De hecho, puede constatarse que la actitud de los universitarios hablantes de español culto ante un ejercicio de lectura de estas características es la de quienes, presionados por el respeto que suele inspirar la práctica, teóricamente impropia (por superada) de su formación especializada, atienden más a pronunciar y entonar con eficacia que al sentido del texto, hecho que motiva, paradójicamente, una buena parte de los errores, toda vez que la menor atención prestada al significado de algunas expresiones desusadas condiciona su incomprensión, y por lo tanto su pronunciación defectuosa<sup>71</sup>. No hay que olvidar, por otro lado, que los estudiantes universitarios (así como la mayor parte de los titulados hispanoparlantes), no suelen dominar la técnica de anticipación lectora, cuyo conocimiento, del que después nos ocuparemos, podría resolver una buena parte de estos problemas.

Expuestos estos prenotandos, vamos a ocuparnos a continuación de establecer el repertorio ordenado de los errores más frecuentes cometidos por quienes han hecho el ejercicio. El primer error es una articulación deficiente, motivada casi siempre por otro error igualmente común, que es el de la lectura demasiado rápida del texto, consecuencia de la lectura simplemente visual, mucho más normal en la práctica que la lectura oral. La articulación deficiente se nota de forma muy clara en la pronunciación de un sintagma como “tales ruidos”, en el párrafo segundo, en el que la lectura rápida y por lo tanto descuidada ocasiona que la *s* final de “tales” se asimile a la *r* inicial de “ruidos”. Es evidente que la asimilación, mucho más propia del registro vulgar característico de la variante diastrática propia de los hispanohablantes pertenecientes a

---

<sup>70</sup> Podrían obtenerse resultados muy parecidos a los que más adelante detallamos con cualquier otro texto redactado en español culto en el que se empleen palabras inusuales, amén de una elaboración sintáctica compleja.

<sup>71</sup> En todo caso, y como recuerda Sepúlveda, la lectura expresiva debe ser también comprensiva (Sepúlveda, 2009: 14).

una extracción sociocultural baja<sup>72</sup> y de las situaciones coloquiales en las que también participan los hispanoparlantes cultos, está motivada por el hecho de que ambas consonantes son linguoalveolares, pero bastaría una simple transición articulatoria al final de “tales” para facilitar el paso de una consonante fricativa a una vibrante múltiple como es la *r* en posición inicial (en el caso que nos ocupa) o medial.

Otros errores de articulación afectan al desplazamiento del acento prosódico de la palabra llana “postigo”, que pasa a veces a transformarse incorrectamente en una esdrújula, o son consecuencia de la poca costumbre de emplear una forma verbal sintética y de orden hiperbático como “agavillanse” en lugar de su correspondiente formulación analítica “se agavillan”, ordenado linealmente, sin olvidar lo poco frecuente de un verbo como “agavillarse” para expresar poéticamente lo mismo que, de forma más accesible, podría expresarse con formas verbales equivalentes de otros verbos más comunes, como “júntanse” (o “se juntan”), “reúnen” (o “se reúnen”) o “agrupan” (o “se agrupan”). De la misma manera, ofrece dificultades la pronunciación del adjetivo “estentórea”, de uso poco habitual, y resulta altamente curioso que, precisamente por desatender al sentido de lo que se está leyendo y actuar con precipitación –deficiencia que podría resolverse, insistimos, con la técnica de la lectura anticipada–, el gerundio “alzando” se transforma con alguna frecuencia en “alcanzando” y el adverbio “inconsideradamente”, empleado con exquisita precisión por Tierno Galván en su contexto, muy rara vez, salvo para lectores muy avezados, ha dejado de convertirse en “inconsiderablemente” – quizá por su proximidad a su forma positiva “considerablemente”, bastante más común– que sería, sin embargo, una palabra contextualmente desajustada. Ya advertimos en su momento acerca de las repercusiones

---

<sup>72</sup> Este es el mismo caso que afecta, por ejemplo, a la velarización de la *s* cuando constituye un grupo consonántico heterosilábico con una consonante oclusiva velar como la *c* en una palabra como “mosca”,

negativas que puede tener una articulación deficiente, sobre todo si es constante, en la percepción de la credibilidad del orador.

Otra fuente de errores en la lectura oral es la incorrecta discriminación y ejecución de las pausas, coincidan o no con las pistas que significan los signos de puntuación. Lo más normal es que se aprovechen los signos de puntuación para marcar las pausas, pero éstas pueden hacerse de forma igualmente natural en algunas partes del texto en las que el sentido lógico no se ve afectado. Una pausa después de la palabra “superiores” en la primera secuencia del segundo párrafo (error cometido en bastantes ocasiones en la práctica que analizamos por el sentido lógico que se le da a esa parte de la secuencia) resultaría incorrecta, pero no sería ese el caso si se hiciese una pausa antes de algunas conjunciones coordinantes disyuntivas o copulativas, siempre y cuando coordinen proposiciones de una oración compuesta y no unidades gramaticales inferiores: así, sería antinatural este tipo de pausa después de “apacible” en la misma secuencia del mismo párrafo, o después de “incivismo” en la primera línea del párrafo siguiente, pero no después de “estruendo” de nuevo en la primera secuencia del segundo párrafo, después de “gritan” en la primera línea del cuarto párrafo o, quizá en menor medida, después de la nueva aparición del sustantivo “estruendo”, esta vez al final de la segunda secuencia del segundo párrafo. No siempre, como veremos, es necesario que las pausas expresivas de la oralidad dependan de los nexos coordinantes o subordinantes.

De estos mismos errores de continuidad, armonía y entonación concretamente dependientes de los signos de puntuación forman parte la ausencia de pausa tras una coma o un punto (o tras otros signos menos comunes), la ejecución incorrecta de la curva melódica conveniente en cada caso o la falta de precaución, descendiendo ya a lo

---

pronunciada como [móxka].

meramente fisiológico, a la hora de aprovechar estos signos para hacer algo tan elemental como tomar el aire necesario para facilitar una lectura cómoda que permita, además, mantener el sentido lógico del texto al no hacer pausas antinaturales motivadas por la urgencia de recuperar el aliento. Esto último se puede comprobar muy fácilmente en las muchas ocasiones en las que los alumnos no toman aire en las pausas de los signos de puntuación en una secuencia tan extensa como es la primera del segundo párrafo o como el tercero, que es en toda su extensión una secuencia única.

No hace falta abundar en argumentos para hacer entender que, sin dominar los ingredientes elementales de la técnica necesaria en la ejecución del discurso leído (articulación correcta, entonación adecuada, ritmo conveniente y anticipación) resulta ilusorio pretender que el alumno practique una lectura expresiva, vívida y llena de matices que implique la interiorización del discurso, actitud imprescindible para suscitar el clima de receptividad exigible en una exposición oral ajustada a los objetivos alumbrados por las máximas de *latinitas*, *perspicuitas*, *ornatus* y *aptum*. De ahí la necesidad de definir las pautas y las tareas didácticamente pertinentes para instruir al alumno en la técnica de la correcta lectura, de las que nos ocuparemos a continuación, y que serán igualmente aplicables para toda manifestación de oralidad en el español culto que rige en las situaciones formales de tipo expositivo y de tipo dialéctico, si bien estas últimas no son objeto de nuestra atención en este trabajo. Conviene insistir una vez más en que la técnica de la correcta lectura repercutirá muy favorablemente en la práctica del discurso expositivo, y que el entrenamiento constante y riguroso en las rutinas de la lectura oral más eficaz permite experimentar un progreso rápido del que el alumno mismo se hace pronto consciente, hecho favorable que retroalimenta su afán de superar sus dificultades.

## **1.2. Propuesta de pautas y tareas para la correcta lectura oral del discurso expositivo.**

### *1. Primera pauta: articulación consciente y matizada.*

Para que una lectura oral sea satisfactoria, y por extensión toda intervención oral culta de naturaleza expositiva, es imprescindible, en primer lugar, que la articulación –la vocalización, dicho de otra manera– sea correcta, y una articulación correcta debe ser consciente y matizada. Que sea consciente depende del grado de atención que el alumno sea capaz de prestar a su propio proceso de vocalización, o lo que es lo mismo, de que se escuche a sí mismo cuando habla, no en busca de la autocomplacencia sino de la percepción meramente física de su sonoridad y de la nitidez de su pronunciación. Una de las consecuencias más comunes de no adoptar esta costumbre, siquiera de vez en cuando, en el transcurso de la exposición, son las confusiones que se cometen cuando el orador, sobre todo en la conversación y en la discusión, está seguro de haber pronunciado una palabra que en realidad no ha pronunciado, tal como le demuestran sus interlocutores; otra consecuencia, difícilmente evitable incluso cuando se presta atención, es el error oral denominado *contaminatio*, consistente en crear una palabra imposible que resulta de la fusión entre la palabra que en ese momento se pronuncia y otra próxima cuya pronunciación se prevé inmediata y que espera en el plano mental de la elaboración anticipada del discurso.

Una articulación es matizada cuando permite, sin incurrir en la afectación, que el receptor aprecie con la necesaria nitidez la riqueza del consonantismo y la relevancia prosódica de las sílabas que conforman una palabra, especialmente en el caso de las

sílabas postónicas y más concretamente en el caso de la sílaba postónica final de las palabras esdrújulas (“lámpara”), cuya audibilidad puede perderse especialmente al final de una secuencia cuando la entonación de la curva melódica de cierre no se compensa con el mantenimiento de la necesaria intensidad.

Para afianzar la mecánica de la correcta vocalización, el profesor puede proponer a los alumnos una tarea práctica de probada eficacia como es la lectura (y en su caso la producción espontánea de un discurso oral) ralentizada de un texto (el mismo bando de Tierno Galván que nos sirvió de ejemplo serviría perfectamente para este ejercicio, precisamente por sus singularidades) exagerando al mismo tiempo la vocalización matizada de cada palabra para adquirir la consciencia física del movimiento de los órganos articulatorios activos (lengua y labios) y su posición con respecto a los pasivos (dientes, alvéolos y paladar)<sup>73</sup>, particularmente en las transiciones internas en una palabra, letra a letra o sílaba a sílaba, bien en sílabas libres que conforman grupos silábicos heterosilábicos (“car-do”, “ar-te”, “al-can-zar”), de menor dificultad, bien en sílabas trabadas que conforman grupos tautosilábicos (“pra-de-ra”, “tra-ma”, “a-clarar”), que pueden ofrecer mayores obstáculos a un determinado tipo de hablantes con problemas articulatorios no superados, muy especialmente cuando interviene la *r*<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> Precisamente por la importancia de la apreciación del movimiento y posición de estos órganos en cada caso durante las transiciones articulatorias, y pese a lo que suelen recomendar algunos especialistas en todo caso bienintencionados, no resulta tan útil la práctica de pronunciar con un obstáculo en la boca (por ejemplo, sin soltar un lápiz atravesado entre los dientes). Sí da resultado, sin embargo, la pronunciación progresiva de trabalenguas, tan abundantes en la tradición hispánica.

<sup>74</sup> La pronunciación ralentizada y enfatizada de los grupos tautosilábicos en los que la sílaba se constituye con las consonantes *p*, *b*, *t*, *d*, *c* y *g* en combinación con la *r* permite distinguir, incluso, el denominado “elemento esvarabático” que encierra la *r* en la transición articulatoria desde la consonante anterior, rasgo que no es apenas perceptible en la pronunciación practicada a una velocidad normal cuyas características estudia Quilis y cuya estructura acústica es semejante a la de una vocal (Quilis, 1981: 296-300). El uso

## 2. Segunda pauta: ejecución correcta de las pausas

Como ya vimos antes, las pausas no dependen necesariamente de los signos de puntuación<sup>75</sup>, pero la primera tarea que el alumno debe superar es la correspondiente a la discriminación y ejecución de las pausas asociadas a estos signos, prioritaria en la primera de las cuatro dimensiones de esta habilidad, que es la espacio-temporal y fisiológica. El componente espacial de esta primera dimensión es de naturaleza meramente visual, toda vez que los signos de puntuación permiten discriminar a simple vista un fragmento de texto que se engrana lógicamente y sintácticamente en la secuencia a la que pertenece, hecho que, como después examinaremos, tiene una consecuencia directa en la comprensibilidad del discurso. Más importante para la lectura en voz alta es el componente temporal, que encierra la duración necesaria en la marca de la pausa para que la lectura sea adecuada en su velocidad y en su ritmo. Con el fin de dominar este aspecto, el alumno debe interiorizar un tiempo en el que detendrá brevemente su lectura o su exposición, aprovechando además para tomar el aire necesario para proseguir con su tarea cómodamente. La coma (y por extensión el punto y coma) requieren un tiempo que puede coincidir con un segundo<sup>76</sup> [-], mientras que el punto (y por extensión los dos puntos<sup>77</sup>) pueden admitir las más de las veces un segundo más<sup>78</sup> [--]. Así, en el

---

consciente del elemento esvarabático me ha sido útil a la hora de rehabilitar el rotacismo en los grupos tautosilábicos de estudiantes adultos.

<sup>75</sup> Para complementar y matizar la norma descrita por la Real Academia Española en su *Ortografía* (1999) es muy útil y sugestiva desde el punto de vista didáctica la revisión práctica propuesta por José Antonio Millán (2005).

<sup>76</sup> Aunque la *Ortografía de la lengua española* de la Real Academia Española precisa que “el punto y coma indica una pausa superior a la marcada por la coma e inferior a la señalada por el punto” (1999:66) la práctica de la lectura y del discurso oral viene a igualar el tiempo de la coma y el punto y coma las más de las veces.

<sup>77</sup> Sugerimos esta equiparación, igualmente flexible, porque la *Ortografía* académica (véase lo expuesto al respecto en las pp. 63-65) no aporta informaciones precisas sobre la posible duración del tiempo de la pausa correspondiente a los dos puntos .

<sup>78</sup> Un recurso didáctico recomendable para que el alumno interiorice satisfactoriamente el tiempo de las pausas es que repita mentalmente la palabra “coma” cuando se encuentre con una, y que duplique

fragmento del texto de Tierno Galván que seleccionamos a continuación y que comprende el primer párrafo y las primeras líneas del segundo, hasta la palabra “acatamiento”, marcaremos el tiempo correspondiente a la pausa que en cada caso convendría:

Esta Alcaldía Presidencia ha observado que los ruidos de esta Villa y Corte aumentan hasta hacerse intolerables[--].

Jóvenes sin escrúpulos[-], que gustan de ostentar prepotencia y mostrarse ante sí mismos y los demás superiores a cualquier norma y acatamiento[-], vociferan...

La segunda dimensión en la ejecución correcta de las pausas es la melódica, fundamental también, como la temporal, para definir el ritmo de la lectura y del discurso orales. El punto requiere sin la menor duda una curva melódica claramente descendente para marcar el cierre de una secuencia o de un párrafo. La coma admite una curva melódica ascendente o descendente, en función de los matices expresivos (gravedad, admonición, ironía...) que se quiera imprimir a lo que se dice. Por dejar de lado otros signos de puntuación menos frecuentes, diremos que los dos puntos y el punto y coma acaban coincidiendo en la mayoría de los casos en una curva melódica levemente descendente, no tan pronunciada ni rotunda como la correspondiente al punto, y los puntos suspensivos precisan una curva melódica siempre levemente ascendente. La mejor tarea que el profesor puede imponer a sus alumnos para asimilar la dimensión melódica de las pausas es la emulación de su lectura a partir de un modelo que ellos deben aplicar por inferencia a casos distintos.

---

mentalmente la palabra “punto” (“punto-punto”) en su caso. Esta precaución demuestra una singular eficacia cuando los estudiantes se inician en la correcta lectura oral o rectifican de la mano del profesor los vicios adquiridos hasta el momento, momento en el cual, salvo excepciones, se tiende a leer con excesiva rapidez, de acuerdo con la costumbre más extendida. A medida que vaya interiorizando el ritmo el alumno descubrirá intuitivamente que puede flexibilizar el tiempo de las pausas en función de los matices expresivos que requieran su lectura o su exposición. No pretendemos sugerir con esta tarea práctica una forma universal de actuar, sino el estímulo didáctico para adquirir un hábito que la experiencia irá perfeccionando con el tiempo y la práctica.

La tercera dimensión, muy reveladora e instructiva, es la lógica: un texto mal leído o un discurso mal expuesto, de modo tal que la ejecución de las pausas no se corresponda con el sentido de lo que se dice, conduce a la confusión o a la comprensión de un significado diferente al que se pretende, salvo que la lectura o la exposición pretendan ser deliberadamente anfibológicas o falaces, casi siempre por razones lúdicas o expresivas. Un divertido punto de partida –entre otros ejemplos parecidos, rayanos en la anécdota apócrifa– que proporciona un resultado inmediato a la hora de ayudar a los alumnos a captar estos matices, puede consistir en que los alumnos pongan la coma en donde crean que falta en la frase siguiente, en la que, a la vista de las dos únicas posibilidades asociadas a un sentido lógico, el alumno entendería fácilmente la lectura machista derivada de situar la coma después de la palabra “tiene” y la lectura feminista que dependería de situarla precisamente de la palabra “mujer”.

Si el hombre supiera realmente el valor que tiene la mujer andaría a cuatro patas en su búsqueda.

Más allá de estos ejercicios breves y sencillos, estimulantes además por sus consecuencias favorables en la creación de un clima de receptividad positivo, resulta muy útil que el profesor proponga a los alumnos dos tareas secuenciadas de tipo analítico, una de carácter pasivo y otra de carácter activo, orientadas a constatar las consecuencias que la colocación de los signos de puntuación, con la marca de la pausa correspondiente, puede tener en la comprensión del sentido de lo que se dice. El primer tipo de tarea se verifica con la lectura de un texto como el siguiente:

Cuéntase de un señor que, por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente escrito, falto de todo signo de puntuación:

*Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo.*

Se dio lectura al documento a las personas aludidas en él, y cada cual se atribuía la preferencia. Mas a fin de resolver estas dudas, acordaron que cada una presentara el escrito corriente con los signos de puntuación cuya falta motivaba la discordia. Y, en efecto, el sobrino Juan lo presentó de esta forma:

*Dejo mis bienes a mi sobrino Juan, no a mi hermano Luis. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo.*

Como puede verse, el favorecido resultaba ser Juan; mas no conformándose el hermano Luis, éste lo arregló así:

*¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No: a mi hermano Luis. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo.*

El sastre, a su vez, justificó su reclamación como sigue:

*¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. Se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo.*

De este modo, el sastre intentó cobrar su cuenta; pero se interpusieron los jesuitas, reclamando toda la herencia y sosteniendo que la verdadera interpretación del escrito era ésta:

*¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco, jamás. ¿Se pagará la cuenta al sastre? Nunca, de ningún modo. Para los jesuitas todo. Lo dicho es mi deseo.*

Esta lectura motivó gran escándalo entre los concurrentes y, para poner orden, acudió la autoridad. Esta consiguió restablecer la calma, y después de examinar el escrito, objeto de la cuestión, exclamó en tono severo:

“Señores, aquí se trata de cometer un fraude. El finado no ha testado y, por tanto, la herencia pertenece al Estado, según las leyes en vigor. Así lo prueba esta verdadera interpretación:

*¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco. Jamás se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo.*

En su virtud, y no resultando herederos para esta herencia, yo, el juez..., etc., etc., me incauto de ella en nombre del Estado. Queda terminado este asunto”<sup>79</sup>.

El segundo tipo de tarea consiste en hacer que el alumno sitúe los signos de puntuación necesarios para comprender el sentido lógico de un determinado texto. Para esta práctica son particularmente convenientes las mónadas –según su propia concepción, un punto distante de la de Leibniz– en las que Camilo José Cela redacta su novela *Oficio de tinieblas* <sup>580</sup>, escrita, salvo alguna excepción, sin signo de puntuación alguno. Una vez concluida su reflexión, el alumno debe formular su propuesta y leer después en voz alta el texto tal como él mismo lo ha puntuado, significando las pausas asociadas a los signos de puntuación en sus dimensiones temporal y melódica. Lo revelador de esta tarea es que, con mucha frecuencia, la lectura oral, intuitivamente

---

<sup>79</sup> Con alguna modificación menor, tomo este texto de la sección “Diálogos” de Inocencio Docente en el *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados* (febrero de 2003: 40).

coherente con el sentido lógico correcto, niega la puntuación incorrecta que el alumno mismo ha propuesto.

Para demostrar la utilidad didáctica de este ejercicio con respecto a la comprensión del papel que desempeñan las pausas asociadas a los signos de puntuación en el sentido lógico de un texto o discurso y su subsiguiente comprensibilidad a la hora de su ejecución oral, hemos seleccionado las mónadas 406, 410 y 415, que ofrecen (sobre todo la segunda) posibilidades de un enorme interés. Comencemos, pues, con la mónada 406:

abajo el hombre queremos que los violines tengan siete cuerdas incansables y que no conozcan la fatiga ni la sequía siete cuerdas que estén vibrando hasta la muerte

Ante un texto como el anterior, los alumnos no han tenido demasiadas dificultades para entender el sentido lógico ni el grado en que este dependía de la colocación de los signos de puntuación, ni para contrastar mediante la lectura el papel que las pausas desempeñaba en la captación del significado y la inteligibilidad del texto. Así, después de una reflexión breve, se llegaba fácilmente a la puntuación correcta, que es la que se propone a continuación, sin perjuicio de que, en virtud de la flexibilidad estilística que hace al caso, se opte por sustituir el punto y coma por un punto y seguido, en cuyo caso la lectura oral requeriría una pausa más enfática y más marcada por el descenso de la curva melódica:

Abajo el hombre. Queremos que los violines tengan siete cuerdas incansables y que no conozcan la fatiga ni la sequía; siete cuerdas que estén vibrando hasta la muerte.

Otra cosa muy distinta ha venido sucediendo con la mónada 410, en la que, hasta el momento, muy rara vez se ha llegado a la solución correcta sin que el profesor haya

---

<sup>80</sup> Manejo la octava edición de la novela en Barcelona, Noguera, 1976. Las mónadas que selecciono están extraídas de las pp. 62 (mónadas 406 y 410) y 63 (mónada 415).

tenido que orientarla mediante pistas –tal es la multiplicidad de sentidos lógicos posibles que el texto alumbró– y ello sin dejar de lado, por otra parte, el razonable estupor que manifestaban los alumnos ante un sustantivo imposible como “tuprimo”, nombre sin embargo de un personaje recurrente en la novela cuya escritura irregular les hacía pensar en un error del escritor. Transcribimos a continuación el texto original:

resígnate a conllevar las situaciones y procura que no bordeen en ningún caso las lindes irreversibles aunque tuprimo no reaccione a nada tú sigue escondiéndote en el bosque umbrío en el monte en niebla de la negación entre los gusanos más pálidos y minúsculos y las tres amantes de tu padre no pronuncies su nombre a quienes debes saludar con muy fría distancia y sin entusiasmo alguno

A la vista de la redacción los alumnos llegaban a muy diferentes opciones, alguna un punto forzada pero todas con un sentido que no es, desde luego, el previsto por Cela. Veamos, a título de ejemplo, las más comúnmente sugeridas:

1. Resígnate a conllevar las situaciones y procura que no bordeen en ningún caso las lindes irreversibles, aunque tuprimo no reaccione a nada. Tú sigue escondiéndote en el bosque umbrío en el monte, en niebla de la negación, entre los gusanos más pálidos y minúsculos y las tres amantes de tu padre. No pronuncies su nombre a quienes debes saludar con muy fría distancia y sin entusiasmo alguno.
2. Resígnate a conllevar las situaciones y procura que no bordeen en ningún caso las lindes irreversibles. Aunque tuprimo no reaccione a nada, tú sigue. Escondiéndote en el bosque umbrío, en el monte en niebla de la negación, entre los gusanos más pálidos y minúsculos y las tres amantes de tu padre, no pronuncies su nombre a quienes debes saludar con muy fría distancia y sin entusiasmo alguno.
3. Resígnate a conllevar las situaciones y procura que no bordeen en ningún caso las lindes irreversibles, aunque tuprimo no reaccione a nada. Tú sigue. Escondiéndote en el bosque umbrío, en el monte en niebla de la negación, entre los gusanos más pálidos y minúsculos y las tres amantes de tu padre, no pronuncies su nombre a quienes debes saludar con muy fría distancia y sin entusiasmo alguno.
4. Resígnate a conllevar las situaciones y procura que no bordeen en ningún caso las lindes irreversibles. Aunque tuprimo no reaccione a nada, tú sigue escondiéndote en el bosque umbrío, en el monte en niebla de la negación entre los gusanos más pálidos y minúsculos. ¿Y las tres amantes de tu padre? No pronuncies su nombre a quienes debes saludar con muy fría distancia y sin entusiasmo alguno.
5. Resígnate a conllevar las situaciones y procura que no bordeen en ningún caso las lindes irreversibles. Aunque tuprimo no reaccione a nada, tú sigue escondiéndote en el bosque umbrío, en el monte en niebla de la negación. Entre los gusanos más pálidos y minúsculos y las tres amantes de tu padre, no pronuncies su nombre a quienes debes saludar con muy fría distancia y sin entusiasmo alguno.

La impericia ortográfica, teóricamente impropia de estudiantes universitarios y profesionales posgraduados, hacía llegar a veces a alguna lectura que, pese al sentido lógico del texto resultante, requería una modificación de categoría gramatical de un pronombre que, a causa del error de acentuación, pasaba de ser relativo a interrogativo. La opción se desestimaba bajo la incuestionable premisa de que los cambios en la acentuación no podían condicionar más alteraciones ortográficas que los necesarios para que una palabra antes escrita en minúscula pase a ser ahora una mayúscula. Es el caso de la solución siguiente:

6. Resígnate a conllevar las situaciones y procura que no bordeen en ningún caso las lindes irreversibles. Aunque tuprimo no reaccione a nada, tú sigue escondiéndote en el bosque umbrío, en el monte en niebla de la negación. Entre los gusanos más pálidos y minúsculos y las tres amantes de tu padre, no pronuncies su nombre. ¿A quiénes debes saludar con muy fría distancia y sin entusiasmo alguno?

Sólo tras un análisis dirigido por el profesor y tras el recordatorio de que hay otros signos de puntuación además de aquellos cuyo uso es más frecuente en la escritura y se deducen con mayor claridad en el discurso oral, era posible llegar al verdadero sentido lógico previsto por Cela, que no es otro que el siguiente, condicionado por la colocación correcta de los signos de puntuación –excepción hecha de la coma opcional que marcamos entre corchetes– y por el uso a su debido tiempo de la raya o guión largo, significativamente alejado casi siempre de las expectativas de los alumnos:

7. Resígnate a conllevar las situaciones y procura que no bordeen en ningún caso las lindes irreversibles. Aunque tuprimo no reaccione a nada, tú sigue escondiéndote en el bosque umbrío, en el monte en niebla de la negación [,] entre los gusanos más pálidos y minúsculos y las tres amantes de tu padre –no pronuncies su nombre– a quienes debes saludar con muy fría distancia y sin entusiasmo alguno.

Algo parecido, aunque con menor dificultad a pesar de la mayor extensión del texto, se observaba en la aplicación de la tarea a la mónada 415:

el verdugo se alimenta de buñuelos de viento para tener más despejada la cabeza cuando el sol sale por el horizonte el verdugo recién purgado con el cocimiento de hojas de sen y recién evacuado su vientre cuidando de que las lágrimas no le destemplan el escroto toma

con la mano izquierda una ramita virgen de avellano que corta de tres golpes que da con la mano derecha y postrándose de hinojos reza yo te corto en nombre de Eloim Mutrathon Adonay y Semíforas para que tengas la virtud de la varilla de Moisés y pueda descubrir todo lo que ignoro y matar hombres y animales con prontitud el verdugo no bebe más que vino aguado vino verde con más de la mitad de agua de rocío no es preceptivo pero la costumbre le autoriza a mojar pan

La práctica con los alumnos permite comprobar un buen número de sentidos lógicos posibles en el texto, entre los cuales transcribimos tres y de los que sólo el último es el correcto y previsto por el autor, siendo discrecionales las comas que en dos casos anotamos entre corchetes. Merece comentarse, por cierto, volviendo a lo que antes decíamos acerca de las pronunciaciones incorrectas debidas a la mayor previsibilidad de alguna palabra de uso más común que el alumno incluía en su lectura en lugar de otra menos adecuada a sus expectativas (“inconsiderablemente” en lugar de “inconsideradamente” en el bando de Tierno Galván), el muy frecuente cambio de “cocimiento” por “conocimiento”, menos conveniente al sentido exacto del texto pero igualmente aceptable :

1. El verdugo se alimenta de buñuelos de viento. Para tener más despejada la cabeza, cuando el sol sale por el horizonte, el verdugo, recién purgado con el cocimiento de hojas de sen y recién evacuado su vientre, cuidando de que las lágrimas no le destemplan el escroto, toma con la mano izquierda una ramita virgen de avellano que corta de tres golpes que da con la mano derecha y postrándose de hinojos, reza: “Yo te corto en nombre de Eloim, Mutrathon, Adonay y Semíforas para que tengas la virtud de la varilla de Moisés y pueda descubrir todo lo que ignoro y matar hombres y animales”. Con prontitud, el verdugo no bebe más que vino, aguado vino verde con más de la mitad de agua de rocío. No es preceptivo, pero la costumbre le autoriza a mojar pan.

2. El verdugo se alimenta de buñuelos de viento. Para tener más despejada la cabeza, cuando el sol sale por el horizonte, el verdugo, recién purgado con el cocimiento de hojas de sen y recién evacuado su vientre, cuidando de que las lágrimas no le destemplan el escroto, toma con la mano izquierda una ramita virgen de avellano, que corta de tres golpes que da con la mano derecha, y postrándose de hinojos, reza: “Yo te corto en nombre de Eloim, Mutrathon, Adonay y Semíforas para que tengas la virtud de la varilla de Moisés y pueda descubrir todo lo que ignoro y matar hombres y animales con prontitud”. El verdugo no bebe más que vino aguado, vino verde. Con más de la mitad de agua de rocío no es preceptivo, pero la costumbre le autoriza a mojar pan.

3. El verdugo se alimenta de buñuelos de viento para tener más despejada la cabeza. Cuando el sol sale por el horizonte, el verdugo, recién purgado con el cocimiento de hojas de sen y recién evacuado su vientre, cuidando de que las lágrimas no le destemplan el escroto, toma con la mano izquierda una ramita virgen de avellano [,] que corta de tres

golpes que da con la mano derecha y postrándose de hinojos, reza: “Yo te corto en nombre de Eloim, Mutrathon, Adonay y Semíforas [,] para que tengas la virtud de la varilla de Moisés y pueda descubrir todo lo que ignoro y matar hombres y animales con prontitud”. El verdugo no bebe más que vino aguado, vino verde con más de la mitad de agua de rocío. No es preceptivo, pero la costumbre le autoriza a mojar pan.

La cuarta dimensión, por fin, es la psicológica, y afecta no sólo a las pausas asociadas a los signos de puntuación sino también, y muy especialmente, a aquellas que se hacen en la lectura oral del texto o en la exposición oral del discurso con el fin de conseguir un determinado efecto en la actitud de quienes escuchan. Es fácil entender que el grado de dominio que requiere esta aplicación claramente expresiva de las pausas al ritmo del discurso oral sólo puede ser el resultado del dominio previo de las tres dimensiones anteriores y de la práctica perfeccionada que se adquiere con la disciplina y la experiencia.

Con el fin de mostrar las posibilidades de la dimensión psicológica de las pausas se sugiere a los alumnos un trabajo con dos textos. En el primero de ellos, los dos últimos párrafos de la tercera parte de la leyenda “El monte de las ánimas” de las *Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer, se propone una ejecución especialmente acentuada del tiempo correspondiente a las pausas asociadas a los signos de puntuación, que son tan abundantes como pertinentes, reforzando el efecto trágico que conviene al tema con una lectura morosa basada en una articulación estudiadamente matizada. El fragmente empleado para la realización de esta tarea no puede ser más sugestivo:

Así paso una hora, dos, la noche, un siglo, porque la noche aquella pareció eterna a Beatriz. Al fin, despuntó la aurora. Vuelta de su temor, entreabrió los ojos a los primeros rayos de la luz. Después de una noche de insomnio y de terrores, ¡es tan hermosa la luz clara y blanca del día! Separó las cortinas de seda del lecho, tendió una mirada serena a su alrededor, y ya se disponía a reírse de sus temores pasados, cuando de repente un sudor frío cubrió su cuerpo, sus ojos se desencajaron y una palidez mortal descoloró sus mejillas: sobre el reclinatorio había visto, sangrienta y desgarrada, la banda azul que perdiera en el monte, la banda azul que fue a buscar Alonso.

Cuando sus servidores llegaron, desfavoridos, a noticiarle la muerte del primogénito de Alcuévil, que a la mañana había aparecido devorado por los lobos entre las malezas del Monte de las Ánimas, la encontraron inmóvil, crispada, asida con ambas

manos a una de las columnas de ébano del lecho, desencajados los ojos, entreabierta la boca, blancos los labios, rígidos los miembros, muerta, ¡muerta de horror!<sup>81</sup>

En el segundo texto la tarea consta de dos tiempos, facilitados además por su misma redacción, en la que las pausas, puestas de relieve entre paréntesis por el autor con intención paródica casi como si fuesen acotaciones del monólogo de una pieza teatral, tienen una presencia muy útil, desde el punto de vista didáctico, para nuestros objetivos formativos. Se trata del conocido fragmento de la novela *Tiempo de silencio* (1961) de Luis Martín Santos en el que se transcribe el comienzo de una conferencia de un filósofo cuyo nombre no consta pero cuya descripción coincide con la de José Ortega y Gasset. En el fragmento que transcribimos se parodia la obviedad del planteamiento perspectivista que urde el conferenciante mediante un uso estratégico de las pausas –no siempre asociadas, como veremos, a signos de puntuación– que sugiere la creación deliberadamente morosa de un clima de receptividad que facilitará que el público acoja como una revelación lo que el lector, cómplice de las intenciones de Martín Santos, capta como una elaborada tautología:

Señoras (pausa), señores (pausa), esto (pausa), que yo tengo en mi mano (pausa) es una manzana (gran pausa). Ustedes (pausa) la están viendo (gran pausa). Pero (pausa) la ven (pausa) desde ahí, desde donde están ustedes (gran pausa). Yo (gran pausa) veo la misma manzana (pausa) pero desde aquí, desde donde estoy yo (pausa muy larga). La manzana que ven ustedes (pausa) es distinta (pausa), muy distinta (pausa) de la manzana que yo veo (pausa). Sin embargo (pausa), es la misma manzana (sensación) [...]

Lo que ocurre (pausa), es que ustedes y yo (gran pausa), la vemos con distinta perspectiva (tableau)<sup>82</sup>.

El ejercicio que proponemos consiste en leer en voz alta el fragmento (sin el párrafo intermedio puramente narrativo) de dos maneras: la primera, prescindiendo de los paréntesis y ejecutando las pausas en sus dimensiones estrictamente temporal y melódica, con las razonables consecuencias en la dimensión lógica; la segunda,

---

<sup>81</sup> Transcribimos el texto a partir de la edición de Eduardo Alonso, Salamanca, Publicaciones del Colegio de España, 1991, p. 137.

<sup>82</sup> Luis Martín Santos, *Tiempo de silencio*, Madrid, Seix Barral, 1978, p. 133.

enfaticando la dimensión psicológica de la ejecución de las pausas de acuerdo con las sugerencias que aportan las marcas de las pausas transcritas entre paréntesis. La experiencia acumulada en este ejercicio permite afirmar que el alumno capta de forma muy satisfactoria las evidentes diferencias y los matices de intencionalidad y expresividad propios de cada caso, muy diferenciados. Para facilitar la primera forma de afrontar la tarea, conviene reproducir el fragmento sin las acotaciones parentéticas:

Señoras, señores, esto, que yo tengo en mi mano es una manzana. Ustedes la están viendo. Pero la ven desde ahí, desde donde están ustedes. Yo veo la misma manzana pero desde aquí, desde donde estoy yo. La manzana que ven ustedes es distinta, muy distinta de la manzana que yo veo. Sin embargo, es la misma manzana [...]

Lo que ocurre, es que ustedes y yo, la vemos con distinta perspectiva<sup>83</sup>.

### *3. Tercera pauta: entrenamiento en la técnica de la anticipación visual*

Una vez puestas en práctica y convenientemente repetidas las tareas propuestas para afianzar la correcta articulación y la ejecución de las diferentes dimensiones de las pausas, los alumnos deben ser educados en la técnica de la anticipación visual, cuya mecánica es muy sencilla, se adecua a las capacidades naturales de cada orador y permite experimentar una rápida progresión por medio de una práctica constante.

El objetivo de la técnica de la anticipación visual es facilitar al alumno la habilidad necesaria para practicar la lectura oral del discurso manteniendo una constante interacción no verbal con su público, de modo que la atención a los signos fáticos de retroalimentación que surgen de las reacciones de los receptores –asentimiento,

---

<sup>83</sup> Despojados de las acotaciones parentéticas, el fragmento revela, sin embargo, una puntuación mejorable que conviene incluir en las explicaciones complementarias brindadas a los alumnos, con el fin de reforzar los conceptos examinados hasta ahora. Así, y para cumplir con mayor rigor las normas de puntuación, cabría la siguiente redacción, más ajustada a la normativa:

“Señoras, señores: esto, que yo tengo en mi mano, es una manzana. Ustedes la están viendo, pero la ven desde ahí, desde donde están ustedes. Yo veo la misma manzana, pero desde aquí, desde donde estoy yo. La manzana que ven ustedes es distinta, muy distinta, de la manzana que yo veo. Sin embargo, es la misma manzana [...]

disconformidad, duda, distracción...– sirvan para regular la exposición en cada momento. El resultado de la combinación consciente de las habilidades adquiridas a través de las tareas que se marcan en las tres pautas supera las deficiencias propias de una lectura –bien la de un texto, bien la de un discurso expositivo– que se realiza sin la necesaria pericia. En este sentido, la observación constante de las prácticas de los alumnos, empeñados muchas veces en la lectura de su discurso pese a las recomendaciones y advertencias que reciben, permite comprobar siempre los mismos errores, que suelen concatenarse por su lógica interrelación y el grado de dependencia que el orador acusa con respecto al soporte de su discurso: la tendencia a la aceleración en el *tempo* de la lectura; la consecuente merma de la calidad articulatoria que trae consigo errores frecuentes de vocalización, con la subsiguiente pérdida de credibilidad y el constante abono de la inseguridad que el orador percibe en su práctica por la conciencia misma de sus errores; la definición de una curva melódica monótona, inadecuada para la expresión y la impresión de los matices expresivos necesarios en cada caso; la falta de naturalidad en la proyección gestual<sup>84</sup>, mucho más eficaz y espontánea en la exposición oral de un discurso que en su lectura, y la ausencia del barrido visual tan necesario por sus funciones fática y sociodinámica, en tanto regulador de la retroalimentación comunicativa y en tanto marcador no verbal del estatus del orador, respectivamente. Como se puede ver, no son pocas las razones que asisten al

---

Lo que ocurre es que ustedes y yo la vemos con distinta perspectiva”

<sup>84</sup> Damos por sentado que la práctica del discurso leído tiene pleno sentido no sólo cuando se domina la técnica, cuya especial dificultad hacen obvias las precauciones que constantemente traemos a cuento, sino también cuando el orador se sitúa protegido por una barrera proxémica (una mesa o un atril) que además le sirve de soporte. Un discurso enteramente leído por un orador que habla de pie situándose en la zona de influencia del público tiene aún consecuencias peores, toda vez que la neutralización de las barreras proxémicas viene justificada por un modelo de discurso orientado a conseguir una mayor cercanía, objetivo que requiere la adopción de la postura adecuada, la liberación natural del gesto de brazos y manos, el desplazamiento armónico en la zona en la que se sitúa y su barrido visual permanente para captar la atención del público y asumir los signos que son su respuesta a nuestro discurso y el estímulo de su eventual reorientación.

profesor en sus esfuerzos didácticos para que sus alumnos prefieran la modalidad de exposición oral de un discurso a partir de un soporte esquematizado a su lectura.

La tarea previa que el profesor debe proponer a sus alumnos para asimilar la técnica de la anticipación visual es la de hacerles entender que, al margen de que ellos perfeccionen sus posibilidades, es una práctica connatural al acto mecánico de la lectura misma, entendida en tanto experiencia a la que, salvo minusvalías físicas, se accede a través del sentido de la vista. Si se quiere entender aún más fácilmente a través de una demostración tan simple como reveladora, bastaría con proponer a los alumnos que leyesen el mismo fragmento del bando de Tierno Galván con el que venimos trabajando –el segundo párrafo, por ejemplo– de dos formas diferentes, cada una con su velocidad y su ejecución pero ambas comprensivas: el objetivo, pues, es entender el mismo fragmento de texto leyéndolo primero sólo de forma visual (sin pronunciarlo en voz alta) con la mayor velocidad posible y sin perjuicio de la captación de su significado y después de forma oral, cumpliendo todas las normas de la correcta lectura en voz alta que han sido expuestas en las pautas primera y segunda de nuestra propuesta metodológica.

La experiencia anterior demostrará algo tan elemental, pero tan necesario de recordar para la tarea que abordaremos después, como que el ritmo de lectura visual es más rápido –cuando menos, el doble– que el ritmo de lectura oral, de lo cual se sigue, sin más, que cualquier estudiante universitario está perfectamente capacitado para practicar la técnica de la anticipación visual, consistente en anticipar visualmente y retener mnemotécnicamente la mayor cantidad de texto posible en cada momento. Es importante que el profesor persuada a los alumnos de que cada uno de ellos debe guiarse naturalmente por su capacidad, renunciando a retos inicialmente ambiciosos;

muchos alumnos, de hecho, se imponen la anticipación visual y subsiguiente retención mnemotécnica de cantidades excesivas de palabras, lo que implica errores que redundan en perjuicio de la sensación de seguridad que debe afianzarse en estos primeros pasos.

Para determinar el límite que debe guiar al alumno en la tarea hay varios recursos: el primero es el de regirse por las pausas, siempre que su proximidad en el texto o en el discurso lo hagan posible. Así, y volviendo al segundo párrafo del texto de Tierno Galván que tomamos como referencia, no habría mayor problema para que ningún estudiante universitario de grado o posgrado pudiera memorizar el fragmento “Jóvenes sin escrúpulos” que está ante la primera coma, pero sí supondría una cierta dificultad para el principiante anticipar y memorizar todo el fragmento que hay a continuación de la coma, entre “que” y “acatamiento”, palabra a partir de la cual se transcribe otra coma. Un segundo recurso, más seguro y cómodo, es el de la que yo denomino “palabra eslabón”, es decir, cualquier palabra, preceda o no a un signo de puntuación, que sea la última de la cadena que, en función de sus capacidades, cada alumno sea capaz de anticipar y memorizar.

Una vez que se ha anticipado visualmente y retenido mnemotécnicamente un fragmento dado, el alumno debe pronunciarlo en voz alta sin mirar al texto controlando el momento en que debe volver a él para anticipar y memorizar un fragmento nuevo. Si este momento coincide con un signo de puntuación, el orador sabe que, pronunciada la palabra inmediatamente anterior, la ejecución de la dimensión temporal de las pausas le permite volver al texto después de haber marcado el tiempo de silencio correspondiente, tiempo que es más que suficiente para anticipar y memorizar otro fragmento. Si el momento coincide con una palabra eslabón, el alumno debe tener la precaución de volver al texto para anticipar otro fragmento justamente a tiempo de empezar a

pronunciar la palabra eslabón, pues si no adopta este cautela y la palabra eslabón no precede a un signo de puntuación se crea una pausa antinatural que rompe el ritmo de la lectura y el sentido lógico de lo que se lee.

De acuerdo con esto, en el tratamiento siguiente de los dos ejemplos descritos en el párrafo anterior representamos la secuencia de fragmento anticipado y memorizado. En el primer caso el fragmento anticipado y retenido es reducido y además precede a una coma:

Jóvenes sin escrúpulos, [...]

En el segundo caso, transcribimos en negrita y aumentando el cuerpo de letra tres posibles palabras eslabón (entre otras) que podrían guiar la tarea de un principiante (“mostrarse”, “superiores” y “acatamiento”, que además precede a una coma) y significamos su primera sílaba mediante un subrayado simple para marcar la necesidad de volver al texto a tiempo de empezar a pronunciarla:

[...] que gustan de ostentar prepotencia y **mostrarse** ante sí mismos y los demás **superiores** a cualquier norma y **acatamiento**, [...]

A medida que el alumno vaya adquiriendo soltura en el dominio de la técnica de la anticipación visual, la cantidad de texto retenido mnemotécnicamente mientras se pronuncia y hasta que se llega al signo de puntuación o a la palabra eslabón que se hayan determinado como límites irá aumentando. Será de gran ayuda que, previamente, el profesor haga una demostración de lectura oral de acuerdo con esta técnica en cuyo transcurso los alumnos deben observar y anotar las palabras eslabón en las que se apoya, para después hacer una breve puesta en común razonada a la que puede seguir la repetición de la tarea tantas veces como sea necesario hasta que los estudiantes discriminen pasivamente el recurso. También facilitará la tarea el uso inicial, en las

primeras prácticas, de soportes en los que el cuerpo de letra sea particularmente legible, el interlineado se distinga fácilmente y la complejidad del texto no sea excesiva<sup>85</sup>.

## **2. Las dificultades de la estructura del discurso: la *dispositio*.**

### **2.1. El tratamiento y la organización del resultado de la *inventio*: propuesta de un sistema práctico de tratamiento de ideas.**

#### **2.1.1. Características generales del Sistema de Tratamiento de Ideas (S.T.I.)**

Por lo común, el acceso a las fuentes especializadas del conocimiento y la asimilación selectiva de lo que resulta pertinente en cada caso suelen ser suficientes a la hora de organizar los conocimientos asimilados a partir de un esquema preexistente. A cualquier estudiante universitario, siempre que en efecto se haya preparado de forma responsable, le resulta relativamente sencillo desarrollar una cuestión amplia de acuerdo con este procedimiento. El problema surge cuando la información debe ser tratada desde

---

<sup>85</sup> Por mucho que estemos formando a estudiantes universitarios de grado o posgrado y pensemos en que los soportes de las prácticas deben ser coherentes con lo presumible por su edad y capacidades, la experiencia demuestra que el uso de cuentos infantiles para el entrenamiento de la técnica de la anticipación visual (combinada, por supuesto, con lo previsto en las demás pautas) permite obtener resultados eficaces, además de propiciar un clima de menor inhibición que estimula a la interiorización expresiva del texto y su subsiguiente ejecución expresiva, con matices que no son tan fáciles de lograr en la lectura de un soporte convencional. Es gratamente sorprendente constatar cómo los alumnos progresan rápidamente de esta manera, bien entendido que en todo caso el profesor debe detenerse para analizar con los alumnos al final de cada lectura los posibles fallos cometidos y sus causas. El entrenamiento que yo mismo he conseguido a lo largo de muchos años de dirección de esta práctica me ha permitido –capacidad que está plenamente al alcance de cualquier orador entrenado, sea o no profesor– sorprender a mis alumnos haciéndoles reparar, sin tener a la vista el texto que estaban leyendo, en signos de puntuación cuyas pausas no habían ejecutado en sus diferentes dimensiones o, de forma más accesible al conjunto de alumnos participantes en el ejercicio, en soluciones lectoras de palabras basadas en errores de pronunciación –la *contaminatio*, por cierto, la más frecuente– algunas de las cuales, sin embargo, podrían ser incluso pertinentes en el contexto. Todo esto guarda una relación directa con las precauciones que el alumno debe seguir a la hora de elaborar el soporte de su discurso, precauciones que examinaremos cuando nos ocupemos de los errores más comunes que se cometen al abordar esta tarea en función de las variedades formales del discurso y sus riesgos y exigencias.

el punto de vista comparativo o cuando hay que seguirle la pista si se encuentra dispersa a lo largo de varias fuentes o de unidades diferentes de una misma fuente, y surge sobre todo cuando se debe preparar la exposición original de un determinado tema, momento en el cual, como luego veremos, habrá que confiarse a la investigación o a la reminiscencia.

El Sistema de Tratamiento de Ideas (en adelante S.T.I.)<sup>86</sup>, en tanto método práctico de trabajo diseñado para mejorar las habilidades comunicativas, parte del peso de una evidencia en la experiencia del profesor de oratoria: las dificultades que debe superar el alumno a la hora de ordenar y sistematizar los datos dotándolos de una estructura coherente que posibilite su fijación, desarrollo y ulterior exposición oral, aunque en términos generales el sistema también sería de aplicación a la exposición escrita. De hecho, nuestra propuesta se aproxima en cierta medida al método diseñado por Teresa Serafini para su aplicación a la redacción escrita de un tema<sup>87</sup>.

En tanto método contrastado para dar una respuesta a la anterior necesidad, el S.T.I. entraña un proceso práctico de tratamiento del conocimiento –la información, si se prefiere– que se caracteriza por dos rasgos esenciales:

1. Es un método inductivo, consistente en concebir una estructura a partir de una serie de enunciados que son el resultado de la reminiscencia, la acumulación de datos

---

<sup>86</sup> Nuestra primera formulación de los dos puntos que integran el presente capítulo (tratamiento de las ideas y organización del discurso), hoy muy ampliada y perfeccionada gracias a su aplicación en el aula durante muchos años seguidos, se retrotrae al periodo 1985-1987 y empieza a asentarse en los años 1988 y 1989 en el seno de los Proyectos Atenea auspiciado por los Ministerios de Educación y Ciencia e Industria y Energía y el C.E.D.E.T.I, momento en el que se traduce en forma de programas de Enseñanza Asistida por Ordenador en los dos disquetes editados en 1990 por ITC Ediciones Electrónicas con diseño informático de Julio A. Novoa Bermejo y coordinación pedagógica de Luis Martínez García.

<sup>87</sup> En efecto, y salvando algunas diferencias significativas que afectan a la formulación gráfica y a la aplicación del método, que resulta determinante, las aportaciones de Serafini en materia de producción de ideas (listas y agrupamientos asociativos y categorización y mapa de las ideas) son muy próximas a las nuestras o, si se prefiere, al contrario (Serafini, 1989: 37-69).

extraídos de una fuente o una sucesión de planteamientos espontáneos que pueden, pero no necesariamente deben, partir de una reflexión u opinión personales.

2. Como consecuencia de lo anteriormente dicho, se trata de un método operativo que posibilita, o pretende posibilitar, el desbloqueo de quien lo aplica, al prescindir de prejuicios o supersticiones (en el sentido puro del término) potencialmente significados por una estructura previa al propio proceso de demostración del conocimiento efectivo de un tema dado.

En todo caso, se hace imprescindible aclarar que, como veremos después, recomendamos la aplicación del método a una serie de ideas evocadas o localizadas en una fuente sin un orden lineal previo. En el origen está el conocimiento que hayamos sido capaces de atesorar, que puede ser enciclopédico, si consiste en el que hemos aprehendido por el estudio o la lectura, o empírico, si se deriva de la experiencia personal que hemos adquirido al respecto. No hay que dejar de lado, por supuesto, el conocimiento que se sigue de la opinión propia o ajena, sobre todo cuando los contenidos que hemos de aportar a la preparación del discurso comportan una dosis de subjetividad. Así las cosas, el desarrollo de la base a partir de la cual se construirá el discurso podrá abordarse bien mediante la retención de un conjunto de conocimientos previamente estructurados con arreglo a una organización –esquema, guión, división– preexistente o bien mediante la evocación o la investigación de conocimientos en principio inconexos que serán después estructurados de acuerdo con un modelo de organización que surgirá directamente de nuestra intervención personal. El S.T.I. sólo se entiende en función de esta segunda modalidad de desarrollo del conocimiento, y es aplicable a aquellas tareas intelectuales que requieren la relación de ideas, el examen de relaciones conceptuales o temáticas, la redacción de ensayos, el comentario de textos de

diversas disciplinas del saber, la preparación de discursos, el tratamiento de las opiniones propias y ajenas en el debate y, con especial acierto y pertinencia, la disposición del armazón básico de una exposición oral de urgencia, que es la forma más atendible y amable de la improvisación<sup>88</sup>.

### **2.1.2. Parte del discurso en la que se integra la técnica del S.T.I.**

Aparte de lo que toca a sus restantes aplicaciones, el S.T.I. guarda una especial conexión con el desarrollo de la parte central del discurso, de la que después nos ocuparemos con más detalle, ocupándose de la determinación de una primera estructura maestra del discurso (guión) a partir de las agrupaciones, por su proximidad temática, de las primeras ideas básicas que desarrollan el tema. Quedan a un lado, por el momento, la argumentación y sus recursos, que serán tareas a las que atenderemos luego con más detalle.

La jerarquización inherente al método implica el hecho de partir de un cierto conocimiento del tema, que puede ser el resultado de una evocación o una investigación, para llegar al guión a través de las ideas que ilustran el conocimiento del tema que se expondrá en el discurso. Esta jerarquización se verifica a través del cumplimiento del siguiente objetivo operativo: “Dada una serie de ideas (enunciados sintácticamente completos) que evidencian el conocimiento de un tema dado, relacionar las ideas estableciendo redes temáticas, es decir, conjuntos de ideas interrelacionadas de

---

<sup>88</sup> A lo largo de mi experiencia me ha sido muy útil, antes de abordar la explicación de la técnica del S.T.I., someter a los alumnos a una técnica de dinámica de grupo tan reveladora como la rumorterapia para motivar su reflexión y su predisposición a la hora de entender las dificultades de gestionar con acierto y eficacia una información que se recibe y se transmite bajo presión. El estado de ánimo distendido que resulta de la aplicación de esta técnica de sociodinámica facilita, además, el flujo de las ideas a la hora de construir un supuesto grupal de S.T.I.

modo que su interrelación sea coherente y diferenciable de otras redes temáticas a partir de un criterio conscientemente aplicado por el alumno”.

Es de la mayor importancia matizar las condiciones de aplicación anteriormente expuestas, en cuanto que el conocimiento del tema tratado mediante el S.T.I. puede ser en efecto demostrado por evocación o por investigación. La evocación implica, obviamente, que el sujeto está partiendo de su conocimiento real –enciclopédico o empírico– que ha atesorado acerca del tema que va a exponer, sin emplear fuentes auxiliares que trasciendan su experiencia, su estudio o aun su opinión. En cambio, la investigación implica, como bien se sabe, la necesidad de emplear fuentes especializadas o aplicar pruebas, demostraciones y experimentos adecuados para que el sujeto consulte o verifique datos sobre la materia que desea exponer. Es razonable considerar que ambas formas de demostración del conocimiento no son en modo alguno excluyentes entre sí, de modo que esa serie de ideas a partir de las cuales se establecerán, posteriormente, las oportunas redes temáticas, pueden muy bien ser el resultado, en el mejor de los escenarios posibles, de combinar una fase de evocación y una fase de investigación con todo el tiempo, la comodidad y las posibilidades que se abren en la alianza de ambas modalidades.

Sin embargo, el profesor de oratoria debe preparar a sus alumnos para afrontar las condiciones más incómodas y adversas, formándolos en las estrategias idóneas para obtener los resultados más eficaces actuando incluso bajo presión. El ejercicio más completo y comprometido consiste en conceder al alumno una hora de preparación de un discurso sobre un tema dado –acerca del cual, por supuesto, pueda responder– que tendrá que exponer después en un tiempo limitado, sin tener acceso a fuente de información alguna. Para esta tarea, bastante común en la experiencia profesional

cotidiana, sirve el S.T.I., que también constituye una herramienta aplicable, por extensión, en las condiciones más adecuadas de tiempo y medios para cometer la investigación y posterior estructura de los conocimientos que expondrá en su discurso.

### **2.1.3. Descripción del procedimiento de trabajo**

En primer lugar dispondremos el soporte, que es el conjunto de materiales necesarios para la preparación y la exposición del discurso. Diferenciamos, así, entre *soporte de trabajo*, constituido por los elementos en los que reflejamos nuestra tarea aún no elaborada, y *soporte de transferencia*, que es la combinación de su estado final previo a su exposición y del conjunto de recursos y medios audiovisuales en los que nos vamos a apoyar para exponerlo.

En el caso que nos ocupa estamos hablando del primero, cuya disposición idónea es la horizontal. Una vez colocado el soporte (el formato de un folio es el adecuado) en posición horizontal se divide en tres bandas reservadas para la anotación del tema, la fase de recopilación de ideas y la fase de organización, con arreglo al orden que se observa en los esquemas del Apéndice 2 de nuestro trabajo.

A continuación aplicamos el procedimiento empezando por el proceso evocador e investigador que implica la fase de recopilación de ideas. Una vez delimitado el tema al que deseamos aplicar el S.T.I. se anota de forma conscientemente desordenada un número determinado de ideas (diez es el mínimo suficiente para garantizar la aplicación de la fase siguiente). Entendemos por *ideas* en este caso los enunciados sintácticamente completos (sujeto, verbo y posibles complementos) que surgen de la evocación o la investigación a propósito de un tema dado. Basta por ahora con la idea expuesta en su

desnudez. Después la demostraremos o la justificaremos con los argumentos y recursos que convenga aducir. También pueden caber inicialmente en el concepto de idea como enunciado un ejemplo o un dato, entre otras opciones que después se adscribirán a un tratamiento más complejo y elaborado a medida que evolucione la aplicación del proceso.

Si las ideas recopiladas son el resultado de un proceso investigador, propio del mejor de los escenarios posibles para la aplicación del procedimiento, el orden que se siga en su correspondiente anotación dependerá en gran medida del orden al que se atenga el autor de la fuente en el desarrollo del tema. Esto será tanto menos fácil cuanto más especializado sea el tema, en cuyo caso lo más frecuente es que los datos que se encuentren sean escasos y aislados, es decir, dispersos en varias fuentes, circunstancia menos común cuando se trabaja en temas que ya han sido objeto suficiente de investigación.

En el supuesto que más nos interesa desde el punto de vista didáctico, que es el más complejo y comprometido, se procede por evocación, actitud que resulta más corriente cuando el discurso es el resultado de una improvisación, caso que se relaciona con las dificultades que deben superar los alumnos de oratoria para afrontar los supuestos de improvisación inmediata de los que luego daremos cuenta. Así pues, en caso de que procedamos por evocación, el hecho de que las ideas anotadas carezcan de un orden inicial no es un hecho circunstancial, sino un criterio metodológico fácilmente previsible: estamos aplicando la técnica de emergencia de las ideas que conocemos como *brainstorming*, que se caracteriza precisamente por su eficacia desbloqueadora, y lo aplicamos porque es el desbloqueo lo que nos interesa como punto de partida para un

flujo de ideas que resulte de una reminiscencia que no se fundamente en esquemas preestablecidos.

Una vez anotadas las diez ideas, las numeramos del uno al diez siguiendo el sentido vertical y descendente de su anotación y pasamos a la fase siguiente, que es la de organización, en cuyo transcurso se demostrará la eficacia del proceso inductivo. Para ello procederemos a una relectura comprensiva de las ideas anotadas, subrayando, si nos resulta útil, la palabra o palabras clave. Esta lectura, orientada a la organización de ideas y a su progresiva eliminación tras su adscripción a la red temática correspondiente, ha de ser, exactamente, vertical, descendente y continua.

El objetivo de esta segunda fase es agrupar las ideas en conjuntos que comprendan a aquellas que tienen una relación entre sí. Denominamos a estos conjuntos o grupos de ideas *redes temáticas*. La primera red temática parte siempre de la primera idea, lo cual no quiere decir que comprenda únicamente a la primera idea, aunque esta posibilidad, como veremos, tampoco debe descartarse necesariamente. A partir de la primera red temática, tomada a su vez de la primera idea, procederemos de acuerdo con los siguientes pasos:

1. Codificaremos la red temática de forma adecuada, para lo cual recomendamos abrir un casillero de tres recuadros: en el primero de ellos anotaremos el número de orden inicial en el que hemos establecido la red temática; en el segundo, el número de orden final que esta red temática ocupará según nuestro criterio a la vista de todas las restantes y una vez que éstas hayan sido convenientemente establecidas; en el tercero anotaremos el número de la idea o ideas que se adscriben a la red temática en cuestión, como también sugerimos en el Apéndice 2. Debe quedar muy claro que en el momento de la determinación de las redes temáticas, entendidas las unas aisladas de las otras, sólo

habrá que anotar el número de orden en el que cada red temática ha sido establecida y el número o número de ideas que aglutina.

2. Para establecer el título de la red temática un buen recurso puede ser que pensemos a qué posible pregunta estaría respondiendo la idea que la ha generado, de lo cual se sigue una primera posibilidad de formulación, precisamente interrogativa: “¿Cómo respiran los vertebrados?”; “¿Por qué se produce la contaminación atmosférica?”; “¿Cuáles han sido los principales acontecimientos políticos que se han producido a lo largo de la transición española?”. La otra opción para formular una red temática es una frase nominal: “Respiración de los vertebrados”; “Causas de la contaminación atmosférica” o “Principales acontecimientos políticos de la transición española”. Parece bastante claro que la formulación nominal es más adecuada a exposiciones de mayor nivel, mientras que las bondades didácticas de la formulación interrogativa parecen más aprovechables para aquellas situaciones en las que la formación del receptor no es tan elevada o en las que la orientación práctica del discurso tiene más peso que otras.

3. A continuación nos preguntamos qué otras ideas anotadas en la fase de recopilación se relacionan con aquella que tuvimos en cuenta como núcleo originador de la red temática, trazando marcas explícitas de relación (líneas de unión, por ejemplo) entre ésta y las diversas ideas que comprenda.

4. Establecida una red temática, seguimos operando a partir de la primera idea no eliminada, con arreglo a lo previsto en los tres pasos desarrollados hasta ahora.

5. Una vez determinadas todas las redes temáticas, pasaremos a jerarquizarlas asignándoles el número de orden final que les corresponda según el criterio que sea pertinente en función de los objetivos que perseguimos. Por supuesto, el alumno sabrá

entender que con este paso estamos llegando al guión –cuando menos el guión provisional– que observaremos en el desarrollo del discurso, bien entendido que la ordenación de los puntos que lo integran, que son precisamente las redes temáticas, puede responder a varios criterios: el cronológico, el lógico –basado, por ejemplo, en la relación causa-consecuencia– o el determinado por el impacto que el orador pretenda conseguir en sus receptores y que puede motivar, por ejemplo, que se exponga al principio el núcleo de ideas adscritas a la red temática que se considera estratégicamente más importante en este sentido.

La fase de organización que estamos estudiando se rige por cuatro leyes operativas que guardan una evidente interrelación a la luz de la coherencia que nos proponemos conseguir en nuestro método. Estas cuatro leyes serán tenidas en cuenta por el alumno a tiempo de llevar a la práctica la técnica de trabajo del Sistema de Tratamiento de Ideas:

1. *Ley de la libre relación de las ideas.*

Para determinar una red temática y decidir qué ideas comprende, cualquier criterio es válido siempre que lo sea en efecto y el orador no se deje llevar por una decisión aleatoria cuyo resultado sea inadecuado, bien entendido que para cada individuo, y en función de los diferentes criterios que se apliquen, una idea puede relacionarse con otras adscribiéndose a una red temática distinta a la que propondría otro. Esta divergencia ocasional, perfectamente comprensible y aun necesaria, constituye uno de los principios naturales que sustentan la flexibilidad metodológica del método que proponemos. No hay principios universales en virtud de los cuales todos los

individuos estén obligados a agrupar mecánicamente las mismas ideas en las mismas redes temáticas, empezando porque, sobre todo en los discursos improvisados, cuya técnica nos interesa de modo muy especial, es normal que las ideas anotadas en las fases de recopilación no coincidan entre diferentes individuos. Lejos de entender esta circunstancia como un motivo de preocupación, es casi siempre positivo comprobar flujos ideológicos divergentes en función de disimilitudes motivadas por la variedad de opiniones o la disparidad de las capacidades mnemotécnicas e intelectuales.

### *2. Ley de la especialización de las redes temáticas.*

Esta ley se expresa en dos enunciados. De acuerdo con el primero, uno de los objetivos propios de la aplicación del S.T.I. es el de llegar al mayor número razonablemente posible de redes temáticas partiendo del menor número inicial de ideas. De acuerdo con el segundo, y partiendo del hecho de que, en virtud de la aplicación de criterios distintos, sería posible adscribir una misma idea a dos redes temáticas diferentes, es necesario adscribir una idea a una y sólo una red temática, sin perjuicio de establecer a su debido tiempo las debidas interrelaciones.

### *3. Ley de la eventual singularidad de las ideas.*

Puede darse el caso de que una idea, dada su singularidad y a la vista de todas las demás, no se relacione inicialmente con otras y constituya en principio una red temática, lo cual no quiere decir en modo alguno que esa sea la única idea que quepa adscribir a la red temática en cuestión. El riesgo que comportaría la pobreza de una red

temática conformada en estos términos se conjura con las posibilidades que se abren en virtud de la aplicación de la siguiente ley.

#### *4. Ley de la multiplicación deductiva de las ideas.*

Verificado el proceso inductivo y facilitado el desbloqueo que garantiza en primera instancia la emergencia de las ideas, será fácil comprobar que las que hemos agrupado en las diferentes redes temáticas no son necesariamente las únicas que pueden adscribirse a ellas, de modo tal que, si procede, completaremos cada una de las redes temáticas añadiendo nuevas ideas no comprendidas inicialmente en la fase de reflexión y recopilación pero claramente adscribibles a ellas. Por supuesto, a la vista de las nuevas ideas cabrá la posibilidad de perfeccionar la sistematización propia de la fase de organización, estableciendo subredes temáticas o reajustando las ya existentes sin que aumenten. Como luego veremos, es mejor que el guión tenga pocos puntos y que tanto estos como sus subdivisiones sean claros y distintos, hablando en términos cartesianos.

#### **2.1.4. Un ejemplo práctico: la aplicación del S.T.I. a la preparación rápida de la base de un posible discurso.**

Antes de ponernos en situación, es conveniente que insistamos en dos principios básicos para entender la explotación práctica de nuestro método: el primero es que, según hemos visto, el S.T.I. no se aplica únicamente a discursos en los que la evocación de los conocimientos atesorados en la memoria facilite la mejor improvisación. Hemos cargado las tintas en las necesidades propias de la improvisación por cuanto interesa a la

estrategia didáctica que suscribimos, entendiendo que quien es capaz de aplicar el método en condiciones marcadas por la tensión y la urgencia estará desde luego preparado para hacerlo todavía mejor en el discurso convencional; el segundo es que el S.T.I. es también susceptible de ser aplicado al discurso escrito. Por lo demás, y dejando de lado las rutinas y técnicas propias de la improvisación inmediata, a nadie se le oculta que un discurso oral debe ser previamente elaborado mediante la escritura esquemática o plenamente desarrollada de las ideas y argumentos necesarios para su exposición. Lo que diferencia al discurso oral del escrito no es sólo su formulación final, sino también la medida en que se plasman las habilidades expositivas que el orador es capaz de desplegar en la ejecución pública de la pieza de oratoria que previamente ha elaborado.

También hay que dejar clara la posibilidad de que, en las mismas condiciones de dificultad que hemos descrito para la aplicación del S.T.I., el alumno se enfrente a la preparación improvisada de un discurso aplicando directamente un método deductivo, que exige por una parte un sólido conocimiento del tema y por otra el dominio previo de una estructura a partir de la cual ese conocimiento se pueda demostrar.

Por hacer coherente nuestro planteamiento didáctico con el que seguiremos después a propósito de la estructura y partes del discurso expositivo y por emplear el mismo ejemplo, en beneficio del seguimiento de nuestras explicaciones, imaginemos que debemos preparar una intervención pública sobre un tema como “El fenómeno sociocultural de la música moderna” –entendiendo por ésta a la música pop-rock que se desarrolla especialmente a partir de la segunda década de los años cincuenta del siglo pasado– partiendo únicamente de la evocación de nuestro conocimiento enciclopédico, nuestra experiencia personal y nuestra opinión. Sugerimos este tema por su proximidad

a los intereses del alumnado universitario, potencialmente sensible ante uno de los fenómenos más significativos de su tiempo y su experiencia.

Pues bien: una vez que hemos dispuesto el soporte con arreglo a las instrucciones antes expuestas, nos proponemos anotar, de forma conscientemente desordenada y tal como emergen como respuesta espontánea a nuestra evocación las diez primeras ideas que se nos ocurran al respecto, dejando nuevamente claro que este número, que no es ni mucho menos prescriptivo, es suficiente para construir la urdimbre de una pieza retórica bastante completa. Supongamos, pues, que hemos anotado las diez ideas siguientes, que formulamos, como ya se vio, con enunciados sintácticamente completos:

1. “Uno de los principales fenómenos de la música moderna ha sido Elvis Presley”.

2. “En los años 50 y principios de los 60, el rock and roll, música con raíces negraas, significa el comienzo claro de la música moderna”.

3. “La música moderna entra en relación con diversos grupos social y estéticamente identificados (rockers, mods, punks, heavies, skins...)”.

4. “En el espectáculo musical tienen una gran importancia los efectos luminosos”.

5. “Los Beatles protagonizaron una revolución tanto en el plano estrictamente musical como en el social (forma de cantar, forma de vestir, forma de pensar...)”.

6. “En la ejecución musical se introducen y desarrollan cada vez más sofisticados instrumentos eléctricos”.

7. “En la década de los ochenta se diversifican y complican las formas de expresión musical (tecno pop, música *acid house*, neorrománticos...)”.

8. “En muchas ocasiones se ha asociado a la música moderna con el gamberrismo y el consumo de drogas y alcohol”.

9. “Muchos cantantes famosos toman y han tomado parte en actividades de denuncia frente a problemas sociales como el hambre en el tercer mundo o la discriminación racial”.

10. “La música moderna suele ir unida a manifestaciones de grandes masas”.

Anotadas y atentamente releídas las diez ideas, vamos a intentar agruparlas en redes temáticas. Para ello tendremos en cuenta en primer lugar la ley de la libre relación de las ideas, en virtud de la cual sabemos que cada sujeto puede llegar a distintas redes temáticas partiendo de las mismas ideas, razón por la cual es obligado regirse por un criterio que facilite una adecuada discriminación de los posibles grupos de enunciados. Por otra parte, y teniendo en cuenta la ley de la especialización de las redes temáticas, nos propondremos establecer un número razonable de redes temáticas a partir de las ideas anotadas en la fase de recopilación, siendo conscientes de que, en aras de la claridad y el orden, debemos adscribir cada idea a una y sólo una red temática.

Partimos, así, de la primera idea: “Uno de los principales fenómenos de la música moderna ha sido Elvis Presley”. Sabemos que, por simple eliminación ordenada y mecánica, la primera idea genera siempre la primera red temática, lo que no significa necesariamente que sólo la primera idea sea adscribible a la primera red temática, cuya formulación debemos establecer en todo caso. Por ajustarnos a un método sencillo, podemos determinar cuál es la pregunta sencilla para la que nuestra primera idea podría ser una respuesta. Nos ayudará tener en cuenta que la principal clave informativa de este primer enunciado afecta precisamente a Elvis Presley, una indiscutible figura de la música que define el objeto de nuestra reflexión, pero esta clave informativa debe ser

tenida en cuenta como una pista particular que remite a una formulación más amplia, de modo que, si optamos por la formulación interrogativa, la pregunta podría muy bien ser “¿Qué figuras destacan en el panorama de la música moderna?”. En caso de que optemos por la formulación nominal, podríamos denominar a esta red temática, sencillamente, “Figuras destacadas en el panorama de la música moderna”.

Claro que caben otras denominaciones posibles para una red temática, pero ha de tenerse en cuenta que estamos determinando la red temática idónea. Podríamos, así, elegir como denominación “La importancia de Elvis Presley en el panorama de la música moderna”, pero esta red temática tendría un espectro extraordinariamente reducido y no estaría abierta a otras posibles ideas de la tabla de recopilación de nuestro supuesto. Muy bien podría aducirse, incluso, que cabría aplicar aquí la ley de la eventual singularidad de las ideas, pero esta ley atiende a excepciones y no prefigura rutinas procedimentales. O lo que es lo mismo: que a la hora de establecer una red temática elegiremos una formulación que admita, por su carácter general, la adscripción de un número potencialmente importante de ideas, lo que, por otra parte, resultará de utilidad a la hora de aplicar la ley de la multiplicación deductiva de las ideas.

Acto seguido, revisaremos las restantes ideas de la fase de recopilación para determinar qué otra u otras pueden adscribirse a la red temática recién delimitada. Comprobamos que en la redacción de la idea nº 5 se explicita el nombre de un grupo esencial en el elenco de figuras de nuestra música moderna occidental: Los Beatles. Por lo tanto, podemos concluir que la primera red temática, “Figuras destacadas en el panorama de la música moderna”, comprende con claridad suficiente a las ideas nº 1 y nº 5. Completaremos la determinación de esta red temática con un casillero en cuyo primer espacio anotaremos el número 1, que corresponde al orden de determinación de este

conjunto de ideas, y en cuyo tercer espacio anotaremos los números 1 y 5, que corresponden a las ideas que, por el momento, son adscritas a este primer bloque. El casillero central, donde anotaremos el número correspondiente al orden en el cual se expondrá la red temática en función del criterio que se aplique, quedará de momento vacío a expensas de la determinación de todas las redes temáticas, como se puede apreciar en el Apéndice 2.

Establecida la primera red temática, continuaremos operando a partir de la idea eliminada más próxima a la primera, que en este caso –y sólo por casualidad, dado que la segunda idea podría muy bien en otro caso haberse adscrito a la primera red temática– es la segunda: “En los años 50 y principios de los 60, el rock and roll, música con raíces negras, significa el comienzo claro de la música moderna”. Conviene establecer, entonces, la segunda red temática analizando las claves informativas que encierra la redacción de esta segunda idea; parece claro que hay dos claves informativas, una de carácter histórico que menciona unas fechas concretas, y otra que tiene que ver con la significación de un movimiento musical concreto, el rock and roll. Cualquiera de estas dos claves informativas podría servir para determinar la nueva red temática, pero si consideramos las restantes ideas veremos que en la nº 7 se plantea también una consideración de naturaleza histórica a la que, por cierto, se subordinan otros movimientos musicales diferentes. De ello cabría deducir que la información histórica es más general que la mención específica de un único movimiento en la segunda idea, circunstancia que nos aconsejaría desestimar la pertinencia de especializar inicialmente una red temática en torno a ese movimiento. Elegiremos, así, la denominación “Consideraciones históricas” en lugar de “La importancia del rock and roll”, por ejemplo, que podría convertirse después en una red temática subordinada a

partir de la aplicación de la ley de la multiplicación deductiva de las ideas. Esta segunda red temática comprendería, por lo tanto, las ideas nº 2 y nº 7. Una vez que hemos establecido la red temática, la codificamos según el procedimiento ya conocido y seguimos operando.

La idea más próxima a la última adscrita a una red temática es la tercera, de modo que estableceremos la siguiente a partir de este tercer enunciado y de los que en su caso sean procedentes: “La música moderna entra en relación con diversos grupos social y estéticamente identificados (rockers, mods, punks, heavies, skins...)”. Se podría establecer una red temática denominada “Implicaciones socio-estéticas de la música moderna”, pero si atendemos a la fase de recopilación podremos comprobar que las ideas nº 8 y nº 10 consideran otras implicaciones o factores comúnmente asociados a la música moderna, lo que nos mueve a agrupar estos tres enunciados (3, 8 y 10) en una misma red temática a la que denominaremos “Aspectos que suelen asociarse a la música moderna”.

Seguimos aplicando el procedimiento a partir de la cuarta idea: “En el espectáculo musical tienen gran importancia los efectos luminosos”. Parece bastante claro que la principal información de este enunciado es de carácter técnico; a nadie se le oculta que la música moderna trae consigo el desarrollo de una tecnología cada vez más sofisticada que afecta por una parte a la puesta en escena y por otra a la ejecución musical propiamente dicha. Teniendo en cuenta esta consideración se nos ocurre relacionar la idea nº 4 con la idea nº 6, en la que se nos dice que “en la ejecución musical se introducen y desarrollan sofisticados instrumentos eléctricos”. Estas dos ideas pueden muy bien agruparse en una red temática a la que denominaremos “Factores técnicos propios de la música moderna”.

Así pues, ya sólo nos queda –por el momento, se entiende– la idea nº 9, aislada de las restantes. ¿Podríamos adscribir esta idea a alguna de las cuatro redes temáticas ya determinadas? Se podría añadir a la tercera, “Aspectos que suelen asociarse a la música moderna”, habida cuenta de que es la más amplia y general de todas; otra opción, que preferimos en aras de la mayor producción posible de redes temáticas y por la especificidad de este noveno enunciado, es entender su explotación a la luz de la ley de la eventual singularidad de las ideas, lo que posibilitaría la generación de una quinta red temática, que precisaría –como todas– de un ulterior desarrollo y que podría llamarse, por ejemplo, “Implicaciones ideológicas de la música moderna”.

De esta manera llegaríamos por ahora a una fase de organización que parte de cinco redes temáticas posibles, establecidas de una manera flexible a partir de la aplicación de criterios dados. Ya sólo nos queda asignar a cada red temática el correspondiente número de orden final, que determinará al lugar que ocupa cada una en la subsiguiente exposición y desarrollo, o lo que es lo mismo, el guión de nuestro discurso. Una posible jerarquización de las redes temáticas sería la siguiente (que también reflejamos en el segundo esquema del Apéndice 2, en el que asignamos los correspondientes números de orden final):

1. Consideraciones históricas.
2. Figuras destacadas en el panorama de la música moderna.
3. Factores técnicos.
4. Aspectos que suelen asociarse a la música moderna.
5. Implicaciones ideológicas.

Al alumno le bastaría con este guión para empezar a hablar con orden y fundamento y para extenderse a lo largo de un buen rato a la vista incluso del esquema

no elaborado que surge de la primera formulación de esta técnica de trabajo. Así se ha desprendido en algunas ocasiones de la experiencia sorprendente, y nada común, de comprobar algunos casos de especial pericia a la hora de aplicar inmediatamente el método.

Otra cosa es que, como cabe esperar, deseemos completar su aplicación poniendo en marcha las posibilidades de la ley de la multiplicación deductiva de las ideas, cuya verificación puede darse añadiendo a la primera red temática otros nombres de grupos y solistas particularmente destacados (Los Rolling Stones, Michael Jackson, Madonna, Bruce Springsteen o Nirvana, entre tantos otros), o haciendo lo propio completando la quinta red temática con la mención de las implicaciones ideológicas de inspiración mística que impulsaron a los Beatles a ponerse bajo la tutela espiritual de Maharishi Mahesh Yogi, la adhesión de Madonna al estudio de la cábala o la adscripción de algunos grupos nórdicos de heavy metal al culto satánico, entre otras muchas posibilidades.

Sea como sea, la explotación del método llevará a reconsiderar la fase de organización, entendiendo que las nuevas ideas permitirán quizá la especialización de subredes temáticas más precisas. De la misma manera, y atendiendo a la ergonomía del discurso, podríamos reorganizar la estructura del discurso optando, si se hace necesario por las diversas razones que en cada caso concurren, por economizar el número de redes temáticas fundiendo las dos primeras, toda vez que las figuras son exponentes de una determinada etapa histórica, y las dos últimas, desde el momento en que las implicaciones ideológicas, aunque de especial interés, muy bien podrían considerarse dentro de los aspectos que se asocian a la cultura musical que nos ocupa. En todo caso,

todo está listo para formar al alumno en la construcción detallada del resto del discurso, tarea de la que nos ocuparemos a continuación.

## **2.2. Propuesta razonada de un modelo de estructura del discurso expositivo.**

### **2.2.1. La puesta en situación como principal clave didáctica.**

La experiencia demuestra que la interiorización de las tareas propias de la elaboración integral del discurso expositivo es el resultado de un programa sistemático que comienza con la puesta en situación del alumno y prosigue con la práctica pública del discurso que culmina con la evaluación especializada, igualmente pública. La puesta en situación es una tarea analítica guiada por el profesor que pone ante el alumno las diferentes opciones prácticas y las soluciones más pertinentes para los problemas más comunes, sin que esto signifique que las rutinas adquiridas en esta fase del entrenamiento satisfagan todas las necesidades que la práctica retórica implica.

El trabajo desarrollado con estudiantes universitarios de diferentes niveles a lo largo de nuestra trayectoria hace muy evidente la fuerza didáctica que descansa en la asimilación de un modelo estructural de discurso expositivo sólido y completo cuyo conocimiento y aplicación regular acaba convirtiéndose en una garantía para quien lo aplica. Este hecho guarda relación, además, con uno de los principios didácticos fundamentales del método que se defiende en este trabajo: la importancia de la preparación, la disciplina y la regularidad inexcusables para superar las dificultades más comunes en la elaboración y la ejecución del discurso oral formal de tipo expositivo.

Así pues, proponemos una puesta en situación que guarde sintonía con el mismo tema al que aplicábamos la tarea práctica del Sistema de Tratamiento de Ideas y nos pondremos en el lugar de un estudiante universitario que ha sido invitado a participar en unas jornadas dedicadas a la música de nuestro tiempo organizadas por la Facultad de Educación en las que expondrá una ponencia precisamente titulada “El fenómeno sociocultural de la música moderna”. Damos por sentado que se le ha concedido un límite para su intervención y que ha dispuesto del tiempo y los medios necesarios para acometer con detalle la fase de *inventio* y vamos a recorrer con él tan pormenorizadamente como nos sea posible las principales circunstancias, previsibles algunas e imprevistas otras, que pueden darse a lo largo de la preparación y la ejecución de su discurso. Estas circunstancias de las que a continuación se da cuenta son, en efecto, algunas de las más comunes a la vista de la experiencia obtenida a lo largo del período formativo que da sentido a nuestras investigaciones.

### **2.2.2. Modelo de estructura del discurso que guiará la tarea**

#### FASE 1ª: INTRODUCCIÓN

- 1.1. Presentación del orador.
- 1.2. Aproximación al tema.
- 1.3. Enunciación explícita del tema

#### FASE 2ª: DESARROLLO

- 2.1. Guión a partir del cual se desarrollará el tema.
- 2.2. Exposición del contenido de cada punto del guión.

2.2.1. Enunciación ordenada de las ideas.

2.2.2. Argumentación adecuada a las ideas enunciadas.

2.2.3. Recursos apropiados a la argumentación.

### FASE 3ª: CONCLUSIÓN

3.1. Formulación de conclusiones.

3.2. Final

3.2.1. Cierre del tema.

3.2.2. Despedida del público.

#### **2.2.3. La primera fase del discurso: la introducción.**

El estudiante de oratoria debe familiarizarse cuanto antes con los ritos sociales necesarios para la ejecución de su discurso, teniendo en cuenta el alto interés pragmalingüístico que los factores sociodinámicos aportan a la técnica de la palabra en público. Uno de los ingredientes rituales que conviene dominar es el de la presentación o la autopresentación del orador, teniendo en cuenta que lo más común antes de empezar a hablar es ser presentado por un tercero o tener que afrontar, en caso contrario, una mínima autopresentación. Considerando en puridad la primera de las dos opciones, la presentación del orador a cargo de un tercero sería un momento previo al discurso mismo, pero la experiencia demuestra que el criterio de unidad del acto discursivo viene determinado por la conjunción armónica de todos los elementos que intervienen en su desarrollo.

El alumno de oratoria debe estar preparado para presentar y para ser presentado, y debe saber que siempre es mejor ser presentado por un tercero que asumir personalmente la responsabilidad de autopresentarse, y ello por dos razones principales: la primera tiene que ver con la cortesía institucional, *lato sensu*, que al orador le debe quien actúa como anfitrión; la segunda tiene que ver con el grado de sintonía y aceptación previa que suele ser capaz de concitar quien, en nombre del grupo, acoge al orador, facilitando el clima de receptividad necesario.

Lo normal (y lo recomendable) es que la presentación a cargo de un tercero sea simple y que consista en la mención del nombre del orador, su cargo o condición profesional (si la tiene), su formación y algunos detalles mínimos de su trayectoria que justifican su presencia y su idoneidad, expuestos de forma sencilla y sin ceder a la fácil tentación de los encomios melifluos que a veces distan mucho de ser sinceros. Partiendo de la presunción de que al alumno le será útil un modelo de presentación ajustada a la “puesta en situación” de la que, didácticamente, venimos partiendo en esta fase de nuestro trabajo, esta puede ser, reducida a su formulación más simple, la que asuma el profesor responsable de las jornadas a la hora de presentar al alumno que hablará sobre “El fenómeno sociocultural de la canción moderna”:

Buenos días, estimados amigos y amigas. En nombre de la organización de las I Jornadas sobre Música Popular es un placer para mí dar la bienvenida a ..., que participa como ponente en esta sesión.

Nuestro/a invitado/a de hoy, alumno de nuestra facultad y gran aficionado y estudioso de la música pop-rock de nuestro tiempo, tendrá mucho que aportarnos en su intervención tanto por su formación como por su experiencia.

No es infrecuente que los malos presentadores cometan tres errores muy comunes en la práctica que el alumno debe conocer y evitar desde el primer momento: el primero de ellos es que el presentador se sienta tentado a hablar de sí mismo obviando así las más elementales normas de cortesía; el segundo, ante el cual el

estudiante de oratoria debe ser especialmente sensible, es el de desarrollar una parte del tema. Estos dos errores demuestran que el presentador no ha entendido ni su condición subsidiaria ni el protagonismo que corresponde al orador. Son, por decirlo, así, errores que se cometen por defecto como consecuencia de la falta de empatía y de sentido de la oportunidad. Un tercer error, cometido por exceso, se comete cuando el presentador se arriesga a encarecer de forma inmoderada los méritos del orador, actitud que puede suscitar una expectativa desproporcionada entre el público.

El profesor insistirá en la correcta práctica de la presentación mediante un sencillo ejercicio consistente en agrupar a sus alumnos por parejas para que, previo intercambio de la información básica que resulte conveniente, se presenten públicamente el uno al otro, sugiriendo las correcciones y aduciendo las razones necesarias para conseguir fijar en el alumno las condiciones idóneas de brevedad, sencillez y pertinencia que deben regir cualquier presentación, insistiendo también en los detalles posicionales (ceder la precedencia), proxémicos y no verbales que resulten adecuados para que el acto de la presentación defina desde el principio la armonía que debe marcar todo el transcurso de la intervención.

Una vez que el presentador ha concluido su tarea, es de rigor que el orador que ha sido presentado tome la palabra para formular el correspondiente agradecimiento a su anfitrión y para hacerlo extensivo a las posibles autoridades, organizadores y asistentes, haciendo gala en todo momento de cortesía y humildad, habilidades sociales que se alejan muchas veces de la dinámica de la oralidad en estas y otras circunstancias. Al alumno puede resultarle útil comparar las dos contestaciones siguientes, marcadamente diferentes por su actitud y por su forma, y prever las posibles reacciones del público en función de que se opte por una o por otra:

1. Tras las amables palabras de mi presentador, en todo caso insuficientes porque mis méritos son aún más notables que los que él ha significado, comenzaré mi exposición con la plena seguridad de que será del agrado de todos. Deseo felicitar a la organización por su acierto al pensar en mí, tanto por mi indudable dominio del tema como por mi reconocido prestigio entre mis compañeros.

2. Señoras y señores, muy buenos días. Tras las amables palabras de mi presentador, quiero agradecer a la Facultad de Educación su gentileza al invitarme a participar en estas jornadas. Del mismo modo, quiero agradecer especialmente su presencia al señor decano de la facultad, que hoy nos acompaña, al igual que a los profesores y compañeros de mi facultad presentes entre el público. Gracias a todos ustedes por acogerme y dispensarme su amable atención desde este momento.

Cuando el orador no ha sido presentado por una tercera persona se impone una autopresentación formulada en los términos ya expuestos que se una a la expresión de agradecimiento a los organizadores, las posibles autoridades presentes y el resto del público. El alumno debe saber que sus primeras palabras van a ser fundamentales para crear la atmósfera de cordialidad y credibilidad adecuada a su compromiso permanente con la civilización, criterio nuclear del que hablamos en su momento, y que estos primeros instantes, estratégicamente valiosos, condicionan una actitud de respuesta que irá creciendo y elaborándose a medida que transcurra su intervención, razón por la cual será muy difícil reconducir la situación si lo que diga en sus primeros instantes no se contiene en los límites de la cortesía y la pertinencia. No por casualidad la retórica clásica reservaba para este momento crucial el recurso de la *captatio benevolentiae* que tampoco debe conducir al alumno de oratoria a un exceso de humildad que acabe resultando artificioso.

Una vez formado en las técnicas de presentación, autopresentación y respuesta, el alumno debe ser entrenado en la tarea de elaborar una adecuada aproximación al tema. La experiencia demuestra que esta tarea, junto con la propia de la formulación de conclusiones de la que más adelante nos ocuparemos, es una de las que los alumnos de

oratoria interiorizan con mayor dificultad, de lo cual se sigue la necesidad de que el profesor insista con rigor en las claves que la caracterizan.

La aproximación al tema consiste en proponer al público una presentación general del ámbito en el que se inserta el tema que se va a desarrollar sin mencionarlo expresamente, con lo que se conseguirá, por una parte, suscitar una expectativa favorable desde el primer momento y por otra dotar al discurso de la necesaria coherencia al ponerlo en relación con determinadas circunstancias, experiencias y estímulos a partir de o en relación con los cuales su comprensión se hará más sencilla y su desarrollo más eficaz.

Este sería, en principio, un posible ejemplo de aproximación al tema adecuado para nuestra exposición:

A lo largo de todos los tiempos la música ha venido evolucionando al compás de los diversos cambios sociales porque es, en definitiva, una manifestación estética de la sociedad misma.

Desde los años 50 del pasado siglo hemos asistido a una interesante proliferación de movimientos musicales, artistas y grupos que han hecho historia. De su inspiración han nacido canciones inmortales que se han oído en innumerables ocasiones y que aún en la actualidad suenan en sus versiones originales o sometidas a las muchas versiones que, con desigual fortuna, se han practicado.

Para que el alumno comprenda mejor las características de una adecuada aproximación al tema será útil comparar los dos modelos siguientes, deficiente el primero y mejorado el segundo, de una posible aproximación al tema para un discurso titulado “La agresividad en el deporte”:

1. Es cierto que el deporte es algo más que un simple entretenimiento o espectáculo. En él intervienen factores psicológicos y sociales de diversa índole que hacen que el individuo que participa en la competición reaccione según un determinado patrón de conducta.

2. El deporte es un síntoma de la cultura y de la situación de una sociedad. En la medida en que crece la agresividad del hombre en el seno de la sociedad, crece también la agresividad en cada una de las manifestaciones sociales, definidas a veces por la masificación y la deshumanización.

El análisis de estas dos propuestas permitirá al alumno constatar que, sin perjuicio de su validez, la formulación de la primera es demasiado general y en ella se advierten vaguedades tales como “diversa índole” o “un determinado patrón de conducta”. Hacen falta referencias que, aun sin entrar en el tema que más adelante se desarrollará, sean un poco más precisas, tal como puede apreciarse en el segundo modelo, en el que se nos ofrecen algunas informaciones más claramente adscritas al ámbito en el que podremos entender su posterior desarrollo.

Acto seguido, procederemos a la enunciación explícita del tema sobre el cual vamos a disertar. Se trata, en fin, de encajar coherentemente el título de nuestro discurso inmediatamente después de la captación de interés que supone la anterior aproximación. Es importante guiar al alumno para que cuide la fórmula de encaje de modo que no resulte artificiosa ni forzada. Veámoslo a partir de nuestro anterior ejemplo, al que ahora añadimos en cursiva la enunciación explícita del tema:

A lo largo de todos los tiempos la música ha venido evolucionando al compás de los diversos cambios sociales porque es, en definitiva, una manifestación estética de la sociedad misma.

Desde los años 50 del pasado siglo hemos asistido a una interesante proliferación de movimientos musicales, artistas y grupos que han hecho historia. De su inspiración han nacido canciones inmortales que se han oído en innumerables ocasiones y que aún en la actualidad suenan en sus versiones originales o sometidas a las muchas versiones que, con desigual fortuna, se han practicado. *De todo ello, o de casi todo, pretendemos ocuparnos en nuestra exposición sobre el fenómeno sociocultural de la música moderna.*

Es muy habitual que los alumnos expresen abiertamente sus objeciones sobre la impertinencia de volver a repetir lo que presuntamente ya debería conocer el receptor que asiste a un acto público en el que se dicta una conferencia o se defiende una ponencia. Está claro que la reflexión de los alumnos se inscribe en un cierto estado de idealidad que la experiencia cotidiana se encarga de romper, como ellos mismos comprobarán en su momento cuando su práctica profesional los sitúe en circunstancias

marcadas por el desinterés o el despiste. Más allá de esta evidencia, un punto anecdótica, la clave didáctica que conviene manejar al respecto es la de la construcción completa y armónica de la pieza retórica en todos sus detalles y en todos los eslabones de su ensamblaje, toda vez que la percepción de este engranaje bien cuidado abona la disposición del público y revierte favorablemente en la credibilidad del orador.

Como quiera que sea, la anterior propuesta de encaje de la enunciación explícita del tema en la aproximación previa es la fórmula más sencilla y segura en la que conviene entrenar al alumno antes de sugerirle otras más vistosas, si bien más arriesgadas y menos sencillas, que descubrirá cuando haya adquirido un dominio suficiente de la técnica básica del discurso expositivo y de los ingredientes del espacio escénico propio de las intervenciones en público, momento en el que será posible afinar más en el despliegue de recursos que servirán para lograr la adecuada captación del interés. Entre estos recursos están la formulación rotunda de una determinada idea cuyo alcance se matizará o atenuará más adelante, una cita textual, la narración de una anécdota, una reflexión humorística –opción que en mi trabajo con estudiantes universitarios siempre he sugerido con todas las prevenciones de la formalidad– o una pregunta que puede o no ser retórica, en cuyo caso el orador asumirá el riesgo de que una posible respuesta por parte del público demuestre que no se ha captado el recurso en todo su vigor. De hecho, una de las diferencias más interesantes que la experiencia retórica permite apreciar entre un público instruido y otro que no lo es tanto consiste en que éste último suele entender la pregunta retórica en su literalidad, sin captar su valor como recurso, hasta el punto de contestar, en el menor de los casos, con asentimientos de naturaleza no verbal y no oral que en nada se parecen a la impasibilidad cómplice del público de formación más elevada, que entiende el guiño.

La cultura audiovisual propia del alumnado universitario permite el entrenamiento en el uso de recursos sonoros y visuales para urdir una fórmula atractiva de captación de interés y aproximación al tema. La audición previa de un fragmento musical puede ser muy adecuada para llegar, a través de una buena fórmula de transición, a la enunciación del tema, si es que hay relación entre ambos tramos de la introducción. En el mismo sentido, la proyección de una determinada imagen inmediatamente después de la autopresentación del orador o de su respuesta a la presentación de un tercero puede servir para construir tanto una aproximación directamente relacionada con el tema como una cuya relación sea indirecta, de modo que la imagen surta un determinado efecto próximo a las expectativas del público y el desarrollo de la fórmula de encaje llegue eficaz y brillantemente a enlazarse con un tema inicialmente alejado de estas expectativas.

El ejemplo que más eficazmente me ha permitido demostrar esta posibilidades parte de la proyección de una de las imágenes más familiares y fáciles de identificar para cualquier persona medianamente culta por su fijación en la retina colectiva: la fotografía de Humphrey Bogart en el papel de Rick, dueño del Rick's Café Americain de Casablanca, de pie ante su establecimiento en la película del mismo nombre (Michael Curtiz, 1942), que puede servir como aproximación al tema en diferentes discursos que, según su relación (mayor, menor o probablemente nula) con las expectativas del público —que es tanto como decir su relación más o menos directa entre la imagen y el tema—, pueden muy bien versar, entre otras muchas posibilidades, sobre la trayectoria de Humphrey Bogart como actor, sobre la película *Casablanca*, sobre el cine ambientado en la Segunda Guerra Mundial o sobre las mistificaciones que surgen como consecuencia de la recepción de la literatura y el cine. Todo depende, claro está, de la

habilidad para engarzar los elementos en este momento del discurso. Ilustremos algunas opciones, partiendo de la base, insistimos, de que unas y otras tienen sentido a la vista de la imagen referida, públicamente proyectada inmediatamente antes de decir nada:

1. Reparen Vds. en esta imagen, que sabrán identificar fácilmente. En efecto, en ella pueden ver al gran actor estadounidense Humphrey Bogart en uno de sus papeles más brillantes, encarnando a Rick, el dueño del café de Casablanca, situado ante su establecimiento en la película del mismo título dirigida por Michael Curtiz en 1942. Esta fue, sin duda, una de las interpretaciones más recordadas en la excepcional trayectoria cinematográfica de Humphrey Bogart, de la que nos ocuparemos a continuación.

2. Reparen Vds. en esta imagen, que sabrán identificar fácilmente. En efecto, en ella pueden ver al gran actor estadounidense Humphrey Bogart en uno de sus papeles más brillantes, encarnando a Rick, el dueño del café de Casablanca, en la película del mismo título dirigida por Michael Curtiz en 1942 y ambientada en las tensiones de la resistencia antialemana en el Norte de África durante la Segunda Guerra Mundial. Los acontecimientos de este periodo de la historia del pasado siglo han sido especialmente tratados por el cine. Hoy vamos a analizar la cinematografía que recrea la Segunda Guerra Mundial.

3. Reparen Vds. en esta imagen, en la que identificarán a Rick interpretado por Humphrey Bogart en la inolvidable película *Casablanca* de Michael Curtiz, cuya mítica última frase muy probablemente recordarán: “Creo que este es el principio de una gran amistad”. Quizá también recuerden una frase muy citada que, sin embargo, nunca se pronunció en esta película: “Tócala de nuevo, Sam”. Tampoco leerán en el *Quijote* la frase “Con la Iglesia hemos topado, amigo Sancho”, ni en las aventuras de Sherlock Holmes leerán jamás la frase “Elemental, querido Watson”. Hoy vamos a ocuparnos de algunas de las grandes mistificaciones de la historia del cine y la literatura.

Debemos tener en cuenta, para terminar esta primera fase, que es técnicamente posible, si bien nada aconsejable por razones estratégicas, entrar directamente en el desarrollo del tema sin articular primero los elementos propios de la introducción del discurso que hemos examinado aquí, de acuerdo con la modalidad de discurso *ex abrupto* prevista en la retórica clásica. El alumno debe entender la inconveniencia de abordar así su intervención, toda vez que las diferentes tareas propias de esta primera fase –especialmente la autopresentación, si procede, y la aproximación al tema– sirven para establecer un clima de receptividad en el que se deben controlar consciente y deliberadamente los factores propios del “efecto halo” tan presentes en la oralidad.

#### **2.2.4. La segunda fase del discurso: el desarrollo.**

La primera tarea que el alumno debe dominar para acometer el desarrollo del tema en un discurso expositivo es la construcción del guión, pieza clave por su peso específico en el conjunto de la pieza. En términos meramente estructurales, un guión es el conjunto ordenado de las partes en las que puede dividirse la exposición de un tema dado que debe suponer a simple vista una organización coherente de la información que se va a exponer. Como ya vimos, de la aplicación de nuestro S.T.I. nace una primera forma de guión que recoge el sumario, convenientemente jerarquizado, de las redes temáticas correspondientes a la fase de organización, a las cuales se adscriben las diferentes ideas inicialmente anotadas en la fase de recopilación.

Además de lo ya dicho, el alumno debe entender que el guión implica otros aspectos de la mayor importancia. El primero de ellos es que sólo es posible establecer un guión cuando se comprende claramente un tema dado, lo que apunta a un primer detalle que sugiere la presunción de autoridad del orador. El segundo es que el guión legitima al orador como artífice de la estructura y por lo tanto como conductor de la atención de los receptores en las líneas que él ha definido en el tiempo y en la forma que él ha dispuesto, lo cual refuerza no sólo la autoridad, sino también la potestad del orador; o lo que es lo mismo, que un guión sólidamente configurado garantiza la iniciativa del orador en la jerarquía del acto comunicativo que el discurso supone en la fase de exposición, actitud que debería prevalecer en la fase de coloquio a tiempo de afrontar ordenadamente las preguntas y objeciones que se formulan y que también resultará de la máxima utilidad en la técnica de la improvisación, como en su momento comprobaremos. En tercer lugar, y sobre todo, un guión implica un compromiso cuyo

valor ha de asumir el alumno con todas sus consecuencias: cuando se formula un guión hay que cumplirlo en todos sus términos en beneficio de la credibilidad que el orador está poniendo en juego en todo momento, lo cual lleva a una sólida planificación del tiempo y los recursos que habrá sido contrastada una y otra vez mediante el ensayo hasta que el desarrollo del discurso se resuelva con el resultado más satisfactorio que quepa conseguir. Todo lo dicho abona, en fin, la trascendencia que en nuestra propuesta didáctica adquiere la estructura de la pieza retórica, en la que el guión acaba siendo decisivo. Como hace notar Vilà i Santasusana,

mostrar la estructura del discurso permite ofrecer una visión de conjunto de lo que se va a decir, situar a los receptores y guiarlos para que no pierdan el hilo conductor de las ideas y puedan establecer vínculos entre los conocimientos a través de recursos variados: anticipaciones, síntesis o recapitulaciones parciales y finales, conectores metadiscursivos y lógico-argumentativos, etc. Así, la segmentación de la información en secuencias ordenadas lógicamente permite focalizar una idea a cada paso, lo que favorece el proceso de comprensión que siguen los receptores, al tiempo que les facilita la retención de la información (Vilà i Santasusana, 2005a: 41).

El alumno debe distinguir y dominar los diferentes tipos de guión de acuerdo con dos criterios básicos: formal y ordinal. Según su forma, el guión puede ser enumerativo o general. El guión enumerativo consiste en ordenar mediante una disposición vertical y una codificación numérica simple los puntos con arreglo al orden exacto en el que van a ser expuestos, asignándole a cada punto su correspondiente número de orden. Esta modalidad de guión es la más adecuada para exposiciones sencillas de intencionalidad preferentemente didáctica. Esta sería la representación esquemática adecuada para entender su articulación:

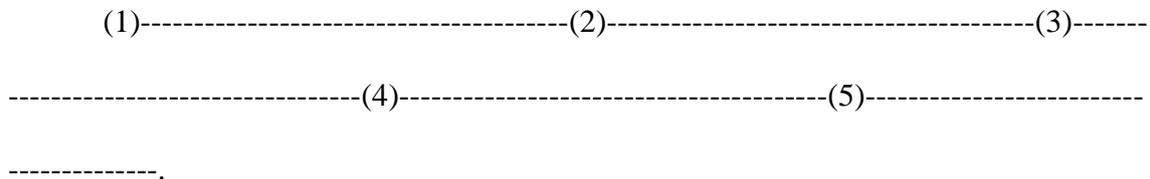
1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

Recordemos cuál sería, con un mayor grado de precisión con respecto a lo que propusimos en el apartado referente al S.T.I., la formulación enumerativa del guión correspondiente a nuestro tema:

1. Consideraciones históricas: etapas y movimientos.
2. Figuras destacadas en el panorama de la música moderna.
3. Los factores técnicos: instrumentos musicales y puesta en escena.
4. Aspectos que suelen asociarse a la música moderna: droga, tribus urbanas y consumismo.
5. La música actual y sus implicaciones ideológicas: canción protesta, música pacifista y otras manifestaciones.

En el guión general se plantea una presentación conjunta de los distintos puntos que se van a exponer, vertebrándolos entre sí y sustituyendo el uso de números por enlaces gramaticales que signifiquen la unión sucesiva de las partes, formulación más adecuada para exposiciones de mayor nivel. Observemos su representación esquemática:



A continuación aplicamos el modelo de guión general al correspondiente al tema de nuestro ejemplo:

Empezaremos nuestra exposición planteando algunas consideraciones históricas sobre las distintas etapas de la música moderna y los movimientos que surgen de ellas. A continuación nos ocuparemos de las figuras destacadas en el panorama musical moderno, para centrarnos luego en los factores técnicos, atendiendo al uso de los instrumentos musicales y la puesta en escena. Tras el anterior punto serán revisados algunos aspectos que habitualmente se asocian a la música pop-rock, desde la droga hasta el consumismo pasando por la relación entre el fenómeno musical y las diferentes tribus urbanas. Finalmente nos referiremos a las implicaciones ideológicas de la música actual y hablaremos acerca de la canción protesta, la música pacifista y alguna otra manifestación de esta naturaleza.

Una modalidad intermedia, bastante eficaz y práctica, pensando en el acostumbrado uso de soportes auxiliares audiovisuales (las comúnmente denominadas “presentaciones”), consiste en combinar la proyección visual de un guión enumerativo con la formulación oral propia de un guión general. Conviene instruir al alumno en el dominio progresivo de estas posibilidades partiendo siempre de la asimilación de las fórmulas y modelos más sencillos. La experiencia demuestra la tendencia común del estudiante universitario a arriesgarse buscando el efecto mediante la aplicación de opciones más complejas, actitud razonable a la luz del inconformismo y el afán de superación, pero el profesor de oratoria debe saber moderar sus afanes orientando su práctica de modo tal que el aprendizaje sea progresivo. En la propuesta didáctica que defendemos, la constancia y la disciplina, enmarcadas siempre en la sencillez, son mucho más importantes que la genialidad y el alarde, cuyos riesgos son evidentes.

En este mismo sentido, conviene que el alumno adecue el número de puntos del guión a las características de su intervención, entre las cuales hay que atender especialmente al tiempo del que se dispone. Un guión de cinco puntos puede ser pertinente para un discurso de cuarenta y cinco minutos, pero difícilmente encajará en diez. Con alguna frecuencia he visto en las prácticas de oratoria de mis alumnos cómo algunos de ellos resolvían con acierto en quince minutos un guión de más de cinco puntos, pero ello ha sido economizando mucho los contenidos propios de su desarrollo y cuidando al máximo la coherencia exterior de la exposición con los soportes auxiliares y el valor de las transiciones, sobre cuya gran importancia volveremos más adelante. El criterio magistral a este respecto es la observación de la mayor economía posible en el número de puntos del discurso, en beneficio de la subordinación de puntos internos que deben ser en todo caso tan claros y fáciles de percibir en el momento de su formulación

como escasos para no suscitar en el público una expectativa desajustada a causa de una urdimbre demasiado farragosa. Así, podríamos reducir a tres puntos<sup>89</sup> el guión de nuestro ejemplo, adscribiendo a este esquema vertebral otros puntos internos cuya coherencia y subordinación se aprecien sin el menor problema:

1. Un recorrido histórico por la música pop-rock.
  - 1.1. Etapas y movimientos.
  - 1.2. Figuras más destacadas.
2. Los factores técnicos.
  - 2.1. El desarrollo de los instrumentos musicales.
  - 2.2. La puesta en escena.
3. Aspectos que suelen asociarse a la música moderna.
  - 3.1. Implicaciones sociales: tribus urbanas y actitudes ideológicas.
  - 3.2. Implicaciones negativas: drogadicción, violencia y consumismo.

Una vez diferenciadas las modalidades de guión según el criterio formal, estudiaremos los posibles modelos según su relación de orden con respecto a la exposición de las ideas. Desde este punto de vista también diferenciaremos dos tipos: el guión previo a la exposición de las ideas y el guión paralelo a la exposición de las ideas.

El guión previo consiste en presentar en el momento correspondiente de la fase de desarrollo del discurso la totalidad de puntos de los que se va a hablar, abordando luego, de forma ordenada y sucesiva, el contenido específico de cada uno de estos puntos. Es el tipo de guión más eficaz por razones estratégicas, y desde luego el más recomendable en la exposición pública de un discurso. Por razones cuya obviedad hace innecesaria cualquier aclaración, el guión previo hace compatibles los criterios formal y ordinal, de modo tal que puede ser indistintamente general o enumerativo, según lo que aconsejen las circunstancias y la estrategia de transferencia del orador. Tras enunciar un guión previo, el uso de las marcas gramaticales convenientes (“Entrando ya en nuestro primer punto...” o “Pasemos a desarrollar el primer punto de nuestro discurso”)

---

<sup>89</sup> Sepúlveda recomienda precisamente la “regla del tres” a la hora de estructurar el discurso, toda vez que

permitirá enlazar con la exposición del contenido correspondiente al primer punto. El alumno debe prestar atención a estas marcas iniciales de transición, cuyo dominio resulta inexcusable y cuya variedad y perfección irán creciendo con la soltura y la seguridad que devienen de la práctica continua y sistemática.

A diferencia del guión previo, el guión paralelo consiste en dar cuenta de los puntos que lo conforman sólo a medida que se desarrollan. De este modo, a su debido tiempo se enunciará tan sólo el primer punto, cuyo desarrollo se acometerá de inmediato. Acto seguido se procede igualmente con el segundo punto, y así sucesivamente, como ilustra el siguiente ejemplo, siempre aplicado al tema y a la situación que hemos propuesto desde un principio para la demostración de nuestro modelo estructural de discurso:

Empezaremos nuestra exposición planteando algunas consideraciones históricas sobre las distintas etapas de la música moderna y los movimientos que surgen de ellas [PRESENTACIÓN DEL PRIMER PUNTO].

Parece claro que en la mitad de los años cincuenta el rock and roll, música que funde las raíces negras del blues con el country del folklore blanco estadounidense, significa el comienzo claro de la música de la que nos estamos ocupando... [DESARROLLO DEL CONTENIDO DEL PRIMER PUNTO].

Por supuesto, la opción más recomendable es la de combinar ambos tipos de guión –previo y paralelo– enunciando previamente el conjunto de los puntos del discurso que van a ser atendidos por el orador y recordar cada uno de los puntos a medida que transcurre el desarrollo de la exposición. Esta modalidad de guión mixto permite cuidar la coherencia del conjunto y facilita el seguimiento de la intervención del orador. En cualquier caso, deben tenerse muy en cuenta las bondades del guión previo sea cual sea su formulación –enumerativa o general–, porque es el más pertinente para suscitar el necesario clima de atención y receptividad desde el primer momento.

---

su distribución en tres partes o puntos principales garantizará un mayor impacto y facilitará su seguimiento y retención (Sepúlveda, 2001: 557-558).

Para mantener en todo momento este clima el alumno debe ser concienzudamente entrenado en el uso de las transiciones, marcas gramaticales que permiten al público saber cuándo se ha completado el desarrollo de un punto y empieza el siguiente, tanto entre los puntos principales como entre los subordinados. Osborn y Osborn enfatizan la importancia de este aspecto:

Transitions tie your speech together by showing how your points relate to each other. Transitions help your listeners focus on the meaning of ideas already discussed and prepare your audience for new material you will introduce. Transitions serve as signposts that help listeners see the overall logic and cohesion of your message as it develops. Transitions also point up the structure of the message by reminding listeners of the main points and how they are related and by connecting the body of a speech with its introduction and conclusion (Osborn y Osborn, 1994: 185-186).

El profesor debe insistir particularmente en este aspecto, cuidándolo en la evaluación pública de los discursos y mostrando al alumno las opciones adecuadas para la corrección de los errores cometidos. Uno de los más comunes consiste en la mera formulación literal del punto siguiente del guión una vez que el anterior ha sido desarrollado. Según esta opción defectuosa, inmediatamente después de completar la exposición del primer punto del guión de nuestro ejemplo, bastaría con repetir, literalmente y sin fórmulas de relación, el siguiente: “Figuras destacadas en el panorama de la música moderna”. No debemos permitir este desliz del alumno ni siquiera en la modalidad de discurso leído que es, como ya demostraremos, la más complicada y comprometida. En una lectura meramente visual de un texto que no va a ser leído en voz alta basta con el título exacto de un punto, pero en la exposición oral han de cuidarse constantemente las marcas relacionales que sirvan para que el público renueve su atención y recuerde en qué momento del discurso se encuentra el orador. De acuerdo con este principio, una fórmula de transición adecuada entre los dos primeros puntos del guión de discurso que nos está sirviendo como ejemplo podría ser la siguiente:

Una vez que hemos expuesto las principales etapas y movimientos de la música moderna, pasaremos a ocuparnos de sus figuras más destacadas.

Otra fórmula de transición que mejoraría la mera enunciación literal del punto que vamos a desarrollar consistiría en hacer una pausa, cambiar levemente de postura, como también recomienda Sanz Pinyol en estos casos<sup>90</sup> y formular de modo interrogativo el punto siguiente: “¿Cuáles son las figuras más destacadas en este panorama?”. De esta manera, el desarrollo del punto que se acometerá a continuación tendrá sentido en tanto respuesta elaborada a esa pregunta, garantizándose así la percepción de la continuidad. Se trata, en fin, como quiere Vilà i Santasusana, de emplear las posibilidades de la deixis discursiva o textual, que “señala las partes del texto y las relaciona. El texto en sí mismo (...) se convierte en un espacio y un tiempo de referencia, y aparece en él un antes y un después, un más arriba y más abajo” (Vilà i Santasusana, 2005a: 44).

Otro error muy común en las primeras prácticas de exposición pública de discursos por parte de los alumnos de oratoria consiste en incorporar al guión particular que se seguirá para desarrollar un tema dado las fases o partes naturales de la estructura magistral de todo discurso (introducción, desarrollo y conclusión) o alguna de las tareas pertenecientes a estas partes (más comúnmente, la formulación de conclusiones). Una cosa es la estructura de todo discurso, que tiene un valor universal y que no ha de explicitarse porque su seguimiento se considera algo normal en la práctica común, y otra la estructura particular propia de un tema en concreto, en la que deben constar sus

---

<sup>90</sup> “Una buena estrategia es usar los desplazamientos o las variaciones de postura como recursos de énfasis. Está demostrado que un cambio visual capta la atención de los oyentes, por lo tanto podemos simultanearlo con alguna parte importante de la intervención. Los cambios de postura o de situación en el aula también son muy útiles para marcar distintas partes o giros temáticos en el discurso” (Sanz Pinyol, 2005: 54).

puntos, que aportan una expectativa y una primera muestra de información, a diferencia de las partes magistrales de toda pieza retórica.

Estudiadas las características y posibilidades del guión, nos centraremos en la exposición ordenada de las ideas correspondientes a cada uno de sus puntos. El alumno debe entender que el concepto de idea que nos interesa en este punto es el de enunciado sintácticamente completo sobre uno de los aspectos del tema que se desarrolla. Así, la primera idea que se adscribía al tercer punto de nuestro guión (“Factores técnicos: instrumentos musicales y puesta en escena”) se formulaba de la siguiente manera: “En el espectáculo musical tienen gran importancia los efectos luminosos”.

Toda idea expuesta a propósito de un determinado punto del guión debe apoyarse en argumentos, que aducen las razones que sustentan, justifican o demuestran una determinada afirmación. La suma de los argumentos aducidos acerca de una determinada idea es la argumentación. La argumentación propia del discurso expositivo se diferencia de la propia de las situaciones dialécticas, en las que el objetivo fundamental es inducir al receptor a una determinada respuesta o modificar su actitud persuadiéndole o convenciéndole para que actúe en una determinada dirección. De aquí, según Cros,

que se pueda hablar de discurso argumentativo y de argumentación en el discurso. Generalmente se admite que pueden existir géneros discursivos que los hablantes reconocen como argumentativos (un discurso político, por ejemplo) y, también, que puede existir argumentación –o secuencias argumentativas– en otros géneros (en una explicación en clase, en un relato, etc.) (Cros, 2005: 61).

Como recuerda Albaladejo, “la argumentación es el centro del referente y del texto retórico (...) La *argumentatio* articula el conjunto de las partes del discurso y la posición argumentativa correspondiente a dicha parte impregna la totalidad del mencionado conjunto” (Albaladejo, 1993: 92). En la misma línea, Ribas (2002: 11-20) hace notar que en la mayor parte de las explicaciones que se producen en nuestro

entorno predominan las acciones argumentativas, de modo que toda explicación –en la que consiste básicamente el discurso expositivo– es un acto de argumentación que no se limita exclusivamente a los argumentos de naturaleza retórica, sino que incumbe a la selección de las palabras y a la urdimbre sintáctica: “Tomar la palabra es, en definitiva, orientar la cognición y, en este sentido, tomar la palabra es argumentar” (Ribas, 2002: 16). De acuerdo con estas consideraciones, y aunque todo discurso encierra, connaturalmente, cierto componente de intención persuasiva, el concepto de argumentación que nos interesa es el propuesto por Anscombe y Ducrot: “Un emisor hace una argumentación cuando presenta un enunciado (o un conjunto de enunciados)  $E_1$  para *hacer admitir* otro enunciado (o conjunto de enunciados)  $E_2$ ” (Anscombe y Ducrot, 1994: 8)<sup>91</sup>. En sintonía con este concepto, a continuación presentamos un posible argumento orientado a hacer admitir la idea antes expuesta:

En el espectáculo musical tienen gran importancia los efectos luminosos. Mediante el juego de luces que presiden su actuación, el artista hace de su presencia un espectáculo total que le sirve para demostrar mejor su calidad artística y para conseguir una mayor satisfacción por parte de su público.

Parece fácil entender que la principal relación lógica que une a la exposición de una idea con el argumento que contribuye a hacer que se admita es la de causa-consecuencia. El alumno de oratoria debe esforzarse al máximo en la elaboración de sus argumentos para que la relación lógica sea fácilmente percibida por el público, pero debe ser consciente de que en la oralidad la relación se aprecia más claramente si es también sintáctica y no sólo lógica. Bastaría con hacer explícito un nexo subordinante causal en el ejemplo anterior para verlo con mayor claridad:

---

<sup>91</sup> De acuerdo con el acertado matiz propuesto por Escandell Vidal (1996: 93) “el término *argumentar* no debe entenderse como ‘demostrar formalmente la validez de una conclusión, o la veracidad de una aserción’. La expresión-clave –subrayada por los propios autores–, que opone su concepción a la de la lógica es *hacer admitir*: se trata de presentar algo *como si* fuera una buena razón para llegar a una conclusión determinada; pero no se afirma que lo sea realmente”.

En el espectáculo musical tienen gran importancia los efectos luminosos, [porque] mediante el juego de luces que presiden su actuación el artista hace de su presencia un espectáculo total que le sirve para demostrar mejor su calidad artística y para conseguir una mayor satisfacción por parte de su público.

Según su relación de orden, la argumentación<sup>92</sup> propia del discurso expositivo puede ser inmediata o aplazada con respecto a la exposición de las ideas. La argumentación inmediata consiste en aducir los argumentos correspondientes después de formular una idea, sin pasar a otra hasta que la anterior quede satisfactoriamente argumentada, de acuerdo con el siguiente esquema:

EXPOSICIÓN DE LA PRIMERA IDEA [I1]  
PRIMER ARGUMENTO [A1I1]  
SEGUNDO ARGUMENTO [A2I1]  
(...)  
EXPOSICIÓN DE LA SEGUNDA IDEA [I2]  
PRIMER ARGUMENTO [A1I2]  
SEGUNDO ARGUMENTO [A2I2]

La argumentación aplazada consiste en enunciar las distintas ideas posponiendo su argumentación hasta un momento posterior, según el siguiente esquema:

EXPOSICIÓN DE LA PRIMERA IDEA [I1]  
EXPOSICIÓN DE LA SEGUNDA IDEA [I2]  
(...)  
ARGUMENTACIÓN DE LA PRIMERA IDEA [AI1]  
ARGUMENTACIÓN DE LA SEGUNDA IDEA [AI2]  
(...)

Vamos a ilustrar ambos modelos a propósito de dos posibles ideas del segundo punto del guión del tema al que estamos aplicando nuestro modelo (“Figuras destacadas en el panorama de la música moderna”). Así aplicaríamos la argumentación inmediata:

Uno de los principales fenómenos de la canción moderna ha sido Elvis Presley [I1]. No sólo le dio un nombre propio definitivo al rock and roll [A1I1], sino que lo hizo con la ventaja indiscutible de quien poseía una voz de amplísimos registros y un carisma escénico difícilmente superable [A2I1].

También los Beatles protagonizaron una revolución tanto en el plano estrictamente musical como en el social [I2]. En lo musical, consolidaron la música pop con una obra

---

<sup>92</sup> Para un estudio más amplio de la argumentación véase Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994), Lo Cascio (1998), Cattani (2003) y Vega Reñón (2003).

de calidad y variedad poco comunes [A1I2], y en lo social, su forma de vestir, de peinarse e incluso de pensar fue pronto adoptada por un público joven ávido de modelos que encarnaban la ruptura generacional [A2I2].

Compárese lo anterior con lo que sería propio de la argumentación aplazada, en la que se definiría un bloque expositivo al que seguiría un bloque argumentativo en el que se aducen de forma sucesiva y correlativa los argumentos propios de las dos ideas anteriormente formuladas:

Uno de los principales fenómenos de la canción moderna ha sido Elvis Presley [I1]. También los Beatles protagonizaron una revolución tanto en el plano estrictamente musical como en el social [I2].

En efecto, Elvis Presley no sólo le dio un nombre propio definitivo al rock and roll [A1I1], sino que lo hizo con la ventaja indiscutible de quien poseía una voz de amplísimos registros y un carisma escénico difícilmente superable [A2I1]. Por lo que toca a los Beatles, consolidaron la música pop con una obra de calidad y variedad poco comunes [A1I2], y en lo social, su forma de vestir, de peinarse e incluso de pensar fue pronto adoptada por un público joven ávido de modelos que encarnaban la ruptura generacional [A2I2].

Es fácil deducir que, en beneficio de la claridad, criterio que sabemos prioritario, la argumentación inmediata es la opción más eficaz y recomendable. La argumentación aplazada, más arriesgada y aparentemente más brillante, puede resultar útil para suscitar expectativas y mantener el interés del receptor, pero el alumno debe saber que si se emplea incorrectamente el público puede llegar a perderse en el decurso de la trama argumentativa, resultado inconveniente que puede evitarse reduciendo el número de ideas del bloque expositivo y acortando su formulación, reforzando además el empleo de marcas gramaticales de correlatividad que permitan establecer las relaciones entre las ideas y sus argumentos. Otra cosa, impropia del discurso expositivo y más común en ciertas situaciones del discurso propio de las situaciones dialécticas, de las que no nos ocupamos en este trabajo –los debates electorales serían un buen ejemplo–, sería pretender precisamente que el interlocutor se pierda en nuestro despliegue argumental para mantener la ventaja en la discusión, pero no hace falta insistir en que esta actitud

contraviene la clave pedagógica de la ética en el uso público de la palabra, irrenunciable en la metodología que se sustenta en nuestra investigación<sup>93</sup>.

Para dotar a la argumentación de una mayor consistencia y relevancia, el profesor de oratoria formará al alumno en el uso de los recursos argumentales, que son cada uno de los elementos que pueden emplearse para ilustrar y reforzar la demostración y justificación de las ideas que se desarrollan. La calidad y acierto de la argumentación está directamente ligada a la variedad y la pertinencia de los recursos desplegados, cuya cantidad depende de la combinación de la experiencia, la imaginación, el dominio de la técnica y la aplicación que hayamos mostrado a la hora de acometer la fase de *inventio*. Los más comunes son los ejemplos, contraejemplos, anécdotas, citas bibliográficas, experiencias propias y de terceras personas, comparaciones, cifras, muestras, datos estadísticos, testimonios y documentación de naturaleza audiovisual.

Imaginemos, así, que estamos desarrollando la argumentación de una idea correspondiente al tercer punto del guión de nuestro tema: “Los factores técnicos: instrumentos musicales y puesta en escena”. Obsérvese cómo la idea [I] que formulamos esta convenientemente argumentada [A] e ilustrada dos recursos, un ejemplo [R1] y una comparación [R2]:

En la música interpretada en directo son muy brillantes los efectos escenográficos más variados [I], especialmente desarrollados en las últimas décadas. Gracias a estos elementos el artista ofrece a su público mucho más que su voz o su movimiento [A]. En este sentido, grupos como Mägo de Oz o Dream Theater han incorporado a sus actuaciones complejos decorados, diferentes niveles en los que se sitúan los músicos y pantallas de vídeo en las que se proyectan imágenes alusivas a los temas que interpretan [R1].

Si comparamos estos avances con las actuaciones en directo de los años 60, constataremos que en los últimos años se concede más valor al concepto de espectáculo total que a la acción del músico o el grupo aislados de una buena puesta en escena [R2].

---

<sup>93</sup> Por no decir, abundando en los aspectos de la argumentación persuasiva propios de las situaciones dialécticas, que esta postura es también contraria a las máximas de cooperación de Grice y a las reglas de la argumentación ideal de Van Eemeren y Grootendorst a las que hicimos referencia en su momento.

Uno de los recursos más atractivos y difíciles de dominar en la técnica del discurso expositivo es el de la anticipación a las objeciones y preguntas que podrían plantearse en el coloquio posterior a la exposición y la evaluación de las circunstancias en las que el orador puede o no enfrentarse a ellas aportando la solución conveniente. En las tareas didácticas orientadas a que el alumno asimile las tácticas adecuadas para afrontar la dificultad que ello supone, el profesor debe manejar dos variables interrelacionadas que condicionan la respuesta o, en su caso, la falta de respuesta: la previsibilidad y la atendibilidad. La previsibilidad es la capacidad que tiene el orador de anticiparse a una posible pregunta o una posible objeción que se le podrían formular en el coloquio. La atendibilidad es la posibilidad que, de acuerdo con su conocimiento y su dominio de la técnica, tiene el orador de resolver con éxito las situaciones en las que debe afrontar preguntas u objeciones, hayan sido o no previstas. Tanto la una como la otra son mayores en la fase de preparación que en la fase de ejecución del discurso y en la fase de coloquio, y el entrenamiento del alumno debe incluir el mayor número posible de potenciales escenarios para la superación de esta dificultad, y del conocimiento y análisis de estos escenarios no debe quedar excluido el momento del coloquio, en el que el orador deberá improvisar las más de las veces sus respuestas, lo cual no le será posible sin un sólido conocimiento del tema que desarrolla y de la técnica retórica adecuada para su exposición ordenada, correcta y completa.

El alumno debe estar preparado para diferenciar, por otro lado, la naturaleza de las intervenciones del público en la fase de coloquio. Lo más común es que se trate de preguntas y de objeciones, pero es también común que se plantee alguna objeción en forma de pregunta. Al alumno le resulta fácil entender que una pregunta es una oración interrogativa orientada a obtener una respuesta a la solicitud de un dato o a la aclaración

de una duda. Continuando con nuestro ejemplo, nuestro estudiante podría tener que contestar en el coloquio a cuestiones como las siguientes:

1. ¿Podría Vd. poner otro ejemplo de cantautor español de los últimos años?
2. ¿Podría Vd. volver a explicar la diferencia entre el trash metal y el speed metal?

Es igualmente fácil distinguir una objeción, que consiste en una oración enunciativa (afirmativa o negativa) que propone un punto de vista diferente, y a veces opuesto, al formulado por el orador, pero siempre convenientemente argumentado:

1. Vd. ha dicho que Stray Cats es una formación musical que permite observar el desarrollo y la evolución del genuino rock and roll. Yo pienso, sin embargo, que The Cramps son un mejor ejemplo de esta evolución, por su mayor originalidad y su capacidad interpretativa.

2. No estoy de acuerdo con Vd. cuando dice que Freddy Mercury es el vocalista más versátil del rock. Yo creo que David Bowie ha demostrado una mayor variedad de registros a lo largo de su trayectoria.

Junto a estas dos categorías, inmediatamente reconocibles por las características propias de su formulación, es posible plantear una objeción en forma de pregunta mediante un enunciado interrogativo que casi siempre se corresponde con una oración interrogativa total:

1. ¿No cree Vd. que David Bowie ha mostrado a lo largo de su trayectoria una versatilidad vocal mayor que la de Freddy Mercury?

Aquí hay, en puridad, una objeción y no una pregunta ante la cual, entendida literalmente, cabrían dos respuestas posibles: sí y no. En el primer caso, el orador estará reconociendo en el coloquio que el ejemplo aducido por quien formula la objeción es más adecuado que el que había sugerido él mismo; en el segundo caso, se entenderá que sigue manteniendo la vigencia de su punto de vista. En ambos casos, obviamente, el orador renunciará a entender la mera literalidad de la pregunta y aducirá los argumentos

pertinentes, bien para adherirse a la tesis cuyo acierto reconoce a su debido tiempo, bien para ratificar la propia.

Establecidos estos matices de fácil asimilación, la conjunción de los criterios de previsibilidad y atendibilidad de las preguntas y objeciones permite diferenciar tres situaciones posibles:

1. En la primera de ellas la previsibilidad y la atendibilidad son máximas y su tratamiento es inmediato desde la ejecución del discurso. Puede darse tanto durante la preparación como en el transcurso de la ejecución misma. En el primer caso, a tiempo de preparar su exposición el orador se percató de que alguna de sus afirmaciones podría suscitar una intervención en el coloquio, bien por el interés que puede despertar o bien porque su planteamiento puede ser discutible por la audacia o la contundencia de su formulación. Desde su conocimiento de esta posibilidad, en el mismo discurso y sin necesidad de esperar a la fase de coloquio, el orador sale al paso de las expectativas que cree estar creando usando recursos expresivos retóricamente destinados a establecer matices y a aclarar posibles confusiones:

Al hacer una afirmación como esta, Vds., podrían objetarme que... Tengan en cuenta, sin embargo, que...

En el segundo caso, a tiempo de pronunciar el discurso, el orador puede descubrir en ese mismo momento alguna deficiencia en el desarrollo de sus ideas en la que antes no había reparado, bien por su perspicacia o bien por las reacciones verbales o no verbales de sus receptores, que apuntan a un posible desacuerdo, para lo cual resulta inexcusable que el orador esté permanentemente atento a su público. En este último caso, deben mostrarse los reflejos necesarios empleando las expresiones aclaratorias y conciliadoras que dejen en su justo lugar los puntos de vista del orador:

Noto por su forma de reaccionar que no me he explicado adecuadamente/ que algunos de Vds. muestran su desacuerdo con mis planteamientos. Quizá lo que acabo de decir sea más fácil de entender si...

2. En la segunda situación, la previsibilidad y la atendibilidad son máximas pero su tratamiento se aplaza estratégicamente hasta el coloquio, si procede. En este caso, y al igual que en la anterior situación, el orador es consciente de alguna de sus afirmaciones puede suscitar objeciones o preguntas, pero descarta la pertinencia de salir al paso de ellas en la exposición de su discurso aplazándolas en todo caso hasta el coloquio, si es que se plantean entonces. El alumno debe aceptar que esta actuación puede responder a dos motivaciones posibles: la primera de ellas es la cortesía, si lo que pretende el orador es exonerar al público de una argumentación apoyada en datos demasiado farragosos y aburridos, que siempre puede tener su momento si, a tiempo del coloquio, alguien manifiesta un interés al respecto; la segunda es de tipo estratégico, si es que la intención del orador es estimular la intervención del público en el coloquio a sabiendas de que la tesis que sustenta es discutible.

A la luz de los principios éticos que rigen la enseñanza y la práctica de la oratoria, indeclinables en el planteamiento metodológico que este trabajo suscribe, esta segunda actitud nos parece reprobable. Si el orador ha entendido bien su misión, su mensaje debe ser completo desde el principio y en su concepción y transferencia no deben usarse artificios pensados para brillar. Una cosa es una intervención deliberadamente provocadora de acuerdo con su criterio y su intención y en su desarrollo constante y otra cosa es el uso espurio de una carta marcada cuya condición sospechosa suele muchas veces hacerse evidente en ese momento en el que el orador comienza su respuesta diciendo “Me alegro de que me haga Vd. esa pregunta”. Sea como sea, la situación que nos ocupa suele darse casi siempre en la fase de preparación

del discurso, aunque un orador bien entrenado, atento al clima de la recepción de sus palabras y sensible ante ciertas expectativas, informaciones y reacciones puede actuar de acuerdo con lo propio del caso durante la ejecución misma.

3. En la tercera situación la previsibilidad es mínima o nula y la atendibilidad depende de la pericia del orador, y su tratamiento puede ser inmediato o aplazado en función de las posibilidades que se deriven de esta misma pericia. Evidentemente, este último escenario, que debe estar muy presente en los ejercicios dirigidos por el profesor, sólo es posible en la fase de coloquio, en el que, con relativa frecuencia, el orador debe afrontar preguntas incómodas u objeciones comprometidas que le resulta imposible prever y que requieren un tratamiento satisfactorio en el preciso instante en que se plantean. Esta es una de las circunstancias en las que mejor se miden el temple y la pericia del orador que puede, según su experiencia y el dominio de la técnica, actuar de formas muy distintas. Ni que decir tiene que la idónea, y por lo tanto la primera en las expectativas de quien expone un discurso expositivo, es la que consiste en resolver correcta e inmediatamente la dificultad que entrañan la objeción o la pregunta: el hecho de que no sean previsibles no significa que el orador no pueda aducir una contestación adecuada o una réplica pertinente dada su autoridad en la materia.

El concepto de inmediatez que subyace a esta reacción adecuada está condicionado por la necesaria reflexión que nace de no tener miedo al silencio, como en su momento propusimos: el profesor de oratoria pondrá el mayor énfasis en que sus alumnos mediten la respuesta adecuada sin dejarse amedrentar por el silencio subsiguiente al momento de formular la pregunta o la objeción, cuyos elementos deben anotar con todo cuidado antes de arriesgar contestación alguna. En el cumplimiento de este objetivo la actuación táctica del profesor es determinante, sobre todo en los

ejercicios públicos de exposición y coloquio en cuyo transcurso se asigna un número mínimo de intervenciones por parte de los demás alumnos, que suelen ser, según nuestra experiencia, bastante amables y conciliadoras, de modo que al profesor le corresponde la baza estratégica de la pregunta difícil o la objeción dirigida desde un rol simulado. Uno de los ingredientes didácticamente más valiosos de la formulación compleja de una pregunta consiste en que sea doble o triple, para estimular la atención del alumno de modo que atienda a todas y cada una de sus partes.

La segunda forma de reaccionar es tan sencilla como común, pero es también la más irresponsable e impertinente y, por la misma razón, de todo punto impropia del modelo de orador al que aspira el alumno que participa en nuestra propuesta metodológica. Nos referimos a la *ignoratio elenchi*, falacia consistente en desentenderse de la pregunta o de la objeción orientando sutilmente la respuesta hacia otro ámbito de conocimiento en el que el orador se siente seguro<sup>94</sup>, obteniendo un resultado de aparente contestación que surte su efecto, sobre todo, cuando se envuelve en una formulación compleja que pretende desorientar a quien la había planteado induciéndole a presumir que la posible ininteligibilidad de su formulación es una garantía de su solidez y de la superioridad intelectual del orador, ante la que no cabe sino rendirse deponiendo, por pudor, cualquier solicitud posterior de aclaraciones<sup>95</sup>. Esta forma de falsa respuesta está totalmente prohibida en el sistema formativo que responde a nuestra experiencia y a

---

<sup>94</sup> La *ignoratio elenchi*, que se da cuando “el adversario habla en realidad de otra cosa distinta de la que se manifestó” (Schopenhauer, 1997: 61) es la actitud común en la que incurren las tres primeras estratagemas de la *Dialéctica erística* de Schopenhauer. Ricardo García Damborenea (2000: 243-245) explica las características de esta falacia que consiste en eludir la cuestión que se plantea llevando la discusión a su terreno, entre otras actitudes relacionadas. Es más propia de las situaciones dialécticas que de las expositivas, pero todo coloquio abierto que sigue a un discurso expositivo es una situación dialéctica en puridad.

<sup>95</sup> Actitud igualmente falaz que se relaciona con la estratagema nº 36 de la *Dialéctica erística* de Schopenhauer: “Desconcertar y aturdir al adversario con absurda y excesiva locuacidad” (Schopenhauer, 1997: 80).

nuestra propuesta, siempre de acuerdo con los principios éticos que condicionan el uso de la palabra en público.

Una tercera forma de reaccionar, siempre más recomendable y menos fácil de asumir en un primer momento por el alumno, consiste en que el orador reconozca pública y honestamente que no dispone en ese momento de una respuesta adecuada, aplazándola hasta disponer de los argumentos y recursos necesarios para atenderla satisfactoriamente, bien entendido que este aplazamiento, públicamente anunciado, adquiere la fuerza de un compromiso que debe cumplirse facilitando a su debido tiempo la respuesta tanto a quien ha formulado la intervención que la motiva como a quienes, solidariamente, se manifiestan interesados en la información que en su momento aportará el orador<sup>96</sup>.

Esta forma de reaccionar se basa en uno de los pilares metodológicos de nuestro sistema del que ya dimos cuenta: la pérdida del miedo a no saber, que implica, desde luego, reconocer con humildad y honradez las limitaciones del orador, actitud siempre más inteligente que la de perderse en malabarismos dialécticos distractores que no conducen a ninguna parte. Como quiera que sea, cuando el alumno se atenga a esta fórmula en los coloquios propios de las prácticas de ejecución y corrección pública de discursos el profesor debe convertirse en garante del compromiso exigiendo su cumplimiento público a su debido tiempo.

Por fin, y partiendo siempre del reconocimiento elegante de la incapacidad para aducir en ese momento una respuesta satisfactoria, el alumno debe saber que le cabe la posibilidad de derivar cordialmente hacia el público la intervención de quien ha formulado la objeción o la pregunta. En el caso de que se trate de una pregunta, el

orador puede invitar públicamente a responderla a quien se sienta capacitado para ello; si alguien es capaz de aducir una respuesta adecuada, se ven satisfechas las expectativas de quien había formulado la pregunta y todos los asistentes obtienen un beneficio, incluido el orador, cuyo estatuto se ve reforzado por su actitud honesta y facilitadora; si nadie es capaz de hacerlo se refuerza claramente la autoridad del orador, que deberá acudir entonces al compromiso de aplazar la respuesta en los términos que ya explicamos.

Damos por sentado que una objeción siempre debe ser atendida, incluso cuando pone en evidencia un error cometido por el orador –en cuyo caso no cabe sino rectificar públicamente y agradecer la corrección– o cuando es malintencionada, comportamiento no tan propio de las situaciones expositivas como de las dialécticas pero lamentablemente frecuente también en aquellas. Incluso en los coloquios que siguen a discursos meramente expositivos, la perversidad de una objeción suele manifestarse casi siempre motivada por una innecesaria hostilidad por parte de quien la formula. Un caso muy común es el de aducir de forma desatenta argumentos distintos y contrarios a los expuestos por el orador intentando afear su potencial falta de autoridad en el tema de su discurso, conducta que debe ser tratada con una inteligente y eficaz actitud conciliadora que implica sustraerse a cualquier forma de polémica en la que el orador pueda dar muestras de la misma intención negativa que anima a quien se empeña en convertirse en su oponente.

Más fácil aún resulta el tratamiento de las objeciones incompletas, en las que quien las formula se limita a expresar públicamente y sin proponer argumentos que avalen su opinión su desacuerdo con un determinado punto de vista defendido por el

---

<sup>96</sup> El desarrollo de los sistemas de comunicación, gracias sobre todo al correo electrónico, y las grandes posibilidades derivadas de la implantación de las redes sociales, hacen cada vez más sencillos los

orador, tal como, volviendo a la simulación que nos sirve como ejemplo, podría apreciarse si alguien dijera “no estoy de acuerdo con Vd. cuando dice que Joe Satriani es el guitarrista más completo del rock actual”. En un caso como este, es de la mayor eficacia invitar –cordialmente, insistimos– a quien se ha expresado así a que aduzca libremente los argumentos que motivan su punto de vista. Si resuelve felizmente el trance, el público y el orador mismo podrán beneficiarse de sus explicaciones, por no hablar del mejor lugar en que queda quien en un principio había hecho público un punto de vista incompleto; si acaba siendo evidente que se trataba de una intervención malintencionada a cargo de alguien ignorante e impertinente, su ignorancia y su impertinencia quedarán manifiestas. En ambos casos el prestigio y la imagen del orador resultarán favorecidos.

En una línea que guarda una clara sintonía con nuestra propuesta, y aunque nosotros no hemos restringido este tipo de intervenciones a la fórmula de la pregunta, Imbernón (2007: 88-89) expone todo un decálogo práctico para afrontar las preguntas capciosas, que se corresponden, por cierto, con algunas de las intenciones propias de la situación que hemos examinado. La primera medida consiste en hacer repetir la pregunta, en la presunción de que formularla de nuevo suele implicar un descenso de la agresividad y un aumento en el detalle de la cuestión propuesta. El tiempo que el interviniente invierte en la formulación de la pregunta sirve para que el orador la analice y piense con un poco más de margen de maniobra en la respuesta adecuada, que será más segura si la cuestión planteada se fragmenta en otras cuestiones de un ámbito más concreto. En sintonía con nuestra propuesta, Imbernón también sugiere el equilibrio entre el reconocimiento de la falta de respuesta y el compromiso para compensarla, si bien él entiende que esta actitud, que nosotros consideramos válida en general, es más

---

procedimientos al alcance del orador y su público para cumplir este tipo de compromisos.

sencilla cuando concurren circunstancias favorables al orador. La circunstancia más favorable, en todo caso, es aquella en la que se conoce la respuesta, en cuyo caso debe evitarse toda precipitación al contestar. En caso contrario, y en idéntica sintonía con la postura que hemos suscrito, puede trasladarse la pregunta al grupo de receptores, ante cuyo eventual silencio puede reaccionar el preguntante mismo, según Imbernón, aduciendo la respuesta<sup>97</sup>. Si nadie responde, el orador puede gestionar a su favor las consecuencias que se desprenden de la complejidad de una pregunta no respondida de acuerdo con diversas opciones, entre las cuales cabe la posibilidad de emplazar al preguntante a una conversación particular en un descanso del acto, con el fin de suavizar la contingencia o entender con más claridad el verdadero objetivo de la cuestión formulada, dejando claro que a veces pueden no darse ninguno de estos factores beneficiosos para que el orador reafirme su posición y su prestigio en un cara a cara.

### **2.2.5. La tercera fase del discurso: la conclusión**

La primera tarea propia de la conclusión (en singular) es la formulación de conclusiones (en plural), que son las ideas principales de nuestro discurso que, en virtud de su importancia, deseamos dejar especialmente grabadas en la memoria de los receptores. Sin perjuicio de que este ejercicio pueda acometerse al final de cada uno de los puntos del guión, a guisa de conclusiones parciales, es fundamental llevarlo a cabo en la tercera y última parte del discurso.

---

<sup>97</sup> No es esta, desde luego, la conducta más común en las intervenciones de los participantes durante el coloquio que sigue a un discurso expositivo. Más que formular una pregunta complicada cuya respuesta correcta conoce quien la formula, lo cual supondría un alarde de desatento exhibicionismo e

En sus primeras prácticas, el alumno suele cometer cuatro errores muy comunes. El primero consiste, sin más, en prescindir de las conclusiones, con lo que pierde la valiosa oportunidad de insistir de modo sintético en el núcleo principal de su exposición. El segundo es una formulación incorrecta e incompleta de este resumen final, y suele ser el resultado de una comprensión deficiente del contenido, fruto, a su vez, de una elaboración inadecuada o de un ensayo insuficiente. El tercero es entender que las conclusiones definen el momento del discurso en el que el orador puede expresar su opinión o su valoración personal, error acaso derivado de la rutina de los trabajos preuniversitarios en los que el alumno debe exponer al final su punto de vista (muchas veces, dicho sea de paso, de forma acrítica, tópica e insincera). Puede aceptarse (no necesariamente debe hacerse) que los trabajos previos a los estudios superiores tengan más de recopilación de datos ajenos que de creación o aportación personal, pero este no es en ningún modo el caso de los trabajos emprendidos en la universidad (y menos aún en la formación de posgrado), en los que la investigación crítica y la aportación de datos, hallazgos y opiniones deben prevalecer y en los que el desarrollo puede consistir íntegramente en la aportación original del alumno. El cuarto es confundir las conclusiones con la mera paráfrasis del guión, error que persiste, incomprensible e injustificadamente, hasta en la redacción de trabajos escritos en el ámbito de la investigación superior. Por ilustrar este error con el ejemplo al que venimos aplicando nuestro análisis, esta sería la elaboración incorrecta de las conclusiones de nuestro discurso sobre la música pop-rock consistente, como veremos, en una mera versión parafrástica de los puntos del guión:

Hemos hecho, por lo tanto, una pequeña historia de la música moderna refiriéndonos a sus figuras más destacadas. Después hemos considerado los factores

---

impertinencia, suele ocurrir, como hemos visto, que quien plantea una tesis sin los necesarios argumentos los aporte convenientemente cuando se le invita a hacerlo.

técnicos que la caracterizan y los diversos aspectos que a ella se asocian, así como sus implicaciones ideológicas.

Para compensar todas estas deficiencias a la hora de establecer las conclusiones, conviene entrenar al alumno en la fórmula de la correlatividad, que es la más segura: resumir la idea principal de cada punto y engarzar estos resúmenes parciales de forma coherente. Compárese la anterior elaboración con esta otra, en la que se cumple el requisito de la correlatividad: cinco puntos del guión, cinco ideas principales:

En conclusión, hemos visto que la segunda mitad de la década de los cincuenta del siglo pasado significa el comienzo de la música moderna [1], en cuyo seno han destacado muy especialmente artistas como Elvis, Michael Jackson, Madonna o Bruce Springsteen y grupos como los Beatles, los Rolling Stones, Queen o Metallica [2]. Apreciamos la notable evolución de los instrumentos musicales y los elementos técnicos y escénicos [3] a lo largo de estos más de cincuenta años en los que la música ha avanzado al ritmo de fenómenos sociales de muy diversa naturaleza, desde la estética hasta las actitudes y comportamientos [4], dándose en algunos casos la adscripción de sus figuras a ciertos credos ideológicos y religiosos e incluso una activa toma de partido en relación con los problemas y necesidades de nuestro tiempo [5].

El profesor hará notar al alumno la conveniencia de abrir la formulación de las conclusiones (en plural, en tanto tarea específica) con una marca de transición (“en conclusión”; “concluimos”; “para terminar”; “cerramos nuestro recorrido recordando que...”; “en resumen”), que determina además el comienzo de la conclusión (en singular, en tanto tercera parte) del discurso, bien entendido que la primera vez que se emplea una marca de transición de valor conclusivo es también la única, como más adelante recordaremos. Además, el alumno debe saber que después de la formulación de las conclusiones no hay que aportar doctrina nueva, entendida como el desarrollo particular (argumentación y recursos) de una idea que no haya sido expuesta en el desarrollo general o parte central del discurso.

Una vez establecidas las conclusiones, el orador debe finalizar su intervención. El alumno debe entender que esta tarea implica primero el cierre del tema y después la

despedida del público. La primera parte de la tarea, de más difícil asimilación para el alumno que la segunda, persigue el objetivo de que este momento último de la intervención no resulte abrupto y que además esté caracterizado por un contenido y un tono coherentes con lo dicho hasta ese momento, brindando un último mensaje, una cita, una expectativa, una anécdota, una invitación o hasta una pregunta final que quede deliberadamente sin contestar, abriendo un hipotético diálogo con el público que podrá sustanciarse de inmediato a tiempo de mantener el coloquio. Todo depende, una vez más, de la experiencia adquirida, la creatividad y el dominio de la técnica. La segunda parte de la tarea, más sencilla, debe estar marcada por la cordialidad que se demuestra con el agradecimiento debido al público por su atención y su amabilidad. Este podría ser, así, un buen final para el discurso de nuestro estudiante encargado de hablar sobre el fenómeno sociocultural de la canción moderna. En él señalaremos el cierre del tema [CT] y la despedida del público [DP]:

[CT] Werber decía que la música es el verdadero lenguaje universal. Iluminados y estimulados por este lenguaje han vivido, sentido y madurado los hombres y las mujeres generación tras generación. La nuestra es una generación especialmente ligada al fenómeno a la música pop-rock, y su evolución hará que, muy probablemente, algún día nuestros sucesores miren hacia atrás considerándola algo estética e ideológicamente superado. A pesar de todo, clásicos como Elvis, los Beatles, Michael Jackson, Bruce Springsteen, Prince o Madonna, entre otros muchos, serán siempre parte imprescindible del recuerdo y de la historia.

Desearía, sinceramente, que mi exposición hubiera sido útil en esta voluntad de reivindicar la historia, el sentimiento y la evolución del lenguaje de algo tan nuestro como es la música.

[DP] Ojalá mi charla haya sido digna de la atención que se me ha dispensado y del interés que en todo momento ha mostrado este público.

Muchas gracias.

Como se puede observar, el eje dialógico que el orador mantiene con su público se expresa de modo neutro e indirecto en el anterior ejemplo, en la que el primero se refiere al segundo en tercera persona (“este público”). Esta precisión viene a cuento de una de las precauciones que el alumno debe adoptar permanentemente en la expresión

de su discurso desde el principio hasta el final a la hora de elegir el tratamiento con el que se dirigirá a sus receptores –bien el “tú” o bien el “usted”, en función de las circunstancias– evitando el desconcertante paso del “tú” al “usted” y al contrario que salpimenta el discurso del orador desentrenado.

También es muy común que, en sus primeros ejercicios, y a pesar de las advertencias y enseñanzas del profesor, el alumno elabore y ejecute defectuosamente el final de su discurso, y muy en particular las últimas palabras que deben expresar, de modo inequívoco, que el discurso ha concluido y que, en todo caso, en breve comenzará el coloquio. Hay tres formas incorrectas de finalizar bastante frecuentes en la práctica. De la primera de ellas, que denominábamos final no marcado o “final fantasma”, nos ocupamos antes, a tiempo de reflexionar sobre el tratamiento del silencio y los silencios en el discurso. Las otras dos formas son el final abrupto y el final aplazado. El final abrupto consiste en emplear, a tiempo de concluir, expresiones tan inadecuadas como “fin” o “ya está”, entre otras aún más inelegantes; el final aplazado, lamentablemente muy común en la práctica académica y siempre desconcertante para el público, consiste en no controlar debidamente las marcas gramaticales de significado conclusivo, utilizando de cuando en cuando, a veces con el ánimo de ganar tiempo, diversas expresiones del tipo “en conclusión” (expresión que debe utilizarse una sola vez, a tiempo de dar paso a la tercera parte del discurso, cuya primera tarea son las conclusiones, en plural), a la que luego siguen otras del tipo “termino por fin”, para luego decir “y ahora acabo diciendo que” y después “tan sólo me cabe añadir”, y poco más tarde “una cosa más”, y así sucesivamente hasta el punto de llegar a pronunciar, no pocas veces en falso, un “ahora sí que de verdad termino”, de modo que el orador da la

impresión de no saber o no querer finalizar su intervención, incurriendo en evidente descortesía y falta de control de sus habilidades.

Como ya hemos dicho, el alumno debe acostumbrarse a elaborar y ejecutar un final de discurso marcado, armonioso y rápido tanto desde el punto de vista verbal, cuidándose de elegir expresiones que no dejen lugar a pensar que se va a seguir hablando, como no verbal, empleando una curva melódica de cierre. Insistimos en que la expresión que mejor cumple con estas características, tal como se propone en nuestro ejemplo, es el sintagma “muchas gracias”, que conforma un grupo fónico que sólo cabe pronunciar, en el caso que nos ocupa, con el descenso tonal correspondiente.

El profesor no descuidará, en su entrenamiento retórico, las fórmulas adecuadas para dar paso al coloquio. Caben, a este respecto, dos posibilidades: la primera, siempre a cargo del orador, consiste en incorporar en la despedida su disposición para atender a las preguntas y dudas que se planteen, casi siempre antes de las últimas palabras. Así, y engarzando esta modalidad con el ejemplo antes propuesto:

Ojalá mi charla haya sido digna de la atención que se me ha dispensado y del interés que en todo momento ha mostrado este público, a cuya entera disposición quedo para aclarar sus dudas y contestar a las preguntas que me desee plantear.

La segunda, a cargo del presentador cuando lo hay, consiste en invitar a sostener con el orador un coloquio acerca de su intervención, añadido casi siempre a unas primeras palabras amables de agradecimiento hacia el público y el orador que sirven de transición entre el momento final del discurso, reconocido casi siempre con un aplauso, y la invitación al coloquio propiamente dicha. Es de gran utilidad en las prácticas de discurso expositivo incluir los aplausos, modalidad colectiva de gesto reactivo presente casi siempre en la cortesía retórica occidental, como un recurso didáctico antes o

después del cual el alumno debe acostumbrarse a incluir con soltura y naturalidad la invitación al coloquio.

De este mismo entrenamiento debe también formar parte, con todo cuidado, el rito necesario para dar y tomar la palabra en todas las situaciones de intercambio verbal que se dan en el coloquio. A la hora de dar la palabra, el alumno debe dirigirse a quien la pide con cortesía y muestras verbales y no verbales de interés, sin limitarse a señalar con displicencia –a veces sólo con la cabeza– a quien solicita intervenir reforzando mínimamente este gesto, cuando más, con un “sí” o un “diga” de carácter fático que pretende estimular una respuesta. Al contrario, y en la medida en que le sea posible, el alumno que pretenda dominar esta tarea debe dirigirse por su nombre a quien pide la palabra, solicitando cordialmente, incluso, que se identifique para poder contestarle empleándolo; en el menor de los casos, usará una la cortesía más elemental para dar la palabra a quien la solicite, y agradecerá la pregunta (o la objeción) una vez que se le haya formulado, empleando de forma elegante y amable los gestos reguladores de turno que dan paso a la intervención.

A su vez, y en su condición de público, los alumnos deben acostumbrarse a la parte del rito que les corresponde a tiempo de tomar la palabra que les concede el orador (o en su caso el presentador, que actúa ahora como moderador), agradeciendo la oportunidad de hablar, expresando un reconocimiento amable del discurso, identificándose en términos básicos y formulando la pregunta y la objeción con todos los ingredientes necesarios de la corrección, tanto la gramatical como la que marcan los límites y convenciones de la cortesía.

Una precaución elemental que debe formar parte del entrenamiento propio del coloquio en las prácticas de discurso expositivo y que casi siempre suele confiarse a la

intervención del profesor es la que se debe adoptar ante las preguntas de contenido múltiple, cuyos términos, así como los propios de la argumentación con la que se sostienen las objeciones, debe tener en cuenta el alumno anotándolos cuidadosamente por escrito antes de contestar si no quiere arriesgarse a perder algún matiz u olvidar alguna parte del enunciado en el que se engarzan varias cuestiones. De la misma manera que se esforzará en educar al alumno para que reclame educadamente la repetición de una pregunta o una objeción que no entienda (no digamos ya para que el que la formula plantee con toda claridad su intervención), el profesor prohibirá al alumno que desatienda a alguna de las partes de una intervención múltiple diciendo, a su debido tiempo, algo tan inadmisibile como “¿Me puede repetir la segunda pregunta, por favor?”.

### **3. Las dificultades propias de la elaboración y uso del soporte de transferencia.**

#### **3.1. Algunas consideraciones generales.**

Como ya dijimos, el soporte de transferencia es el conjunto de materiales diseñados y empleados por el orador para exponer su discurso, tanto si su uso es de acceso exclusivo para él mismo –el caso del texto de un discurso leído o el esquema que se seguirá para el desarrollo de la exposición– como si su contenido es accesible al público gracias a su proyección (el caso de una presentación auxiliar en *power point*).

Un buen soporte de transferencia es imprescindible para exponer adecuadamente un discurso, pero no es la única garantía, ni mucho menos la más sólida, del éxito del orador. Este es uno de los argumentos más comprometidos para el profesor de oratoria,

en un momento en el que el desarrollo de las nuevas tecnologías ofrece al alumno un mundo de posibilidades que hay que celebrar y agradecer, desde luego, pero siempre sin perjuicio de las verdaderas claves de la tarea retórica, que residen en la formación, la pericia, la disciplina y la regularidad que definen la experiencia del orador. Esta precisión resulta inexcusable cuando el profesor se enfrenta en las prácticas de oratoria a discursos preparados con un asombroso despliegue informático y audiovisual cuyas bondades no se rentabilizan como consecuencia de una preparación deficiente o del exceso de importancia concedido a la imagen, prejuicio inconveniente donde los haya en la enseñanza de la oratoria. Como ya vimos en su momento, reflexiones recientes de especialistas tan autorizados como Manuel Campo Vidal han puesto el dedo en la llaga al reseñar las consecuencias negativas de la dependencia de los soportes informáticos, que en modo alguno suplen la importancia que recae sobre el verdadero protagonista del discurso expositivo, que es quien lo desarrolla. En un sentido parecido se ha expresado Entwistle al afirmar que “un uso escaso de los medios auxiliares conduce a una dieta instructiva más bien monótona, aunque es posible que una excesiva confianza en ellos también interfiera en el aprendizaje” (Entwistle, 1991: 118).

Los soportes de transferencia guardan una íntima relación con las variedades formales del discurso, es decir, con los tipos de discurso según su forma de exposición. Sin olvidar las singularidades del discurso improvisado, del que nos ocuparemos a su debido tiempo, y sin desestimar la práctica del discurso memorizado, cada vez menos frecuentado, las dos principales formas de pronunciar un discurso son la lectura en voz alta de su desarrollo íntegro y la exposición oral de su desarrollo a partir de un esquema basado en palabras, frases o ideas clave.

El discurso leído ofrece, en principio, innegables ventajas. Al consistir en la lectura de la redacción de la pieza ateniéndose a su literalidad, permite cuidar con especial detalle todos los aspectos formales coherentes con los principios cualitativos que rigen la oratoria. El orador puede seleccionar las palabras más pertinentes, garantizar la corrección normativa y la claridad, buscar los efectos y recursos expresivos más eficaces para suscitar la adhesión cordial y estética de su público y engranar con toda coherencia los mecanismos argumentativos necesarios para conseguir los objetivos que persigue con su exposición. De la percepción de estas bondades, como ya hemos dicho antes, suele seguirse la presunción de que el discurso leído, en tanto discurso escrito, es el más completo y el menos arriesgado, y por estas razones es la modalidad de discurso por la que suelen inclinarse los alumnos en un principio hasta que reciben el adecuado entrenamiento en otros modelos más adecuados o hasta que su misma experiencia o la experiencia de sus compañeros acaban poniendo las cosas en su lugar.

Esto es así porque la principal garantía del discurso leído, que reside en el hecho de que ha sido total y satisfactoriamente desarrollado por escrito, queda neutralizada en la práctica por el hecho correlativo de que su transferencia sea precisamente oral, y es ahí en donde empiezan los problemas que se deben, por una parte, a la impericia lectora del orador medio, de la que ya nos ocupamos cumplidamente en su momento, y por otra a las pocas precauciones a la hora de hacer algo tan elemental como disponer y organizar el soporte de transferencia. Es este el punto en el que la didáctica de la lengua oral en la enseñanza universitaria se afirma en el valor de las precauciones más sencillas, que muchas veces se obvian o se desprecian con el prejuicio que deviene de la percepción peyorativa de la sencillez: si algo es sencillo, no es pertinente; si algo es sencillo, conviene complicarlo.

La afirmación anterior es muy fácilmente demostrable, y los ejemplos que la demuestran son de una extraordinaria fuerza persuasiva para el alumnado, que pronto se incorporará, si no lo remedia, a esa misma ronda de profesionales incapaces no sólo de leer en voz alta aplicando las reglas más elementales de la correcta lectura oral, que ya examinamos con atención, sino de adoptar precauciones tan elementales en el tratamiento del soporte como el cuidado de los factores que determinan su unidad, su seguimiento y su jerarquía, aspectos que son comunes, con alguna diferencia, a las necesidades de organización y tratamiento del soporte de transferencia propio de la exposición basada en el desarrollo de claves (palabras, frases o ideas). El primero de los errores relacionados con estos tres principios básicos suele cometerse al descuidar la encuadernación del soporte; el segundo afecta a la identificación visual a simple vista de cada una de sus partes; un tercer tipo de errores tiene que ver con la ergonomía del soporte. Para tratar los casos concretos que se derivan de cada uno de estos tipos de errores propondremos más adelante pautas prácticas que facilitarán notablemente la tarea de la elaboración del soporte, y consecuentemente la tarea de su exposición.

El discurso cuya exposición consiste en el desarrollo de claves esquemáticamente dispuestas ofrece al orador las ventajas relacionadas con una menor dependencia del soporte de transferencia, que se hacen evidentes en una mayor soltura y la mayor naturalidad que nace de una también mayor interiorización de los contenidos. El alumno debe asumir que confía a su conocimiento del tema, que evoca a partir de una clave (una palabra, una frase breve), el mismo acierto que en el discurso leído confiaba a la lectura íntegra del enunciado en todo su desarrollo. Puede ser que la primera percepción sobre la seguridad de su desempeño le haga inclinarse por la garantía, muchas veces falsa, del discurso escrito y leído, pero la experiencia le afirmará en la

certeza de que la seguridad nace de la alianza de tres componentes solidarios: el conocimiento profundo del tema que se expone, un ensayo sistemático y tenaz y una organización adecuada del soporte.

Los errores más comunes en este último sentido suelen devenir del seguimiento impertinente de los criterios de jerarquía y cantidad de los contenidos verbales del soporte de transferencia. Estos mismos criterios son los que más frecuentemente se contravienen en la elaboración de los soportes audiovisuales de apoyo (proyecciones de imágenes, audición de grabaciones o presentaciones en *power point*) que pueden complementar tanto a la lectura de un discurso como a la exposición basada en el desarrollo oral de elementos clave.

### **3.2. Pautas prácticas para el tratamiento de los principales errores en la elaboración y el uso de los soportes de transferencia.**

Examinaremos a continuación los principios prácticos más elementales para organizar el soporte de transferencia de modo que su uso facilite la exposición oral, entendiendo que cada una de estas medidas pretende compensar el error consistente en no seguirlas, y que este error, y la suma de errores cuya compensación se sugiere, son los más comúnmente observados en mi experiencia en la evaluación de las prácticas y tareas propias de la formación retórica del alumnado universitario.

Por lo que respecta al discurso leído, el alumno debe aceptar la conveniencia de encuadernar el soporte en una modalidad ergonómica que le permita garantizar la plasticidad kinésica, y más concretamente la propia del movimiento de las manos. La experiencia hace muy evidente que un soporte des encuadernado en estos casos es una

invitación permanente a los gestos nerviosos y recurrentes de encuadre del soporte, tentación que se evita muy fácilmente con la encuadernación (mejor aún en canutillo), que además refuerza la sensación de estar cuidando la unidad del soporte con la intención de que se perciba que todos los elementos del discurso han sido especialmente cuidados para ese momento. Esta precaución abona la credibilidad del orador, favorecida por la percepción de su detallismo, su aplicación y su elegancia.

Por muy elemental que parezca esta precaución, el alumno debe saber que el soporte de transferencia de un discurso leído debe estar impecablemente paginado. Algo tan obvio se descuida muy frecuentemente en la práctica diaria, incluso en situaciones en las que el orador está haciendo valer su prestigio, que resulta de la suma de todos los aspectos, tanto trascendentes como aparentemente menores, que definen su personalidad completa. Cualquier profesor universitario que participe con alguna frecuencia en congresos nacionales e internacionales de su especialidad ha comprobado alguna vez los desastrosos resultados que se obtienen cuando el orador de turno se presenta ante el público con un soporte de transferencia desorganizado que no ha tenido la precaución de reorganizar después de su último ensayo, suponiendo que ese haya sido el caso. El momento de tensión que se acumula a lo largo del tiempo (minutos seguidos en algún caso) que el orador invierte en reordenar su soporte es irrecuperable, y el modo en que su prestigio se resiente difícilmente tiene remedio.

Además de lo anterior, el alumno debe acostumbrarse a que un discurso que va a ser leído debe redactarse en doble espacio y con un cuerpo de letra legible que permita la práctica cómoda de la anticipación visual y mnemotécnica de las diferentes secuencias del texto escrito. También ayudan los márgenes regulares (justificado del texto) y muy especialmente la transcripción basada en líneas completas que no

impliquen la fragmentación silábica de la palabra al final de una línea, precaución que permiten observar sin mayores problemas los programas informáticos de tratamiento de texto al uso y que facilita el barrido visual que se consigue cuando el orador ha dominado la técnica de anticipación lectora que en su momento tratamos. Algunos oradores acostumbrados por su representatividad a la práctica obligada del discurso leído adoptan incluso la precaución de anotar inmediatamente debajo de la última línea de la página la primera palabra que leerán en la página siguiente, recurso que facilita la transición de una página a otra garantizando la continuidad en el ritmo de la lectura. Por la misma razón, se considera recomendable que el soporte se transcriba sólo en una de las dos caras del formato de papel empleado.

Conviene tener en cuenta, para cerrar las pautas necesarias para tratar el soporte de transferencia de un discurso leído, la adecuación entre el tiempo disponible y la cantidad de texto elaborado. Los alumnos de cursos superiores que asisten a conferencias, seminarios especializados o sesiones de congresos se sorprenden cuando ven cómo algunos oradores se empeñan en leer a toda prisa y sin la menor calidad en el desempeño de su tarea todas las páginas de su soporte en un tiempo limitado, y el profesor experimentado en la participación en congresos de su especialidad constata cómo los comunicantes se empeñan en leer sin la menor aplicación en los veinte minutos que les han sido asignados la totalidad del mismo texto que después podrá ser leído en las actas, en caso de que se publique. Para compensar este error, el soporte final debe estar adaptado al tiempo exacto que se ha asignado al orador, y esta adaptación es el resultado de eliminar, lectura tras lectura, todo cuanto se considere prescindible para la comprensión básica de los postulados principales del orador.

La principal cautela en la organización del discurso basado en el desarrollo de claves consiste en la percepción a primera vista de la jerarquía de su contenido. La disposición del esquema de las claves que se van a completar a través de su correspondiente desarrollo verbal no debe ofrecer ninguna duda al alumno, que debe cuidar con especial detalle los elementos que le facilitan la discriminación de la dependencia de los contenidos, esencial a la hora de marcar las transiciones, tanto las principales entre los diferentes puntos del guión como las internas entre los apartados y subapartados de cada punto.

La segunda cautela afecta a la cantidad de información verbal que define cada clave, partiendo de la premisa de que las claves (palabras, frases cortas) son estímulos mnemotécnicos que se apoyan en el conocimiento natural del tema y en su consolidación a través del ensayo. A mayor conocimiento, menor necesidad de claves o necesidad de claves menos elaboradas, y a menos claves, menos dependencia y mayor naturalidad, mayor dominio y mayor calidad en el desempeño no verbal-no oral de la ejecución del discurso. De todo esto se sigue que la cantidad de elementos (folios, fichas) que conforman un soporte de transferencia adaptado para el desarrollo de claves es sensiblemente menor que la que requiere un discurso leído, sin que ello vaya en perjuicio de la necesidad de garantizar la percepción a primera vista de la unidad y la coherencia del soporte, siendo aquí aplicables con este fin las precauciones antes expuestas a propósito del discurso leído con respecto a la paginación.

Para la elaboración de los recursos audiovisuales auxiliares para el discurso – presentación en *power point*, proyección de imágenes y audición de grabaciones musicales, principalmente–, y partiendo una vez más de la premisa de que la brillantez de su factura será inútil para el orador que olvide que la pericia de su desempeño no se

percibe por lo vistoso de su elaboración sino por la solvencia que demuestra en su aplicación y uso, se requiere de la adopción de unas medidas que no siempre se observan, con el consiguiente resultado negativo.

Por lo que respecta a la elaboración de las pantallas, en aquellos casos en los que el soporte auxiliar es una presentación de *power point*, suelen cometerse varios errores, muy frecuentes en los primeros trabajos de los alumnos universitarios. El primero de ellos es la lectura literal de cuanto está escrito en la pantalla, ejercicio redundante que convierte en inútil al orador o a la pantalla misma. El error se incrementa cuando la elaboración de la pantalla es el resultado del despliegue de una cantidad excesiva de texto, y el resultado es simplemente desconsolador cuando todo el soporte auxiliar consiste exacta y únicamente en esa modalidad. El profesional experimentado, más aún si participa con frecuencia en encuentros especializados, comprueba cómo muchos oradores se limitan a leer en voz alta lo que están proyectando a la vista de todo el público, estrategia retórica deficiente donde las haya que conduce a la falta de atención, al desinterés y al aburrimiento. La entidad del error se acentúa aún más cuando se comprueba que el orador está quebrantando el principio de unidad y pertinencia del discurso, o lo que es lo mismo, que no ha preparado el soporte precisamente necesario para esa ocasión, en cuyo caso se permite, incluso, la falta de tono de pasar por alto a la vista del público pantallas que muy probablemente ha empleado en ocasiones anteriores, sin haber tenido la elegante precaución de prescindir de antemano de todo aquello que él mismo sabía prescindible.

Es de vital importancia educar al alumno de oratoria en la actitud crítica ante este tipo de conductas y en la responsabilidad irrenunciable de que su práctica retórica las desestime radicalmente, para lo cual debe asumir que las pantallas de un soporte

auxiliar deben ser sólo las exactamente necesarias para ese discurso en particular y que su elaboración consistirá en presentar sintéticamente un contenido basado en claves (en la misma línea que la modalidad de discurso no leído) que el orador debe desarrollar analíticamente.

Otro error muy común a la hora de reflejar el contenido de una pantalla en una presentación de *power point* consiste en presentar desde el primer momento al receptor todos sus elementos, cuando constan de varios ítems. Los profesores sabemos que si ponemos a la vista de los alumnos una pantalla cuyo contenido comprende tres apartados, por muy simples que sean, ellos van a desentenderse de nuestros esfuerzos por hacerles comprender lo concerniente al primer apartado ocupados como están de transcribir en sus apuntes el contenido íntegro de la pantalla. Cuando la proyección se hacía mediante transparencias, era más difícil compensar este efecto, si bien cabía la posibilidad de ocluir la visualización de aquella parte de la transparencia que podía surtir un efecto distractor, pero los sistemas de elaboración de presentaciones informáticas disponen de funciones y efectos idóneos para ir presentando pautadamente los elementos de la pantalla.

No hay que olvidar que en muchas presentaciones informáticas no hay una correspondencia entre la estructura del discurso y la secuencia de pantallas. El error es más profundo cuando ni siquiera se cumple la premisa, es decir, cuando no se opera con arreglo a una estructura rigurosa, y no hace falta insistir demasiado a estas alturas para ser conscientes de la enorme importancia que la estructura del discurso tiene en el sistema que proponemos. Partiendo, pues, de la base de que todo discurso expositivo debe estructurarse sólidamente, es fundamental que el decurso de la presentación refleje esta estructura, sin dejar de abundar en detalles aparentemente redundantes pero muy

didácticos como la repetición del título del punto que se está desarrollando en todas las pantallas que comprende su secuencia. El público debe mantener constantemente viva esta pista para poder entender la coherencia del conjunto.

Hay que atender también a aquellos errores que afectan al uso mejorable de los elementos puramente físicos de la proyección. Uno muy corriente en los primeros ejercicios de discurso expositivo del alumno es el de situarse en un lugar inadecuado con respecto al haz de proyección, que debe quedar exento de todo obstáculo que dificulte el acceso visual del público. El alumno debe estudiar previamente a la proyección las posibilidades y limitaciones del lugar en donde se proyecta en relación con la accesibilidad visual de sus receptores, y determinar con arreglo a esta observación el punto más conveniente para situarse y moverse mientras proyecta las imágenes de su soporte auxiliar. Cuando la proyección no consista en una pantalla estática (concepto genérico que no se ve afectado por los eventuales efectos de animación que el alumno desee desplegar) sino en una imagen en movimiento (una secuencia de una película, un videoclip, una entrevista grabada en vídeo...) debe evitarse el frecuente error de hablar mientras que la imagen se proyecta. La colisión entre las explicaciones del orador y el movimiento de la imagen siempre se resuelve a favor de esta última, y el alumno debe saber que para referirse a la imagen que prevé proyectar puede optar entre una presentación previa en la que llama la atención sobre lo que quiere que su público constate o una reflexión posterior de carácter conclusivo que signifique los aspectos más importantes que han quedado de relieve en el recurso visual.

Por la misma razón, es inconveniente hablar mientras se escucha una música de fondo que sirva para ilustrar un determinado aspecto de la exposición, más aún si la música tiene letra y más todavía si se trata de una letra que el público pueda entender

fácilmente, en cuyo caso el efecto distractor está garantizado. El alumno adoptará en este caso la misma precaución que se recomienda para reforzar el discurso con imágenes en movimiento.

#### **4. Principales deficiencias verbales en la elaboración y ejecución del discurso expositivo: *elocutio*.**

##### **4.1. Principales errores de pronunciación, morfología, léxico y sintaxis en el español culto comúnmente usado en el discurso expositivo.**

###### **4.1.1. Errores de pronunciación.**

Por más que se piense lo contrario, los errores de pronunciación son muy frecuentes en la competencia oral del alumnado universitario y en los profesionales que han obtenido formación universitaria, todo ello al margen de las características de la oralidad propias de las variedades dialectales del español, que conviene mantener en tanto no afecten a la norma y a la comprensibilidad del mensaje<sup>98</sup>. Ya hemos dado cuenta del grave error que, sobre todo en la fase inicial del entrenamiento del orador, consiste en descuidar la necesaria nitidez en la vocalización, defecto que se debe más

---

<sup>98</sup> En mis clases de oratoria siempre he adoptado el criterio didáctico de que, siempre que no faltasen a la norma, los estudiantes de diferentes procedencias geográficas no se viesen obligados a disimular las singularidades propias de la variedad dialectal en la que fueron educados, adoptando una pronunciación forzada que les permitiera asimilarse a un modelo estándar cuya definición no resulta nada clara. A falta de lo que determine al respecto la próxima edición de la parte de Fonología de la *Nueva gramática de la lengua española*, de orientación precisamente panhispánica y por lo tanto comprensiva con la variedad y la riqueza de la lengua española allí donde se habla, conviene recordar, por elevación, lo que opinaba Andrés Bello en el prólogo a su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1875) cuando decía que “Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada” (Bello, 1978: 34).

frecuentemente a una falta de ensayo, seguridad y concentración que a otras causas, excepción hecha de las limitaciones fisiológicas y las alteraciones funcionales del sistema nervioso, obviamente disculpables, y de las dislalias que, sin motivación fisiológica, y como otras tanta alteraciones de lectoescritura, han acompañado a los estudiantes a lo largo de toda su vida y pueden requerir otro tipo de tratamiento con una técnica más depurada y un trabajo particular<sup>99</sup> que resulta complejo y requiere especial aplicación y paciencia.

Otra cosa es que podamos decir que, aunque cometidos con frecuencia, los errores de pronunciación que hemos venido registrando en las tareas y prácticas de los estudiantes universitarios no sean demasiado numerosos y su inventario se reduzca básicamente a aquellos de los que aquí damos cuenta, empezando por recordar, como ya vimos en su momento, la importancia de evitar la pronunciación poco clara de las sílabas postónicas, especialmente en el caso de las últimas sílabas de las palabras esdrújulas, cuya pronunciación inadecuada, sobre todo cuando no se refuerza la intensidad, oscurece la dicción y dificulta la audibilidad y el seguimiento del discurso.

También es muy común la falta de control de la extraña tendencia, muy propia del español culto, a la acumulación cacofónica de palabras consonantes en el mismo contexto del discurso:

*La comprobación de la asignación de escaños después de la elección de los diputados de la circunscripción...*

---

<sup>99</sup> Son frecuentes las dislalias entre estudiantes universitarios, y muchos de ellos las sufren a lo largo de toda su vida si no han recibido la necesaria ayuda para superar las consecuencias de un eventual retraso en la maduración lingüística o de la emulación de un modelo lingüístico erróneo (véase Del Barrio, 1985: 171 y ss). El caso más común es el rotacismo. Entre los años 1985 y 1986 tuve que atender a dos casos de rotacismo sufridos, respectivamente, por un Licenciado en Periodismo y por un Ingeniero Técnico Forestal. El primero, que tenía que pasar del medio escrito a la radio y debía hablar en antena en su nueva etapa profesional, omitía la *r* (simple) en las sílabas trabadas (grupos tautosilábicos) en palabras como “**padre**” o “**cabra**”; el segundo alteraba la pronunciación de la *rr* (doble) en todas las palabras en que aparecía, bien en posición inicial (“**rana**”), bien en posición medial (“**carro**”).

Es igualmente frecuente, incluso en personas de una elevada formación, la elisión de la *d* intervocálica en los participios terminados en *-ado* (*\*pescao* por *pescado*), error que no se comete con la misma asiduidad por las mismas personas, sin embargo, cuando se trata de los participios en *-ido*, en los que la consonante intervocálica se conserva en mayor medida. Sin embargo, es apenas anecdótica entre universitarios (tanto como alarmante) la ultracorrección del error descrito (*\*bacalado* por *bacalao*).

En el discurso oral ejecutado sin las necesarias precauciones y con un ritmo demasiado vivo se comete también el error consistente en reducir los diptongos a la hora de pronunciar ciertos numerales cardinales (*\*venticuatro* por *veinticuatro* o *\*treinta y dos* por *treinta y dos*)<sup>100</sup>. Menos común resultan ciertas metátesis que, como la de *\*cocreta* por *croqueta*, son más propias del registro vulgar<sup>101</sup>.

#### **4.1.2. Errores de propiedad léxica.**

Lo normal es que los estudiantes universitarios hayan sido capaces de desarrollar un vocabulario rico, tanto desde el punto de vista general como por lo que respecta al registro específico de su especialidad o su perfil profesional, y por la misma razón es igualmente normal que hayan desarrollado un criterio suficiente de pertinencia a la hora de emplear el vocabulario apropiado a cada contexto.

Pese a esto, y sin desestimar la permanente conveniencia de acudir al extranjerismo necesario en los términos que ya preveía Feijóo en el siglo XVIII, el

---

<sup>100</sup> Es totalmente impropio del español culto, sin embargo, aumentar el error subsiguiente a la reducción del diptongo en los hispanohablantes de formación baja que consiste en el debilitamiento de la vocal abierta del diptongo y fusión con la cerrada en pronunciaciones como *\*vinticuatro*.

profesor de oratoria coherente con su responsabilidad para con el uso correcto de la lengua española debe salir al paso de la costumbre, pretendidamente prestigiante a los ojos de quien la frecuenta, de emplear sin necesidad alguna palabras extranjeras en lugar de las correspondientes españolas. El fenómeno afecta de modo especial al uso de palabras en inglés a la hora de expresar conceptos perfectamente susceptibles de ser expresados en castellano con palabras adecuadas, comportamiento particularmente común en el ámbito socioprofesional de la empresa moderna y más acusado si cabe en el código formativo y práctico de determinadas escuelas de negocios, en cuyas conversaciones y exposiciones orales se prefiere emplear entre otras muchas, palabras como *Schedule*, *timing* o *input* en lugar de las correspondientes españolas *horario*, *programación* o *señal* (o *estímulo*, según el contexto). Por la misma razón, en determinados discursos expositivos que abordan determinados temas los estudiantes han preferido una palabra como *chance* a la española *oportunidad* o *feeling* a *sentimiento*, entre otros ejemplos que merecen la necesaria orientación.

Precisamente en pos de la exigible precisión, el profesor debe corregir siempre el uso de comodines tan imprecisos y corrientes como “y eso”, “y tal” y sugerir a los alumnos un uso razonable y moderado de locuciones como “de alguna manera”, “por así decir” y, en algunos casos, “más o menos”. Por lo que toca a otras locuciones de uso impertinente, es especialmente preocupante el uso reiterado de “como muy” en contextos tales como el de la descripción de una determinada cordillera en una práctica de clase en la que el alumno se refería a montañas “*como muy* picudas” en lugar de describirlas de forma natural calificándolas con el adjetivo en grado superlativo (“muy picudas”) sin anteponerle la partícula “como”, que pretendía aportar un valor enfático.

---

<sup>101</sup> No es este el caso, en cambio, de una palabra como *dentífrico*, que muchos hispanohablantes cultos pronuncian con una metátesis errónea (\**dentrífico*).

Es otra muestra de imprecisión utilizar palabras o locuciones inadecuadas al contexto gramatical en el que se insertan<sup>102</sup>, como puede observarse en el uso inapropiado del verbo “designar” en una secuencia como “El gorila líder ha sido *designado*” (en lugar de decir, por ejemplo, que determinado gorila “ha impuesto su liderazgo”) o en un ejemplo tan desafortunado como el de hablar del SIDA como “enfermedad de moda” cuando el orador quería expresar en su exposición la idea de que esta enfermedad se ha extendido mucho en los últimos años.

#### **4.1.3. Errores morfológicos y sintácticos.**

Un grupo de errores morfológicos comúnmente cometidos en las prácticas de discurso expositivo de los estudiantes universitarios, que son también propios del español culto usado en situaciones formales, afecta al conocimiento y empleo correctos de la flexión verbal. En primer lugar, no todos los hispanohablantes cultos dominan en grado suficiente el paradigma de los verbos irregulares más frecuentes. Se oye, así, “\**satisfací* las expectativas de mis clientes” en lugar de “*satisfice*”, entre otros ejemplos posibles. En segundo lugar, los estudiantes procedentes del ámbito geográfico de La Rioja, País Vasco y Norte de Burgos son propensos a confundir los paradigmas del pretérito imperfecto de subjuntivo y el condicional simple, como se observa en “Ojalá \**tendrías* razón” en lugar de “Ojalá *tuvieras* razón”. En tercer lugar, por lo que respecta al paradigma del imperativo, es muy frecuente el uso erróneo del infinitivo con valor de imperativo (\**callar* o el pronominal \**callaros* en vez de *callad* y *callaos*).

---

<sup>102</sup> O emplear determinadas palabras sin conocimiento pleno de su significado correcto. Es el caso del verbo “descambiar”, que el diccionario académico define claramente como “devolver una compra” (lo cual implica, obviamente, recuperar el dinero), que algunos estudiantes rechazan considerándolo

Mucho más complejos y de tratamiento más difícil son los errores sintácticos, que presentan una casuística mucho más rica. Empezando por los usos incorrectos que afectan a los determinantes, y al contrario de lo que prescribe la normativa académica<sup>103</sup>, muy rara vez los estudiantes universitarios, al igual que los hispanohablantes cultos en general, emplean la forma correcta del determinante o actualizador ante los sustantivos femeninos que comienzan por *a-* tónica. Así como es correcto decir “*el/un alma*”, “*el agua*” o “*un águila*”, es incorrecto decir “\**este alma*” en lugar de “*esta alma*”, “\**ese agua*” en lugar de “*esa agua*” o “\**aquel águila*” en lugar de “*aquella águila*”. Por la misma razón, y por la fuerza de la costumbre, resulta difícil hacer aceptar a los alumnos que la variante del refrán que repite la mayor parte de los hablantes cultos de español (“Nunca digas de \**este agua* no beberé”) es incorrecta<sup>104</sup>. Otro error relativamente frecuente en el uso de los determinantes es la confusión de los numerales ordinales con los partitivos (“Este grupo musical ha publicado su \**catorceavo* disco” en lugar de “su *decimocuarto* disco” o “*décimo cuarto* disco”), y por lo que respecta a los ordinales correspondientes a los cardinales *once* y *doce*, no todos los alumnos manejan correctamente las formas *undécimo/a* y *duodécimo/a* en lugar de las incorrectas \**decimoprimer/a* y *decimosegundo/a*.

Los dos errores más frecuentes en la sintaxis y la estilística de las formas verbales tienen que ver con dos formas no personales, el infinitivo y el gerundio. Como

---

incorrecto en cualquier acepción como si de un solecismo se tratase y que otros, de modo igualmente incorrecto, consideran como sinónimo de “cambiar”.

<sup>103</sup> Además de lo que determina la *Nueva gramática de la lengua española* en su primer volumen (Madrid, Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española-Espasa, 2009), resulta de gran utilidad al respecto lo expuesto en el *Diccionario panhispánico de dudas* (Madrid, Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española-Espasa, 2005: 248, s.v. “el”, 2.2.).

<sup>104</sup> Una de las curiosas paradojas didácticas a las que debe enfrentarse en profesor de oratoria es la ocasional resistencia que presentan algunos estudiantes ante la imposición de la forma correcta, aduciendo que su uso va a chocar con la aceptación de la gran mayoría de los hablantes que comparten su entorno de expresión oral, tanto en situación culta como coloquial. Ante esta curiosa actitud, por lo demás comprensible en las primeras etapas formativas de la enseñanza avanzada de la disciplina, no cabe sino

consecuencia, por un lado, del principio de economía que rige el uso oral del lenguaje, y por otro de la gran influencia que tienen en la expresión cotidiana, culta o no, los medios de comunicación, se ha extendido enormemente entre los hablantes cultos de español en general, y entre los estudiantes universitarios en particular, el empleo inapropiado del infinitivo con valor de forma personal. Así, en lugar de “para terminar, les diré que...” se oyen con mucha frecuencia expresiones como “para terminar, \*decir que...”<sup>105</sup>. A tiempo de revisar estas líneas, oímos al presentador del Telediario de la primera cadena de TVE que, horas antes de la celebración del festival de Eurovisión, el sábado 29 de mayo de 2010, desea suerte al representante español con una secuencia en la que se hace muy claro el uso del infinitivo no regido: “\*Desearle al representante español y a su canción la mejor de las suertes...”<sup>106</sup> En cuanto al gerundio, suele emplearse incorrectamente en lugar de una proposición adjetiva o de relativa en ejemplos como el siguiente: “Los ojos, luminosos, \*ocupando toda la órbita, se vuelven...” en vez de “que ocupan toda la órbita”.

Uno de los errores sintácticos más frecuentes en la comunicación oral, especialmente cuando se pronuncia un discurso no leído, es el anacoluto, consistente en la incoherencia entre los elementos de una secuencia, que no se combinan adecuadamente más por falta de concentración o abuso de la concatenación excesiva de proposiciones subordinadas que por desconocimiento de la norma. Anacolutos muy

---

argumentar que conviene perseverar en la máxima de *latinitas* (o *puritas*) sin eludir nuestra responsabilidad al respecto.

<sup>105</sup> La Nueva gramática de la lengua española dice al respecto, con toda claridad, que “se recomienda evitar el uso del infinitivo independiente con los verbos *decir*, *indicar*, *señalar* y otros similares en los contextos en los que se introduce alguna información dirigida a alguien, como en *Señoras y señores, comunicarles que...* (se prefiere... *les comunicamos que...* o ... *quisiera comunicarles que...*)” (vol. II, 2032, 26.14e).

<sup>106</sup> Incurriendo, de paso, en el error de emplear la forma singular del pronombre personal átono de tercera persona en posición enclítica, *le*, en lugar de la plural, *les*, que es la correcta tratándose de un complemento indirecto múltiple y coordinado. Inmediatamente nos ocuparemos de este error, singularmente frecuente.

simples y corrientes son “Yo, *\*me parece* que...” y su variante “A mí, *\*creo* que...”, en lugar de las expresiones correctas “A mí *me parece* que...” y “Yo *creo* que...”.

En un ejemplo como “una persona *\*que* se la despierta se muestra agresiva”, que representa un esquema de anacoluto habitual en la exposición oral, el error podría salvarse fácilmente explicitando el antecedente inmediato del pronombre relativo y diciendo, por ejemplo, “una persona a la que (o a la cual) se despierta, se muestra agresiva”. Más grave es, como sucede no pocas veces, perder completamente el hilo del discurso al encadenar con excesiva generosidad proposiciones subordinadas que acaban desentendiéndose de la principal por lo alejadas que están de ella. La complicación es aún mayor cuando el alumno no ha ensayado lo suficiente o en el momento de la ejecución de su discurso no se atiene al resultado derivado de la disciplina aplicada al trabajo previo y tiende a las digresiones, en cuyo caso se sorprende preguntándose a sí mismo a cuento de qué viene lo que está diciendo, con lo que la percepción de su autoridad sufre la correspondiente merma.

Una tarea reveladora y sencilla que el profesor puede emprender con los alumnos consiste en encender un aparato de radio en el mismo momento de ilustrar el concepto de anacoluto y hacer un barrido por los diferentes programas que en ese momento se están transmitiendo. Mucho será que a los pocos minutos no se haya distinguido claramente algún ejemplo, que el profesor empleará como recurso explicando tanto las características del error cometido como su solución. Precisamente en el programa “Hoy por hoy” del día 31 de octubre de 2002, la folcloróloga María Luisa García me permitió ilustrar el concepto la misma mañana en que lo explicaba gracias a la secuencia siguiente, evidentemente anacolútica, formulada a propósito del Día Nacional de la Canción Criolla que se celebraba entonces en Perú: “Es un Cristo

*\*donde* allí los criollos le tienen gran devoción”. Como se puede ver, bastaría con cambiar un adverbio relativo por un pronombre relativo y decir algo tan sencillo como “es un Cristo *al que* allí los criollos le tienen gran devoción”.

Si bien el anacoluto es menos común en el español culto propio de la expresión escrita, sorprende encontrar tan fácilmente en los medios de comunicación ejemplos que se prestan al análisis y se convierten en un interesante recurso didáctico. Así, por ejemplo, en el fragmento transcrito a continuación, tomado de un artículo de Vicente Verdú<sup>107</sup>, el profesor dispone de un caso de anacoluto que gira, como un buen número de casos, en torno al pronombre relativo:

Sucede lo mismo que en el caso de las siamesas británicas *\*que, tras desanudarlas de un destino único, la sobreviviente, May, no podrá nunca liberarse del aliento de su hermana Jodie.*

Sería suficiente con escribir un punto y seguido (o dos puntos) en lugar del pronombre relativo *que*, cuyo antecedente “las siamesas británicas” no encuentra en la proposición subordinada de relativo siguiente el adecuado correlato y no es ni sujeto ni complemento directo del verbo “podrá”, cuyo sujeto es precisamente “Jodie”, nueva muestra de la quiebra de la coherencia sintáctica. Véase el resultado:

Sucede lo mismo que en el caso de las siamesas británicas. Tras desanudarlas de un destino único, la sobreviviente, May, no podrá nunca liberarse del aliento de su hermana Jodie.

O bien:

Sucede lo mismo que en el caso de las siamesas británicas: tras desanudarlas de un destino único, la sobreviviente, May, no podrá nunca liberarse del aliento de su hermana Jodie.

El profesor críticamente atento a las posibilidades que le deparan los muchos errores que se cometen en su entorno puede encontrar ejemplos de anacoluto en muy

diversas fuentes. Así, por ejemplo, en el políptico publicitario diseñado por el Club VIPS para promover la adquisición de su tarjeta vigente durante el periodo 2004-2006 hay un anacoluto clarísimo, una vez más basado en el desarrollo sintácticamente erróneo de una proposición subordinada de relativo introducida por el pronombre “que”:

“La tarjeta *\*que cuanto más la usas, más ganas*”. Aquí se ve el anacoluto que depende de la discordancia entre el pronombre relativo, cuyo antecedente es “tarjeta”, y los verbos “usas” y “ganas”, cuyo sujeto es la segunda persona, “tú”, que representa al potencial cliente al que se dirige la campaña. Una versión correcta, muchísimo más sencilla que la enrevesada propuesta que los anunciantes son capaces de conseguir en tan poca cantidad de texto, habría sido, por ejemplo, “la tarjeta que más te hace ganar cuanto más la usas” o “la tarjeta con la que más ganas cuanto más la usas”<sup>108</sup>.

Al igual que ocurre con el anacoluto, los errores de concordancia son muy fáciles de cometer cuando se expone oralmente, dado que el ritmo de producción del discurso, siempre que no se lea, hace menos fácil el control de accidentes gramaticales tales como el género y el número, sobre todo en sintagmas múltiples o en el caso de la enumeración de varios elementos de géneros distintos, en los que la aplicación de la memoria y la concentración al flujo de la producción oral de la pieza retórica suelen retener casi siempre el último elemento enumerado. De este modo, no sería extraño que la construcción oral de la concordancia en una concatenación como “vestía sombrero, pantalones, camisa, chaqueta, corbata y trenca *blancos*” acabase desembocando en una secuencia con una concordancia incorrecta como “ vestía sombrero, pantalones, camisa, chaqueta, corbata y trenca *\*blanca*”.

---

<sup>107</sup> Publicado en la contraportada del diario *EL PAÍS* el 11 de noviembre de 2000.

<sup>108</sup> Leonardo Gómez Torrego (2002: 805-825) explica con todo detalle las características y variedades de este error, y ofrece un completo repertorio de ejemplos y ejercicios de la mayor utilidad didáctica.

Además de cometerse errores de concordancia en contextos en los que hay una cadena sintagmática como la que define el ejemplo anterior, y por lo que afecta al verbo, es un hecho que los alumnos procedentes de las Islas Canarias y de los territorios del Estado en los que el castellano comparte oficialidad con el catalán y sus variantes dialectales suelen practicar falsas concordancias entre sujeto y verbo en estructuras del predicado impersonales en las que se fuerza la coherencia entre el verbo y lo que sintácticamente es el complemento directo y no el sujeto. Se cometen, así, errores tales como “\**han habido casos*”, “\**habían personas*” o “\**empezaron a haber combates*”, en vez de “*ha habido casos*”, “*había personas*” o “*empezó a haber combates*”<sup>109</sup>.

Un tercer error de concordancia –que es también, hasta donde llegan nuestras comprobaciones, uno de los errores más frecuentes y fáciles de cometer, si no el que más– es el que se da entre el pronombre personal antecedente o consecuente y su desarrollo sintagmático pleno en la oración, como se ve en el ejemplo “estragos que los lobos \**le* causan a las ovejas”, en lugar de “*les* causan”<sup>110</sup>. Insisto en que no hay error más frecuente en la práctica cotidiana de la oralidad y, lo que es aún más grave, en los medios escritos. Si un receptor atento tiene la ocasión de verificar este error varias veces a diario, aún más sencillo resulta hacerlo para cualquier lector sensible a la norma. Así, la campaña de Vodafone de 2006 se basa en una pregunta en la que se comete descaradamente este error:

---

<sup>109</sup> Resulta interesante y significativo comprobar cómo este error no se comete nunca, al menos que nos conste, en el presente de indicativo. No he oído a ningún alumno cometer este error en caso como “hay personas”, cuya versión incorrecta sería, claro, la hasta ahora inédita “\**han personas*”.

<sup>110</sup> Según las últimas directrices de la normativa académica, esta discordancia de los pronombres átonos con el grupo nominal al que hacen referencia en este tipo de construcciones “está extendida en muchos países hispanohablantes, y no opone especialmente el español europeo al americano. Algunas de sus manifestaciones se han introducido incluso en el habla culta, sobre todo en la oral. No obstante, en los registros formales se aconseja mantener la concordancia de número entre el pronombre dativo y el grupo nominal o el pronombre tónico al que se refiere (...). Se ha observado que aumenta la proporción de la variante discordada con los complementos indirectos de cosa (...) Influye asimismo el orden en que

¿Sabes que se siente al ser de Vodafone?  
\*Pregúntale a nuestros clientes cuánto se ahorran hablando 60 minutos y pagando sólo 1<sup>111</sup>.

No hay diario de prestigio que se salve. El error se comete en *ABC* (“Sarkozy \*le come la moral a los sindicatos”)<sup>112</sup>; *EL PAÍS SEMANAL* (“No es justo que si hemos tenido un mal día en el trabajo, nuestra frustración termine \*llegándole a nuestros hijos”)<sup>113</sup>; *EL CULTURAL* del diario *LA RAZÓN* (“Se ve que a [...] Helena Béjar [...] le van los retos. Y que no \*le teme a las palabras ni a los temas”)<sup>114</sup> y hasta en el chiste de Forges publicado en *EL PAÍS* y alusivo a la victoria del Barcelona sobre el Athletic de Bilbao en la Copa del Rey (“\*Ponle a éstos lo que quieran y a mí, una tila”)<sup>115</sup>. Una dignísima excepción se publica en el titular que abre la primera página de la edición de fin de semana del diario de distribución gratuita *ADN* (“Al 82% de los padres *les* gusta el ‘cole’ de sus hijos”)<sup>116</sup>. Meses antes de terminar de redactar estas páginas, Carles Francino abrió el informativo de las 8:00 horas del programa de radio “Hoy por hoy” (Cadena SER) del 3 de febrero de 2010 diciendo, a propósito del terrible terremoto de Haití, que “es hora de \*ponerle cifra a los daños materiales”<sup>117</sup>; poco después, Marta Agüera dijo en el programa “Ya te digo” de Europa FM del día 9 de marzo de 2010, refiriéndose a la formación sexual de los adolescentes, que “saben más por lo que han

---

aparecen los dos segmentos” (*Nueva gramática de la lengua española*, 2664, 35.2j). Creo que la simple recomendación académica es demasiado laxa en relación con este error tan extendido y frecuente.

<sup>111</sup> Publicado el 19 de noviembre de 2006 en los suplementos dominicales de *EL PAÍS (EPS)* y *ABC (XL Semanal)*.

<sup>112</sup> Publicado el 18 de noviembre de 2007, p. 39.

<sup>113</sup> Publicado precisamente el mismo día que el ejemplo anterior en la p. 45.

<sup>114</sup> Publicado el 3 de abril de 2008 en la p. 10.

<sup>115</sup> Publicado el 14 de mayo de 2009 en la p. 29. La frase se la dice San Mamés a un camarero en la barra de un bar, y sus invitados, que están a su lado, son Sant Jordi y el dragón.

<sup>116</sup> Publicado el 24 de abril de 2009.

<sup>117</sup> Sin embargo, el mismo presentador, apenas media hora después, se dirige a los oyentes diciéndoles, en este caso correctamente, “*les* recuerdo que...”. Parece que, en los contextos en los que se comete este error, la intercalación del complemento directo entre el pronombre personal que anticipa el desarrollo sintagmático pleno del que es correferente surte un efecto distractor que arrastra consigo el error en la coherencia sintáctica entre ambos elementos.

vivido que por lo que *\*le* han enseñado”. Casi a tiempo de cerrar esta tesis, el 16 de abril de 2010, asistí a un acto público en el que un alto representante político del parlamento de la Unión Europea mostraba significativas vacilaciones a la hora de construir secuencias de este tipo: así, en un momento dado –cometiendo además el error del infinitivo no regido– dijo “\*Decirle a vds. que...”, mientras que más adelante, en una construcción con el mismo verbo conjugado en una forma diferente, usó la variante correcta (“...pero *les* decía que...”), al igual que en una construcción en la que el pronombre enclítico se combinaba, también correctamente, con un infinitivo que dependía de un verbo en forma personal (“Quiero agradecer*les* su atención”)<sup>118</sup>. Por fin, en la alocución del Presidente de Venezuela, Hugo Chávez, retransmitida por TVE en el informativo matinal del 17 de abril, el mandatario reproducía el error cuando decía que “el Presidente de Colombia ha emitido un comunicado diciéndole a los colombianos que no viajen a Venezuela”.

El error de régimen pronominal más común afecta al uso del paradigma de los pronombres personales átonos de tercera persona en sus tres formas (laísmo, leísmo y loísmo). El trabajo que requiere la atención a este error debe ser sistemático, paciente y tenaz, dado que es uno de los que plantean más serias dificultades a los alumnos, y en general a los hispanoparlantes cultos<sup>119</sup>. La primera tarea recomendable, aparentemente

---

<sup>118</sup> Obsérvese que, en el mismo discurso, el mismo orador comete el error cuando la construcción reduplicada consiste en la presencia explícita del sintagma preposicional al que el pronombre hace referencia “\*Decirle a Vds. que...”), mientras que se expresa correctamente cuando este sintagma preposicional se elide (“Quiero agradecer*les* [a Vds.] su atención”). Es muy posible que una de las fuentes del error sea precisamente la concurrencia próxima en un mismo contexto del pronombre y el sintagma preposicional al que se refiere. El ejemplo siguiente del presidente Hugo Chávez parece confirmar esta hipótesis.

<sup>119</sup> Conviene hacer, en este sentido, una diferenciación inexcusable entre las capacidades que ante este error demuestran los hispanohablantes cultos de España y los de Hispanoamérica, más formados en el uso correcto del régimen de los pronombres que pertenecen al paradigma de los personales átonos de tercera persona. En términos generales, siempre he defendido ante mis alumnos que la sensibilidad y la actitud de los hispanoparlantes americanos son más comprometidas y eficaces que las que acreditan los hispanoparlantes españoles, hecho que es aún más evidente, si cabe, en la población culta.

excusable<sup>120</sup>, debe consistir en explicar, o en su caso repasar, todos los elementos adscritos al concepto de pronombres personales átonos de tercera persona (qué es un pronombre, qué un pronombre personal, qué es un pronombre átono y por qué nos interesan concretamente los de tercera persona). La segunda debe ser desplegar ante los ojos del alumno todos los elementos que conforman el paradigma en cuestión (y no son tantos: *le, la, lo, les, las, los*). La tercera, más compleja, debería consistir en explicar las variables que determinan el uso normativo del paradigma (género, número, función sintáctica y en su caso referente animado o inanimado del pronombre) y ejemplificar abundante y razonadamente esta parte de la explicación. La cuarta, sólo didácticamente conveniente y útil si se ha superado satisfactoriamente la anterior, implicaría explicar los errores de la norma que se cometen en el laísmo, el leísmo y el loísmo, y la quinta consistiría en someter a los estudiantes a una completa batería de ejercicios razonados para afirmar todo lo anteriormente desarrollado<sup>121</sup>.

Lo normal es que los alumnos procedentes de la zona centro, y muy especialmente en Madrid, cometan laísmos (“Voy a \*regalar*la* bombones [a Silvia]” en lugar de “regalar*le*”). Los leísmos son más frecuentes en Castilla y León (“Los libros te \**les* he dejado sobre la mesa”, en vez de “te *los* he dejado”). Entre los oradores cultos, salvo *lapsus linguae* o faltas de concentración, no se producen tantos casos de loísmo, pero no dejan de ser frecuentes en el las mismas áreas en las que se localizan los dos errores anteriores (“A ustedes \**los* voy a explicar la lección”, en vez de “*les* voy a explicar la lección”).

---

<sup>120</sup> Excepción hecha de los alumnos de Filología, la formación gramatical media del alumnado universitario es bastante deficiente, y lo mismo cabe decir, aunque nos pese, de los profesionales en activo y muy particularmente de la clase docente, no tan preocupada como debiera con la máxima de *latinitas* o *puritas*. Ya analizamos esto páginas atrás.

<sup>121</sup> Para todos los tramos de la tarea resulta de una gran ayuda Gómez Torrego (2002: 333-374 y 397-398).

En relación con las dificultades que sufren los alumnos universitarios para dominar el régimen del paradigma del que nos hemos ocupado, también resulta difícil para los oradores cultos diferenciar complementos predicativos de lo que muchos consideran falsamente complementos directos en oraciones en las que, refiriéndose, por ejemplo, a Russian Red, se dice que “esta canción *\*le* hizo muy famosa” en lugar de “*la* hizo muy famosa”.

Por fin, y para terminar con los errores de régimen pronominal más comúnmente cometidos por los alumnos, hay que referirse a las locuciones “dar de sí”, “volver en sí” o “estar fuera de sí”, en las que no siempre son conscientes de la necesidad de adecuar el pronombre a las variaciones de la persona gramatical determinada por el sujeto. Es frecuente, así, oír en sus discursos construcciones erróneas como “no doy más *\*de sí*” o “estás fuera *\*de sí*” en vez de las correctas “no doy más *de mí*” o “estás fuera *de tí*”<sup>122</sup>.

El régimen preposicional también está marcado por errores tales como el uso incorrecto de preposiciones en la construcción de sintagmas, motivadas unas veces por mero descuido y otras por la extensión de construcciones galicistas que los hispanohablantes cultos no siempre perciben como inconvenientes o, por mera comodidad, prefieren no sustituir por otras construcciones más correctas. Consecuencia del primer caso son enunciados anfibológicos como “Los triceratops estaban protegidos *de* cuernos” en lugar de “*por* cuernos”, que es lo que el alumno quería decir en realidad en ese momento de su discurso, en el que sin embargo expresó que este tipo de animales prehistóricos disfrutaban de una protección contra los cuernos de otros animales. Consecuencia del segundo son, sobre todo, los usos de la preposición *a* en construcciones tales como SUSTANTIVO+A+INFINITIVO (“*tema a tratar*”,

---

<sup>122</sup> El *Diccionario panhispánico de dudas* (2005:205-206, s.v. “dar(se)”, 9) recuerda que no es normal el uso de la locución “dar de sí” (y por extensión las otras) en la primera y segunda personas del plural.

“*problema a resolver*”) y SUSTANTIVO+A+SUSTANTIVO (“*motor a pilas*”), en los que la normativa académica recomienda emplear otras palabras (preferentemente preposiciones) más acordes con el uso natural de nuestro idioma, como *por/para/que* en la primera construcción (“*tema por tratar*”, “*problema que resolver*”) y *de* en la segunda (“*motor de pilas*”)<sup>123</sup>. En otros casos se imponen combinaciones incorrectas de preposiciones, como ocurre con la expresión \**bajo mi punto de vista*, que tantas veces reemplaza a la correcta *desde mi punto de vista*.

En cuanto a la formación de proposiciones subordinadas, las dificultades más habituales afectan al uso de la preposición *de* como enlace de las proposiciones subordinadas sustantivas introducidas por la conjunción *que*. Es menos frecuente entre los alumnos universitarios el denominado “dequeísmo”, consistente en el uso espurio de la preposición ante la conjunción *que* (“Pienso \**de que* no tienes razón”), que la precaución impropia en el uso del enlace que hace llegar, por ultracorrección, al error de prescindir de él cuando corresponde, denominado “queísmo” (“El médico informó a sus pacientes \**que...*” en lugar de “*de que*”)<sup>124</sup>.

Por fin, habría que referirse un momento al uso, muy extendido entre los alumnos, de giros y expresiones contrarios a la norma tales como las locuciones “a nivel de” en contextos gramaticales en los que no se describe una posición física en altura (“Este comentario sobre el producto se puede oír \**a nivel de usuarios*”, en lugar de “*entre usuarios*”), “en base a” en usos como “\**en base a* las fuentes consultadas” (en lugar de “*basándonos en* las fuentes consultadas” o “*teniendo en cuenta* las fuentes consultadas”), “de cara a” en contextos temporales referidos al futuro (“Se contratará a un nuevo entrenador \**de cara a* la próxima temporada” en vez de prescindir

---

<sup>123</sup> Véase lo dicho al respecto en el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005: 3, s.v. a, 3 y 4).

simplemente de la locución en una frase tan simple como “la próxima temporada se contratará un nuevo entrenador”) o “es por eso que”, que admite diversas opciones para su corrección. Consideremos el siguiente ejemplo:

Necesitamos mejorar la calidad de nuestro producto. *\*Es por eso que* contrataremos a un experto.

Los alumnos entienden pronto que un error tan corriente, cuyo uso suele ser percibido, paradójicamente, con ciertos matices de prestigio, admite soluciones diversas. Una opción, menos eficaz en el discurso oral que en el escrito, en donde la capacidad de inferencia de las relaciones lógicas entre las unidades sintácticas ofrece mayores posibilidades, es formar una secuencia con dos oraciones yuxtapuestas separadas mediante punto y coma (1) o bien con dos oraciones independientes separadas mediante un punto (2):

1. Necesitamos mejorar la calidad de nuestro producto; contrataremos a un experto.

2. Necesitamos mejorar la calidad de nuestro producto. Contrataremos a un experto.

Más seguro resulta en el discurso oral reforzar las dos opciones anteriores con un nexos consecutivo, tan sencillo como “por eso” (3 y 4) o más elaborado y alejado del uso habitual como “razón por la cual” (5):

3. Necesitamos mejorar la calidad de nuestro producto; *por eso* contrataremos a un experto.

4. Necesitamos mejorar la calidad de nuestro producto. *Por eso* contrataremos a un experto.

5. Necesitamos mejorar la calidad de nuestro producto, *razón por la cual* contrataremos a un experto.

---

<sup>124</sup> Son de gran utilidad las entradas dedicadas a estos dos errores en el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005: 214-215, s.v. “dequeísmo” y 548-549, s.v. “queísmo”).

#### **4.1.4. Atención especial a los signos pseudofáticos y parareflexivos de naturaleza verbal.**

Como es bien sabido, la función fática del lenguaje se aprecia cuando emisor y receptor intercambian signos, verbales o no, orientados tanto a compensar las posibles deficiencias del canal como a estimular el principio de retroalimentación, en virtud del cual el acto comunicativo se dinamiza al permitir que el emisor y el receptor intercambien sus papeles. Estos son los signos fáticos, presentes por ejemplo en el discurso docente de un profesor que llama la atención de sus alumnos intercalando de vez en cuando expresiones tales como “¿entendéis?” o “¿hay alguna duda?”, entre otras posibles.

Estas muestras, dosificadas y sometidas al control del orador, son muy distintas de los signos pseudofáticos con los que el orador no está llamando la atención de sus receptores, sino manifestando su inseguridad y el escaso control de su discurso. Los signos pseudofáticos son muy comunes en las primeras tareas de los alumnos de oratoria, en los que la necesidad de hacer convenir muchos elementos que antes no habían sido objeto de la adecuada atención dificulta el control y la concentración, circunstancia que se acentúa cuando el alumno no ha preparado ni ensayado su exposición con el detalle y la disciplina necesarios. Los signos pseudofáticos de tipo verbal oral consisten en palabras, casi siempre formuladas interrogativamente (“¿no?”, “¿eh?”, “¿verdad?”, “¿vale?”), que se repiten sin control al final de determinadas secuencias y que, sin el debido tratamiento a través de la disciplina del ejercicio y la corrección pública y razonada de los errores cometidos, a determinadas edades acaban siendo muy difícilmente controlables.

Al mismo tiempo que los signos pseudofáticos, el profesor debe hacer hincapié en los signos pararreflexivos, tan presentes en las diferentes situaciones de la expresión oral y de forma muy especial en las primeras prácticas retóricas de los estudiantes universitarios. Los signos pararreflexivos –relacionados en parte con los que Sanz Pinyol (2005: 130) denomina “tics lingüísticos”– son elementos verbales (los que ahora nos interesan) o no verbales que el orador intercala en voz alta en las pausas correspondientes a la elaboración mental de su discurso en busca de la continuidad en el ritmo de su exposición. El abuso de los signos pararreflexivos, que tanto afean la ejecución del discurso, son consecuencia de dos posibles deficiencias: un ensayo insuficiente, que conduce a la falta de dominio del tema y a la inseguridad de quien lo expone, y una mala gestión de los silencios necesarios para buscar la palabra necesaria para continuar con la exposición.

Los signos pararreflexivos verbales pueden ser parciales o totales. Los primeros consisten en el alargamiento de pronunciación de la sílaba final de una determinada palabra o de varias en la cadena de la ejecución del discurso, mientras se encuentra lo que se va a decir a continuación: “Todo esto *permiteee* asegurar”. Los segundos pueden ser simples o repetidos; los signos pararreflexivos verbales totales de tipo simple consisten en pronunciar determinadas palabras como “esto” o “pues” alargando el tiempo de su ejecución, lo cual se consigue sosteniendo la pronunciación de la palabra entera en las monosílabas (“*pueees*”) y la de la sílaba final en las de más de una sílaba (“*estooo*”). Los signos pararreflexivos verbales totales repetidos son aquellos que el orador pronuncia una y otra vez hasta que recupera la continuidad en el ritmo de la ejecución:

El día en que quemó el piano mientras cantaba “Great Balls of Fire” Jerry Lee Lewis *se propuso, se propuso, se propuso* superar a Chuck Berry.

#### **4.2. Otras tareas recomendables para la corrección de los errores verbales propios del discurso expositivo.**

Hay que admitir que la observancia de la máxima de *latinitas* o *puritas* en la formación retórica de los estudiantes universitarios es tan incómoda como necesaria, y el profesor debe persistir en ella por más que los modelos de comunicación que tienen más peso en la sociedad no sean precisamente los más rigurosos con el uso del español correcto. Recuérdese que estamos hablando de algo tan simple como expresarnos correctamente; otra cosa será hacerlo con originalidad y elegancia, pero el alumno no podrá conseguir este objetivo si antes no se ha impuesto un conocimiento completo de la norma que rige su idioma y una práctica activa lo más lograda y consciente que su capacidad y experiencia le permitan.

Conviene insistir una vez más en el papel modélico que el profesor debe sentirse llamado a asumir en este objetivo de la formación retórica. Aunque su prestigio social sea menor que el de otros profesionales o el de los personajes públicos de mayor influencia, un profesor aceptado y valorado por sus alumnos puede convertirse en un ejemplo, y la experiencia demuestra que los estudiantes universitarios aceptan, agradecen y emulan al profesor que se esfuerza en hablar con pulcritud y en corregir los errores que cometen sus alumnos.

Además de las diferentes tareas sugeridas en el apartado anterior de nuestra investigación, son muchas las opciones al alcance del profesor para obtener resultados eficaces en la identificación, descripción y corrección de los errores verbales más

comunes. Apelando también a la experiencia, la práctica integral, programada e individual del discurso expositivo en público es la tarea más completa, tanto para este aspecto como para todos los concernientes al contenido, la estructura y la forma del discurso. La observación y el registro activo de los errores cometidos por el orador que está actuando por parte de quienes le escuchan y el contraste posterior con la evaluación especializada del profesor permite progresar notablemente a los estudiantes si se los hace conscientes de su papel autocrítico y heterocrítico en su propio proceso de aprendizaje y si se los entrena en el uso de un sistema sencillo de registro de errores. De todo ello se deriva una progresiva educación del oído normativo y un refuerzo en la interiorización y puesta en valor de la norma. El método funciona, y tiene otra interesante consecuencia en la forma en que los alumnos se acostumbran a valorar la actitud y el desempeño retóricos de los oradores de su entorno, empezando, por cierto, por sus propios profesores, cuya competencia oral juzgan ahora con una perspectiva más comprometida y cualificada y con algún resultado ciertamente incómodo que no siempre pone en el mejor lugar, paradójicamente, al profesor de oratoria.

Resulta muy grata para los alumnos la tarea consistente en escuchar ejemplos muy diferentes de mensajes orales cultos apoyándose en recursos audiovisuales. Un ejercicio interesante y divertido que reporta buenos resultados y sirve para crear un clima de receptividad ante la norma consiste en escuchar la canción “Marinero desluzes” del grupo musical Académica Palanca<sup>125</sup>, que añade el aliciente didáctico de una vocalización impecable y una voz limpia y muy bien modulada y cuya construcción se basa en el despliegue lúdico y deliberado de graves errores de expresión que suelen ser tan evidentes para el alumno universitario como celebrados y cuya obviedad hace

---

<sup>125</sup> Incluido como último corte en el disco del mismo nombre del grupo y editado en 1992 en CBS/SONY. La letra y la música son de Antonio Sánchez, Javier Batanero y Miguel Vigil.

innecesario cualquier análisis<sup>126</sup>. La letra<sup>127</sup> no tiene desperdicio como recurso para acometer con los alumnos la tarea de identificarlos, explicarlos y corregirlos:

Estoy hablando a solas con el mar  
y le pregunto yo al mar  
*\*de que \*adónde* estás tú.  
Y tú me *\*prometistes* de volver  
*\*montá* a caballo en un corcel de mar  
o en un *\*taxi*s azul, como el mar.

Dime, marinero, si la *\*vistes*, marinero,  
con su traje azul marino como el mar.  
Qué feliz mearías si *\*sabieras* marinero  
replicar a mis demandas con *\*afans*.  
*\*Contra más* lo pienso me parece una *\*etiopía*  
*\*realizable \*de que* yo la pueda hallar,  
me es *\*inverosímil \*de que* la gente murmure,  
*\*de que* ocurra lo que pasa me da igual.

---

<sup>126</sup> No obstante, resulta curioso comprobar que algunas veces los alumnos entienden, erróneamente, que el error de *adónde* está en la escritura de la palabra y no en la combinación sintácticamente incorrecta de un verbo de situación (“estás”) con un adverbio que se emplea en contextos en los que se expresa movimiento.

<sup>127</sup> En beneficio de la claridad del ejercicio corrijo la puntuación original del texto, bastante mejorable, y regularizo la ortografía, imprecisa en todo el libreto al no escribir la tilde en las mayúsculas, error aún muy extendido a pesar de lo que dice al respecto la normativa académica hace ya mucho tiempo. Por lo demás, transcribo la letra tal como se pronuncia en la canción, que difiere ocasionalmente del texto del libreto por ser aún más incorrecta (en el texto del libreto se transcribe “prometiste”, que en la canción se convierte en “prometistes”, y la opción “preferistes”, ya incorrecta, acentúa su condición al cantarse como “preferiristes”). Aunque perjudica la intención pretendidamente anfibológica precisamente por dejar claro el sentido lúdico de la intención, respeto la transcripción en una sola palabra de juegos verbales sólo fáciles de captar en la pronunciación como “me harías”, transformado en “mearías”, o “de volver”, transformado en “devolver”, que no parecen emplearse con la intención de reflejar un error tanto como con la de inducir a una interpretación lúdicamente ambigua. La anfibología es el resultado, en este caso, de la pronunciación concatenada de dos palabras, pero también puede derivar de una ordenación incorrecta de los elementos oracionales, que a veces pasa inadvertida en el discurso oral o somete al receptor a la tarea añadida de reconstruir el verdadero sentido de la secuencia una vez formulada. Es el caso de la locutora del programa “Ya te digo” de Europa FM que en su crónica del partido de fútbol Atlético de Madrid-Sevilla el 23 de marzo de 2006 habló, literalmente, de la “suspensión del partido por lanzamiento de objetos del árbitro” cuando quería decir, está claro, “suspensión del partido por parte del árbitro por (o a causa de) el lanzamiento de objetos”. Conviene instar permanentemente a los alumnos a que desarrollen esta sensibilidad ante los muy diferentes errores del discurso oral, entre los cuales se encuentra la ambigüedad o anfibología, que a veces no se percibe fácilmente. Un repertorio completo y divertido de secuencias anfibológicas que el profesor puede leer en voz alta a sus alumnos se encuentra en el artículo de Inocencio Docente titulado “Con humor y con el respeto que nos debemos en el ámbito de nuestras emociones religiosas”, publicado en el *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados* (mayo 2006: 40). Allí encontramos contextos ambiguos tan didácticamente útiles para el fin que nos interesa como los siguientes:

“Estimadas señoras, ¡no se olviden de la venta de beneficencia! Es una buena ocasión para liberarse de aquellas cosas que estorban en casa. Traigan a sus maridos”.

“El coro de los mayores se suspenderá durante todo el verano, con el agradecimiento por parte de toda la parroquia”.

“La Eucaristía del 2 de noviembre terminará con un responso cantado por todos los difuntos de la parroquia”.

Marinero: no te embarques, marinero,  
en negocios sucios como el mar.  
Marinero: que pocas luces tienes, marinero,  
como el mar.

\**Andé* un cacho de trecho detrás de ti  
y aunque \**hacen* años de que regresé,  
no me \**satisfació* devolver.  
Mi error jamás te \**produció* dolor  
y \**prefiristes* el querer de amor  
de uno de sangre azul, como el mar.

Dime, marinero...

La utilidad del texto se basa también en la discordancia de un resultado tan deficiente y de unas pretensiones estilísticas elevadas, acentuadas por el uso paródico de la redundancia (“que ocurra lo que pasa”, “el querer de amor”), a veces sustentada en el contraste que produce el uso en el mismo contexto reducido de un sustantivo vulgar y otro de un registro más elaborado (“un *cacho de trecho*”).

Después de trabajar con un ejemplo tan poco sutil como el anterior, el proceso de sensibilización sobre el uso correcto del idioma puede apoyarse en otro cuyos errores sean más difíciles de apreciar, porque la costumbre los ha extendido y los ha hecho frecuentes en el discurso oral construido de acuerdo con un registro expresivo que se ha visto beneficiado por una presunción de prestigio. Ese puede ser el caso de un texto como el siguiente, en el que empleamos de forma deliberada errores muy evidentes, que en todo caso el profesor debe leer en voz alta para educar la agudeza de los alumnos a la hora de captarlos y que después habrá que describir y corregir<sup>128</sup>:

---

<sup>128</sup> El *Manual del español correcto* de Leonardo Gómez Torrego, ya citado anteriormente, es un repertorio de la mayor utilidad para afianzar el conocimiento crítico y responsable de la norma a partir de la sensibilización hacia los errores más comunes del español culto. Insistimos en que, en todo caso, la formulación de estos ejercicios por parte del profesor siempre será oral, y la respuesta de los alumnos en este tipo de ejercicios, inmediata, sin que tengan opción de escribir el error, que deben captar tan inmediatamente como les sea posible a través de una escucha atenta. Por la vía del humor, la sensibilidad ante el buen uso del idioma puede verse reforzada mediante la lectura, muy recomendable, de libros en los que se da cuenta de los errores cometidos por todo tipo de oradores en el discurso oral, no siempre expuesto en situaciones formales ni siempre caracterizado por una actitud comprometida ante el registro

*\*En base a los estudios que se encargaron, las estadísticas de la empresa demostraban \*de que \*veintiocho de cada cincuenta \*empleaos tenían problemas de puntualidad. Además, el \*decimoprimer en fichar había salido una hora antes del horario establecido y el \*veinteavo ni siquiera regresaba a su trabajo después de la comida.*

*Este aspecto de \*nuestro área de influencia nos hizo actuar \*como muy urgentemente para que la empresa \*redujera la impuntualidad. \*Esta actitud, los trabajadores mejoraron su rendimiento, porque \*contra más impuntuales eran los trabajadores más sanciones se impusieron.*

*Además era urgente \*descambiar la alta dirección de la empresa. Entrevistaron a Dolores Gómez y \*le nombraron directora general, \*exigiéndola que \*le reclamase a sus empleados más disciplina.*

*En su primer día informó a sus directivos \*que \*a nivel de salarios sería inflexible. \*Es por eso que todo cambió y la directora general expresó su contento con una frase que pasará a la historia de la empresa por su espíritu positivo: “Señores, \*felicitarles por su esfuerzo. Hoy hemos \*demostrao ser una empresa \*más mayor y responsable.*

Una tercera tarea, en este caso activa, posterior a las dos anteriores, pasivas, consiste en que los alumnos preparen y expongan un tema durante un tiempo limitado deslizando con la mayor naturalidad posible el mayor número posible de errores, que deben ser identificados, explicados y corregidos por sus compañeros al final de su intervención. La clave está, por supuesto, en que este ejercicio se acometa no sólo con naturalidad, sino también con la necesaria competencia, de modo que no se perciban como usos erróneos los que en realidad son correctos, ni tampoco lo contrario, pero incluso en un caso así la práctica resultaría igualmente reveladora.

## **5. Principales deficiencias no verbales en la ejecución del discurso expositivo (*actio*) y pautas para su tratamiento.**

### **5.1. Deficiencias orales: atención especial a los signos pseudofáticos y pararreflexivos de naturaleza no verbal oral.**

---

culto del español. Entre las últimas lecturas más gratas a disposición del alumno podemos citar las recopilaciones *1001 gazapos para morir de risa* de Surama Salazar Durán (Barcelona, Cúpula, 2009) y

No es fácil para los estudiantes universitarios dominar las posibilidades expresivas de la dimensión oral del lenguaje no verbal, que implica el uso de los distintos elementos propios de la voz, tanto reforzando el componente verbal del discurso como reemplazando ocasionalmente el uso de las palabras. Las cuatro principales variables de esta dimensión son el tono, la intensidad, la entonación y el *tempo*, y son estas dos últimas las que ofrecen, al mismo tiempo, más posibilidades y más dificultades al alumno<sup>129</sup>. Coincidimos con Grau y Vilà cuando observan que

en el caso de personas poco habituadas a hablar en público, los elementos suprasegmentales quedan a menudo olvidados y el habla se vuelve vacilante, monótona, demasiado acelerada o, por el contrario, llena de pausas irrelevantes que rompen el ritmo armónico de un discurso bien trabado (Grau y Vilà, 2005: 99)<sup>130</sup>.

En efecto, no es común que los alumnos fuercen el tono natural de su voz, salvo que las necesidades y la naturaleza de su discurso puedan requerir, eventualmente, cierto grado de interpretación, en cuyo uso moderado y aun excepcional siempre hemos insistido en nuestra propuesta formativa<sup>131</sup>. Tampoco se plantean en la práctica del

---

las divertidas *Inculteces* de Toni Garrido y Xosé Castro (Barcelona, Planeta, 2009).

<sup>129</sup> Estamos hablando de las que Lyons denomina “señales paralingüísticas vocales” (Lyons, 1980: 63-66) y de cuatro de los principales rasgos personales básicos (o cualidades primarias) de la voz que conforman el paralenguaje, según el completo estudio de Poyatos (1994, II: 25-48), al que remitimos. No nos proponemos repetir en nuestro estudio, a título de inventario, conceptos que forman parte de la bibliografía más autorizada, cuya consulta está fácilmente al alcance del interesado. Nos centraremos más bien en las principales alteraciones de estos elementos que se observan en la evaluación del acto de exposición del discurso expositivo por parte del alumnado universitario objeto de nuestro estudio.

<sup>130</sup> Nuestra sintonía con su postura no es la misma, sin embargo, cuando dicen, pocas líneas antes, que “tener habilidad en el dominio de los elementos suprasegmentales resulta todavía más difícil cuando el locutor no lee, sino que expone un tema previamente preparado, con la única ayuda de unas notas o de un guión”. Ya hemos dejada clara en su momento nuestra experiencia al respecto de las dificultades de la lectura del discurso expositivo, en la que la pericia del orador se mide con especial relieve. Muy al contrario de lo que sostienen Grau y Vilà, nuestra experiencia en la práctica del discurso expositivo que implica el desarrollo de un guión –siempre que esté convenientemente interiorizado a través del ensayo previo, condición *sine qua non* en el planteamiento didáctico defendido en nuestra tesis– demuestra que el alumno adquiere una mayor soltura especialmente en las dimensiones oral y no oral del lenguaje no verbal.

<sup>131</sup> De acuerdo con nuestro criterio, la impostación de la voz es desaconsejable en el discurso expositivo. Otra cosa es la interpretación que debe hacer un cuentacuentos, que representa las diferentes identidades de los personajes de su narración con las variaciones tonales convenientes, pero esta no es, ni mucho menos, la situación retórica propia de la práctica del tipo de discurso en el que se basa nuestro programa formativo. Hay que reconocer, no obstante, la utilidad didáctica de ciertos ejemplos de corte interpretativo para que los alumnos entiendan ciertas informaciones de valor más bien psicológico que se desprenden del uso deliberado de las diferencias de tono tan propias del doblaje cinematográfico. Así, por ejemplo, el

discurso problemas de intensidad. Salvo casos de inseguridad extrema, que suelen superarse mediante una práctica hábilmente conducida y evaluada con la necesaria dosis de estímulos (o mediante intervenciones especializadas de tipo psicológico, en su caso, que trascienden el ámbito competencial de la enseñanza de la oratoria), o salvo casos aún más aislados de vehemencia incontrolada, los alumnos suelen regular sin dificultades el volumen de su voz. Sí son apreciables, como ya hemos hecho notar antes, las consecuencias que puede tener en la audibilidad de ciertas palabras el relajamiento en la intensidad de la pronunciación de las sílabas finales átonas, especialmente al final de una secuencia o un grupo fónico.

Otra cosa hay que decir de los problemas que surgen con la entonación, especialmente a la hora de combinar sus posibilidades, por lo demás sencillas, con la intención expresiva del orador, combinación que depende de factores tales como la elaboración del discurso, la aplicación demostrada en la fase de ensayo y la adecuada dosis de persuasividad que debe informar el acto de su ejecución oral y que requiere la actitud y la motivación adecuadas para que el alumno haya interiorizado el mensaje que desea compartir. La experiencia demuestra que las variaciones de la curva melódica son inversamente proporcionales al grado de dependencia del soporte, de lo cual se sigue el resultado más común de la exposición deficiente de los discursos, en el que el ritmo se hace monótono y no se ejecutan de modo eficaz las inflexiones de la entonación.

La relación entre la dependencia del soporte y la naturalidad de la ejecución del discurso es un hecho de incontrovertible evidencia. A más dependencia, menos naturalidad, y a menos naturalidad, menos variaciones de entonación y menos

---

héroe preferentemente connotado por la virilidad (James Bond), la sabiduría (Gandalf) o la valentía (Aragorn) suelen ser doblados con una voz grave, al igual que sus antagonistas “serios”, mientras que los antagonistas villanos, caracterizados con cierta estridencia, como el Joker o el Pingüino, son doblados con

plasticidad kinésica. Incluso en el caso de una lectura oral perfecta, en la que se siguen todas las normas que en su momento expusimos, la plasticidad gestual no resulta tan lograda como en una exposición en la que el orador completa verbalmente las palabras o frases clave que ha escrito en un esquema o en una presentación que proyecta ante el público. Este es un argumento importante en el discurso de la evaluación especializada del profesor, y su principal aliado es la experiencia que los alumnos adquieren cuando constatan estos hechos en la práctica de sus compañeros.

La verificación de los resultados de una mala entonación en la comprensión del sentido lógico del enunciado ofrece al profesor un buen repertorio de recursos, algunos de ellos informales, pero la práctica cotidiana de la comunicación oral, afrontada con mayor o menor pericia, también es una buena fuente de ejemplos. Basta con examinar con los alumnos la recurrencia de las inflexiones de ciertos locutores radiofónicos o presentadores televisivos a la hora de dar las noticias, pero por si eso no bastase la publicidad comercial depara a veces sorpresas tan didácticamente útiles para el profesor como ineficaces para el fin que persiguen.

Un recurso que siempre me ha sido de la mayor utilidad para demostrar las consecuencias negativas que una entonación deficiente puede tener en la captación del sentido y la intención precisos es la cuña radiofónica que se estuvo emitiendo en diversas cadenas durante los meses de septiembre y octubre de 2005 para promocionar la completa biografía de Miguel de Cervantes publicada por Manuel Fernández Álvarez con motivo del cuarto centenario del *Quijote*<sup>132</sup>. La redacción original no era accesible a los oyentes, pero resultaba fácil reconstruirla haciendo un ejercicio que implicaba inferir

---

una voz aguda, al igual que el antihéroe estafalario pero muy masculino que, por la vía de la parodia, encarna Austin Powers.

<sup>132</sup> Manuel Fernández Álvarez, *Cervantes visto por un historiador* (Madrid, Espasa-Calpe, 2005).

la verdadera intención del mensaje, que se veía radicalmente transformada por causa de una entonación errónea:

Manuel Fernández Álvarez –¿quién podría haberlo hecho mejor?– ha publicado la biografía de Cervantes...

Es muy evidente que la intención de la interrogativa que se inserta parentéticamente en la secuencia principal era afirmar enfáticamente la idoneidad del investigador para acometer la tarea de escribir un libro así. Sin embargo, la forma incorrecta de entonar la interrogativa parentética, sin marcar la curva melódica correspondiente, convirtió la cuña en un reproche nada sutil, y aún menos eficaz desde el punto de vista promocional, a la poca pericia demostrada por el autor en su trabajo, porque el locutor convirtió una interrogativa directa en una adjetiva o de relativo explicativa:

Manuel Fernández Álvarez, quien podría haberlo hecho mejor, ha publicado la biografía de Cervantes<sup>133</sup>...

Del ejemplo anterior, que permite a los alumnos entender con toda claridad la conveniencia de una entonación correcta y las consecuencias adversas de una entonación incorrecta, se sigue la confirmación de que las tareas aplicadas a la identificación, explicación y corrección de los enunciados incorrectos es un recurso didáctico de un gran valor. Si hay algo que resulta de una utilidad extraordinaria en la enseñanza de la oratoria en el ámbito universitario (y en etapas anteriores) es el aprendizaje por la vía del error, más aún en este momento intelectual en el que desembocan los errores, las rutinas y los prejuicios asimilados hasta entonces. El

---

<sup>133</sup> Sin restarle importancia al desacierto del locutor, que no debería haberse permitido un desliz así, y al poco celo de la editorial, que consintió en la permanencia de la cuña en antena pese a una entonación tan inconveniente, hay que reconocer, en honor a la verdad, que la redacción del texto no ponía fáciles las cosas. La explicación del origen del error está muy clara: no se tuvieron en cuenta las servidumbres de la oralidad, que implica exigencias diferentes a las de la lengua escrita y tiene significativos límites para la captación del mensaje. Habría bastado con una redacción menos complicada y más próxima a la oralidad,

camino más seguro y completo, pero también el más penoso, sería la explicación de todas las características prosódicas, fonéticas, léxicas, morfológicas y sintácticas que rigen el uso correcto de la lengua española, pero esta tarea sería impropia a estas alturas, toda vez que este conocimiento debería haberse asentado en la formación preuniversitaria. No queda, pues, sino rentabilizar didácticamente los errores más comunes que se cometen en el registro culto, que es el más próximo a los intereses formativos del alumnado universitario.

Los desajustes de *tempo*, casi siempre por exceso, son otra fuente de errores comunes. Es muy normal que en sus primeras prácticas los alumnos hablen con un ritmo acelerado, sobre todo si persisten, como ya hemos dicho, en la lectura oral del discurso en detrimento de la exposición a partir del desarrollo de un esquema. La cadena de consecuencias es sobradamente conocida: a más velocidad, peor vocalización; a peor vocalización, más propensión a los errores articulatorios, y a más errores articulatorios, mayor merma de la credibilidad.

Más allá de la utilidad didáctica del error, a la que poco antes nos referíamos, un ejercicio interesante para que los alumnos sean conscientes de las posibilidades derivadas del uso eficaz y consciente de la intensidad, la entonación y el *tempo* consiste en hacer un recorrido completo de las unidades del lenguaje verbal sometiénolas a los estímulos supuestos por ciertas circunstancias, sentimientos o estados de ánimo que los alumnos pueden recrear fácilmente a la luz de su experiencia<sup>134</sup>. La práctica comienza por descubrir las posibilidades de ciertas vocales (especialmente *e* y *o*, que se prestan al ejercicio con mayor aprovechamiento) que, pronunciadas con determinada entonación,

---

en la que las intercalaciones son menos comunes por arriesgadas: “Manuel Fernández Álvarez ha publicado la biografía de Cervantes. ¿Quién podría haberlo hecho mejor que él?”.

<sup>134</sup> Knapp (1992: 304) resume las características de las expresiones vocales derivadas de los test de sensibilidad emocional desarrollados y aplicados por Davitz (1964).

intensidad y *tempo* sirven para expresar mensajes con intenciones y características muy diferentes. Igual ocurre con palabras como “tú” o “madre”, con sintagmas como “esta noche” o “ahora mismo”, con una frase como “ya ha salido el sol” o “llegó la hora” o con un ejercicio particularmente completo que en su día diseñé, denominado “discurso en transición” en el que se le dan de antemano al alumno cuatro sentimientos o estados de ánimo a lo largo de los cuales debe transitar en una improvisación sobre un tema dado empleando las inflexiones paralingüísticas necesarias para expresar con claridad los diferentes registros propuestos y empleando en su caso los componentes kinésicos pertinentes para reforzar el sentido de lo que se dice. La transición puede ser espontánea o motivada por las indicaciones del profesor, y no tiene por qué ser lineal. Lo importante, en cualquier caso, es que el alumno diferencie y haga diferenciar con claridad los momentos de su recorrido.

Para cerrar este apartado conviene referirse a los signos pseudofáticos y parareflexivos de tipo no verbal oral, que afean gravemente el discurso y que los alumnos controlan con dificultad, como se desprende de la frecuencia con que se usan. Los más comunes entre los primeros consisten en la pronunciación interrogativa de un sonido bilabial nasal intensificado o brevemente prolongado más o menos identificable con una transcripción como [¿mmm?], y los más habituales entre los segundos son la prolongación de un sonido vocálico próximo a la *e* (más cerrado en algunas zonas catalanoparlantes) y la propia de un sonido consonántico bilabial nasal identificable con la *m* [mmm]. Unos y otros, insertados de forma recurrente en determinados momentos del discurso, son muestra clara de inseguridad, motivada casi siempre por un trabajo de ensayo insuficiente.

## **5.2. Deficiencias no orales.**

La plasticidad kinésica<sup>135</sup> que los alumnos despliegan durante la ejecución del discurso suele revelar errores que se repiten con cierta frecuencia y que dependen de la posición que ocupa el orador al hablar. Las rutinas y necesidades gestuales son diferentes si se habla sentado o si se habla de pie, y el entrenamiento del alumno debe incluir la práctica de ambas modalidades posicionales, que comportan consecuencias kinésicas (gestuales), posturales y proxémicas (marcadores de distancia). El objetivo de esta parte del entrenamiento es afianzar el dominio que el alumno debe observar de sí mismo, en la convicción de que su autoridad y su persuasividad se verán muy beneficiadas si lo consigue. Para lograr este fin es muy recomendable estimular la actuación natural de los alumnos en las primeras prácticas, sin condicionar su desempeño no verbal-no oral con explicaciones previas a sus intervenciones, e incluir las apreciaciones generales y las correcciones particulares a tiempo de que el profesor plantee públicamente su evaluación especializada.

Cuando los alumnos optan por hablar sentados sus principales dificultades afectan a su postura y al movimiento de sus manos, comprensiblemente influidos por la tensión que les produce el trance de exponer oralmente un discurso expositivo de carácter formal ante los mismos compañeros con quienes suelen compartir situaciones informales de registro coloquial. Este cambio de perspectiva, al que no se escapa cierto componente de simulación, es muy educativo por muy diversas razones, entre las que destacan el desarrollo de la empatía, propiciada por la solidaridad de quienes también pasarán por la experiencia, y el estímulo de la responsabilidad que el orador que cumple

con su tarea adquiere en un proceso de aprendizaje vicario, asentado en el principio, que el profesor no debe dejar de recordar, de que la práctica de cada uno es una oportunidad formativa para todos y de que el resultado final<sup>136</sup> será la suma de los resultados de aprendizaje acumulados a lo largo de todas las sesiones prácticas.

Entre los errores más corrientes en la postura del alumno se encuentran los movimientos de rotación y “cabalgata” que los oradores no controlan conscientemente y que se deben a las posibilidades que ofrecen ciertos tipos de silla movable (la giratoria en el primer caso y la flexible en el segundo). No faltan tampoco alumnos que cruzan las piernas bajo la mesa o se apoyan incorrectamente en el respaldo de la silla adelantando su posición en el asiento sin que la espalda esté erguida y dejando asomar los pies como inelegante consecuencia de haber estirado en exceso las piernas bajo la mesa. Para evitar estas posturas tan inapropiadas el profesor educará a sus alumnos bien en una postura erguida en la que la espalda se apoya en el respaldo, bien en una postura que denote cierta proyección o inclinación hacia el público, lo cual aconseja, respectivamente, tener los dos pies totalmente apoyados sobre el suelo y recogerlos bajo la silla para facilitar una leve incorporación hacia adelante en la que el abdomen no debe tocar en ningún caso el borde de la mesa. Peor aún son las posturas gravemente informales en las que el alumno se apoya excesivamente en el respaldo y estira sus piernas mientras tiene las manos en los bolsillos, posición siempre reprobable, pero

---

<sup>135</sup> Una vez más, remitimos a Poyatos, que trata con detalle estos aspectos (1994, II: 185-233). También es de gran utilidad el estudio de los componentes no verbales del discurso académico propuesto por Graciela Vázquez (2001: 271-299).

<sup>136</sup> El valor del adjetivo “final” ha de entenderse aquí en un sentido necesaria y forzosamente relativo, toda vez que la enseñanza de la oratoria es connaturalmente propedéutica, y no terminal. Una de mis frases motivadoras más recurrentes en este sentido es que “la asignatura empieza exactamente en el mismo momento en que termina” y que, por la misma razón, la calificación final que el alumno recibe al finalizar el estudio de la materia no refleja el dominio de la disciplina, sino el grado que ha alcanzado el cumplimiento de los objetivos previstos en el proyecto docente de la asignatura al final del tiempo asignado a su desarrollo, siempre insuficiente y limitado. De ello se sigue, por supuesto, la conclusión

intolerable al hablar sentado, que en todo caso debe adoptarse en la silla misma, y nunca sobre la mesa<sup>137</sup>.

El movimiento de las manos es un fiel reflejo de la tensión que experimenta el alumno en el momento de la exposición y de la calidad de su autocontrol. No faltan alumnos que ocultan las manos de la vista del público, colocándolas bajo la mesa y privando así al movimiento integral del orador de un componente de expresividad garantizada. Cuando las manos están a la vista, la inseguridad y la falta de control gestual del alumno pueden notarse cuando juega con sus dedos de muy diversas maneras (las más comunes, estirándolos o retorciéndolos) o cuando juega tortuosamente con un objeto que mantiene asido, casi siempre un bolígrafo, que bien usado, sin embargo, no afecta negativamente al despliegue gestual que requieren las manos. Se trata de gestos adaptadores (Vázquez, 2001: 294) que hacen evidente el nerviosismo del orador y que son igualmente comunes en oradores entrenados y experimentados. Por lo que respecta al bolígrafo, la clave está en que pase a ser una prolongación inmóvil que le sirva al alumno para señalar, enumerar o proyectar con naturalidad las posibilidades expresivas de sus manos.

La plasticidad de las manos también se ve restada cuando el alumno refleja su tensión colocando las palmas sobre la mesa o cuando se entrega sin control al gesto recurrente de cuadrar sobre ella las diferentes unidades que conforman el soporte que emplea para su exposición, bien manteniendo su horizontalidad sobre la superficie o bien tomándolo verticalmente con ambas manos y golpeándolo sobre la mesa con la

---

honesta de que el perfeccionamiento de las habilidades aprendidas es el resultado de un largo proceso abonado por la experiencia y la aplicación consciente y autocrítica de las técnicas asimiladas.

<sup>137</sup> Asumo que este criterio pueda parecer exagerado e inflexible, pero en mis enseñanzas he desestimado siempre cualquier concesión a la informalidad postural, muy común sin embargo sobre todo en algunos profesores –inevitables modelos para muchos alumnos– incapaces de dejar de sentarse inelegantemente sobre su mesa, a veces, incluso, cruzando las piernas, postura impertinente donde las haya.

pretensión de alinearlos. Se trata de rutinas gestuales que constriñen notablemente la plasticidad gestual que el orador entrenado debe confiar al movimiento de sus manos y que se educan fácilmente partiendo de una rutina gestual sencilla cuyas posibilidades van siendo progresivamente descubiertas por el alumno a medida que se verifica la sincronización natural entre el ritmo de su exposición y la capacidad, también creciente, de interiorizarla.

La experiencia demuestra que la posición de partida más adecuada para educar el movimiento de las manos cuando el alumno opta por hablar tras una mesa es la de manos verticalmente cruzadas ante el soporte, sea éste un papel o sea el ordenador portátil en cuya pantalla accede a la misma información que él mismo ha elaborado y que está siendo públicamente proyectada ante todos los receptores. El gesto de manos cruzadas sobre la mesa sirve para canalizar la pulsión que el ritmo del discurso imprime a los elementos corporales que el público percibe, y la posibilidad de comprobarlo personalmente hace que el alumno vaya despejando fácilmente el gesto de las manos, desenlazándolas primero para proyectar gestos simétricos y más adelante, adquirida mayor soltura, para proyectar gestos paralelos –ya no necesariamente simétricos– en los que cada una de las manos o las dos al mismo tiempo responden con naturalidad a las necesidades expresivas que requiere el contenido, y que suelen corresponderse con movimientos como las “batutas” (Vázquez, 2001: 293), que acompañan –casi siempre de forma simétrica– y regulan naturalmente el ritmo discursivo, los “marcadiscursos” (Vázquez, 2001: 294), que se corresponden habitualmente con los silencios y las pausas, así como los ilustradores (Vázquez, 2001: 295-296), de intención descriptiva, que sirven para matizar el tamaño o la forma de lo que se presenta mediante el componente verbal del discurso, o los gestos de énfasis y puntualización no verbal (Vázquez, 2001: 296-

297), que significan la importancia que el orador concede a lo que se está diciendo o a lo que se va a decir.

Dos ejercicios sencillos y reveladores que he ido definiendo con el tiempo para que los alumnos refuercen la consciencia de la naturaleza y la necesidad de este cuadro gestual son las que yo denomino práctica de gesto vicario y práctica de gesto prohibido. La primera requiere que un alumno haga los gestos propios del discurso de otro, al que no ve mientras habla porque está a su espalda. La experiencia es reveladora, porque los gestos que se suele hacer en estos casos son mayoritariamente ilustradores o descriptivos, y por lo tanto impropios del ritmo no verbal-no oral que precisa la exposición del discurso, en la que son más frecuentes y necesarios las “batutas” y los “marcadiscursos”, siguiendo la terminología propuesta por Vázquez. En la segunda, se insta al alumno, que previamente se ha cruzado de brazos con el dorso de las manos a la vista, a que intente responder a las preguntas que le hacen sus compañeros sin mover las manos, los brazos, los hombros ni la cabeza. El resultado tiene el mayor interés para comprobar que los gestos son necesarios en tanto liberadores o canalizadores de pulsiones marcadas por el ritmo natural del discurso. Didácticamente hablando, es muy interesante observar cómo es muy difícil que los alumnos que participan en el ejercicio dejen de mover, muchas veces sin ser conscientes de ello, las partes de su cuerpo antes referidas, y es igualmente significativo que en las ocasiones en que lo consiguen la entonación se hace casi monocorde y el discurso requiere de un mayor despliegue verbal para conseguir sus objetivos comunicativos.

Todo este cuadro gestual que descansa preferentemente en el movimiento de las manos se da también en el discurso que se expone de pie. Los errores más comúnmente cometidos en las primeras prácticas cuando los alumnos optan por esta modalidad

postural suelen afectar también al movimiento de las manos, pero se extienden también al control postural y a la correlación de este control con los movimientos del plano inferior del cuerpo, especialmente en los de tipo ambulatorio y en aquellos que reflejan la inseguridad y el nerviosismo. En cuanto a la posición y movimiento de brazos y manos, los alumnos deben saber que conviene moverlos por encima de la cintura. Los brazos extendidos a lo largo del cuerpo mientras se hablan de pie denotan pusilanimidad, y las manos metidas en los bolsillos (peor las dos que sólo una, pero rechazando también esta opción) son una muestra inequívoca de informalidad que ningún orador debe permitirse por más que los modelos de comportamiento retórico más próximos a los alumnos, que son los profesores mismos, validen su práctica.

Los alumnos desentrenados suelen adoptar posturas inconvenientes y movimientos descontrolados. Resulta de todo punto inelegante hablar con las piernas separadas: cuando habla de pie, el orador en formación debe adoptar una postura que denote levemente una actitud proyectiva o de avance hacia el público, para lo cual le resultará útil adelantar levemente la pierna que rige su lateralidad manteniendo una separación igualmente leve entre las dos piernas, posición que ayuda además a mantenerse erguido y quieto en el lugar en el que el orador se ha situado. En cuanto al control de los movimientos, es muy frecuente que algunos alumnos se dejen llevar en sus primeras prácticas por balanceos nerviosos, bien laterales, bien de atrás hacia adelante, o bien combinados, imprimiendo a su acción una incómoda sensación de danza descontrolada que acaba afectando a la atención del público y, por supuesto, a la percepción de la autoridad del orador. El profesor enseñará al alumno a moverse armónicamente en la zona de influencia que, dentro de lo que permiten las cautelas proxémicas, ha elegido para desarrollar su exposición, en la que se desplazará con pasos

adecuados y lentos, alternando los puntos desde los cuales expondrá las diferentes partes de su discurso.

Es importante, en este sentido, que el alumno sea consciente de ciertas cautelas proxémicas. Aunque la educación ya ha acostumbrado a los alumnos universitarios al respeto a la distancia que marcan las convenciones sociales, si ha optado por hablar de pie debe ser consciente de ciertas precauciones elementales. La primera de ellas afecta a las barreras proxémicas propias y ajenas. Cuando un orador habla de pie tras un atril su proyección gestual se aproxima más a las necesidades y rutinas que se dan cuando se habla sentado tras una mesa. También se admite, y el alumno debe saberlo, hablar ocasionalmente de pie tras una mesa cuando el orador desea adoptar una posición de respeto para pronunciar una breve alocución, pero la práctica cotidiana, abonada además por las normas de protocolo, acaba desplazando al atril este tipo de intervenciones. Lo que no cabe en modo alguno es lo que optan por hacer algunos alumnos cuando hablan de pie tras una mesa moviéndose y desplazándose en el espacio protegido por la barrera proxémica como si hubiesen renunciado a ella.

Renunciar a la protección de una barrera proxémica ofrece más posibilidades al orador entrenado. Un orador que habla de pie, moviéndose con soltura y desplazándose armoniosamente en el espacio de influencia que ha delimitado a la vista de todas las circunstancias y factores que concurren, obtiene casi siempre un mejor resultado que el orador que habla tras una mesa. Un buen ejemplo de este hecho evidente lo da la enseñanza: el profesor que da su clase de pie suele obtener una mayor atención e imprimir una mayor dosis de influencia que el que lo hace sentado tras la mesa. Hay que advertir al alumno, no obstante, de que renunciar a una barrera proxémica no significa adoptar una actitud que interfiera en las barreras proxémicas de su público, tan afectadas

por las convenciones como la distancia de cortesía que suele separar al orador de sus receptores. Cuando el orador es capaz de proyectar adecuadamente su voz, tiene cierto sentido que se desplace ocasionalmente por un pasillo central (si lo hay), pero jamás transgredirá la distancia de cortesía que delimita la burbuja de espacio personal que necesita su público. El modelo de orador “invasivo”, sancionado por ciertas prácticas irreales y perniciosas de la autoayuda, es muy incómodo para quienes le escuchan.

Además de los errores más propios en cada una de las dos modalidades posturales de exposición del discurso –orador sentado y orador de pie–, se dan rutinas no verbales-no orales erróneas que son comunes a las dos posturas. Algunas afectan a la posición y el movimiento de los brazos y las manos, y otras afectan al uso y la proyección de la mirada, que hay que manejar con especial acierto y concentración. Por lo que respecta a brazos y manos, a veces los alumnos hablan cruzando los brazos sobre el pecho adoptando un movimiento de protección e inseguridad que conviene controlar y evitar para reforzar la fiabilidad y la capacidad de influencia del orador. Si esta posición es impertinente cuando se habla de pie, lo es mucho más cuando el alumno la adopta sentado tras una mesa, porque se acentúa la sensación de inseguridad al duplicar las barreras proxémicas. Esta precaución debe extenderse a todos los movimientos en los que los brazos se cierran total o parcialmente en torno al orador.

El uso natural de las manos puede verse limitado por la dependencia gestual con respecto al soporte inmediato que el alumno emplea para su exposición. Es muy normal, en los primeros ejercicios, que los alumnos sostengan el soporte con ambas manos, conducta especialmente propia de la práctica del discurso leído que limita totalmente la plasticidad gestual que debe confiarse al movimiento manual. Cuando esto ocurre de pie, el resultado es aún peor, porque es incómodo y probadamente ineficaz leer un

discurso de pie y en voz alta sin usar un elemento auxiliar, como un atril. No pocas veces, cuando la experiencia va aumentando, los alumnos optan por un soporte adaptado (las fichas, más comúnmente), cometiendo el error de exponer con todo el juego de fichas en las manos, falta de precaución que afecta a la naturalidad y que acentúa las rutinas de dependencia, tan perniciosas para la adquisición de la necesaria soltura. Por fin, y por más que parezca impropio de su edad y formación, el descontrol y la inseguridad que refleja en uso inadecuado de las manos lleva muchas veces a los estudiantes a rascarse nerviosamente y sin el menor pudor durante su exposición.

Conviene hablar particularmente del barrido visual, que los alumnos deben automatizar desde las primeras fases de su formación. El barrido visual es la cantidad de espacio que el orador debe abarcar cuando proyecta su mirada sobre su público, y su importancia estratégica es fundamental para la formación retórica. Por una parte, es un elemento fático que sirve para regular el contacto entre el orador y el público y para gestionar todas las consecuencias que se derivan de la información que encierra este contacto a la hora de reconducir el contenido, la forma o el ritmo del discurso, acciones sólo al alcance de un orador atento a las reacciones de su público y al grado de atención que dispensan a sus palabras<sup>138</sup>. Apoyado en este indicador, y con la seguridad que se sigue de la experiencia que aportan el entrenamiento y la voluntad de aprendizaje sobre la propia práctica, el orador preparado puede intuir cuándo no ha sido bien entendido por algún miembro del público o cuándo sus palabras suscitan desacuerdo o

---

<sup>138</sup> Entendido en este sentido, el barrido visual es uno de los elementos no verbales que Vázquez comprende entre los gestos reactivos o retroactivos (Vázquez, 2001: 295).

contrariedad, y puede, incluso, intuir o prever que alguien va a formularle una pregunta o una objeción<sup>139</sup>.

Por otra parte, es un hecho que el barrido visual es un indicador sociodinámico que sirve para afianzar la autoridad del orador entre su público y para hacer evidente la atención cortés que le merece. Bien sea en abanico, bien de forma escalonada, el profesor deberá entrenar al alumno en la práctica del barrido visual y deberá ser consciente del papel que él mismo desempeña en esta fase del proceso. Para ello, es fundamental que, durante una práctica de discurso expositivo, el profesor se sitúe entre el público, sentado junto a los demás alumnos, no sólo para no perder de vista y registrar sistemáticamente todos los elementos del desempeño comunicativo del alumno que protagoniza la práctica, sino para comprobar y reconducir tácticamente el grado de influencia que su posición ocupa y en qué medida este hecho condiciona la dependencia del alumno a tiempo del barrido visual. Es importante insistir en este aspecto, sobre todo porque la experiencia demuestra que la dependencia visual del alumno con respecto al profesor, a quien mira de forma preferente y muchas veces de forma única, es una consecuencia de la percepción de su autoridad y de la atención a sus reacciones, que son señal para el alumno, consciente de ser evaluado, de aprobación o reprobación. Como muy bien observa Grau, los receptores indirectos –y este es el caso del profesor en la práctica del discurso expositivo por parte del alumno– son “los que más preocupan al emisor y a quienes, de hecho, se dirige el mensaje” (Grau, 2005: 83).

Para facilitar todo esto, conviene que, durante la práctica, el profesor se sitúe en un lugar céntrico de la parte de atrás de la sala, desde donde podrá estar atento, además, a las reacciones de los demás alumnos que componen el público, y conviene,

---

<sup>139</sup> Momento en el cual pueden entrar en funcionamiento, con la preparación adecuada, los mecanismos de tratamiento anticipado de objeciones en el momento de la ejecución del discurso al que hicimos

igualmente, que su tarea de registro de los detalles correspondientes al desempeño práctico del alumno sea acometida de forma gestualmente neutra, controlando los gestos de asentimiento, disentimiento, aprobación o desaprobación que puedan influir sobre él y condicionar de forma inmediata el desarrollo de su ejercicio. Siempre será mejor compartir con todos los alumnos, en el momento de la evaluación especializada, las observaciones y sugerencias que puedan desprenderse de esta observación que acentuar de forma no verbal los indicadores del ascendiente que el profesor de oratoria tiene sobre sus alumnos.

La automatización del barrido visual debe ser tal que el alumno se acostumbre a desplegarlo incluso cuando la práctica se desarrolle exclusivamente entre el profesor y él. En los exámenes individuales que hemos venido aplicando en nuestro sistema formativo se intenta conseguir que el examinando esté acompañado por sus compañeros –en el menor de los casos, quien le precede y quien le sigue en la prueba–, a los que el profesor situará de forma estratégica en los dos extremos de la sala en la que se celebra el examen, ocupando él el centro de este eje que pretende estimular el seguimiento del barrido visual. Por esta misma razón, entre muchas otras, se ha visto conveniente que el examen sea público y abierto, ofreciéndose la posibilidad de que asistan a él, incluso, personas ajenas al grupo (alumnos de otras titulaciones e incluso personas ajenas a la comunidad universitaria, si el alumno ve conveniente su presencia). Si no fuera posible garantizar la colaboración de los demás alumnos en la prueba, no quedará más remedio que instar al alumno a simular el barrido visual, imaginando la presencia de otros miembros situados en diferentes lugares de la sala. Esta simulación ha venido funcionando sin mayores problemas en aquellos casos en los que las circunstancias la han hecho necesaria.

---

referencia cuando abordamos el estudio de los elementos propios de la estructura de la pieza retórica.

Otra forma interesante de dependencia visual se da con respecto al haz de proyección, cuando el alumno opta por una presentación audiovisual para apoyar su discurso. Aunque ya nos ocupamos de estos aspectos con detalle a tiempo de dar cuenta de las necesidades de preparación del soporte, hay que tener en cuenta ahora que la dependencia de lo visual llega hasta el punto de que el alumno hable mirando preferentemente, si no constantemente, a la pantalla que está proyectando, incluso cuando dispone de un soporte auxiliar (la pantalla de un ordenador o la impresión en papel de todas las pantallas de la presentación) que le permita ver ante sí lo mismo que está viendo su público, con la consecuencia de que la proyección de la voz, lateral y no frontal, no se consigue con la misma nitidez. Esta dependencia, fácilmente reorientable con la necesaria dosis de ensayo, disciplina y experiencia, llega hasta el punto de que, a tiempo por ejemplo de las preguntas y objeciones del coloquio, el alumno mira, para contestar, a la pantalla de despedida, si no ha tenido la recomendable precaución de apagarla, e incluso a la pantalla sin más, una vez apagado el ordenador, como si buscara la inspiración o la seguridad en ese mismo lugar en el que antes había compartido con su público los contenidos de su proyección.

## **6. Las dificultades de la improvisación.**

### **6.1. Concepto y claves metodológicas de la improvisación.**

El mundo profesional define rutinas comunicativas que en ocasiones resultan poco eficaces para el cumplimiento de los objetivos estratégicos, y en esa misma medida, poco rentables. La fuente de estas rutinas, y la solución, en su caso, para las

limitaciones que representan, deben nacer en la enseñanza universitaria, y es aquí en donde la disciplina de la oratoria desempeña un papel esencial para evitar, por ejemplo, y entre otros muchísimos males que se siguen de esta carencia, que los profesionales que se dedican al ámbito de la consultoría no sepan qué hacer cuando se olvidan del ordenador en el que han dispuesto una completísima presentación en power-point que se limitan a exponer a sus clientes antes incluso de conocer cuáles son sus necesidades. Por lo que respecta al papel que adquiere esta habilidad en la enseñanza, Castellà, Comelles, Cros y Vilà destacan, a partir de los estudios de Livingston y Borko (1989), que la capacidad de improvisar es uno de los indicadores más fiables a la hora de diferenciar a los docentes más experimentados –sin que la experiencia sea la única razón de esta ventaja– de los que lo son en menor grado:

Los profesores y profesoras expertos poseen un esquema de lo que se denomina *razonamiento pedagógico*, lleno de interconexiones de fácil acceso: la transformación del objeto de conocimiento en formas que tienen poder pedagógico y se adaptan a las necesidades de los estudiantes. De este modo, en los momentos en los que deben replanificar su discurso en clase (...) localizan en su almacén mental de recursos las estrategias que les pueden resultar más útiles. Los docentes con menor experiencia, en cambio, poseen un esquema poco elaborado, de modo que les resulta más difícil improvisar de una manera eficaz, porque pueden perder la dirección de la explicación (Castellà, Comelles, Cros y Vilà, 2007: 46).

La realidad no puede ser más grave: cuando alguien no es capaz de construir sobre la marcha un discurso concerniente a su ámbito de experiencia y especialización, no le asisten ni la una ni la otra. De ahí que, en un manual de extraordinaria sencillez y sin pretensiones académicas, Gastón Fernández de la Torriente haya propuesto la definición que me parece, sin duda, más clara, pertinente y lúcida sobre la improvisación (Fernández de la Torriente, 1984: 140):

Aclaremos primero que improvisar no es repentizar. Por improvisar hemos de entender el arte y la técnica de decir con palabras no previstas conceptos e ideas ya previstos. El orador debe saber de antemano las ideas que va a expresar, pero confía en su formulación concreta a la inspiración del momento. Se dicen palabras que no estaban previstas, pero sobre conceptos que ya estaban muy claros en la mente del que improvisa.

El matiz es de la mayor importancia, porque muy frecuentemente se considera improvisar como salir del paso, venga o no a cuento lo que el orador dice. El alumno de oratoria debe asumir el concepto con la perspectiva adecuada, y con una gran responsabilidad: la de asumir que el temple del mejor orador se mide precisamente en la improvisación. No es casual, ni mucho menos, que en sus *Instituciones oratorias* Quintiliano recalque la enorme importancia de esta técnica para el desempeño de la actividad del orador, que debe aparentar estar improvisando su discurso aunque lo haya preparado a conciencia (Quintiliano: IV, 1, 54). Tampoco es casual que el mismo autor signifique que la improvisación sea el mejor resultado posible de todo el plan de trabajo emprendido por el orador (X, 1, 1-4), y en este plan de trabajo este fruto es imposible sin la rutina regular, la reflexión y la permanente voluntad de superarse. La improvisación, por otra parte, a la que Quintiliano dedica todo el capítulo VII del libro X de sus *Instituciones oratorias*, se consigue con la adecuada estructuración del discurso (en la que luego insistiremos), la abundancia de vocabulario y la agilidad de la mente, capaz de adelantarse a lo que se está diciendo y a lo que se va a decir. Todo esto es una técnica en la que prima la elocuencia y en la que la locuacidad, categoría que se le opone, es absolutamente inútil. No hay improvisación sin una natural soltura, en efecto, pero menos aún sin un sentido.

Los alumnos suelen afrontar la técnica de la improvisación como un reto de especial dificultad y valor para su aprendizaje, y sólo cuando han experimentado sus capacidades a través de una práctica regular y sistemática se sienten mínimamente capaces de desacralizar el trance. El profesor debe llegar a la técnica de la improvisación con la mayor naturalidad posible, porque si el plan de trabajo definido en la metodología que proponemos se ha emprendido con rigor, su dominio debería ser

natural. De hecho, ya se ha preparado al alumno en el tratamiento de preguntas y objeciones, que es un acto palmario de improvisación, y se le ha educado en la aplicación de la técnica del Sistema de Tratamiento de Ideas, que no es sino un método elaborado al servicio de la improvisación.

A todo lo dicho debe añadirse que la seguridad de la improvisación también depende de la conciencia que el alumno ha adquirido de su propia responsabilidad, y del papel casi siempre prescindible, por no decir nulo, que desempeñan al respecto las expectativas del público. Amparado en esta certeza, insto siempre a los alumnos a que asuman que la única persona que en ese momento sabe qué es lo que el orador quiere decir es el orador mismo, de lo cual se sigue la connatural flexibilidad del discurso improvisado, que implica una gestión inteligente de dos actos tan complementarios como saber lo que se dice y decir lo que se sabe. O lo que es lo mismo: no hay improvisación si no media un componente sobresaliente de concentración al servicio del conocimiento sincero de un tema, porque lo contrario, ya se sabe, nos lleva a guardar silencio al haber perdido el miedo inútil a no saber, como ya dijimos en su momento.

## **6.2. Tareas para el entrenamiento en la técnica de la improvisación.**

Además de la práctica reiterada de la preparación de discursos con la técnica del S.T.I. y de la constante formulación de preguntas y objeciones en la fase del coloquio que sigue al discurso expositivo, el profesor entrenará a sus alumnos en una técnica específica de improvisación. La que yo he diseñado, y que a continuación describiré, implica una puesta en escena necesaria para sugerir el ambiente de trabajo necesario y

estimular a los participantes a la asimilación de la técnica y la superación de las dificultades.

La primera fase es afianzar la clave que posibilita la improvisación, y esa clave es la estructura del discurso: el orador que aplica conscientemente una estructura ordenada ya tiene trazado el recorrido. El objetivo es tratar cada acto de improvisación como un microdiscurso, con su autopresentación, su aproximación al tema, su enunciación explícita del tema, la definición de un guión breve y sencillo, el desarrollo igualmente breve de una o dos ideas de cada punto del guión, la formulación de conclusiones y el cierre. Una estructura previamente aprehendida y conscientemente aplicada proporciona al alumno la sensación de seguridad que nace de saber que en cada momento se está haciendo exactamente lo que se quiere hacer y que ese programa ha sido expresamente comunicado al público.

El mayor escollo para los alumnos nace a la hora de definir el guión que guiará el acto mismo de improvisación, y esa es la dificultad al servicio de la cual la retórica clásica proporciona al profesor un recurso didáctico tan probadamente eficaz como es el uso de los *loci*, tal como los formula Mateo de Vendôme en su *Ars versificatoria* (siglo XIII): “*Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?*”<sup>140</sup>. Cualquier tema del que el orador pueda hablar –e insistimos en esta cautela: del que el orador *pueda* hablar– se presta a alguno, algunos o todos estos *loci*, de modo que se trata de decidir cuanto antes cuáles de ellos son los más seguros y convenientes para incorporarlos al guión y desarrollar los puntos que se deriven de esta decisión.

---

<sup>140</sup> La propuesta de los *loci*, expresada de forma sintética en este hexámetro de Mateo de Vendôme, fue prefigurada por Cicerón (*La invención retórica*, I, 24, 34 y ss.) y por Quintiliano (*Instituciones oratorias*, V, X, 23 y ss. y 103). Según las autorizadas aclaraciones de Antonio Azaustre y Juan Casas, el verso citado por Mateo de Vendôme se recoge, con algunas variaciones, en tratados muy anteriores como el comentario de Cicerón a cargo de Victorinus (siglo III) y la retórica de Iulius Victor, un siglo después (Azaustre y Casas, 1997: 25, n. 13).

Creo conveniente que la tarea de la improvisación, por su especial dificultad e importancia para la formación del alumno, se aborde en dos fases que deben transcurrir en dos escenarios diferenciados tanto por sus posibilidades prácticas como por la influencia que su percepción tiene en las expectativas de los alumnos. Una primera fase de la tarea, con un valor de ensayo, debe transcurrir en el aula de clase, que define un escenario conocido por los alumnos que contribuye a generar cierto grado de confianza, necesario sin duda para una práctica que ellos abordan sometidos a una singular presión. Es muy útil que la segunda fase, con un carácter de prueba, se desarrolle ante cámara y se grabe, para poder hacer coincidir la evaluación especializada del profesor con la proyección de las imágenes que registran el desempeño de la tarea por parte de los alumnos. La percepción que tienen éstos de sí mismos una vez que se ven en acción contribuye a afianzar su aprendizaje de una forma extraordinaria.

En ambas fases y en ambos escenarios, la mecánica de la tarea es la misma: se distribuye entre cada uno de los participantes dos fichas, en una de las cuales deben anotar su nombre y en la otra el título de un tema común y accesible a la experiencia del grupo y del que ellos mismos, en primera instancia, se sientan capaces de hablar. El profesor recoge las dos fichas, separándolas en sendos sobres de los que después extraerá una ficha con el nombre de un alumno y otra con el título de un tema.

Después de un tiempo reducido (medio minuto basta) en el que el alumno determina los puntos del guión que decide abordar (basándose o no en el recurso de los *loci*), debe exponer el tema que le ha tocado en suerte durante cinco minutos, controlando escrupulosamente este tiempo. Concluida su exposición, debe someterse a las preguntas y objeciones de sus compañeros o, en su defecto, del profesor (entre dos y tres cuestiones). Una vez que se ha cumplido el número de intervenciones aconsejado

por el tiempo del que se dispone, y al igual que hace en la evaluación integral del discurso expositivo siguiendo la pauta de la que se dará cuenta en los apéndices, el profesor plantea las sugerencias y correcciones correspondientes a las prácticas de todos los participantes, momento que coincidirá con la proyección de las grabaciones obtenidas en la práctica correspondiente a la segunda fase de la tarea (ante cámara).

La primera dificultad que los alumnos consideran a la hora de afrontar esta tarea es el tiempo. En efecto, cinco minutos pueden parecer muchos, e incluso uno puede suponer una enorme dificultad en determinadas circunstancias<sup>141</sup>, pero si el alumno aplica ordenadamente la estructura del discurso, principal clave didáctica de esta prueba, cinco minutos son un tiempo cómodo para cumplir con todos los tramos y apuntar al menos la idea principal de cada punto del guión, con su principal argumento y recursos de la argumentación, bien entendido que una prueba así exige que no se aborden más de dos puntos, y ello de forma breve y clara.

La segunda dificultad principal que se les plantea a los alumnos a tiempo de abordar esta tarea es su propia exigencia, que los obliga, sólo porque ellos quieren, a completar una idea en términos que tan sólo ellos prevén y conocen, razón por la cual pueden permitirse la licencia de formularlos de otra manera sin faltar al espíritu o a la esencia del mensaje que deben transmitir. Como quiera que sea, deben asumir que no pueden dejar ninguna frase sin completar, salvo que decidan reformularla desde su inicio, en cuyo caso deben advertirlo solicitando las disculpas oportunas. Es mejor que la continuidad sea honesta, aun a costa de una reconstrucción consciente de la línea de

---

<sup>141</sup> La práctica retórica más completa, con todo, me sigue pareciendo la que consiste en resumir un determinado punto de vista, opinión o contenido sólo en un minuto. La capacidad de síntesis es una de las habilidades más importantes en la competencia retórica. Un orador capaz de condensar en un solo minuto la esencia de su punto de vista demuestra entenderlo, cosa no siempre al alcance de quien habla, por más contradictorio que parezca.

discurso, que ceder ante la tentación de la falsa continuidad, que consiste muchas veces en un despliegue verbal artificioso.

La tercera dificultad, por fin, deviene de otra dimensión de su exigencia que ya nos es conocida: su necesidad de compensar el *horror vacui* dotando a su discurso de una continuidad muchas veces artificial que pretende compensar erróneamente la presión que nace de estar siendo sometidos a una prueba de especial dificultad en la que ellos mismos podrían considerar que su pericia queda en entredicho, prejuicio que conduce, de forma claramente incorrecta, a renunciar a la necesaria reflexión en las pausas o a un ritmo moroso que permite ir construyendo la base del discurso o anticipando su formulación inmediata.

Es de rigor, por más comprometido que parezca, que el profesor se someta a la misma prueba en sus dos fases y escenarios antes que nadie o después de todos, para que los alumnos pongan en marcha el mecanismo de emulación que se nutre de la observación y el análisis atentos de la conducta del profesor y de sus claves estratégicas. En esto tiene un especial vigor la modelización que afecta al profesor a la hora de que sus alumnos hablen en público, como tan decididamente hemos reivindicado en su momento. En la técnica de la improvisación, quizá más que en ninguna otra de las técnicas del discurso expositivo, queda particularmente claro, como dicen Hernández Guerrero y García Tejera, que “los modelos reflejan parcialmente nuestra propia imagen, orientan la reflexión y estimulan la autocorrección” (Hernández Guerrero y García Tejera, 2004: 81).

De la misma manera que apelábamos en su momento al valor modélico del profesor como ejemplo de pulcritud retórica, es justo que esta condición paradigmática surta su efecto en estas circunstancias en las que se hace evidente el criterio didáctico

irrenunciable de que el profesor sólo puede exigir a sus alumnos lo que él es capaz de hacer en grado de excelencia. Por esta razón, se hace muy evidente que la enseñanza de la retórica es particularmente comprometida y difícil, pero también por esta misma razón resulta más eficaz, inmediata y creíble.

## **7. La evaluación del discurso expositivo.**

### **7.1. La evaluación cualitativa.**

La atención al discurso expositivo se integra en algunas de las propuestas de evaluación de las competencias orales diseñadas por los especialistas que han abordado esta tarea en las diferentes etapas de la enseñanza. La ficha de recaudo diseñada por Benjamín Sánchez (1971: 14-15), adecuada para la Enseñanza Primaria, atiende a seis aspectos básicos y específicos del lenguaje oral que deben ser diagnosticados por el profesor y que se formulan como deficiencias (pobreza de vocabulario, desorden en las ideas, falta de claridad en las ideas, ideas pobres, tono inadecuado de voz y empleo de muletillas). Más próxima a nuestros objetivos y al nivel formativo al que se adscriben nuestras investigaciones es la tabla de evaluación diseñada por Marta de Luca, que analiza la obtención de los objetivos propuestos en el plano del mensaje, en el plano del lenguaje (sintáctico, léxico-semántico y fónico), en el plano de los mecanismos psicológicos y en el plano de las actitudes afectivas, si bien estos dos últimos planos trascienden el ámbito didáctico del discurso expositivo, razón por la cual prescindimos de ellos en la transcripción siguiente. De Luca opta por la formulación interrogativa de

los ítems en la presunción de que se ajustan mejor a la descripción de las características que se infieren a partir de la aplicación de la tabla:

1. Objetivos en el plano del mensaje

*Unidad temática*<sup>142</sup>

- ¿Se habló durante todo el tiempo alrededor del mismo tema?
- ¿Se buscaron y comentaron las distintas facetas del problema central?
- ¿Fueron oportunas e interesantes las asociaciones libres? ¿No se alejaron del tema central?

*Niveles de generalización*<sup>143</sup>

- ¿Concreta en afirmaciones particulares –ejemplos– las afirmaciones de carácter general?
- ¿Fundamenta sus afirmaciones?
- Cuando objetiva, ¿demuestra haber captado la posición del interlocutor?<sup>144</sup>

2. Objetivos en el plano del lenguaje

2.1. Sintáctico

- ¿Mezcla o encadena varias ideas en una oración?
- ¿Expresa ideas en forma incompleta?
- ¿Utiliza construcciones implícitas (sustantivas y verboidales<sup>145</sup>) para dar forma a las ideas?
- ¿Se expresa mediante oraciones constituidas por variadas estructuras sintácticas, o siempre por la misma?
- ¿Une correctamente las oraciones mediante los nexos apropiados?
- ¿Abusa de los nexos?

2.2. Léxico-semántico

- ¿Utiliza un vocabulario abstracto y generalizador (*cosa, hacer, lo bueno, lo correcto*)?
- ¿Abusa de verbos como “ser”, “estar”, “tener”, “haber” (como impersonal)?
- ¿Usa las palabras con su significado exacto?

2.3. Fónico

- ¿Articula correctamente?
- ¿Tiene un ritmo normal? (o se atropella, o es excesivamente lento?).
- ¿Le otorga el significado correcto a lo expresado mediante una entonación acertada?
- ¿Subraya lo más importante pronunciándolo con más intensidad?

(De Luca, 1983: 111-113)<sup>146</sup>

---

<sup>142</sup> La respuesta negativa a estas cuestiones pondrían de relieve el modelo del orador divagador: “Son aquellos emisores que siguen cualquier asociación libre que se les ocurre en el momento, hasta desembocar fuera del tema tratado. Infringen la unidad temática” (De Luca, 1983: 32).

<sup>143</sup> La respuesta negativa a las cuestiones correspondientes reflejarían el modelo del orador generalizador: “Son aquellos que para apoyar su afirmación argumentan con generalidades que nada nuevo aportan (De Luca, 1983: 33).

<sup>144</sup> Este ítem corresponde, obviamente, a la evaluación del discurso persuasivo. El modelo de Marta de Luca no es el específico del discurso expositivo. De ahí que prescindamos de los dos planos de objetivos a los que antes hacíamos referencia.

<sup>145</sup> De Luca entiende que el uso preferente de sustantivos y formas no personales (que ella denomina construcciones verboidales) tiene como consecuencia un estilo demasiado sintético y poco matizado.

Ontanaya (1997: 83) diseña un completo cuadro que comprende los principales criterios de evaluación del discurso oral en la Enseñanza Secundaria y que muy bien pueden ser aplicados a la Enseñanza Superior. La propuesta de Ontanaya tiene en cuenta la organización (claridad del guión, orden en la exposición, profundización, apoyos audiovisuales y coherencia), la disertación –entendida en tanto acto de ejecución del discurso– (claridad en la exposición, respeto y tolerancia y mantenimiento de atención), la comunicación verbal y corporal (observar si el orador habla y mira a todo el auditorio; si respira, articula y vocaliza bien; si elige el volumen, la entonación y la velocidad apropiados; si despliega elementos dramáticos –efectos teatrales, entendemos–; si habla relajado y si su gesto es sincrónico (i.e., si tiene el grado de armonía necesario). Ontanaya también incluye en su registro la actitud de los oyentes, teniendo en cuenta el grado de escucha comprensiva, el respeto y la concentración durante la intervención del orador.

Más que una pauta de evaluación propiamente dicha, e incorporando los planteamientos de otros autores (Poyatos y Payrató), Calsamiglia y Tusón (1999: 353-369) proponen un procedimiento para la obtención y el tratamiento correspondiente de los datos derivados del análisis del discurso dando cuenta, entre otras orientaciones prácticas, de un código de transcripción especialmente centrado en los datos no verbales (orales y no orales) propios del desempeño del orador.

Sanz Pinyol (2005: 146-147) propone un cuadro de valoración de las intervenciones orales dividido en cuatro planos de evaluación (comunicación no verbal, voz y pronunciación, uso de la lengua y discurso) en cada uno de los cuales contrapone diversos factores de eficacia comunicativa y los correspondientes obstáculos de la

---

<sup>146</sup> Los ítems apropiados para la evaluación del cumplimiento de los objetivos en el plano de los mecanismos psicológicos y en el plano de las actitudes afectivas se desarrollan en las páginas 113 y 114.

comunicación que pueden orientar la observación, el registro y la evaluación del profesor. Así, en el plano de la comunicación no verbal, la postura y movimientos naturales, el cuerpo y el rostro expuestos a los oyentes, el uso de gestos ilustradores y reguladores y la mirada natural y atenta que define lo que nosotros denominamos barrido visual se contraponen, respectivamente, a la rigidez postural, los gestos que ocultan o protegen el cuerpo, la inmovilidad, ocultación u ocupación de las manos y los gestos mecánicos y repetitivos y la mirada “indefinida, ausente o intimidatoria”.

Por lo que respecta a la voz y la pronunciación, el volumen, ritmo y entonación adecuados, la variedad y los recursos de la entonación (tales como el énfasis) y la pronunciación nítida y correcta que comprende la articulación enfática de las palabras clave se contraponen, respectivamente, a una intensidad demasiado baja, la monotonía rítmica y tonal y la pronunciación poco clara o incorrecta.

En cuanto al uso de la lengua, factores de eficacia comunicativa tales como el vocabulario correcto y adecuado que consiste en el uso de palabras comunes y concretas, las construcciones sintácticas sencillas y correctas y el empleo de alguna muletilla aislada se contraponen, respectivamente, a obstáculos para la comunicación tales como un léxico incorrecto o desajustado (palabras demasiado cultas, largas o complejas), una sintaxis desorganizada e incorrecta con oraciones largas e interrumpidas por frecuentes incisos y un uso excesivo de muletillas y repeticiones (tics lingüísticos).

Por fin, en el plano del discurso, el uso de un registro lingüístico adecuado y homogéneo, el discurso bien estructurado gracias al empleo de marcadores textuales y expresiones anticipadoras, el saludo inicial, las introducciones motivadoras, la buena presentación de datos, ejemplos y argumentos, la conclusión sintética y la despedida

cordial se contraponen al registro desajustado por exceso o por defecto, la desorganización del discurso, la falta de saludo inicial, la falta de introducciones, el empleo de argumentos y ejemplos inadecuados, la falta de conclusión y la ausencia de despedida.

La pauta que proponemos en el Apéndice 4 de nuestra investigación es la última versión de las diferentes fichas de evaluación cualitativa que hemos venido siguiendo a lo largo de los años de experiencia de los que responde nuestro trabajo. Comprende todos los aspectos relacionados con la estructura, el contenido y la forma del discurso expositivo y presta atención, igualmente, a la calidad de la elaboración y presentación del soporte y al comportamiento del alumno a la hora de tratar las diferentes preguntas y objeciones que se le planteen en el transcurso del coloquio, posibilitando la anotación en los subapartados complementarios (“Otras observaciones” al final de cada apartado y “Otras observaciones y comentarios” al final de la pauta) de aquellos otros aspectos que, considerados de interés por el profesor, puedan contribuir a la evaluación y al perfeccionamiento de la técnica retórica del alumno.

Al ser una ficha de registro exhaustivo, requiere la máxima atención por parte del profesor y puede complementarse o reforzarse con la grabación audiovisual del ejercicio. Se trata, en todo caso, de anotar todos y cada uno de los aspectos que el profesor aprecie en relación con la competencia oral del alumno que realiza la práctica centrándose especialmente en los negativos, pero sin desatender la anotación de los detalles que reflejen el buen trabajo del alumno y las intuiciones y aportaciones dignas de mención, en la seguridad, avalada por la experiencia, de que es tan útil y revelador para el alumno saber en qué debe mejorar como recibir un refuerzo estimulante de lo que ha hecho especialmente bien y debe mantener en sus próximas intervenciones. Los

ítems y contenidos expuestos en la pauta de evaluación cuantitativa que exponemos más adelante pueden ser una pista muy adecuada a la hora de orientar el registro del profesor.

La evaluación que se sigue de la práctica del discurso expositivo con arreglo a esta pauta debe entenderse, en primer lugar, en su valor de orientación particular para el alumno al que correspondan las observaciones, y en segundo lugar, y en sintonía con las ventajas y posibilidades del aprendizaje vicario, de valor general para todos y cada unos de los alumnos que han participado pasivamente en el ejercicio. Uno y otros deben anotar de forma detallada y sistemática las observaciones, correcciones y recomendaciones pertenecientes a la evaluación especializada que asume el profesor, y unos y otros deben proponerse no cometer en las prácticas futuras los errores que han sido advertidos en las anteriores.

La participación pasiva debe reforzarse con una actitud activa: los alumnos que actúan como público deben registrar los principales errores del alumno que interviene diferenciándolos en errores de contenido, errores de estructura y errores de forma. Sería idóneo que la pericia de los alumnos facilitase el empleo de un registro tan detallado como el que proponemos, pero la diversidad de aspectos susceptibles de evaluación podría surtir un efecto distractor. Sea como sea, se trata, por una parte, de que los alumnos contrasten su registro con el propio de la evaluación especializada del profesor, y por otra, que la anotación diaria y organizada de todos los detalles de la evaluación especializada practicada por el profesor es inexcusable para la asimilación de los errores cometidos (propios y ajenos) y su subsiguiente evitación consciente.

El resultado es un cuaderno de prácticas resultante de la suma de las anotaciones que integran la evaluación especializada que puede servir como vademécum para que

los estudiantes sigan siendo conscientes de todos los aspectos que deben mejorar en su técnica una vez que la asignatura haya concluido, toda vez que la perfección técnica alcanzada al final del periodo formativo, y en su caso la calificación correspondiente (especialmente en el caso de la pauta de evaluación cuantitativa de la que después daremos cuenta), en modo alguno se refieren al resultado obtenido en el dominio general de la disciplina sino al grado particular de aprovechamiento y aplicación que un determinado alumno ha llegado a acreditar en la materia una vez concluido el periodo del año académico coincidente con su impartición.

La evaluación, entendida así, no es terminal, sino propedéutica, en plena sintonía con la naturaleza misma de la asignatura. Queda a discreción del profesor asignar una calificación global a la práctica, aplicando los valores al uso en la mecánica convencional de las calificaciones, pero lo más importante de este sistema de evaluación es la corrección pública, razonada y exhaustiva de todos los errores apreciados, así como de los aciertos que el alumno ha obtenido y merecen refuerzo y apreciación favorable como posibles modelos aplicables en siguientes ejercicios.

## **7.2. La evaluación cuantitativa: la prueba integral (lectura, exposición e improvisación)**

La prueba de evaluación que proponemos<sup>147</sup>, registrada en la ficha que incluimos en el Apéndice 5 de nuestro trabajo, es aplicable a una práctica integral de habilidades relacionadas con el discurso expositivo: la lectura oral, la exposición del discurso propiamente dicha y la improvisación que requiere el tratamiento de preguntas y

---

<sup>147</sup> No nos consta que existan otras propuestas de evaluación cuantitativa aplicadas a la comunicación oral en general y al discurso expositivo en particular.

objecciones que se plantean en el coloquio siguiente<sup>148</sup>. Una prueba de evaluación así se entiende como un instrumento solidario que agrupa las tareas más comunes del desempeño retórico del estudiante universitario en sus actividades expositivas, que prefiguran las que en su día definirán más comúnmente su trabajo como profesional. Por esa razón, se propone que la calificación asignada a esta práctica sea la suma de las calificaciones parciales de las tres partes de la prueba, concediendo un especial peso a las tareas propias de la exposición del discurso.

De acuerdo con nuestra propuesta, cuyos valores cuantitativos pueden modificarse de acuerdo con los objetivos que persiga el profesor de oratoria y técnicas de expresión oral, la calificación de la prueba sería el resultado de sumar las calificaciones parciales obtenidas en cada una de las tres partes, de acuerdo con la siguiente fórmula:

Puntuación final=  $0,1.x + 0,8.y + 0,1.z$ , donde x, y, z son las puntuaciones en cada una de las partes de la prueba. De esta forma, y para obtener la máxima calificación (10 puntos), las calificaciones parciales deberían ser también las máximas: 1+8+1.

La parte de la prueba correspondiente a la lectura oral se puntúa con 0 ó 1, sin decimales que puedan expresar matices intermedios en la pericia lectora: se sabe leer en voz alta o no, y si se cometen en la lectura de forma significativa los errores que en su momento estudiamos, es que no se sabe leer, sin más. En las otras dos partes cabe la posibilidad de asignar calificaciones decimales, que en la segunda prueba (discurso) corresponderían a cada uno de sus ocho elementos y en la tercera (preguntas y objeciones) al elemento único que la configura. El procedimiento para calificar cada

---

<sup>148</sup> Bien entendido que la prueba de la pregunta, relacionada con el tema elegido por el alumno para la parte de la prueba concerniente al discurso expositivo, podría reemplazarse perfectamente por una prueba

elemento de la segunda y tercera parte es asignar un valor numérico a cada uno de los ítems con variaciones de veinticinco décimas de menor (0) a mayor calificación (1):

- a. Muy deficiente: 0
- b. Deficiente: 0.25
- c. Suficiente: 0.5
- d. Destacable: 0.75
- e. Muy destacable: 1

Este procedimiento riguroso, aceptado y muy rara vez discutido por los alumnos por su fiabilidad, no es, con todo, definitivo. Por una parte, es muy difícil y comprometido asignar valores cuantitativos infalibles a aspectos como los que se evalúan, aunque la práctica ha venido demostrando que la objetividad del resultado ha sido bastante satisfactoria; por otra, y como ya hemos dicho antes, la calificación obtenida en una prueba, que puede coincidir con el final del periodo lectivo asignado a la asignatura, no refleja el dominio de la materia, sino el grado en que éste se ha demostrado en el cumplimiento de sus objetivos a lo largo de ese periodo (que en mi experiencia docente universitaria ha sido siempre de un cuatrimestre). Es importante, tanto como honesto, insistir en el valor connaturalmente propedéutico de la enseñanza de la oratoria y las técnicas de expresión oral y en el compromiso de superación y aprendizaje permanentes que contrae el alumno con la disciplina a lo largo de toda su trayectoria futura. La enseñanza de la oratoria, a la que se adscribe la didáctica del discurso expositivo, tiene que ver, en el sentido filosófico que propone Redondo, con la educación concebida en tanto *perfeccionamiento*, y no en tanto *perfección*, y en tanto *fieri* –un “hacerse” – y no en tanto *factum*, es decir, el resultado del “hacerse” (Redondo, 1959: 207). Precisamente por esta razón, recomiendo admitir la posibilidad

---

pura de improvisación sujeta a la mecánica que hemos definido en el anterior capítulo.

de que el alumno repita la prueba, previa explicación razonada de los errores que ha cometido, para conseguir sus objetivos académicos. Aunque las prioridades del profesor (la calidad de la formación obtenida al final del periodo de la asignatura) y del alumno (entre las cuales está obtener la mayor calificación posible) puedan ser diferentes, la repetición de la prueba implica que el alumno se hace consciente de los errores cometidos en la ocasión anterior y procura evitarlos, lo cual estimula su capacidad de superación y convierte el acto mismo de la práctica que está siendo evaluada en una oportunidad para el aprendizaje favorecido por la concentración y el interés.

La prueba integral de habilidades retóricas expositivas que evalúa la pauta que proponemos es también flexible en cuanto al tiempo asignado a cada una de sus partes. A la luz de nuestra experiencia, basta con unos minutos (uno, incluso) de buena lectura para constatar y evaluar la pericia del alumno en la lectura oral. La segunda parte, propia del discurso expositivo propiamente dicho, puede adaptarse a los tiempos naturales de las diferentes situaciones expositivas (desde una comunicación hasta una conferencia o ponencia plenaria pasando por la exposición de líneas o declaración de principios propias, por ejemplo, de una rueda de prensa), pero en veinte minutos, que es el tiempo común para exponer una comunicación de un congreso, puede demostrarse con creces la pericia necesaria en la exposición de un discurso<sup>149</sup>.

En cuanto a los aspectos que pueden guiar especialmente la labor del profesor a tiempo de su evaluación, en la prueba de lectura se tendrán en cuenta especialmente la correcta articulación, la ejecución adecuada de las pausas con todo cuanto de ello se deriva y el dominio de la anticipación visual. Uno de los aspectos objetivos más fiables

---

<sup>149</sup> Y en menos: una exposición en la que se acometan todas las tareas comunes del modelo que hemos propuesto en este trabajo y en la que se desarrolle sólo un punto del guión (que en todo caso se presentará en la integridad de sus partes, que tendrán que estar oportunamente presentes en las conclusiones) puede resolverse satisfactoriamente en diez minutos.

para determinar la superación de esta prueba es la cantidad de errores de articulación que el alumno puede cometer en el tiempo de la prueba. En mi experiencia, considero motivo suficiente para desestimar esta parte de la prueba cuando el alumno comete más de tres errores de articulación por cada minuto. Por esta razón es fundamental que el alumno haya redactado personalmente el texto cuya lectura oral debe afrontar: por un lado, insistimos en que la costumbre del discurso expositivo leído, sancionada además por principios éticos, es leer únicamente lo que uno ha escrito; por otro, es muy poco común que el alumno deba afrontar *in promptu* en su futuro profesional una lectura en voz alta de un texto que antes no haya podido preparar<sup>150</sup>. En tercer lugar, se trata precisamente de que el alumno haya ensayado a conciencia buscando el mejor resultado, lo cual le hace íntimamente responsable del resultado mismo.

Atendiendo ahora a la prueba de discurso, y dando por sentado en todo caso que se trata siempre de un discurso no leído, el primer aspecto evaluado es la estructura de la pieza retórica expuesta por el alumno. El profesor valorará el seguimiento de todas las partes y tareas del discurso, prestando especial atención a las que se dominan con mayor dificultad (la aproximación al tema y la elaboración de las conclusiones), y tendrá en cuenta igualmente la elaboración y pertinencia de las transiciones, tanto las principales como las internas.

En la seguridad y la motivación será fundamental el seguimiento de los errores de articulación cometidos por el alumno (en relación con el apartado 2.4), así como la soltura en el despliegue del lenguaje no verbal-no oral (en relación con el apartado 2.7),

---

<sup>150</sup> De lo cual no se sigue en modo alguno que esto no sea posible: un orador entrenado es capaz de leer satisfactoriamente (e incluso perfectamente) en voz alta un texto con el que nunca ha tenido un contacto previo, cumpliendo todas las normas que rigen la correcta lectura, tal como nosotros la entendemos de acuerdo con nuestra experiencia didáctica, incluida la técnica de la anticipación visual. La mejor muestra de preparación de un orador en la técnica de la correcta lectura en voz alta es que sea capaz de resolver con éxito una situación de este tipo.

el seguimiento del eje dialógico (tú/usted), el interés que el alumno muestra por lo que dice y el grado de dependencia del soporte de transferencia.

El conocimiento del tema y la elaboración del contenido se demuestran a través de la soltura con la que se manejan y exponen los datos y del dominio natural del asunto desarrollado sin depender en exceso del soporte de transferencia. Es igualmente importante el grado de singularidad y precisión de los aspectos expuestos, y en su caso, la conciliación de su complejidad con la claridad de sus términos y la facilidad con la que fluye el discurso.

La dicción y el lenguaje no verbal oral afectan a la correcta articulación y a los rasgos paralingüísticos ya estudiados en este ámbito (entonación, intensidad y *tempo*, estrechamente ligado a la calidad de la vocalización).

Por lo que respecta a la corrección gramatical y la elegancia formal, se da por sentado que la primera condiciona la segunda: si se falta a la norma gramatical es imposible conseguir un estilo elaborado, razón por la cual reclamo el mayor rigor y la menor condescendencia con los errores contra la norma. El profesor puede aplicar baremos distintos en función del tiempo de la prueba y de las prioridades definidas por sus objetivos, pero yo recomiendo restar 0,25 puntos cada vez que se cometa un error gramatical grave como cualquiera de los que conforman el inventario establecido en el capítulo correspondiente de nuestro trabajo, independientemente del tiempo de duración de la práctica, por más que la calificación de este apartado pueda merecer 0 puntos.

En la calidad de la argumentación se tendrá en cuenta el seguimiento regular del eje que une la exposición de la idea con sus argumentos, la claridad y oportunidad de éstos y la riqueza de los recursos de la argumentación desplegados. Es evidente que este

aspecto guarda una importante relación con el tratamiento de las preguntas y objeciones (tercera parte del ejercicio).

El lenguaje no verbal oral se centra en la adecuación y armonía en la postura y el movimiento (especialmente propio de las manos y el barrido visual y los eventuales desplazamientos en la zona de exposición), teniendo en cuenta si el alumno habla de pie o sentado.

Por fin, el profesor valorará la calidad de la elaboración y la presentación del soporte de transferencia, tanto el que, si es el caso, usa el alumno para su seguimiento, como el que eventualmente puede emplear para ilustrar el tratamiento de sus contenidos proyectándolo públicamente. Es fundamental que el profesor solicite al alumno al final de la prueba el soporte que ha elaborado para su tarea de desarrollo de la exposición (el que él tiene a la vista, no el basado en la eventual proyección de recursos audiovisuales, salvo que uno y otro sean el mismo) para contrastar los detalles de su observación con la calidad de la elaboración del soporte. Algunos de los errores más comunes en la exposición del discurso están condicionados por un soporte mal elaborado, desordenado y descuidado en su presentación. Recomiendo conscientemente que el profesor no tenga a la vista el soporte del alumno mientras expone, sino después, y lo recomiendo para que aquel tenga en la prueba de este una ocasión para desarrollar su pericia, medir sus capacidades y reforzar su experiencia aplicando la mayor concentración posible en el seguimiento de la práctica. En mis planteamientos didácticos siempre ha sido prioritario asumir la necesaria empatía con el trance de mis alumnos participando de un cierto grado de dificultad, y entender la responsabilidad que la calidad de mi trabajo adquiere en la propia del desempeño de sus habilidades.

Por fin, la tercera parte evalúa la respuesta del alumno a la pregunta u objeción que le plantea el profesor al final de su exposición. Así como en la práctica de clase esta responsabilidad recae sobre todos los participantes que se han convertido en público, en la prueba que sirve para decidir la calificación de la asignatura (con todas las limitaciones que ya hemos asumido) es el profesor quien la asume partiendo, obviamente, de la intervención del alumno. No hace falta insistir en la obligación de formular una pregunta u objeción con toda claridad y sentido, aceptando su posible repetición como una prueba de que estos dos principios no se han observado con el necesario rigor, y la necesidad de atenerse al rito cortés que en su momento detallamos. El alumno, por su parte, debe observar con pulcritud este mismo rito y demostrar que es capaz de contestar en el tiempo asignado (uno o dos minutos en función de la complejidad de la objeción o pregunta) con eficacia y claridad, diferenciando, si es el caso, las diferentes cuestiones asociadas a una intervención compleja del profesor.

## **CONCLUSIONES**

La técnica del discurso expositivo, que se adscribe a la didáctica de la lengua oral, debe su estudio y los fundamentos de su práctica al magisterio grecolatino (especialmente a Aristóteles, Cicerón y Quintiliano), en cuyo seno se definen las tareas propias del discurso –*inventio, dispositio, elocutio, memoria, pronuntiatio y actio*– y las precauciones que el orador debe tener en cuenta en cada una de estas tareas. Este es uno de los principales fundamentos metodológicos de la presente investigación, que concede en todo caso menos peso a la tarea de la *memoria*, no tan necesaria para el orador de nuestro tiempo a la luz de la evolución de las rutinas retóricas y del desarrollo de medios, técnicas y herramientas que la suplen o atenúan.

La bibliografía de referencia sobre la oralidad y su didáctica en la que se insertan la técnica del discurso expositivo y las dificultades que comportan su aprendizaje y su práctica, no muy abundante, define dos áreas de interés de las que la primera, orientada hacia las competencias del docente, atiende a la necesidad de desarrollar a través de la expresión oral las habilidades profesionales propias de la enseñanza, y la segunda, orientada hacia el alumno, aborda de una forma más específica y sistemática la enseñanza y la evaluación de la lengua oral en las diferentes etapas del sistema educativo, en las que sigue teniendo un peso y una presencia a veces marginal y anecdótica que no satisfacen las necesidades reales de los alumnos más allá del papel que teóricamente deberían tener a la vista de la legislación vigente, especialmente en la etapa preuniversitaria.

Nuestro objeto de estudio se centra precisamente en las claves –dificultades, procedimientos y tareas– de la enseñanza de la técnica del discurso expositivo en la educación superior, razón por la cual atiende a la variante diafásica del español culto y parte de la premisa, en términos propios de la variante diastrática, de que los alumnos

que se benefician de la enseñanza de la oratoria en general y del discurso expositivo en particular pertenecen (o deberían pertenecer) a una extracción cultural alta que facilita y en algunos casos justifica el potencial interés que merece el objeto de nuestra reflexión y nuestra experiencia, que forma parte, en un sentido amplio, de la pedagogía de la comunicación en el marco de la presencia de esta modalidad especializada del entrenamiento del alumnado universitario en sus programas de estudios, muy diferentes en función de las orientaciones propias de los diversos proyectos institucionales y de su traducción en el curriculum en distintos momentos de nuestra historia reciente, sobre todo, según parece, a partir de la entrada en vigor y progresiva normalización de la universidad privada. Precisamente en este ámbito se ha desarrollado preferentemente nuestra actividad, orientada a la enseñanza de la oratoria a lo largo de catorce años académicos ininterrumpidos que nos permiten responder de la experiencia contrastada suficiente como para plantear un análisis completo y definir en consecuencia una propuesta metodológica razonada y sistemática.

Así las cosas, nuestra propuesta trasciende en todo momento lo meramente curricular y tiende a una visión más elevada de la formación especializada en oratoria, que empieza por la cuota de responsabilidad que el profesor debe hacer asumir al alumno en el sentido de que aprender a hablar mejor es una actitud que define, entre otras, una vocación de servicio a la sociedad que parte de la condición universal propia de la categoría de orador. De acuerdo con esto, el profesor guiará a sus alumnos en la búsqueda de la elocuencia, objetivo fundamental de todo acto de comunicación oral en general y del discurso expositivo muy en particular, que faculta al orador para cumplir los objetivos ciceronianos de deleitar, conmover y persuadir y que sólo se adquiere con la disciplina, la regularidad y la voluntad permanente de aprendizaje y superación más

allá de una determinada etapa formativa, hecho que implica por parte del alumno un compromiso de todo punto indeclinable.

Este compromiso tiene un importante componente ético y estético. Por lo que respecta a la dimensión ética, el alumno debe entender que la ventaja que le aporta la elocuencia está regulada por importantes límites morales que vienen a concurrir en la obligatoriedad de hacer un uso justo de esa facultad y en la conveniencia de educar y desarrollar las virtudes inherentes a toda persona instruida en el correcto uso de la palabra. El principal resultado de esta suma de elementos es la credibilidad, principal instrumento del orador, que guarda una relación íntima con el principio de la autoridad (*auctoritas*) que se nutre del conocimiento, la pericia y la fuerza de los valores que deben mostrarse –no exhibirse– en el uso público de la palabra.

Por lo que toca a la dimensión estética, y en idéntica relación con la credibilidad, el alumno debe ser educado en el respeto y la observancia de los cuatro criterios cualitativos definidos por Cicerón y Quintiliano: *latinitas* –corrección gramatical–, *perspicuitas* –claridad en la expresión y en la estructura–, *ornatus* –creatividad y elegancia– y *aptum* –adecuación general del discurso–, cuya suma hace que el orador hable estratégicamente y apunte y refuerce la fiabilidad que persigue.

La enseñanza de la oratoria en general y del discurso expositivo en particular requiere que el alumno adopte ciertas cautelas, la primera de las cuales es no perder de vista en ningún momento el objetivo que se propone conseguir en cada acto de exposición, consciente de que su vigencia dará sentido a lo que diga tanto durante la ejecución propiamente dicha del discurso como durante el coloquio que suele venir a continuación. La segunda, no menos importante por obvia, es conocer el tema con autoridad y con responsabilidad, principio este último aplicable en el menor de los casos

a la neutralización o la atemperación de la audacia que puede llevar al orador imprudente a abordar un tema dado sin las necesarias garantías de solvencia. La tercera, de singular importancia estratégica, se resume en la consigna de preparar cada discurso como si fuese único independientemente de la seguridad que suscribamos con respecto al contenido de nuestra intervención y de la confianza, no pocas veces irreal y siempre arriesgada, que se sigue de la experiencia entendida como mera regularidad. A partir de aquí, el alumno sabrá que esta consigna se aplica cuando se prepara y domina el soporte, entendido como conjunto de medios de transferencia, y también cuando se ensaya debidamente y se respeta el tiempo sin fisuras ni excepciones. Es determinante que el profesor consiga que el alumno interiorice cuanto antes este hábito de disciplina y cortesía.

La práctica de la palabra en público no sólo exige la observación de cautelas tales como las expuestas. Además de lo dicho, el alumno debe conocer y gestionar algunos temores tan comunes como el miedo a no saber, que hay que superar con toda humildad, y debe ser consciente de las bondades del miedo responsable, valga la expresión, que subyace al respeto que nos merecen el acto de hablar en público y el público mismo y que abonará la formalidad y la concentración necesarias para no perder de vista la búsqueda de la eficacia. Debe prestarse atención aparte a otro miedo necesariamente superable, que es el que inspira el silencio. El alumno debe vencer, en este sentido, el *horror vacui* que se siente ante la pausa reflexiva, renunciando a la sensación de falsa continuidad que se asocia con alguna frecuencia a las rutinas con las que el orador desentrenado compensa los silencios, que no deben asociarse a la falta de fluidez sino al control del discurso y al cuidado de la mayor precisión expresiva. Son errores muy comunes en la administración del silencio no saber esperar a que el público

guarde silencio antes de empezar a hablar, no tener la paciencia debida para conseguir que la primera palabra sea también la primera palabra necesaria, ceder ante la tensión que suponen para el orador mismo las pausas reflexivas, disimulándolas con signos parareflexivos (“eeehhh”; “mmm”), basar el final del discurso en un silencio abrupto y mal orientado sobre todo desde el punto de vista oral-no verbal y, finalmente, romper de forma forzada el silencio voluntario del público y aun del orador al final del discurso.

Sin dejar de lado en momento alguno la necesaria dosis de responsabilidad común que debe –debería– unir el desempeño retórico de todos los docentes, es un hecho, a la luz de nuestra experiencia, que no puede haber formación retórica de calidad si el profesor de la materia no es un modelo excelente en el despliegue de las técnicas que enseña a sus alumnos. Esta pretensión de excelencia docente debe animar al profesor de oratoria a ser un ejemplo de *profesor comunicador*, perfil al que, en todo caso, debe tender todo docente independientemente de la disciplina cuya enseñanza asuma y más aún en aquellos momentos en los que su espacio retórico se ve incrementado por las necesidades de su tarea. En este sentido, y pese a su previsible pérdida de presencia por la entrada en vigor de los nuevos procedimientos de enseñanza y aprendizaje recomendados en el Espacio Europeo de Educación Superior, la clase magistral puede ser en un momento dado una buena ocasión para que el profesor dé cumplida muestra de su pericia retórica y facilite el proceso de modelización por parte de los alumnos, surtiendo un efecto estimulante a la hora de definir la mecánica propia del discurso expositivo. Otra cosa es que, independientemente de la disciplina que impartan, y dando por sentado que esta conducta debe excluirse de raíz en el profesor de oratoria, es un hecho que los profesores universitarios no siempre se destacan por la excelencia de su desempeño retórico ni por la voluntad de compensar sus deficiencias y

carencias al respecto, realidad que debería cambiar por el peso de la voluntad y el compromiso de los profesores mismos, que son modelos públicos de innegable ascendencia cuya competencia retórica es una de las principales garantías de la autoridad.

El *profesor comunicador*, que supera el modelo de *profesor transmisor*, estimula el intercambio dialógico necesario para alumbrar y comprender los objetos del conocimiento, se siente llamado por su vocación a asumir sin reservas su función educativa y sabe trascender las posibilidades y limitaciones convencionales del aula definiendo otros espacios y tiempos de trabajo igualmente eficaces para el aprendizaje. A la hora de comunicar su conocimiento, parte de la información que aporta el alumno sobre el suyo, sobre su experiencia o sobre su opinión cuando la naturaleza del tema lo requiere y vertebra en su discurso docente cuando puede los saberes de otras materias en aras de la transversalidad. A lo anterior se añade que el acto de comunicación del conocimiento es ordenado en todas sus dimensiones –la intrínsecamente expositiva y la que atiende a la aclaración de las dudas y a la resolución de las objeciones– además de gramaticalmente correcto, elegante, rico en recursos y esmerado en los planos paralingüísticos, kinésicos y proxémicos.

La comunicación de los valores es tan importante para el profesor comunicador como la que atañe al conocimiento. Consciente de la fuerza de esta premisa, cuidará el discurso propio de su interrelación con alumnos y colegas, sabedor de que el cultivo de su perfil se consigue tanto como emisor cuanto como receptor, razón por la cual, en este segundo sentido, estimulará y valorará su opinión, en el primero sabrá controlar su ascendente y en la retroalimentación de ambos cuidará la parte de su intervención que constituye una respuesta a las preguntas o las objeciones que se le planteen. Por otra

parte, y en su papel de observador y árbitro, propiciará entre sus alumnos el conocimiento y el respeto mutuos que informa el adecuado uso de la palabra.

En cuanto al discurso propio de la evaluación, el profesor comunicador cuidará al detalle la formalización de las pruebas facilitando al alumno con una expresión clara y elaborada la discriminación de las tareas propuestas y el cumplimiento de los objetivos en consonancia directa con los contenidos desarrollados. La retroalimentación propia del acto evaluador justifica que la misma orientación prevalezca en el discurso propio de la comunicación de los resultados, que debe comprender expresamente la elucidación razonada de los errores cometidos y la recomendación de estrategias, técnicas y tareas apropiadas para su superación.

Por fin, y partiendo de la base de que el profesor sólo puede mejorar la dimensión retórica de su desempeño docente si accede de forma responsable a un análisis crítico de sus virtudes y defectos, proponemos un modelo de análisis que evalúa los tres principales ámbitos de todo discurso docente (conocimiento, valores y evaluación) y establece seis perfiles (profesor transmisor, profesor de tendencia transmisora alta, profesor de tendencia transmisora moderada, profesor de tendencia comunicadora moderada, profesor de tendencia comunicadora alta y profesor comunicador) que contraponen en sus extremos al profesor transmisor, de todo punto impertinente para la enseñanza particular de la oratoria, y al profesor comunicador, que debe ser el propio de este tipo de enseñanza y el modelo al que deberían tender los docentes de otras disciplinas.

La conveniencia de enseñar a los estudiantes universitarios a leer correctamente en voz alta no sólo se basa en la utilidad que esta habilidad tiene en sí misma en la vida académica y profesional, sino también en sus favorables consecuencias en la práctica

del discurso expositivo e incluso en la comunicación espontánea que requiere del uso de un registro formal. El alumno asumirá que, sin desestimar las manifestaciones más acabadas que la técnica permite con la regularidad, la práctica de la lectura oral suele ser propia de los textos que han sido sometidos a un ensayo riguroso y que además son el resultado de la elaboración original del orador. Además de esto, y sobre todo, la experiencia que nace de la práctica misma hará que el alumno supere cuanto antes las falsas expectativas que suelen derivarse de pensar que el discurso leído es la modalidad más fácil de transferencia del discurso expositivo. Antes al contrario, se trata de la modalidad más difícil y arriesgada que requiere, por esta misma razón, de un ensayo y una preparación de singular rigor.

Los errores más comunes en el discurso leído –es decir, en la lectura oral de un discurso expositivo– son la articulación deficiente y la ejecución incorrecta de las pausas, que dificulta la respiración, la continuidad, la entonación, el sentido lógico del texto y los matices expresivos que dependen de la intención que mueve al orador a conseguir un determinado efecto en su público. La superación de las dificultades que conducen a estos errores exige que el alumno sea educado en una articulación consciente y matizada y en la ejecución correcta de las pausas en sus diferentes dimensiones de la habilidad lectora (espacio-temporal, fisiológica, melódica, lógica y psicológica), todas las cuales influyen muy favorablemente en la ejecución del discurso expositivo sin necesidad de que medie la lectura. Una pauta de especial valor estratégico en la didáctica de la lectura oral si se desea progresar en el discurso leído pese a sus dificultades es el entrenamiento en la técnica de la anticipación visual y mnemotécnica, cuyo objetivo es dotar al alumno de la habilidad necesaria para leer su discurso

manteniendo constantemente la interacción visual con su público con el fin de reforzar su autoridad natural.

Los alumnos de oratoria, y los alumnos universitarios en general, suelen tener importantes problemas a tiempo de ordenar y sistematizar el contenido de su discurso definiendo una estructura coherente que haga fácil su posterior exposición oral. Con el fin de superar esta dificultad, proponemos la aplicación de la herramienta que denominamos S.T.I. (Sistema de Tratamiento de Ideas), un método inductivo que contribuye a facilitar el desbloqueo de quien lo aplica a la hora de estimular la emergencia de las ideas que devienen de cualquiera de las tres fuentes del conocimiento (el enciclopédico, el subjetivo y aun la opinión) y puede servir, incluso, para que el alumno gestione el flujo de ideas propias de su conocimiento de un tema en circunstancias de presión. No otra cosa es la improvisación, entendida en su sentido recto. El Sistema de Tratamiento de Ideas basa su clave principal en la solidez y la consistencia con las que el alumno adopta los criterios que le llevan a la elemental toma de decisiones que comporta la ordenación de las ideas, que se rige por cuatro leyes (ley de la libre relación de las ideas, ley de la especialización de las redes temáticas, ley de la eventual singularidad de las ideas y ley de la multiplicación deductiva de las ideas) que deben interiorizarse a través del análisis de supuestos completamente desarrollados y a través de la aplicación de supuestos espontáneos.

El proceso de interiorización que exige la técnica del discurso expositivo sólo puede ser el resultado de un programa completo y detallado que no puede lograrse sin la práctica pública y evaluada del discurso a partir de la asimilación inicial de un modelo de estructura cuya solidez y claridad revierten en la percepción de seguridad que deviene del progreso inherente a un ejercicio regular, garantía del perfeccionamiento

progresivo. A este planteamiento pretende responder nuestro modelo de estructura del discurso, cuya primera parte (Introducción) implica la aplicación de las tareas solidarias y progresivas de la presentación del orador, la aproximación al tema y la enunciación explícita del tema. La segunda parte (Desarrollo) basa su acierto en la correcta definición y articulación del guión, cuyos puntos se exponen ordenadamente enunciando cada idea y aduciendo los argumentos que se necesitan en cada caso con el apoyo de los recursos de la argumentación apropiados. La tercera parte (Conclusión) hace necesaria la formulación de las conclusiones y la correcta elaboración del final, atendiendo tanto al cierre del tema como a la despedida cortés del público ante el cual se ha expuesto el tema.

La experiencia demuestra que los alumnos deben superar importantes dificultades en la aproximación al tema, la articulación del guión, la elaboración de las transiciones entre sus puntos principales e internos y la formulación de conclusiones, que se confunden con demasiada frecuencia con la mera repetición parafrástica de los puntos del guión mismo. También suelen afrontar con dificultad, sobre todo al principio, el engranaje adecuado de la secuencia que definen la idea, el argumento y los recursos propios de cada argumento, y no identifican fácilmente, dada la especial complejidad de la técnica correspondiente, los recursos específicos del tratamiento de las objeciones y las preguntas que suelen plantearse en el coloquio que sigue a cada discurso. El profesor dispensará la debida atención a estos obstáculos a partir de las variables de la previsibilidad y la atendibilidad de las intervenciones del público y reforzará el progreso del alumno a través de la simulación regular convenientemente justificada.

Las dificultades que perciben los alumnos también afectan a la elaboración y el uso del soporte de transferencia, entendido en tanto conjunto de materiales diseñados y desplegados por el orador para la exposición del discurso. Las dos modalidades más comunes a la hora de pronunciar un discurso son la lectura oral de un discurso leído o su exposición oral desarrollada a partir de un esquema de claves (palabras, frases o ideas) que no implica la lectura íntegra. Las ventajas potenciales del discurso leído descansan en la posibilidad de cuidar con detalle la forma precautelando la claridad y la gramaticalidad, seleccionando los recursos expresivos y vertebrando con coherencia los argumentos, pero ya sabemos que sus riesgos, a pesar de la falsa percepción que los alumnos tienen *a priori* de esta opción, son muy evidentes, como vimos a tiempo de explicar los errores comunes en la lectura oral y su posible tratamiento. Sea como sea, si el alumno opta por esta modalidad deberá tomar precauciones tan aparentemente elementales pero tan comúnmente desatendidas como la encuadernación del soporte, su paginación y el tratamiento adecuado del texto (doble espacio, cuerpo de letra legible y justificado de márgenes). Más problemático resulta aún para el orador desentrenado (o descortés, que también puede ser) cuidar la adecuación entre el tiempo que se le asigna y la cantidad de texto susceptible de ser leído, muy frecuentemente obviada.

Por lo que toca al discurso cuya exposición oral se basa en el desarrollo de claves, es imprescindible percibir de inmediato su jerarquía y entender el papel que asume la proporción inversa entre la necesidad de claves (palabras, frases, conceptos) y el dominio del tema, que no sólo es resultado del conocimiento que asiste al orador, sino también, y no en menor medida, de la cantidad y la calidad de su ensayo previo al acto de la exposición.

En uno y otro caso, y a la hora de elaborar los recursos audiovisuales de apoyo, se evitará radicalmente la mera lectura literal de lo que aparece escrito en la pantalla y se entenderá que la disposición de las pantallas debe ser económica y sintética, toda vez que corresponde al orador su desarrollo analítico. Una versión de este error es la que consiste en presentar desde el principio todos los elementos de una pantalla que podrían mejor presentarse de forma progresiva para evitar el habitual efecto distractor que el acceso visual al todo hace sobre la atención a cada parte hasta el punto de hacer poco útiles los esfuerzos del orador, máxime si es profesor. Con el mismo ánimo de orden y claridad, el decurso de las pantallas de una presentación en power-point debe atenerse a la estructura que refleja el guión del discurso. Queda para el final el necesario entrenamiento para evitar otro tipo de deficiencias que afectan a la relación del orador en tanto persona con los medios audiovisuales que despliega, tales como la posición que ocupa con respecto al haz de proyección o la pugna inútil con imágenes en movimiento o con fondos musicales sobre los cuales intenta imponerse la voz del orador sin éxito y con el correspondiente sobreesfuerzo.

Los principales errores formales que se producen en el plano verbal del lenguaje afectan en un primer lugar a la pronunciación de los estudiantes universitarios tanto como a una buena parte de los hispanohablantes cultos. Según lo que hemos observado, registrado y abordado a lo largo de nuestra experiencia docente, los errores más frecuentes en la pronunciación son la vocalización descuidada, la consonancia cacofónica (“la *asignación* de la *recaudación* tras la *presentación*”...), la elisión de la *d* intervocálica (especialmente en los participios en *-ado*: \**pescao* en lugar de *pescado*) y la eventual reducción de diptongos a la hora de pronunciar algunos numerales cardinales (\**venticuatro* en lugar de *veinticuatro*). Por lo que toca a la propiedad léxica, es cada

vez más común el empleo del extranjerismo innecesario (*chance* o *feeling* en lugar de *oportunidad* o *sentimiento*), como consecuencia, especialmente, del aumento invasivo del peso de la lengua inglesa, y se hace necesario corregir también el uso de las muchas expresiones (palabras y locuciones) imprecisas que salpican también el discurso elaborado con arreglo a un registro formal (y *tal*; *como muy*).

El error más común en el plano morfológico del discurso expositivo culto afecta al conocimiento de la conjugación verbal, especialmente en el paradigma de los verbos irregulares (*\*satisfací* por *satisfice*) y en el desconocimiento del paradigma del imperativo (*\*callar* en lugar de *callad* o *\*callaros* en lugar de *callaos*). En el plano sintáctico son frecuentes ciertos usos incorrectos en los determinantes que preceden a los sustantivos femeninos cuya primera sílaba es una *a-* tónica (*\*este aula* en lugar de *esta aula*) y en los determinantes numerales partitivos que desplazan indebidamente en determinados contextos a los correspondientes numerales ordinales (*\*doceava edición* en lugar de *duodécima edición*). También se hace cada vez más presente en el discurso expositivo formal el uso impertinente del infinitivo no regido (*\*agradecerles su atención* en lugar de *\*queremos agradecerles su atención*) así como la falta de control sobre el flujo discursivo que conduce al anacoluto, motivado por la falta de concentración y por la excesiva complejidad que deriva de la concatenación aparatosa y poco ergonómica de proposiciones subordinadas.

Los estudiantes universitarios, al igual que en general hacen los hablantes cultos, cometen frecuentes errores de concordancia, entre los cuales el más extendido, con diferencia, es el que se produce entre el pronombre personal antecedente o consecuente y su desarrollo sintagmático pleno en aquellos contextos en los que concurren ambas estructuras (*\*Le expliqué las dudas a mis alumnos* en lugar de *Les expliqué las dudas a*

*mis alumnos*). Siguen estando aún muy extendidos los errores de uso (leísmo, laísmo y loísmo) del paradigma de los pronombres personales átonos de tercera persona y la confusión entre complementos predicativos y complementos directos a la hora de elegir la forma correcta de este mismo paradigma (\**La canción le hizo muy famosa [a Russian Red]* en lugar de *la hizo muy famosa*).

Dentro del mismo plano es habitual romper la coherencia entre el pronombre y el sujeto en expresiones como “dar de sí” y el empleo incorrecto del régimen preposicional en la construcción de determinados sintagmas, especialmente en algún caso tan extendido y normalizado como el propio de la combinación SUSTANTIVO+A+INFINITIVO (\**tema a tratar* en lugar de *tema por tratar*). En relación con el uso de los enlaces preposicionales, sigue siendo muy amplio el empleo del “queísmo” (\**Les informé que* en lugar de *Les informé de que*), ultracorrección del “dequeísmo” (\**Pienso de que* en lugar de *Pienso que*), no tan extendido sin embargo entre los estudiantes universitarios, y también es muy común el empleo de locuciones contrarias a la norma (*a nivel de* y *de cara a* insertos en contextos inadecuados, *en base a* o *es por eso que* entre las más extendidas).

En cuanto al plano no verbal oral, y dejando en un segundo término problemas de tono y de intensidad, no tan frecuentes, a veces se produce un relajamiento en la pronunciación de las sílabas finales átonas que perjudica a la audibilidad de la palabra. Al igual que la falta de plasticidad kinésica, la mayoría de los problemas propios de la entonación (monotonía, falta de expresividad) se relacionan muy directamente con la dependencia del soporte de transferencia, muy particularmente en la modalidad de discurso leído. Este factor de dependencia también influye en los problemas de *tempo*, que se manifiestan casi siempre por exceso (velocidad) más que por defecto

(morosidad) y que además tienen una consecuencia directa en la calidad de la vocalización y en la medida en que esta deficiencia influye negativamente en la credibilidad del orador. Los signos pseudofáticos y pararreflexivos que evidencian el escaso control que el orador tiene sobre su discurso oral se dan con frecuencia tanto en el plano verbal como en el plano no verbal. Es este un aspecto que requiere un especial grado de atención por parte del profesor y un especial grado de compromiso y aplicación por parte del alumno.

En la dimensión no oral del plano no verbal hay que tener en cuenta las dificultades que supone para los alumnos desplegar la necesaria plasticidad kinésica en función de las posturas que se adopten al hablar sentados o de pie. En el primer caso, suelen resentirse la posición y el movimiento de las manos que reflejan la tensión y la inseguridad del alumno (palmas hacia abajo, manos bajo la mesa, uso nervioso del bolígrafo) y constriñen en gran medida su plasticidad gestual y los movimientos de rotación y “cabalgata” que suelen ir ligados a un determinado tipo de silla móvil que invita a adoptar ciertas rutinas inconvenientes. En el segundo, los errores que se cometen con mayor frecuencia también suelen afectar al control postural, tanto al general como al que particularmente depende del plano inferior corporal por los movimientos inconvenientes e incontrolados de las piernas.

No son menores las dificultades que suponen para el alumno el correcto movimiento de brazos y manos (sobre todo cuando no se cuida la ergonomía del soporte de transferencia, que puede generar dependencias) y, muy en especial, la ejecución estratégica del barrido visual, en cuya automatización debe insistir el profesor en todo momento compensando el grado de influencia que afecta a su propia posición en las prácticas de discurso expositivo y al modo en que esta posición condiciona la modalidad

de barrido visual que practica el alumno. En esta misma dimensión no oral del plano no verbal, el alumno no siempre es consciente de las necesarias cautelas proxémicas que debe adoptar o debe incluso neutralizar, bien entendido que renunciar a una barrera proxémica puede favorecer al orador entrenado y seguro de sí por la mayor eficacia del planteamiento. Esto no implica, por cierto, romper la necesaria distancia de cortesía que en cada caso hay que preservar.

La improvisación es el trance en el que se mide con mayor fiabilidad el temple retórico del orador y, en términos amplios, la calidad del entrenamiento que ha recibido, de acuerdo con Quintiliano. La técnica de la improvisación se asienta sobre todo interiorizando la estructura del discurso, el tratamiento sistemático de las ideas y la atención a las preguntas y objeciones propias de la fase de coloquio que sigue al discurso expositivo, bien entendido que no puede haber improvisación si no hay conocimiento previo del tema ni concentración en el momento del despliegue de la técnica. Es importante insistir en la clave táctica de la estructura, que puede verse apoyada gracias al uso del recurso didáctico que brindan los *loci* de la retórica clásica (*Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando*) y al uso consciente, también como recurso didáctico, de la presión que ejerce el uso de la cámara para grabar las prácticas de improvisación.

La práctica del discurso expositivo exige una evaluación completa y sistemática tanto cualitativa como cuantitativa que se convierta a su vez en un acto eficaz de aprendizaje a través de la superación del error y del afianzamiento del acierto. Nuestro modelo de evaluación cualitativa de la competencia del alumno universitario en la técnica del discurso expositivo atiende tanto a los elementos propios de la estructura, el contenido y la forma del discurso como a la calidad obtenida en la elaboración y

presentación del soporte de transferencia y la capacidad del alumno para tratar las preguntas y las objeciones de la fase de coloquio. Su aplicación requiere el registro sistemático y detallado de todos cuantos aspectos observe el profesor acerca del desempeño del alumno en la práctica correspondiente, de modo que el resultado de esta observación emprendida por el profesor sirva para orientar tanto al alumno que ha realizado la práctica como a todos los demás, en la medida que el aprendizaje vicario les permite beneficiarse de la intervención especializada de quien evalúa. Los alumnos deben anotar sesión a sesión los resultados de esta evaluación especializada pensando en el necesario progreso durante el tiempo en cuyo transcurso se desarrolla la materia y, sobre todo, a partir del momento en que concluye, momento que muy lejos de significar el final de nada, marca la validación del compromiso que el alumno debe contraer desde la primera lección que recibe.

Junto a un modelo de evaluación cualitativa, proponemos una pauta de evaluación cuantitativa susceptible de ser aplicada a la práctica integral de las habilidades que guardan relación directa con la práctica del discurso expositivo (la lectura oral, la exposición propiamente dicha y la atención a preguntas y objeciones) prefigurando así las tareas propias de la exposición del discurso que serán más frecuentes en su futura vida profesional. El procedimiento de registro que diseñamos, contrastadamente fiable, dista de tener un valor definitivo, toda vez que la calificación asignada al alumno tras la aplicación de la prueba no da cuenta del dominio de la técnica del discurso expositivo, sino del grado de aprovechamiento que el alumno ha dispensado a su estudio a lo largo del periodo en cuestión en que se programe la acción formativa correspondiente.

Las tareas que proponemos en nuestro estudio tienen como objeto la superación de las dificultades que debe afrontar el alumno a la hora de abordar el discurso expositivo y la afirmación de las técnicas necesarias para que esta superación sea una realidad que satisfaga sus expectativas. Por lo que respecta a la lectura oral, la primera tarea que conviene proponer al alumno es la lectura no orientada (sin instrucciones ni modelos) en voz alta de un texto elaborado en un registro culto, con el fin de constatar y explicar razonadamente a los participantes en la práctica los principales errores que surgen a lo largo de ella y cuya superación ha de acometerse a través de la técnica correspondiente, que se aplica a la nueva tarea de repetir el primer texto una vez asimilados y afianzados los elementos de corrección y mejora.

La percepción de algunos ingredientes propios de esta técnica aconseja la aplicación de tareas específicas como las que se recomiendan para asimilar la dimensión lógica de las pausas, sobre todo cuando dependen de los signos de puntuación. Algunas de estas tareas, como las que consisten en el análisis de algún texto en el que se constata el juego lógico que depende del cambio de posición de los signos de puntuación, son pasivas, pero otras activas, como las que exigen el trabajo oral directo sobre textos que carecen de signos de puntuación, son particularmente eficaces y reveladoras.

La dimensión psicológica de las pausas se capta con la tarea consistente en diferenciar las lecturas posibles de textos en los que los matices dependen de la intención que el lector confiera a la forma de ejecutarlas, preferentemente cuando se asocian a los signos de puntuación, aunque algún fragmento como el que tomamos de la novela *Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos resulta especialmente revelador por la función deliberadamente enfática, bien que con intención paródica, que se confía a su señalización expresa en el texto.

La técnica de la anticipación visual hace recomendable varias tareas solidarias: en la primera se propone a los alumnos el trabajo con un mismo fragmento aplicando primero la velocidad propia de la lectura meramente visual y después teniendo en cuenta todas las normas de la correcta lectura oral adquiridas con anterioridad; en la segunda el profesor hace una demostración de la técnica de la anticipación visual durante la cual los alumnos toman nota de las palabras eslabón (situadas después de un signo de puntuación o no) en las que aquel se apoya para su correcta ejecución; en la tercera los alumnos aplican la técnica, empleando primero textos sencillos en los que el cuerpo de letra, la justificación de los márgenes y el interlineado hagan cómodo el ejercicio.

En cuanto a las fases de *inventio* y dispositio del discurso expositivo, la asimilación del Sistema de Tratamiento de Ideas se hace más fácil cuando el profesor propone a los alumnos una primera tarea analítica consistente en entender la mecánica de un supuesto ya aplicado y luego dirige la tarea grupal, colectiva y participativa, de un supuesto que se aplique a un tema propuesto espontáneamente por los alumnos mismos, orientando la toma de decisiones que requiere la determinación de las redes temáticas a partir de la observación permanente de las leyes que la rigen.

La asimilación de la estructura del discurso hace necesaria en primer lugar la realización de tareas relacionadas con momentos específicos de cada parte de la pieza retórica, como pueden ser, por ejemplo, la presentación pública por parejas para dominar la técnica concreta de la presentación o la autopresentación, o la consideración crítica de diferentes modelos de autopresentación en cuyo estilo se proyecten indicadores personales que pueden surtir muy diversos efectos sobre el público, entre otras tareas particulares que afectan a la autopresentación, la elaboración del guión, el

engranaje argumental o la elaboración de conclusiones. Sea como sea, el conjunto de habilidades propias de esta técnica se adquiere con la repetición programada, pública y evaluada de las tareas individuales de exposición de discursos, en las que esas habilidades son asimiladas gracias a la experiencia personal de quien interviene y al aprendizaje vicario de quienes observan. Esta es, sin duda, la tarea más completa para la superación de las dificultades propias de la técnica del discurso expositivo, y la ejecución de la tarea, concebida integralmente, debe comprender la competencia en la lectura oral, la competencia en la exposición del discurso propiamente dicha y la competencia en el tratamiento de las preguntas y las objeciones subsiguientes.

A la asimilación de la forma correcta propia del registro culto que caracteriza al discurso expositivo sirven las tareas específicas concernientes a la corrección de los errores gramaticales más frecuentes entendidos de forma aislada –errores de conjugación, de régimen pronominal o preposicional, anacolutos, concordancias...–, pero son particularmente recomendables las tareas consistentes en la localización, descripción y corrección de los errores propios del discurso expositivo en español culto que se manifiestan en textos en los que concurren diversas muestras de muy diferente tipo. El profesor dispone para esta tarea de textos de alto valor didáctico en los que los errores se acumulan por la vía de la parodia, pero también puede construir textos *ad hoc* y puede instar a los alumnos a construir y exponer fragmentos de discurso o breves intervenciones o alocuciones en los que hacen uso consciente y deliberado de ciertos errores ante los cuales procede la puesta en común que comprende las tres fases solidarias de la tarea: localización, descripción y corrección del error. Los medios de comunicación –radio, televisión– son una fuente lamentablemente rica de ejemplos de discurso expositivo y de uso del español en registro culto en los que los oradores

cometen de forma constante todo tipo de errores que se prestan igualmente a la aplicación de esta tarea, reveladora y eficaz donde las haya.

Las tareas correspondientes al afianzamiento de los usos correctos de la dimensión oral y no oral del lenguaje no verbal pueden suponer para el grupo de trabajo formado por el profesor y los alumnos un recurso didáctico de innegable utilidad por la vía del tratamiento lúdico. Las tareas específicas del entrenamiento del tono, la entonación, la intensidad y el *tempo* tales como el recorrido progresivo a través de las diferentes unidades del lenguaje verbal de menor a mayor, y el discurso en transición pueden, incluso, incorporarse a la formación de habilidades interpretativas que, por lo que respecta al entrenamiento en el discurso expositivo, no deben acabar sobredimensionándose: se trata de reforzar la capacidad de expresión de los alumnos y la medida en que ésta puede alcanzar diversos estados de recepción coherentes con los fines inherentes a la elocuencia (deleitar, conmover y persuadir), no de invitar a los alumnos a caer en la tentación de sobreactuar, en contra de los discutibles criterios didácticos de ciertas corrientes de formación retórica que, especialmente en las primeras décadas de la segunda mitad del siglo pasado, llegaron a la enseñanza de la disciplina de la mano engañosa de la autoayuda. Estamos formando oradores, no actores. A la misma cautela responden tareas y ejercicios tales como la práctica del gesto vicario y gesto prohibido, que tienden a que el alumno se haga consciente de la verdadera naturaleza de su plasticidad kinésica y la virtualidad de su uso pertinente.

La tarea en la que debería revertir la muestra más acabada de la competencia del alumno en la técnica del discurso expositivo es la improvisación ante cámara (un tema, un tiempo reducido, y un alumno cada vez) incluyendo el planteamiento de preguntas y objeciones, práctica a la que el profesor mismo debería someterse en un momento

determinado (no necesariamente al principio, para no condicionar la respuesta espontánea de los alumnos por la vía de la modelización).

La experiencia demuestra que la aplicación programada y eficiente de todas las tareas propias de la didáctica del discurso expositivo desarrolla muy pronto en los estudiantes universitarios una actitud crítica pasiva con respecto a los diferentes modelos de orador con quienes tienen contacto diario en sus actividades extracurriculares —conferencias, seminarios, cursos de verano...—, cuyo desempeño retórico es percibido con otra mirada analítica que antes de su formación retórica no formaba parte de sus actitudes y rutinas de aprendizaje. El objetivo es que la observación y la práctica regular y públicamente evaluada del discurso expositivo vaya asentándose en la adquisición de actitudes y rutinas activas que se incorporan a la técnica consciente del modelo de orador que poco a poco va definiendo el alumno en su vida académica y en su vida profesional futura, y que va perfeccionando con el paso del tiempo. Este es el verdadero objetivo que debe alumbrar siempre la tarea del profesor de oratoria, animado sin la menor duda por el gran beneficio que sus alumnos obtendrán de su aportación y la medida en que su competencia profesional y sus habilidades sociales experimentarán la mejora que sólo se obtiene con la constancia, la disciplina y el esfuerzo. A tiempo de concluir nuestro estudio, que es tanto como decir tan sólo nuestra penúltima palabra, nadie mejor que Quintiliano para abonar esta verdad en la que tanto hemos insistido:

El arte de hablar se basa en el trabajo intenso, en el continuo estudio, en el variado entrenamiento, en numerosísimas experiencias, en profundísimo conocimiento, en reflexión atentísima (...) Largamente prolija es la tarea, y compleja y casi diariamente nueva, y jamás se tendrá dicho todo sobre ella (*Instituciones oratorias*, II, 13, 15-17).

## **BIBLIOGRAFÍA**

## 1. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

### 1.1. Pedagogía y didáctica

- ALONSO, Catalina, GALLEGO, Domingo y HONEY, Peter (1994): *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- ALTAREJOS, Francisco, IBÁÑEZ-MARTÍN, José A., JORDÁN, José Antonio y JOVER, Gonzalo (1998): *Ética docente*. Barcelona, Ariel.
- ANDRÉ, M.E.D.A. (1987): “A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didáctica”. *Educação e sociedade. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação*, nº 27, pp. 84-92.
- BAIN, Ken (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Publicacions de la Universitat de València.
- BRUSS, Neal y MACEDO, Donald P. (1985): “Towards a Pedagogy of the Question: Conversations with Paulo Freire”. *Journal of Education*, 167.2, pp. 7-21.
- CARDONA, Carlos (1990): *Ética del quehacer educativo*. Madrid, Rialp.
- CARR, Wilfred (1984): “Adopting an Educational Philosophy”. *Cambridge Journal of Education*, 14.2, pp. 1-4.
- COVARRUBIAS PAPAHIU, Patricia y PIÑA ROBLEDO, María Magdalena (2004): “La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIV.1, pp. 47-84.
- CRAHAY, Marcel (1988): “¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar?”, en VILLA, Aurelio (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, pp. 211-235.
- DEL BARRIO, Victoria (1985): *El lenguaje y sus perturbaciones*. Valencia, Promolibro.
- ENTWISTLE, Noel (1991): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós-MEC.
- ESTEVE, José Manuel, VERA, Julio, y FRANCO, Soledad (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- FREIRE, Paulo (1979): *Educação e mudança*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- FULLAT, Octavi (1995): *El pasmo de ser hombre*. Barcelona, Ariel.

- GAGNÉ, Robert M. (1987): “Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz”. *Las condiciones del aprendizaje*. México, Interamericana, pp. 307-333.
- GARCÍA AMILBURU, María (2007): *Nosotros los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid, UNED.
- GORDILLO, M<sup>a</sup> Victoria (1988): “La satisfacción personal del profesor: consecuencias para la orientación educativa”, en VILLA, Aurelio (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, pp. 259-266.
- THE HOLMES GROUP (1990): *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools*. East Lansing, The Holmes Group.
- IMBERNÓN, Francisco (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Graó.
- (2007): “A pesar de los trucos, siempre serás un aprendiz de formador”, en CASAMAYOR, Gregorio. *Los “trucos” del formador. Arte, oficio y experiencia*. Barcelona, Graó, pp. 75-94.
- Mc LAUGHLIN, Milbrey (1988): “Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores”, en VILLA, Aurelio (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, pp. 280-291.
- MEDINA RIVILLA, Antonio (1991): “Interacción en el aula. El rol del docente”, en GARCÍA HOZ, Víctor (Dir.). *Tratado de educación personalizada 8. Ambiente, organización y diseño educativo*. Madrid, Rialp, pp. 124-147.
- (2001 a): “Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula”, en SEPÚLVEDA, Félix, y RAJADELL, Núria (Coords.). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid, UNED, 2001, pp. 429-461.
- (2001 b): “Los métodos en la enseñanza universitaria”, en GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, Ana (Coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp. 155-198.
- (2003): “La interacción didáctica en el aula: el clima socio-comunicativo”, en MEDINA RIVILLA, Antonio, RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis y SEVILLANO GARCÍA, María Luisa (Coords.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid, Editorial Universitas, vol. II, pp. 598-636.
- MENDIETA, Carles (2007): “No espere mucho de este capítulo”, en CASAMAYOR, Gregorio. *Los “trucos” del formador. Arte, oficio y experiencia*. Barcelona, Graó, pp. 157-177.

- OLIVA GIL, José (1996): *Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del curriculum*. Madrid, Playor Educación.
- RAJADELL PUIGGROS, Núria (2001): “Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje”, en SEPÚLVEDA, Félix, y RAJADELL, Núria (Coords.). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid, UNED, 2001, pp. 465-525.
- RODRÍGUEZ, Álex (1988): “Rosario de abandonos”. *El PAÍS Educación*, nº 297, 25 de noviembre, p. 5.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2007): “Epistemología genética y numismática o el absurdo hábito de la copia”, en CASAMAYOR, Gregorio. *Los “trucos” del formador. Arte, oficio y experiencia*. Barcelona, Graó, pp. 133-156.
- SANZ PINYOL, Gloria (2007): “Cita en el aula, para hacer cosas juntos”, en CASAMAYOR, Gregorio. *Los “trucos” del formador. Arte, oficio y experiencia*. Barcelona, Graó, pp. 55-73.
- SHOR, Ira y FREIRE, Paulo (1986): *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- SMYTH, John (1994): “Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar”, en ESCUDERO, Juan Manuel, y GONZÁLEZ, María Teresa. *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas, pp. 221-250.
- SPRANGER, Eduard (1960): *El educador nato*. Buenos Aires, Kapelusz.
- TEDESCO, Juan Carlos (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda Anaya.
- WANJIRU GICHURE, Christine (1999): *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona, EUNSA.
- ZABALA VIDIELLA, Antoni (1998): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó.

## **1.2. Oratoria, argumentación, discurso docente y didáctica de la oralidad**

- ABASCAL, M.<sup>a</sup> Dolores (2010): “Evaluación del uso oral como proyecto de centro”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 53, enero, febrero y marzo 2010, pp. 48-57.
- ALBALADEJO MAYORDOMO, Tomás (1993): *Retórica*. Madrid, Síntesis.

- ALBALADEJO, Tomás, DEL RÍO, Emilio y CABALLERO, José Antonio (Eds.) (1998): *Quintiliano: historia y actualidad de la retórica*. Logroño, Instituto de Estudios Riojanos.
- ARIAS MONTANO, Benito (1984): *Retórica*. Ed. y trad. de M. V. Pérez Custodio. Badajoz, Departamento de Publicaciones de la Diputación Provincial de Badajoz y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- ANSCOMBRE, Jean Claude y DUCROT, Oswald (1994): *La argumentación en la lengua*. Madrid, Gredos.
- ARISTÓTELES (1990): *Retórica*. Ed. y trad. de A. Tovar. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- (1994): *Retórica*. Trad. de Q. Racionero, Madrid, Gredos.
- AZAUSTRE, Antonio y CASAS, Juan (1997): *Manual de retórica española*. Barcelona, Ariel.
- BADOS LÓPEZ, Arturo (1991): *Hablar en público*. Madrid, Pirámide.
- BAKER, Eldon E. (1965): “The Immediate Effects of Perceived Speaker Disorganization on Speaker Credibility and Audience Attitude Change in Persuasive Speaking”. *Western Speech*, nº XXIX, pp. 148-161.
- BALLESTEROS, Cristina, y PALOU, Juli (2005): “Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral”, en VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (Coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona, Graó, pp. 101-114.
- BÉLANGER, Jean (1970): *Técnica y práctica de la palabra en público*. Madrid, Paraninfo.
- BERNSTEIN, Basil (1975): *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London and Boston, Routledge & Kegan Paul.
- BREHLER, Reiner (1997): *Prácticas de oratoria moderna*. Madrid, Editorial El Drac.
- BRIZ, Antonio, ALBELDA, Marta y FERNÁNDEZ, María (2008): *Saber hablar*. Madrid, Instituto Cervantes-Aguilar.
- CABELLO, Jorge (2008): “Axiomas de un buen discurso”. *Exemplum*, nº 1, pp. 199-203.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel Lingüística.

- CALSAMIGLIA, Helana, y TUSÓN, Amparo (2008): “Aportaciones del análisis del discurso a la educación lingüística”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 49, julio, agosto y septiembre 2008, pp. 14-27.
- CALVO BECA, Manuel, y DEL BRÍO, María Dolores (1978): *El orador y el discurso. Arte y partes de la pieza oratoria*. Madrid, Dólar.
- CAMACHO PÉREZ, Salvador, y SÁENZ BARRIO, Óscar (2000): *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy, Marfil.
- CAMPO VIDAL, Manuel (2008): *¿Por qué los españoles comunicamos tan mal?* Barcelona, Plaza Janés.
- CASTELLÀ, Josep M., COMELLES, Salvador, CROS, Anna y VILÀ, Montserrat (2007): *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona, Graó.
- CATTANI, Adelino (2003): *Los usos de la retórica*. Madrid, Alianza Editorial.
- CAZDEN, Courtney B. (1990): “El discurso del aula”, en WITTROCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, vol. III, pp. 627-709.
- (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- CICERÓN, Marco Tulio (1992): *El orador*. Ed. y trad. de A. Tovar y A. R. Bujaldón. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- (1997): *La invención retórica*. Trad. de S. Núñez. Madrid, Gredos.
- (2002): *Sobre el orador*. Trad. De J. J. Iso. Madrid, Gredos.
- COLL-VINENT, Roberto, et al. (1973): *Curso de técnicas de expresión*. Barcelona, Biblograf.
- CORTÉS, Luis, y MUÑÍO, José Luis (2008): “Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 49, julio, agosto y septiembre 2008, pp. 57-66.
- CROS, Anna (2003): *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- (2005): “La argumentación oral”, en VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (Coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona, Graó, pp. 57-75.
- DINOUART, A. (1999): *El arte de callar*. Trad. de M. Armiño. Madrid, Siruela.

- EQUIPO NOVOESTUDIO (COLL VINENT, Roberto, ESPINAS, José María, GOMIS, Lorenzo y NEGRE, Jordi) (1973): *Curso de técnicas de expresión*. Barcelona, Biblograf.
- ESTEVE, Abraham y GÓMEZ, Francisco Vicente (Coords.) (2003): *Retórica y discurso*. Número monográfico de la revista *MONTEAGUDO*, nº 8.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, Gastón (1984): *La comunicación oral. Cómo hablar correctamente*. Madrid, Playor.
- FETTIG, Art (1982): *Cómo meterse al público en el bolsillo*. Madrid, EDAF.
- GARCÍA CARBONELL, Roberto (1984): *Todos pueden hablar bien*. Madrid, EDAF.
- (1992): *El poder de la expresión oral*. Madrid, EDAF.
- GARCÍA DAMBORENEA, Ricardo (2000): *Uso de razón. Diccionario de falacias*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- GOMÁ LANZÓN, Javier (2010): “Aladas palabras”. *Babelia*, nº 965, 22 de mayo de 2010, p. 18.
- GRAU, Maria (2005): “La modalización: adecuación del texto a los parámetros de la situación comunicativa”, en VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (Coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona, Graó, pp. 77-88.
- GRAU I TARRUELL, Maria, y VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (2005): “La competencia prosódica y la comunicación no verbal”, en VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (Coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona, Graó, pp. 89-100.
- GRICE, Herbert Paul (1975): “Logic and Conversation”, en COLE, P. y MORGAN, J. L. (Eds.). *Syntax and Semantics, III: Speech Acts*. Nueva York, Academic Press, pp. 41-58.
- HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid, Gredos.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio y GARCÍA TEJERA, María del Carmen (2004): *El arte de hablar. Manual de Retórica Práctica y de Oratoria Moderna*. Barcelona, Ariel.
- JABUSCH, David M., y LITTLEJOHN, Stephen W. (1981): *Elements of Speech Communications. Achieving Competency*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- KNAPP, Mark L. (1992): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona, Paidós Comunicación.

- LABORDA, Xavier (1996): *Retórica interpersonal. Discursos de presentación, dominio y afecto*. Barcelona, Octaedro.
- LANDSHEERE, Gilbert de (1977): *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid, Santillana.
- LO CASCIO, Vincenzo (1998): *Gramática de la argumentación*. Madrid, Alianza Universidad.
- LÓPEZ EIRE, Antonio (1995): *Actualidad de la Retórica*. Salamanca, Hespérides.
- LÓPEZ NAVIA, Santiago A. (1994): “Hablar en público” [bibliografía]. *Delibros*, mayo 1994, nº 67, pp. 55-62.
- (1995): *El tratamiento de las ideas y la organización del discurso*. Madrid, Universidad Europea de Madrid-CEES Ediciones, Artes Liberales (Serie Trivium nº 2).
  - (1996): *La formación retórica del profesor: el ejercicio del compromiso comunicativo propio de la profesión docente. (Notas a la luz de la retórica clásica)*. Madrid, Universidad Europea-CEES Ediciones, Documentos de Trabajo 3/96.
  - (1997): “Principales deficiencias en el uso oral del lenguaje en las situaciones expositivas”. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, nº 3, 1997, pp. 229-235.
  - (1998): “La retórica en la docencia y la retórica de la docencia”. *Quintiliano. Historia y actualidad de la Retórica*, Logroño, Ediciones del Instituto de Estudios Riojanos, v. III, pp. 1381-1396.
  - (2005): “El compromiso moral de la elocuencia en el Humanismo español: Juan Luis Vives, Francisco Sánchez de las Brozas y Benito Arias Montano”. *Oppidum. Cuadernos de investigación*, nº 1, pp. 199-216.
  - (2006-2007): “El silencio y los silencios en la ejecución del discurso: algunas consideraciones prácticas”. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, nº 11, pp. 39-44.
- DE LUCA, Marta O. P. (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires, Kapelusz.
- MAYANS I SISCAR, Gregorio (1984): *Obras completas III. Retórica*. Ed. de A. Mestre Sanchís. Valencia, Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva.
- MONROE, Alan H. y EHNINGER, Douglas (1976): *La comunicación oral. El arte del discurso y del informe*. Barcelona, Editorial Hispano Europea.

- MORALES, Carlos Javier (2001): *Guía para hablar en público*. Madrid, Alianza Editorial.
- NAVAL, Concepción (1996): *Enseñanza y comunicación*. Pamplona, EUNSA.
- ONTANAYA, Miguel Ángel (1997): “Hablemos de lengua oral”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 13, julio 1997, pp. 77-90.
- ORTEGA CARMONA, Alfonso (1989): *Retórica. El arte de hablar en público. Historia-método y técnicas oratorias*. Madrid, Ideas Culturales S.A.-Instituto Europeo de Retórica.
- OSBORN, Michael y OSBORN, Suzanne (1994): *Public Speaking*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- PERELMAN, Chaïm, y OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1994): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos.
- PINO, Hilario (2000): *Hablar para convencer*. Barcelona, Martínez Roca.
- POYATOS, Fernando (1994): *La comunicación no verbal*. Madrid, Istmo.
- PLATÓN (1992): *Gorgias*. Trad. de J. Calonge et al. *Diálogos*, vol. II. Madrid, Gredos.
- PLATÓN, ARISTÓTELES, CICERÓN, QUINTILIANO (2010): *El arte de hablar bien y convencer. Manual del orador*. Ed. de Santiago A. López Navia, Madrid, Temas de Hoy.
- QUINTILIANO DE CALAHORRA (1999): *Obra completa*. Ed. y trad. de A. Ortega Carmona. Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- REDONDO GARCÍA, Emilio (1959): *Educación y comunicación*. Madrid, C.S.I.C.
- REINA REGUERA, Alfredo (1975): *La escuela del orador*. México, Editorial Divulgación.
- REYERO, Javier (2006): *Hablar para convencer*. Madrid, Pearson Educación.
- RIBAS, Montserrat (2002): “De la explicación a la argumentación”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 29, enero, febrero y marzo 2002, pp. 11-20.
- ROSALES, Javier, SÁNCHEZ, Emilio y CAÑEDO, Isabel (1998): “El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen? *Infancia y aprendizaje*, nº 21.1, pp. 65-81.

- SAN ISIDORO DE SEVILLA (1993): “Acerca de la retórica y la dialéctica” en *Etimologías*, libro II. Ed. y trad. de J. Oroz Reta y M. A. Marcos Casquero. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- SÁNCHEZ, Benjamín (1971): *Lenguaje oral. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires, Kapelusz.
- SÁNCHEZ, Emilio, y LEAL, Francisco (2001): “La explicación verbal: problemas y recursos”, en GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, Ana (Coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp. 199-229.
- SÁNCHEZ, Emilio, ROSALES, Javier y CAÑEDO, Isabel (1996): “La formación del profesorado en habilidades discursivas. ¿Es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta? *Infancia y aprendizaje*, nº 19.2, pp. 119-137.
- SÁNCHEZ, Emilio, ROSALES, Javier, CAÑEDO, Isabel y CONDE, Pilar (1994): “El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes”. *Infancia y aprendizaje*, nº 17.3-4, pp. 51-74.
- SÁNCHEZ DE LAS BROZAS, Francisco (1984): *Obras I. Escritos retóricos: El arte de hablar y Tratado de dialéctica y retórica*. Ed. y trad. de E. Sánchez Salor y C. Chaparro Gómez. Cáceres, Institución Cultural “El Brocense”.
- SANTIBÁÑEZ VELILLA, Josefina (1998): “Utilización de las nuevas tecnologías para el análisis no verbal en la interacción didáctica”, en *Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del Prácticum*. [http://redaberta.usc.es/uvi/public\\_html/images/pdf1998/santibanez0.pdf](http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf1998/santibanez0.pdf)
- SANVISENS MARFULL, Alexandre (1988): “Hacia una pedagogía de la comunicación”, en RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis (Comp.): *Educación y comunicación*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- SANZ PINYOL, Gloria (2005): *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona, Graó.
- SCHOPENHAUER, Arthur (1997): *Dialéctica erística o el arte de tener razón expuesta en 38 estrategias*. Valladolid, Editorial Trotta.
- SEPÚLVEDA BARRIOS, Félix (2001): “Las habilidades de comunicación que necesita el psicopedagogo”, en SEPÚLVEDA, Félix, y RAJADELL, Núria (Coords.). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid, UNED, 2001, pp. 529-570.
- (2003): *La lectura expresiva*. Madrid, UNED, 2009 (edición en CD).
- SERAFINI, María Teresa (1989): *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona, Paidós.

- SPANG, Kurt (1984): *Fundamentos de Retórica*. Pamplona, EUNSA.
- STUBBS, Michael (1984): *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid, Cincel.
- STUDER, Jürg (1996): *Oratoria*. Madrid, Editorial El Drac.
- TITONE, Renzo (1986): *El lenguaje de la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid, Narcea.
- TORRE TORRE, Saturnino de la (2001): “La comunicación didáctica: modelos y pautas para la acción”, en SEPÚLVEDA, Félix, y RAJADELL, Núria (Coords.). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid, UNED, 2001, pp. 103-151.
- TOUGH, Joan (1987): *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid, Visor-Publicaciones del M.E.C.
- VALLEJO-NÁJERA, Juan Antonio (1990): *Aprender a hablar en público hoy*. Barcelona, Planeta.
- VAN EEMEREN, Frans y GROOTENDORST, Rob (1987): “Fallacies in Pragmatic-Dialectical Perspective”. *Argumentation*, 1.3, pp. 283-301.
- VÁZQUEZ, Graciela (Coord.) (2001): *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid, Edinumen.
- VEGA REÑÓN, Luis (2003): *Si de argumentar se trata*. Barcelona, Montesinos.
- VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (2005a): “El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas”, en VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (Coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona, Graó, pp. 37-56.
- (2005b): “La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal”, en VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat (Coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona, Graó, pp. 117-129.
- VIÑAS, Jesús (1998): “Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflictos”, en CASAMAYOR, Gregorio (Coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Graó.
- VIVES, Juan Luis (1998): *El arte retórica*. Ed. y trad. de A. I. Camacho. Barcelona, Anthropos.
- WALTER, Otis M., y SCOTT, Robert L. (1975): *Pensar y hablar. Guía para una comunicación oral inteligente*. Barcelona, C.E.C.S.A.

ZUCCHERINI, Renzo (1992): *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona, CEAC.

## 2. OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÉCQUER, Gustavo Adolfo (1991): *Leyendas*. Ed. de E. Alonso. Salamanca, Publicaciones del Colegio de España.

BELLO, Andrés (1978): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Madrid, EDAF.

CATÓN, Marco Porcio (1996): *Dichos*. Trad. de J. Cornudella. Barcelona, Península.

CELA, Camilo José (1976): *Oficio de tinieblas 5*. Barcelona, Noguer.

CORTÁZAR, Julio (1984): *Rayuela*. Ed. de A. Amorós. Madrid, Cátedra

DOCENTE, Inocencio (2003): “Diálogos”. *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, febrero de 2003, p. 40.

–(2006): “Con humor y con el respeto que nos debemos en el ámbito de nuestras emociones religiosas”. *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, febrero de 2003, p. 40.

ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.

GARRIDO, Toni y CASTRO, Xosé (2009): *Inculteces*. Barcelona, Planeta.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2002): *Nuevo manual del español correcto*. Madrid, Arco Libros.

GRACIÁN, Baltasar (1997): *El Discreto*. Ed. de A. Egido. Madrid, Alianza Editorial.

HARTZENBUSCH, Juan Eugenio (1871): “Contestación de Don Juan Eugenio Hartzenbusch”. *Discursos leídos ante la Real Academia Española en la recepción pública de Don Salustiano de Olózaga el día 23 de abril de 1871*. Madrid, Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.

KEMPIS, Tomás (1962): *Imitación de Cristo*. Trad. de R. Castellort. Barcelona, Ediciones Zeus.

LYONS, John (1980): *Semántica*. Barcelona, Teide.

MARTÍN SANTOS, Luis (1978): *Tiempo de silencio*. Madrid, Seix Barral.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA

- LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española-Espasa.
- (2009): *Nueva gramática de la Lengua Española*. Madrid, Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española-Espasa.
- SALAZAR DURÁN, Surama (Comp.) (2009): *1001 gazapos para morir de risa*. Barcelona, Scyla Editores.
- SAN AGUSTÍN (1991): *Introducción al catecumenado*. Trad. de P. Cid Luna. Madrid, Ediciones Clásicas.
- TIERNO GALVÁN, Enrique (2006): *Bandos. Edición conmemorativa XX aniversario*. Madrid, Área de las Artes del Ayuntamiento de Madrid, Imprenta Artesanal.
- VALENTÍ, Eduard (Ed.) y GALÍ, Neus (Trad.) (2004): *Áurea dicta. Dichos y proverbios del mundo clásico*. Barcelona, Crítica.
- VERDÚ, Vicente (2000): “El empate”. *EL PAÍS*, 11 de noviembre de 2000, contraportada.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2002): *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid, Alianza Editorial.
- ZALDÍVAR, Álvaro (2005): “Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de una investigación creativa y ‘performativa’”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 19.1, pp. 95-122.

## **APÉNDICES**

**Apéndice 1. Selección de fragmentos de la retórica clásica sobre la construcción y la ejecución del discurso.**

## NOTA PREVIA

La presente selección, que pretende ilustrar la primacía de las raíces del magisterio grecolatino en las diferentes propuestas posteriores de la construcción y la ejecución del discurso expositivo, está elaborada a partir de la segunda edición de nuestra antología de máximas retóricas (Platón, Aristóteles, Cicerón y Quintiliano, 2010:127-189), en la que reemplazamos la edición de referencia de las *Institutiones oratorias* de Quintiliano empleada en nuestro primer trabajo (1997) por la edición íntegra y de todo punto autorizada de Alfonso Ortega Carmona (1999). Tanto la edición de Ortega como las ediciones de referencia de las obras de Platón, Aristóteles y Cicerón están convenientemente incluidas en la bibliografía final.

Aunque la numeración de las máximas es sucesiva, se ha observado una estructuración de los fragmentos en función de las *partes artis* de la retórica clásica: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *pronuntiatio* y *actio*, prescindiendo de la *memoria*.

## Sobre la construcción del discurso I: la elaboración del contenido (*inventio*)

1. ¿Respecto a lo justo y lo injusto, lo bello y lo feo, lo bueno y lo malo, el conocedor de la retórica se encuentra en la misma situación que respecto a la salud y a los objetos de las otras artes y, desconociendo en ellas qué es bueno o malo, qué es bello o feo y qué es justo o injusto, se ha procurado sobre estas cuestiones un medio de persuasión que le permite aparecer ante los ignorantes como más sabio que el que realmente sabe, aunque él no sepa? ¿O bien es necesario que quien tiene el propósito de aprender la retórica posea estos conocimientos y los haya adquirido antes de dirigirse a ti? Y en caso contrario, tú, que eres maestro de retórica, ¿prescindirás de enseñar a tu discípulo esto, porque no es función tuya, y harás que ante la multitud parezca que no lo sabe, cuando lo ignora, y que pase por bueno sin serlo? ¿O te será completamente imposible enseñarle la retórica, si previamente no conoce la verdad sobre estas materias? (*Gorgias*, 459c-e)

2. Los asuntos importantes, los propios, los que despiertan admiración y los que resultan placenteros son los que se atienden con mayor interés. Por eso el discurso debe inspirar la idea de que trata acerca de esta clase de cosas. Si no se quiere que el auditorio atienda, hay que decir que el asunto es poco importante, que nada tiene que ver con ellos y que resulta molesto. (*Retórica*, 1415b, 1-5)

3. Quiero que el orador tenga para hablar un asunto digno de oídos cultos, antes de que piense con qué palabras ha de decir cada cosa y de qué modo. (*El orador*, 34, 119)

4. Sírvase en verdad el orador de toda clase de entrenamiento, pero adviértase que lo hará en sumo grado en los más importantes y más hermosos por naturaleza. Porque, ¿qué tema puede hallarse que ofrezca más rica materia para hablar con dignidad y plenitud que el discurrir sobre la virtud, la república, la Providencia, el origen de las almas y la amistad? Estos son los objetos en los que se elevan al mismo tiempo el espíritu y el discurso; estos son en verdad bienes, lo que calma los miedos, refrena las pasiones, nos libera de las opiniones de la gente y puede acercar nuestro espíritu celeste a los astros emparentados con él. (*Instituciones oratorias*, XII, 2, 27-28)

5. El orador empleará el juicio y no sólo encontrará qué decir, sino que también lo pesará. Pues no hay nada más feraz que los ingenios, sobre todo los que han sido cultivados con la enseñanza. Pero así como las mieses fecundas y ricas producen no solo grano sino también hierbajos muy dañosos al grano, así a veces de aquellos lugares nacen cosas insignificantes o ajenas al asunto o inútiles. Y si el juicio del orador no hiciera una gran selección de ellos, ¿de qué modo él persistirá en los buenos y se mantendrá en los suyos o suavizará los duros u ocultará los que no puedan destruirse, y aun los suprimirá totalmente, si le fuera permitido, o distraerá la atención o aportará otro argumento, que como opuesto sea más admisible que el que le estorba? (*El orador*, 15, 48-49)

6. Es necesario, ante todo, disponer sobre cada materia particular de lugares escogidos acerca de las cosas que son posibles y más oportunas. Y en cuanto a los hechos que suceden de improviso, la investigación hay que desarrollarla de la misma manera, atendiendo no a argumentos indefinidos, sino a los que son pertinentes a aquello de que trata el discurso y ciñéndose a los más que se pueda y más próximos estén a la materia en cuestión; porque, por un lado, cuantos más elementos pertinentes contenga, más fácil será hacer la demostración, y por otro lado, cuanto más próximos estén al caso, tanto más propios y menos comunes serán. (*Retórica*, 1396b, 3-12)

7. Conviene tener en cuenta si se dice algo falso fuera del asunto, pues ello resultaría un argumento concluyente de que es igualmente falso todo lo demás. (*Retórica*, 1417b, 37-38)

8. Conozca, pues, este orador que queremos sea perfecto, las fuentes de los argumentos y razonamientos. Pues dado que cualquiera sea el asunto de que se trate en una controversia o discusión, en él se inquiera o si es o qué es o cómo es –si es, por indicio; qué es, por definiciones; cómo es, por calificaciones de bueno y malo. (*El orador*, 14, 44-45)

9. Conviene (...) no hacer las deducciones arrancando desde muy lejos ni recorriendo todos los pasos, dado que lo uno es oscuro a causa de su extensión y lo otro es pura verborrea, puesto que consiste en afirmar cosas evidentes. Esta es, en efecto, la razón de que los incultos sean más persuasivos ante la multitud que los cultos (...), pues los primeros hablan de lo común y universal, mientras que los segundos se refieren a lo que los oyentes conocen y tienen próximo. De este modo, pues, ha de hablarse, no tomando como punto de partida todas las opiniones, sino algunas determinadas –como, por ejemplo, las de los jueces o las de las personas que gozan de reputación–, porque así la cosa aparece más clara para todos o, al menos, para la mayoría. Y tampoco se deben hacer las deducciones partiendo únicamente de premisas necesarias, sino también de las que son válidas para la mayoría. (*Retórica*, 1395b, 25-32 y 1396a, 1-4)

10. Un lector no debe al punto persuadirse de que todo lo que hayan dicho los autores es absolutamente perfecto. Porque alguna vez cometen deslices, se retiran ante una pesada tarea y se entregan al gusto de sus propios talentos, ni siempre concentran su atención, sino que a veces se sienten sin aliento, cuando al parecer de Cicerón dormita a veces Demóstenes y, según Horacio, hasta el mismo Homero. Son éstos realmente los mejores, pero son hombres, y a los lectores, que tienen como ley del hablar todo cuanto encontraron en ellos, les sucede que imitan lo peor (porque esto es más fácil) y se consideran muy semejantes si adquieren los defectos de los grandes autores. (*Instituciones oratorias*, X, 1, 24-25)

11. Ciertas materias son ajenas a la provocación de emociones que, lo mismo que no tienen cabida en todas partes, sí tienen suma eficacia doquiera llenaron de arrebató el discurso. (*Instituciones oratorias*, III, 5, 2)

12. Hay que guardarse de la oscuridad que se sigue de expresarlo todo con excesiva brevedad, y es preferible que a la narración le sobre algo y no que le falte; porque si lo que se dice de superfluo causa hastío, el omitir lo necesario resulta peligroso (...). (*Instituciones oratorias*, IV, 2, 44)

13. Para que la exposición sea clara y breve, nada por cierto tendrá tan rara razón de ser como una digresión, y ésta jamás deberá estar ahí si no es breve y con tal eficacia que parezcamos sobrecogidos por la fuerza de los sentimientos, como si hubiésemos sido violentamente apartados de nuestro recto camino. (*Instituciones oratorias*, IV, 2, 104)

14. [La digresión puede emplearse] cuando lo exija el asunto o al menos lo permita (...). Por este medio el discurso hasta gana muchísimo en brillantez y belleza, pero sólo si la digresión es coherente y se sigue de lo anterior, no cuando se introduce violentamente como una cuña y desgarrá lo que está unido por su propia naturaleza. (*Instituciones oratorias*, IV, 3-4)

15. El uso de las máximas se ajusta (...) a aquellos temas de los que el que habla tiene experiencia. Por consiguiente, el emplear máximas (...) sobre temas de los que no se tiene experiencia es un desatino y denota falta de educación. (*Retórica*, 1395a, 3-6)

16. Las máximas son de una gran utilidad en los discursos, en primer término por la rudeza de los oyentes, porque éstos se sienten muy complacidos si alguien que habla en términos generales toca las opiniones que ellos tienen sobre casos particulares (...). De modo que conviene conjeturar cuáles son las cosas que las gentes tienen de hecho comprendidas de

antemano y así hablar acerca de esas cosas en términos generales. Esta es una de las ventajas de usar sentencias en el discurso, pero hay otra aún mejor: que prestan carácter moral a los discursos. Tienen este carácter aquellos discursos en los que la intención está clara, y todas las máximas consiguen este resultado por cuanto traslucen de forma universal las intenciones del que las dice, de modo que, si las máximas son honestas, harán parecer al que las dice asimismo como un hombre honesto. (*Retórica*, 1395b, 1-18).

17. Brillantemente sin duda se han inventado las comparaciones para llevar luminosa claridad a las cosas (...). En esta clase de símiles se ha de procurar, sobre todo, que la elección hecha con motivo de la semejanza no sea cosa oscura o desconocida, pues la cosa que se asocia con intención de que una segunda haya de quedar aclarada, debe ser más clara en sí misma que lo que ilustra. (*Instituciones oratorias*, VIII, 3, 72)

18. Debe sobre todo el orador tener a su disposición gran riqueza de ejemplos, tanto de los tiempos antiguos como de los modernos, hasta el punto de que no sólo tiene obligación de conocer lo que se halla escrito en las obras de Historia o lo que en la narración oral se ha transmitido como de mano a mano y todo lo que diariamente acontece, sino que ni siquiera puede mirar con indiferencia los ejemplos que han imaginado los más egregios poetas. Porque sin duda los ejemplos mencionados en primer lugar tienen la fuerza de testimonios o hasta de decisiones jurídicas anteriores, pero también lo indicado en último lugar o está asegurado por el crédito que la antigüedad merece o tiene credibilidad porque fue creado por grandes hombres como si fuese una enseñanza para la vida. (*Instituciones oratorias*, XII, 4, 1)

### **Sobre la construcción del discurso II: la elaboración de la estructura (*dispositio*)**

19. Y luego lo que hubiera encontrado el orador, ¡con qué cuidado lo dispondrá! (...) Hará hermosos los vestíbulos y resplandecientes las entradas a la causa; y cuando se hubiere apoderado de los ánimos a la primera acometida, debilitará y rechazará los argumentos contrarios; de sus argumentos más sólidos pondrá unos primero, otros al final e intercalará los más débiles. (*El orador*, 15, 50)

20. Igual que en un proyecto de obra no basta con que los constructores hagan provisión de piedras y maderos y demás elementos útiles para la edificación si su ordenación y colocación no se aplica a la diestra mano de los trabajadores, así la rica abundancia de materiales en vano podrá tener en un discurso tan gran acopio y acumulación de datos cuanto se quiera, si una misma disposición no los hubiera conectado distribuidos en orden debido y entre sí estrechamente relacionados. (*Instituciones oratorias*, VII, Proemio, 1)

21. Sea, pues, la disposición una provechosa distribución de los objetos en su lugar debido. (*Instituciones oratorias*, VII, 1, 1)

22. ¿Y qué resta ya, pues, como propio del arte, sino dar al discurso un exordio con que atraer al oyente, o incitarlo o disponerlo a informarse; exponer el asunto brevemente, de manera verosímil y clara para que se pueda entender de qué se trata; demostrar los argumentos propios, destruir los del adversario y hacer esto no desordenadamente, sino concluyendo cada una de las argumentaciones de tal modo que la consecuencia se siga de las premisas supuestas para demostrar cada cosa; finalmente rematar con una peroración que inflame o aplaque?<sup>151</sup> (*El orador*, 35, 122).

23. Son dos las partes del discurso, pues es preciso exponer el asunto de que se trata y hacer después la demostración. Por eso es imposible decir sin demostrar o demostrar sin haber

expuesto previamente, porque el que demuestra demuestra algo, y el que enuncia algo lo enuncia para demostrarlo (...) Las partes indispensables son, pues, exposición y argumentación. Estas son las esenciales, y cuando más, exordio, exposición, argumentación, epílogo; porque la refutación de la parte contraria pertenece a la argumentación, y el cotejo de razones es ampliación de las razones de uno mismo, de modo que es una parte de los argumentos, pues demuestra algo el que tal hace; mas no es éste el fin del prólogo ni el del epílogo, sino que hacen recordar. (*Retórica*, 1414a, 31-35 y 1414b, 8-13)

24. El guión es la enumeración de nuestras proposiciones, de las del contrario o de ambas, dispuestas en determinado lugar y en el orden debido. Algunos piensan que debe hacerse siempre, porque por medio de ella resulta más clara la causa (...). Otros, a su vez, juzgan que esto encierra un peligro para el orador, por estas dos razones: de una parte, porque alguna vez se nos suelen olvidar puntos que hemos prometido tratar, y de otra porque se nos presentan los que habíamos pasado por alto al hacer su estructuración. Ni lo uno ni lo otro le ocurrirá ciertamente a nadie, a no ser que sea alguien claramente sin talento oratorio o no haya pensado nada ni reflexionado de antemano para su intervención en el caso. Por el contrario, ¿qué base tan evidentemente real y luminosa hay como la de un guión perfecto? Pues éste sigue a la naturaleza como guía suya hasta el punto de ser el más grande apoyo a la memoria, para que no se desvíe de su dirección debida. (*Instituciones oratorias*, IV, 5, 1-3)

25. Así como el guión no siempre es necesario o útil, empleado en el momento oportuno comunica mucha claridad y galanura al discurso. Y no sólo consigue efectivamente que tengan mayor claridad las cosas que se dicen (...), sino que también sirve de animada comprensión al oyente con el determinado punto final de cada una de las partes, igual que a los viajeros alivian del cansancio las distancias indicadas en las inscripciones de las piedras miliarias. Pues procura alegría haber conocido el esfuerzo ya pasado y estimula a superar con más energía el resto del camino el saber lo que por andar nos queda. Porque es de necesidad que nada nos parezca largo cuando ya es cosa segura que se trata de su último tramo. (*Instituciones oratorias*, IV, 5, 22)

26. Es torpísimo defecto no tratar cada punto por el mismo orden en que lo has propuesto. (*Instituciones oratorias*, IV, 5, 28)

27. La función más necesaria y característica de la introducción es la de exponer cuál es el fin al que se dirige el discurso; por eso no hay que servirse de la introducción si el asunto es evidente y de poca importancia. (*Retórica*, 1415a, 22-25)

28. La finalidad de la introducción no es otra que disponer al oyente de modo que lo tengamos a nuestra voluntad en las demás partes del discurso (...). Si pretendemos hacer al oyente benévolo, atento y receptivo (...) estos tres fines (...) son principalmente necesarios a la configuración del exordio. (*Instituciones oratorias*, IV, 1, 5)

29. No deja de tener su utilidad, a fin de que en los asistentes se despierte el interés de escuchar (...), que se hayan formado la opinión de que no vamos a prolongarnos por mucho tiempo ni hablaremos de cosas ajenas al caso. Esta atención así conseguida hace sin duda por sí mismo dispuesto a la recepción al oyente, pero también es así, además, si proponemos con brevedad y claridad el punto principal que debe conocer. (*Instituciones oratorias*, IV, 1, 34-35)

30. Aunque al parecer de ciertos autores la excitación de los afectos tiene su propio lugar dentro del proemio y del epílogo, en los que ciertamente se usan con mayor frecuencia, también se admiten, sin embargo, en otras partes del discurso, si bien durante menos tiempo, de suerte que el efecto sumo de los sentimientos ha de ahorrarse para ambos. Aquí, en estos dos (...), está permitido abrir todos los manantiales de la elocuencia. Porque, por una parte, si en lo demás hemos dicho algo acertado, nos haremos ya dueños del corazón de los jueces, y por otra

(...), como el espacio mayor del epílogo consiste en la amplificación, está permitido hacer uso de palabras y pensamientos en todo su gran esplendor y adorno. Entonces hay que llenar de emoción a los espectadores, cuando hayamos llegado a ese momento en el que las antiguas tragedias y comedias terminaban con su “¡aplaudid ahora!”. (*Instituciones oratorias*, VI, 1, 51)

### **La construcción del discurso III: la forma (*elocutio*)**

31. Por agradables y majestuosos que sean los pensamientos, si se expresan con palabras desaliñadas, ofenderán los oídos, cuyo juicio es muy exigente. (*El orador*, 44, 150)

32. No es el bien decir oratorio otra cosa que expresarse con los mejores pensamientos y las palabras más escogidas. Y no hay pensamiento alguno que reporte su fruto al orador, si no está expuesto de modo adecuado y completo, ni el esplendor de las palabras se deja ver, si no están cuidadosamente dispuestas, y a una y otra cosa les da lustre el ritmo. (*El orador*, 68, 227)

33. El estilo tendrá propiedad si expresa las pasiones y caracteres y tiene correspondencia con los asuntos de que trata.

Esta correspondencia existe si no se tratan improvisadamente asuntos de importancia, ni con solemnidad los fútiles, ni a una palabra vulgar se le ponen adornos. (*Retórica*, 1408a, 10-14)

34. El estilo expresará las pasiones si cuando hay ultraje se habla enojado, cuando ha habido cosas impías y torpes se habla con indignación y reticencia, cuando se habla con admiración sobre algo que merece elogios, con humildad si se habla sobre algo lamentable y de modo semejante en los demás casos. (*Retórica*, 1408a, 16-25)

35. Conviene no olvidar que a cada género le corresponde una expresión diferente. No es lo mismo, en efecto, la expresión propia de la prosa escrita que la de los debates, ni es lo mismo la oratoria política que la judicial. Ahora bien, es necesario conocer estas dos: una es para saber expresarse correctamente, y la otra para no sentirse obligado a permanecer en silencio, si es que se quiere comunicar algo a los demás, cosa a la que se ven forzados los que no saben escribir. (*Retórica*, 1413b, 1-8)

36. Es elocuente el que puede expresar con sencillez los asuntos humildes, con majestuosidad los superiores, y en estilo templado los medianos. (*El orador*, 29, 100-101)

37. El buen sentido, pues, que sobre todo ha de usar el orador elocuente es el de adecuarse a los tiempos y a las personas. Pues estimo que no siempre, ni ante todos, ni contra todos, ni con todos se ha de hablar del mismo modo. Será, pues, elocuente el que pueda acomodar su discurso al decoro propio de cada cosa. Una vez que haya dado por sentado esto, dirá cada cosa como debe decirse, ni lo abundante con pobreza, ni lo grande con pequeñez, ni viceversa, sino que el estilo irá a la par y adecuado a los temas mismos. (*El orador*, 35 y 36, 123)

38. Los exordios han de ser modestos, sin encenderse todavía con hiperbólicas palabras, pero agudos en sus sentencias, bien en ofensa del contrario, bien en recomendación de uno mismo. Las narraciones, verosímiles y desarrolladas claramente, no en el estilo del historiador sino en uno casi familiar. Después, si la causa es sencilla, será también sencillo el hilo de la argumentación, tanto en la confirmación como en la refutación, y esto se ha de guardar de tal modo que se eleve el estilo tanto cuanto se eleve el asunto. Y cuando se presente una causa tal que en ella se pueda desplegar el poder de la elocuencia, entonces el orador se prodigará más, entonces dirigirá y doblará los ánimos y les suscitará la pasión que quiera, esto es, la que reclamen la naturaleza de la causa y la necesidad del momento. (*El orador*, 36, 124-125)

39. Consulta las reglas, y protestarás; dirígete al oído y lo aprobarás. Pregúntale por qué es así y te dirá que le agrada. Luego el habla ha de atender al deleite del oído. (*El orador*, 48, 159)

40. Pues como el oyente es tal que no teme se atente contra su buena fe con las asechanzas de un estilo trabajado, concede también su favor a un orador que sirve al placer de sus oídos. (*El orador*, 61, 208)

41. El principio de la expresión es hablar correctamente, y ello consiste en cinco requisitos: en primer lugar, en las conjunciones; o sea, en que se pongan como por su naturaleza les corresponde ir, delante y detrás unas de otras (...). Por otra parte, deben corresponderse mutuamente mientras se tiene memoria de ellas y no situarlas muy alejadas ni poner ninguna conjunción antes de la conjunción que es necesaria, porque sólo en muy pocas ocasiones es eso ajustado (...). En cuanto al segundo, consiste en expresarse con los términos particulares y no con otros que los contienen. El tercero es no usar palabras ambiguas, a no ser que se pretenda precisamente lo contrario, que es lo que se hace cuando no se tiene nada que decir y se finge que se dice algo (...). El cuarto consiste en distinguir (...) los géneros de los nombres (...). Y el quinto radica en nombrar adecuadamente lo múltiple, lo poco y lo uno. (*Retórica*, 1407a, 19-34, y 1407b, 7-11)

42. Una virtud de la expresión es la claridad (...). El estilo no ha de ser ni bajo ni por encima de lo debido, sino adecuado. (*Retórica*, 1404b, 2-4)

43. Lo que se escribe debe ser, en general, bien legible y pronunciable. (*Retórica*, 1407b, 11-12)

44. Se produce falta de claridad si uno no termina de decir algo antes, pretendiendo intercalar muchas cosas. (*Retórica*, 1407b, 22-23)

45. ¿Cuál es la causa de que la expresión deba ser clara, y no vulgar, sino adecuada? Desde luego, si es prolija, no será clara, y tampoco si peca de concisión, sino que es evidente que lo que se ajusta mejor es el término medio. Y así, causarán placer las cualidades estudiadas si se mezclan convenientemente las palabras corrientes con las extrañas y si hay ritmo y la persuasión nace de una expresión adecuada. (*Retórica*, 1414a, 23-28)

46. La primera virtud de la elocuencia es la claridad (...). Porque tengo por cierto que los ampulosos, los de estilo viciado, los de huero campanilleo y los que cometen faltas en cualquier otra forma de afectación ridícula, no sufren por exceso de fuerzas, sino de debilidad, igual que los cuerpos no se hinchan por su sana fortaleza, sino por la enfermedad, y los que se hallan agotados se apartan en la mayoría de los casos del camino recto. Así pues, uno será tanto más oscuro cuanto más flojo. (*Instituciones oratorias*, II, 3, 8-9)

47. La oscuridad se produce por medio de palabras que ya están en desuso, como si al investigar uno los anales de los pontífices, los más antiguos documentos de tratados y autores que ya no se leen, busque precisamente en ellos eso mismo que tomó de ahí porque no se entiende. Pues de aquí pretenden algunos sacar con ahínco fama de rebuscada cultura, para que parezca que sólo ellos saben ciertas cosas. (*Instituciones oratorias*, VIII, 3, 12)

48. Igual que un uso moderado y oportuno de la metáfora da claridad y esplendor al discurso, su uso frecuente lo oscurece y nos llena de hastío. (*Instituciones oratorias*, VIII, 6, 14)

49. Que no parezca que se está hablando artificialmente, sino con naturalidad (ya que esto es persuasivo y aquello al contrario, porque se sospecha del orador que tiende asechanzas, lo mismo que de los vinos mezclados). (*Retórica*, 1404b, 19-21)

50. Los que hacen discursos al modo poético, por no ser esto adecuado, caen en el ridículo y en la esterilidad, así como también en la falta de claridad a causa de su palabrería, porque cuando se amontonan las palabras, el que comprendía ya algo termina por perder la claridad, merced al oscurecimiento resultante. (*Retórica*, 1406a, 32-35)

51. El orador sencillo, con tal que sea de buen gusto, no pecará de audaz en la creación de palabras, será discreto en darles sentido traslaticio, parco en los arcaísmos y un tanto modesto en las demás figuras, de palabras como de pensamiento; quizá será más abundante en la metáfora, de la que tan comúnmente se sirve todo lenguaje (...). De este ornamento usará este orador tan sencillo un poco más libremente que de los demás, pero no tan libremente como si empleara un estilo majestuoso. (*El orador*, 24, 81-82)

52. No hay que aprender de los actores cómicos todos los gestos y movimientos, pues aunque el orador debe hacer gala de unos y de otros en cierta medida, deberá alejarse mucho, sin embargo, del actor cómico y no sobrepasarse en los gestos de su rostro, ni de su mano, ni en paseos por la tribuna. Pues si en estos recursos hay algún arte propia de oradores, lo primero es que no parezca ser un arte. (*Instituciones oratorias*, I, 11, 3)

53. En la mayoría de los casos brillará el proemio con una moderada expresión de pensamientos, construcción de estilo y palabras, de tono de voz y modesto semblante (...). Y no con menor precaución hay que evitar en esta parte del discurso el hacernos sospechosos, por lo que de ningún modo debe hacerse alarde de arte en sus comienzos. De las antiguas prescripciones retóricas es todavía válido que en el exordio no se encuentre ninguna palabra inusual, ninguna metáfora más que atrevida, ningún vocablo tomado del pasado obsoleto o de la libertad poética, porque aún no hemos hallado aceptación ante el público y la atención de los oyentes, todavía fresca, nos está vigilando. (*Instituciones oratorias*, IV, 1, 55-59)

54. Los recursos expresivos han de usarse con mesura, de modo que sirvan de ornamento, no de estorbo. (*Instituciones oratorias*, V, 14, 35)

55. En definitiva, el orador debe ser un hombre honrado y afable (...). De este modo (...) se granjeará la confianza en virtud de su propio prestigio. Pues quien es tenido por mala persona mientras pronuncia su discurso, habla ciertamente mal, ya que no da la impresión de defender algo justo (...). Por todo ello, hasta la misma manera de hablar debe ser en el orador sosegada y suave y no necesita de una actitud arrogante, cuando menos de un tono engreído y altanero: basta que hable con propiedad, agradablemente, digno de ser creíble. (*Instituciones oratorias*, VI, 2, 18-19)

56. Yo deseo añadir brevemente, también acerca de éstas que son verdaderas figuras, que igual que colocadas oportunamente sirven de adorno al discurso, así son en extremo absurdas cuando se va sin mesura a su caza. Hay oradores que, despreciando el peso importante de las cosas y la fuerza de los pensamientos, se tienen por consumados artistas si han conseguido desfigurar incluso las palabras vacías convirtiéndolas en figuras (...). Pero ni siquiera aquellas que se configuran correctamente deben acumularse en exceso (...) La preocupación excesiva por las palabras (...) quita credibilidad a los sentimientos, y doquiera se hace ostentación de arte, parece estar ausente la verdad. (*Instituciones oratorias*, IX, 3, 100-101)

57. Se engañan muchísimo los que creen que es más agradable al pueblo y arranca más aplausos un modo de hablar lleno de defectos y desfigurado que se desata en exceso de palabras o se complace en frasecillas pueriles, o empieza a hincharse en ampulosidad desmesurada, o pierde la sensatez en lugares comunes carentes de contenido, o resplandece de florecillas que se deshojarán si levemente se las toca (...). Pero si analizas estas corrompidas artes con un juicio más severo (...) pronto perderían el fingido color con el que habían inducido al engaño y

palidecerían con una fealdad indescriptible. Estas artes, pues, mantienen su brillo donde falta la luz del sol, así como algunos pequeños animales parecen lucecitas en la oscuridad. En definitiva, muchos aprueban lo malo, pero ninguno desaprueba lo bueno. (*Instituciones oratorias*, XII, 10, 73-76)

58. Sea el adorno del discurso (...) vigoroso y puro, y no se aficione (...) al lujo de un colorido fingido por medio de afeites. ¡Que brille por su sangre y energías! Esta alta estima del ornato es tan verdadera que, al estar en este marco vicios y virtudes muy especialmente cercanos, aun aquellos que emplean los vicios dan a éstos, sin embargo, el nombre de virtudes. (*Instituciones oratorias*, VIII, 3, 6-7)

59. A la pompa del estilo contribuye el servirse de una definición en lugar de un nombre, por ejemplo, no decir “círculo”, sino “plano regular desde un centro”. La brevedad es lo contrario, decir en vez de una definición un nombre. En el caso de algo feo o indecente, si lo feo está en la definición, dígase un nombre, y si lo feo está en el nombre, la definición. (*Retórica*, 1407b, 26-31)

60. Una observación que suscita el ridículo es generalmente falsa (una bajeza es siempre esto), muchas veces algo intencionadamente desfigurado y además nunca respetuoso con el honor (...). Además, lo que mueve a risa no tiene un fundamento uniforme, pues no se da únicamente la risa sobre algo dicho con agudeza y gracia, sino también a causa de una sandez, de palabras y acciones llenas de ira y timidez, y por eso (...) la risa no está lejos de la irrisión. (*Instituciones oratorias*, VI, 3, 6)

61. De ninguna manera van bien con el orador el rostro descompuesto ni los gestos de los que suele uno reírse en las representaciones de los mimos. La mordacidad chocarrera y cómica repugna en absoluto a este papel del orador (...). Por lo demás, igual que quiero que el orador hable en el buen tono del ciudadano educado, asimismo es claro que no quiero que parezca hacerlo con afectación, por lo cual no deberá hablar acudiendo a la sal del chiste cuantas veces se le ofreciere la oportunidad, sino antes dejarse perder alguna vez una broma que disminuir su autorizado prestigio (...). También ha de evitarse que lo que decimos cause la impresión de insolencia y altanería, y de estar en contradicción con el tiempo o el lugar (...). Todo lo que un hombre de honor tiene que decir, lo deberá decir de suerte que quede a salvo su propia dignidad o estima, pues la risa tiene un precio demasiado alto si se consigue a costa de nuestra honradez. (*Instituciones oratorias*, VI, 3, 29-35)

62. Al menos según mi criterio, el concepto de urbanidad se da donde no se puede encontrar nada fuera de tono, nada zafio, nada desaliñado, nada que suene a extraño ni en el sentido ni en las palabras, ni en la pronunciación o en los gestos, de suerte que dicha forma de expresión no consiste tanto en cada una de las expresiones cuanto en todo el colorido del discurso. (*Instituciones oratorias*, VI, 3, 107)

63. Debemos evitar términos obscenos, sórdidos y de malsonante bajeza. (*Instituciones oratorias*, VII, 2, 2)

64. En verdad las palabras honestas son siempre superiores a las indecentes, y para las palabras sucias no hay jamás lugar alguno en un discurso exquisito. (*Instituciones oratorias*, VIII, 3, 17)

65. Tengamos nosotros la claridad como la virtud principal de la expresión, la propiedad de las palabras, su recta ordenación, el final de la frase no diferido en exceso, que nada falte ni sea superfluo: así merecerá nuestro modo de decir y estilo la aprobación de los entendidos y será claro para los que carecen de estos conocimientos. (*Instituciones oratorias*, VIII, 3, 22)

## **Sobre la ejecución del discurso I: el lenguaje no verbal oral (*pronuntiatio*)**

66. Adornada es la pronunciación de un discurso cuando la favorece una voz expedita, grande, deliciosa, flexible, firme, dulce, resistente, clara, limpia, penetrante y que queda en los oídos (...), que en todo caso encierra en sí todas las tesituras, bajas y altas, que se desean (...), a lo cual servirá de ayuda la fortaleza del pulmón y un aliento que se retenga tan firme como difícilmente se rinda a la fatiga del trabajo. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 40)

67. Las buenas aptitudes de la voz aumentan con su cuidadoso tratamiento y disminuyen con el descuido o la ignorancia, mas no conviene el mismo cuidado de la voz a los oradores que a los maestros de canto; sin embargo, hay muchas cosas comunes entre unos y otros, como la robusta constitución corporal para que nuestra voz no se reduzca a un afinado timbre (...), contra lo cual presta buena ayuda (...) un modo de vida frugal. Además de todo esto, que las gargantas se mantengan en buen estado, esto es, suaves y tersas. Por su mal tratamiento la voz suena rota, oscura, llena de aspereza y desgarrada. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 19-20)

68. Cuidará también el orador de que no se pierdan las sílabas finales para que el hablar sea uniforme. (*Instituciones oratorias*, I, 11,8)

69. La pronunciación será clara, en primer lugar, si las palabras se emiten perfectamente articuladas, de las cuales unos se suelen comer una parte y otra parte la desfiguran, ya que la mayoría no completa las sílabas finales mientras exageran el sonido de las anteriores. Mas así como es necesaria la plena pronunciación de las palabras, así es cosa pesada y odiosa destacar cada una de las sílabas y como ir contando las letras. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 33)

70. El que aspire al primer puesto en la elocuencia habrá de hablar con tono agudo sobre cosas violentas, con tono bajo sobre cosas ligeras, y parecer grave con voz profunda y digno de compasión con voz que hace inflexiones; es admirable la naturaleza de la voz, con cuyos tres registros en total, el cambiante, el agudo y el grave, se ha logrado en los cantos tan grande y tan agradable variedad. (*El orador*, 17, 56-57)

71. Tampoco conviene a los discursos la tonalidad más baja ni la más alta, que se dan en la música (...). Porque al igual que las cuerdas de un instrumento, cuanto más floja es su tensión, la voz es más profunda y más llena, y cuanto más tensa, es por esta misma razón más fina y aguda. Así la tonalidad baja no tiene vigor y la muy alta corre peligro de quebrarse. Hay que valerse, por lo tanto, de tonalidades intermedias, y éstas se han de elevar cuando se aumenta la emoción, igual que se deben moderar cuando hay que bajarla (...).

Mas la voz no debe ser apremiada más allá de sus fuerzas, porque muchas veces queda ahogada y con un esfuerzo excesivo es menos clara, y alguna vez, quebrada, prorrumpe en aquel sonido al que los griegos dieron el nombre de *klosmos*, tomado del prematuro canto de los gallos. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 41-51)

72. Ciertamente, la elevación de la voz, su bajada y modulación sirven en el discurso para mover los afectos del auditorio, y con un cambio de posición y del tono de modulación de la voz, por valerme del mismo término, buscamos la excitación del juez y con otro su clemencia (...). También el movimiento proporcionado y bello del cuerpo (...) es imprescindible y por ningún otro medio puede conseguirse, porque en él estriba una buena parte de la pronunciación. (*Instituciones oratorias*, I, 10, 25-26)

73. La pronunciación tiene por sí misma en los discursos una maravillosa fuerza y poder, porque no importa tanto qué cosas hemos preparado dentro de nosotros mismos como el modo en que son transmitidas, pues cada uno se siente movido según lo que oye. Por esta razón,

ninguna demostración (...) es tan fuerte que no pierda sus fuerzas si no está favorablemente apoyada en la expresiva contundencia de quien habla.

De ejemplo nos sirven también los actores en las escenas de teatro, que tan gran encanto comunican (...) a los mejores poetas que unas cosas nos deleitan incomparablemente más cuando las oímos que cuando las leemos (...) Pues si la pronunciación puede tener tanto poder en acontecimientos que sabemos inventados y carentes de toda realidad hasta el punto de provocar ira, lágrimas y angustia, ¿cuánta más eficacia tendrá, necesariamente, cuando creemos que son también hechos ocurridos? Por mi parte, yo afirmaré que hasta un discurso mediocre, recomendable por la fuerza arrebatable de su pronunciación, producirá más impresión que el mejor discurso desprovisto de esta excelencia. (*Institutiones oratorias*, XI, 3, 2-5)

74. La forma adecuada de pronunciar el discurso es en todo caso aquella que se ajusta a estas condiciones de que hablamos, que en su mayor parte ofrecen por sí mismas las emociones internas del corazón y la voz resuena como uno la hace enternecer (...). Y así en las cosas alegres fluye la voz con plenitud, sin afectación y en cierta manera alegre por sí misma, pero en el combate de los procesos se levanta con enteras energías y se pone como tensa en todos sus músculos. Atroz es en la ira y áspera y apremiante y tomando aliento a cada instante, porque el aliento no puede durar largo tiempo cuando se vacía sin medida. Es un poco más lenta cuando hay que producir antipatía (...); al contrario, cuando hay que halagar, confesar, satisfacer y rogar es suave y sumisa. Ponderada es la de quienes aconsejan y exhortan, prometen y consuelan; concisa en el miedo y en el pudor; valiente en las encendidas arengas; rotunda en las disputas; en la compasión, matizada, llorosa y deliberadamente como menos clara; por el contrario, en las digresiones, fluyendo como un torrente y con una claridad que inspire seguridad; uniforme y en un tono intermedio entre el agudo y el bajo en pasajes descriptivos y de carácter conversacional. Pero se eleva en los sentimientos excitados, y desciende con el apaciguamiento en escala más alta o más baja según el grado de ambos sentimientos. (*Institutiones oratorias*, XI, 3, 61-65)

75. La pronunciación del discurso debe procurar tres cosas: que gane la atención, que persuada y que mueva, a todo lo cual se une de modo natural el hecho de que produzca también deleite. El ganarse la atención estriba, por lo general, o en la recomendable fuerza de costumbres irreprochables, que no sé de qué modo hasta se traslucen desde el tono de la voz (...), o del estilo apacible del discurso; el poder de persuasión se basa en la actitud de firmeza, que a veces tiene más eficacia que los mismos argumentos probatorios (...). Resplandezca, pues, en el orador la confianza en sí mismo y la firmeza, en todo caso cuando tras ellas se halla enraizada la autoridad personal. La facultad de mover consiste en expresar los sentimientos por sentirse uno afectado o en poder imitarlos. (*Institutiones oratorias*, XI, 3, 154-156)

76. El orador no debe sólo enseñar, sino también mover y deleitar a sus oyentes, para lo cual necesita vehemencia, fuerza y belleza, como el ímpetu de los ríos caudalosos, encerrados entre altas riberas y fluyendo con gran torrente de agua profunda, es mayor que el de un tenue arroyo de agua que se rompe cuando tropieza con las piedrecillas. (*Institutiones oratorias*, XII, 2, 11)

77. El discurso debe tener ritmo, pero no medida, pues entonces sería un poema. (*Retórica*, 1408b, 29-30)

78. Lo que decimos no debe brotar confuso por la excesiva precipitación, con la cual no sólo se destruye la división de miembros y periodos, sino también la expresión de sentimientos y alguna vez hasta las palabras se ven privadas de alguna parte de su propia sustancia. El defecto contrario a éste es el de la lentitud exagerada, porque delata dificultad en hallar los pensamientos y disipa la atención de las mentes por el modo aburrido de hablar (...). Sea ágil el modo de hablar, no precipitado; mesurado, no lento. (*Institutiones oratorias*, XI, 3, 52)

## **Sobre la ejecución del discurso II: el lenguaje no verbal no oral (*actio*)**

79. Usará también el orador los gestos de modo que no haya nada de más en ellos. En el porte sea su posición erguida y levantada; su pasearse, espaciado y no largo; su adelantarse, moderado y poco frecuente; ninguna sacudida de la cerviz, ningún jugueteo de dedos, nada de que sus artejos lleven el compás; antes bien mantenga el orador el dominio de sí (...), extendiendo el brazo en los pasajes apasionados y contrayéndolos en los tranquilos. (*El orador*, 18, 59-60)

80. Cuidará también el orador (...) de que, cuantas veces haya que hacer una exclamación, el esfuerzo sea voz de pecho, no voz de cabeza, y que el gesto se acomode a la voz y el semblante al gesto. También habrá que prestar atención a que el rostro del orador quede naturalmente levantado para que no tuerza los labios, no ensanche con exceso el rictus de la abertura de la boca (...), no tenga la cara vuelta al cielo ni clavados en tierra los ojos, y no mantenga inclinado el cuello a uno u otro lado, pues son muchas las formas en las que comete faltas el semblante: he visto a muchos cuyas cejas se alzaban a cada esfuerzo de voz, encogidas las de unos y hasta las de otros que estaban en desacuerdo las unas de las otras, pues mientras con la una apuntaban a la coronilla, con la otra les quedaba casi tapado el ojo. (*Instituciones oratorias*, I, 11, 8-10)

81. La belleza [de la presentación personal] viene también del gesto y del movimiento, y por eso solía Demóstenes prepararse la representación del discurso mirándose en un gran espejo. Hasta tal grado dispuso él confianza cabalmente a sus ojos, en lo que el gesto generaba, aunque la brillante claridad del espejo le devolvía de lado contrario las imágenes. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 67-68)

82. El orador debe alejarse muchísimo del bailarín de pantomimas, de suerte que el gesto se acomode más al sentido de la palabras (...). En consecuencia, si bien yo quisiera dar por bueno que un orador dirija la mano hacia sí cuando hable de sí mismo y que la extienda hacia quien señala, así como otros ademanes semejantes a éstos, no concedería que describiera ciertas posturas ni todo lo que vaya a decir. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 89)

83. Los maestros en el arte de hablar prohíben que se levante la mano por encima de la altura de los ojos (...); hasta se tiene como defecto moverla a partir de la cabeza o colocarla en la parte baja del vientre. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 112)

84. La postura del cuerpo sea recta, los pies en la misma línea y un poco separados, o el izquierdo muy poco adelantado; las rodillas firmes, pero de manera que no queden tensas; los hombros distendidos; el semblante serio, no triste, ni inmóvil, ni inexpresivo; los brazos moderadamente separados de los lados (...). Pues son gestos defectuosos mirar al techo, frotarse la cara y como poner mal semblante, girar el rostro de un lado a otro como pagado de sí mismo o, para que sea más ceñudo, encoger las cejas o peinarse el cabello desde la frente hacia atrás a contrapelo, para que sirva de amenaza con su terrible gesto (...), toser alto sin necesidad, adelantar mucho uno de los pies (...), estar de pie con las piernas abiertas, o tieso, o con la cabeza echada hacia atrás, o encorvado, o con los hombros encogidos hacia la nuca, como suelen los luchadores antes del primer asalto. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 159-160)

85. Muchas veces es distinto lo que conviene a unos y a otros (...). Por lo cual, [en cuanto a la forma conveniente de moverse] conózcase a sí mismo cada uno y tome consejo no sólo a partir de las reglas generales, sino también de su propio modo de ser. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 177-180)

86. El semblante, que después de la voz es el que más poder tiene, ¡qué gran dignidad, qué gran gracia añade! Y cuando se consigue que no haya en él ninguna afectación o mueca viene (...) el dominio de los ojos. Pues así como el semblante es el espejo del alma, así los ojos son sus intérpretes; consecuentemente el grado tanto de su alegría como a su vez de la tristeza lo impondrá el asunto sobre el que se está tratando. (*El orador*, 18, 59-60)

87. Se agrega al hablar una acción no trágica ni de histrión, sino de moderado movimiento del cuerpo, que exprese sin embargo mucho con el semblante, no con el que se dice que algunos hacen muecas, sino con el que se significa con naturalidad en qué sentido expresan cada cosa. (*El orador*, 25, 86)

88. Dominante es, sobre todo, la expresión del rostro. Con él nos mostramos suplicantes, tristes, alegres, altaneros, humildes; de él están pendientes los hombres, a él miran fijamente, él es observado aun antes de que empecemos a hablar; por él amamos a unos, por él aborrecemos, por él entendemos muchísimas cosas y él suple muchas veces todas las palabras. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 72)

89. En la expresión del rostro en sí la mayor fuerza la tienen los ojos, por los que el alma ante todo se asoma al exterior, de modo que, hasta sin moverlos, resplandecen de alegría y forman como una nube de tristeza. Más aún, la naturaleza les dio como reveladoras del alma las lágrimas, que brotan a raudales en el dolor o fluyen mansamente de alegría. Pero con su movimiento llegan a mirar tensos, apacibles, altaneros, fieros, mansos, ásperos; estas expresiones se darán a la mirada según la acción lo requiera. Pero nunca (...) deben estar rígidos y saltones, o lánguidos e inmóviles, o pasmados, o lascivos y sin dejar de moverse y como flotando y bañados en una cierta voluptuosidad, o con mirada desdeñosa y, por así decirlo, destilando sensualidad o exigiendo o prometiendo cosa alguna. Porque, ¿quién durante el discurso los tiene tapados o cerrados si no es alguien completamente ignorante y un zoquete? (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 75-76)

90. Lo principal ante todo en la pronunciación del discurso como ocurre en el cuerpo, es la cabeza (...). Propio del bello efecto es, en primer lugar, que la cabeza esté derecha y según su postura natural, porque en la cabeza bajada se pone de manifiesto una actitud humilde; echada hacia atrás, arrogancia; inclinada a un lado, falta de energía, y en una cabeza firme y tesa, una cierta rudeza de espíritu, propia de bárbaros. Después (...) debe recibir sus movimientos convenientes, de modo que esté en consonancia con el gesto y se acomode a las manos y a sus movimientos de derecha e izquierda. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 68-69)

91. Hay discursos escritos que tienen más fuerza por su expresión que por su intención. (*Retórica*, 1404a, 18-19)

92. Hombres incapaces de hablar consiguieron a menudo el fruto de la elocuencia por la dignidad de su movimiento y muchos oradores con facilidad de palabra fueron considerados incapaces de hablar por su imperfección en el movimiento. (*El orador*, 17, 55-56)

93. Ya que las palabras tienen por sí mismas mucha importancia y la voz comunica su propia fuerza expresiva a las cosas que decimos, y el gesto y el movimiento también significan algo, necesario es que surja algo efectivamente perfecto cuando concurren todos estos elementos. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 9)

94. Si el gesto y el semblante no están acordes con las palabras, si decimos las cosas tristes con signos de alegría, si afirmamos algo haciendo con la cabeza movimientos de negación, no sólo faltará a las palabras toda fuerza expresiva, sino también su credibilidad. (*Instituciones oratorias*, XI, 3, 67)

**Apéndice 2. Ejemplo de organización del soporte básico del S.T.I.**

EL FENÓMENO SOCIOCULTURAL DE LA CANCIÓN MODERNA	FASE DE RECOPIACIÓN DE IDEAS	FASE DE ORGANIZACIÓN		
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uno de los principales fenómenos de la música moderna ha sido Elvis Presley.</li> <li>2. En los años 50 y principios de los 60, el rock and roll, música con raíces negras, significa el comienzo claro de la música moderna.</li> <li>3. La música moderna entra en relación con diversos grupos sociales y estéticamente identificados (rockers, heavies, mods, punks, skins...).</li> <li>4. En el espectáculo musical tienen gran importancia los efectos luminosos.</li> <li>5. Los Beatles protagonizaron una revolución tanto en el plano estrictamente musical como en el social (forma de cantar, forma de vestir, forma de pensar).</li> <li>6. En la ejecución musical se introducen y desarrollan cada vez más sofisticados instrumentos eléctricos.</li> <li>7. En la década de los ochenta se diversifican y complican las formas de expresión musical (tecno, neorrománticos, acid house...).</li> <li>8. En muchas ocasiones se ha asociado a la música moderna con el gamberrismo y el consumo de drogas y alcohol.</li> <li>9. Muchos cantantes famosos toman y han tomado parte en actividades de denuncia frente a problemas sociales como el hambre en el tercer mundo o la discriminación racial.</li> <li>10. La música moderna suele ir unida a manifestaciones de grandes masas.</li> </ol>	1	1,5	FIGURAS DESTACADAS EN EL PANORAMA DE LA MÚSICA MODERNA
	2	2,7	CONSIDERACIONES HISTÓRICAS	
	3	3, 8, 10	ASPECTOS QUE SUELEN ASOCIARSE A LA MÚSICA MODERNA	
	4	4, 6	FACTORES TÉCNICOS	
	5	9	IMPLICACIONES IDEOLÓGICAS	

EL FENÓMENO SOCIOCULTURAL DE LA CANCIÓN MODERNA	FASE DE RECOPIACIÓN DE IDEAS	FASE DE ORGANIZACIÓN		
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uno de los principales fenómenos de la música moderna ha sido Elvis Presley.</li> <li>2. En los años 50 y principios de los 60, el rock and roll, música con raíces negras, significa el comienzo claro de la música moderna.</li> <li>3. La música moderna entra en relación con diversos grupos sociales y estéticamente identificados (rockers, heavies, mods, punks, skins...).</li> <li>4. En el espectáculo musical tienen gran importancia los efectos luminosos.</li> <li>5. Los Beatles protagonizaron una revolución tanto en el plano estrictamente musical como en el social (forma de cantar, forma de vestir, forma de pensar).</li> <li>6. En la ejecución musical se introducen y desarrollan cada vez más sofisticados instrumentos eléctricos.</li> <li>7. En la década de los ochenta se diversifican y complican las formas de expresión musical (tecno, neorrománticos, acid house...).</li> <li>8. En muchas ocasiones se ha asociado a la música moderna con el gamberrismo y el consumo de drogas y alcohol.</li> <li>9. Muchos cantantes famosos toman y han tomado parte en actividades de denuncia frente a problemas sociales como el hambre en el tercer mundo o la discriminación racial.</li> <li>10. La música moderna suele ir unida a manifestaciones de grandes masas.</li> </ol>	1	2	1,5
	2	1	2,7	CONSIDERACIONES HISTÓRICAS
	3	4	3, 8, 10	ASPECTOS QUE SUELEN ASOCIARSE A LA MÚSICA MODERNA
	4	3	4, 6	FACTORES TÉCNICOS
	5	5	9	IMPLICACIONES IDEOLÓGICAS

**Apéndice 3. Cuestionario para el análisis del discurso del profesor.**

## CUESTIONARIO DE ANÁLISIS DEL MODELO COMUNICATIVO DEL PROFESOR

### Significado de los valores numéricos

- 1: Nunca.**  
**2: A veces.**  
**3: Con frecuencia.**  
**4: Siempre**

**Instrucciones:** rodéese con un círculo el número que se corresponda con la opción elegida

1. ¿Parte el profesor, cuando es posible, de las informaciones derivadas del discurso del alumno sobre sus propios conocimientos?

**1 2 3 4**

2. ¿Establece (recuerda, anticipa) mediante su discurso docente las necesarias interrelaciones entre los diversos temas del programa de su asignatura?

**1 2 3 4**

3. ¿Estimula el profesor a los alumnos para que amplíen sus conocimientos sobre los contenidos transmitidos?

**1 2 3 4**

4. ¿Establece el profesor, cuando es posible, las interrelaciones entre los contenidos de su materia y los propios de otras materias con el fin de procurar una visión interdisciplinar?

**1 2 3 4**

5. ¿Es rico el discurso del profesor en recursos de contenido (ejemplos, demostraciones, simulaciones) adecuados a la exposición y asimilación de las materias explicadas?

**1 2 3 4**

6. ¿Transmite el profesor sus conocimientos mediante un discurso ordenado, tratando adecuadamente las ideas y empleando guiones claramente estructurados?

**1 2 3 4**

7. ¿Aborda y resuelve las dudas de sus alumnos mediante un discurso coherente y organizado?

**1 2 3 4**

8. ¿Se anticipa el profesor desde su discurso a algunas de las posibles dudas u objeciones que podría suscitar?

**1 2 3 4**

9. ¿Utiliza el profesor un discurso adecuado a la norma gramatical?

**1 2 3 4**

10. ¿Practica el profesor un discurso claro en la exposición de sus contenidos?

**1 2 3 4**

11. ¿Emplea el profesor un vocabulario rico y apropiado a los conocimientos que transmite?

**1 2 3 4**

12. ¿Modifica el profesor estratégicamente su registro expresivo en función de las características de sus receptores y de las situaciones comunicativas producidas en el aula?

**1 2 3 4**

13. ¿Se esfuerza por articular con la necesaria claridad?

**1 2 3 4**

14. ¿Domina claramente el profesor las diferentes modalidades de formulación del mensaje (enunciativa, interrogativa, exclamativa e imperativa)?

**1 2 3 4**

15. ¿Expone su discurso con una intensidad equilibrada evitando elevar innecesariamente la voz?

**1 2 3 4**

16. ¿Presenta su discurso con un *tempo* adecuado?

**1 2 3 4**

17. ¿Interacciona el profesor con los alumnos en los diferentes espacios del aula?

**1 2 3 4**

18. ¿Se esfuerza en practicar un barrido visual que llegue a todos los alumnos?

**1 2 3 4**

19. ¿Recibe las dudas y preguntas de los alumnos con signos no verbales de interés y respeto?

**1 2 3 4**

20. ¿Adopta una postura respetuosa en las distintas manifestaciones de su acción docente?

**1 2 3 4**

21. ¿Estimula el profesor, cuando procede, su predisposición al intercambio de pareceres y al debate de ideas?

**1 2 3 4**

22. ¿Practica el profesor, cuando procede, un discurso flexible y prudente en la transmisión de sus conocimientos?

**1 2 3 4**

23. ¿Se esfuerza el profesor por construir un discurso claramente coherente con los objetivos pedagógicos que persigue?

**1 2 3 4**

24. ¿Practica el profesor un discurso tolerante y respetuoso con las personas, ideas, creencias, gustos y circunstancias de sus alumnos?

**1 2 3 4**

25. ¿Demuestra el discurso del profesor la necesaria empatía con los alumnos a la hora de adoptar medidas o soluciones?

**1 2 3 4**

26. ¿Controla el profesor la carga de influencia que su discurso puede tener en la formación de los valores de los alumnos?

**1 2 3 4**

27. ¿Estimula el profesor a los alumnos al conocimiento y respeto mutuos?

1 2 3 4

28. ¿Propicia el profesor cuando procede actividades grupales en las que los alumnos intercambien opiniones y propuestas?

1 2 3 4

29. ¿Se esfuerza el profesor para que su discurso público sobre otros profesores sea prudente y positivo tanto ante los alumnos como ante el resto de sus compañeros?

1 2 3 4

30. ¿Practica el profesor un discurso profesional comprometido dentro de los contextos y órganos propios de la participación académica?

1 2 3 4

31. ¿Formula las pruebas (datos, premisas, tareas, objetivos...) el profesor con claridad y precisión?

1 2 3 4

32. ¿Expone claramente el profesor con anterioridad a las pruebas su naturaleza, forma y criterios de evaluación?

1 2 3 4

33. ¿Comunica el profesor a los alumnos las principales deficiencias de contenido, estructura y forma cometidas en la realización de las pruebas de evaluación?

1 2 3 4

34. ¿Emplea un discurso amable y flexible, sin menoscabo del necesario rigor académico, en la revisión de sus exámenes y calificaciones?

1 2 3 4

35. ¿Incorpora el profesor a su discurso evaluador estímulos favorables para la superación y la confianza de los alumnos?

1 2 3 4



**Apéndice 4. Pauta de evaluación cualitativa del discurso expositivo.**

ALUMNO.....

CURSO.....GRUPO.....FECHA.....

## 1. ESTRUCTURA

### 1.1. Orden en la exposición

### 1.2. Guión

### 1.3. Comienzo e introducción

### 1.4. Final y conclusión

1.5.- Otras observaciones

## 2. CONTENIDO

2.1. Tratamiento del tema

2.2. Argumentación

2.3. Otras observaciones

## 3. FORMA

3.1. Lenguaje verbal

3.1.1. Pronunciación

3.1.2. Léxico

3.1.3. Morfología y sintaxis

3.1.4. Otras observaciones

3.2. Lenguaje no verbal

3.2.1. Lenguaje no verbal oral

3.2.2. Lenguaje no verbal no oral

3.2.3. Otras observaciones

4. PRESENTACIÓN DEL SOPORTE

5. TRATAMIENTO DE PREGUNTAS Y OBJECIONES DURANTE EL COLOQUIO

6. OTRAS OBSERVACIONES Y COMENTARIOS



**Apéndice 5. Pauta de evaluación cuantitativa del discurso expositivo  
(prueba integral).**

ALUMNO.....

CURSO.....GRUPO.....FECHA.....

## 1. Prueba de lectura

APTO:

NO APTO:

Observaciones

CALIFICACIÓN PARCIAL:

## 2. Prueba de discurso

### 2.1. Elaboración de la estructura

- a. Muy deficiente.
- b. Deficiente.
- c. Suficiente.
- d. Destacable.
- e. Muy destacable.

Observaciones

### 2.2. Seguridad y motivación

- a. Muy deficiente.
- b. Deficiente.
- c. Suficiente.
- d. Destacable.
- e. Muy destacable.

Observaciones

### **2.3. Conocimiento del tema y elaboración del contenido**

- a. Muy deficiente.
- b. Deficiente.
- c. Suficiente.
- d. Destacable.
- e. Muy destacable.

Observaciones

### **2.4. Dicción y lenguaje no verbal oral**

- a. Muy deficiente.
- b. Deficiente.
- c. Suficiente.
- d. Destacable.
- e. Muy destacable.

Observaciones

### **2.5. Corrección gramatical y elegancia formal**

- a. Muy deficiente.
- b. Deficiente.
- c. Suficiente.
- d. Destacable.
- e. Muy destacable.

Observaciones

### **2.6. Calidad de la argumentación**

- a. Muy deficiente.
- b. Deficiente.
- c. Suficiente.
- d. Destacable.
- e. Muy destacable.

Observaciones

### **2.7. Lenguaje no verbal no oral**

- a. Muy deficiente.
- b. Deficiente.
- c. Suficiente.
- d. Destacable.
- e. Muy destacable.

Observaciones

### **2.8. Elaboración y presentación del soporte**

- a. Muy deficiente.
- b. Deficiente.
- c. Suficiente.
- d. Destacable.
- e. Muy destacable.

Observaciones

CALIFICACIÓN PARCIAL:

### **3. Contestación a la formulación de preguntas o a la formulación de objeciones**

- a. Muy deficiente.
- b. Deficiente.
- c. Suficiente.
- d. Destacable.
- e. Muy destacable.

Observaciones

CALIFICACIÓN PARCIAL:

CALIFICACIÓN FINAL:

El profesor,