

SANTIAGO A. LÓPEZ NAVIA

**LA FORMACIÓN RETÓRICA
DEL PROFESOR**

UNIVERSIDAD EUROPEA-CEES
Departamento de Filología Española

Documentos de Trabajo
3 / 96



SANTIAGO A. LÓPEZ NAVIA

**LA FORMACIÓN RETÓRICA
DEL PROFESOR**

UNIVERSIDAD EUROPEA-CEES
Departamento de Filología Española

Documentos de Trabajo
3 / 96

UNIVERSIDAD EUROPEA-CEES

Documentos de Trabajo 3 / 96

*La formación retórica del profesor: el ejercicio del compromiso comunicativo
propio de la profesión docente. (Notas a la luz de la retórica clásica)*

Villaviciosa de Odón (Madrid), mayo de 1996

© 1996 Santiago A. López Navia

© 1996 Universidad Europea-CEES Ediciones

Diseño de la colección y dirección editorial: Departamento de Publicaciones e Intercambio Científico de la UEM-CEES

Diseño de cubierta: Síntesis Publicidad y Comunicación

ÍNDICE

1. La retórica en la docencia. Reflexión crítica	4
2. La retórica de la docencia	6
2.1. Profesor comunicador frente a profesor transmisor	6
2.2. Consideraciones sobre la práctica de un discurso docente comprometido	8
2.2.1. El discurso de la comunicación del conocimiento	8
2.2.2. Discurso de la comunicación de valores	13
2.2.3. El discurso de la evaluación	16
Apéndice: una propuesta de modelo de análisis del discurso del profesor	18
1. Presentación	18
2. Cuestionario	19
2.1. Discurso de la comunicación del conocimiento	19
2.2. Discurso de la transmisión de valores (discurso educativo)	20
2.3. El discurso de la evaluación	21
Notas del lector	23

LA FORMACIÓN RETÓRICA DEL PROFESOR: EL EJERCICIO DEL COMPROMISO COMUNICATIVO PROPIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE. (NOTAS A LA LUZ DE LA RETÓRICA CLÁSICA)

**SANTIAGO A. LÓPEZ NAVIA
Universidad Europea-CEES
Departamento de Filología Española**

1. LA RETÓRICA EN LA DOCENCIA. REFLEXIÓN CRÍTICA

No resulta difícil afirmar que si hay un ámbito profesional en cuyo seno parece especialmente necesaria la habilidad en la presentación oral de los conocimientos, ideas y creencias, es el de la docencia. Si lo queremos formular 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. Pese a la anterior afirmación, la realidad nos depara en numerosas ocasiones ejemplos de profesores en cuyo ejercicio profesional no se concilian la cantidad de conocimientos y la habilidad para transmitirlos. 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 aleja bastante de esa pretensión.

Por otra parte, la cantidad de tiempo que suelen emplear los profesores para sus intervenciones orales en el desarrollo de sus materias sigue siendo excesivo, cuando menos si lo comparamos con las exiguas cuotas de participación que son permitidas a los alumnos. La experiencia cotidiana demuestra que el exceso de autoridad que subyace casi siempre al uso de la oralidad por parte del profesor puede resultar gratificante para los alumnos cuyo

aprendizaje se ajusta a un determinado estilo, pero poco eficaz, por la consiguiente rutina, para el entrenamiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

En términos generales, y mientras las cosas no cambien, los profesores están siendo perfecta y lamentablemente coherentes con el modelo de formación que ellos mismos han recibido. Por una parte, en las carreras preferentemente abocadas a la enseñanza no hay una presencia demasiado generosa de asignaturas didácticas, y por otra el entrenamiento en habilidades comunicativas, imprescindible para el ejercicio de la enseñanza, suele brillar por su ausencia incluso en los programas teóricamente diseñados para la formación del profesorado, sin que la estrategia de los colegios profesionales a este respecto sea por ahora demasiado afortunada.

Las anteriores reflexiones deberían cobrar una especial fuerza si recordamos algo tan elemental como que el profesor 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 de esforzarse por que el discurso docente, además de ser rico en contenidos, se ajuste a la gramaticalidad. Otra cosa es que la condición de modelo del profesor no se vea, las más de las veces, reforzada por una consideración social tan notable como la que merecen otros profesionales, y es tan comprensible como lamentable que una de las reacciones más comunes de los docentes ante esta desventaja sea la de desentenderse del compromiso de perfeccionar sus conocimientos y capacidades didácticas.

Tampoco debe perderse de vista la soledad con la que, salvo excepciones, suelen enfrentarse los profesores de materias filológicas a las tareas de corrección lingüística de sus alumnos. Siempre recordaré, por cierto, la nefasta declaración pública de cierto profesor de Matemáticas, de cuyo nombre no quiero acordarme, que blasonaba sin pudor alguno en pleno claustro 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 la anécdota me exime, estoy seguro, de cualquier comentario.

Esta aproximación sería incompleta si dejásemos de lado el obstáculo que, paradójicamente, los propios programas de Lengua Española han supuesto en ocasiones para una formación retórica suficiente de los alumnos de todos los niveles formativos. Por poner un ejemplo que nos parece bastante fácil de entender, resulta bastante más útil para un alumno de quinto de Enseñanza Primaria saber describir oralmente y por escrito una experiencia, un sentimiento o un objeto dado, o mantener una conversación cordial y correcta con sus compañeros que dedicarse prioritariamente a tareas tales como aprender de

memoria la clasificación de los morfemas, conocimiento que no deja, por cierto, de ser útil, necesario e instructivo. Desde luego, nos parece claro que a un estudiante universitario puede resultarle más práctico conocer cómo se expone correctamente un tema en público o cómo se resuelven los apuros de un debate encarnizado que limitarse a rendir cuentas en un examen escrito acerca de contenidos que la memoria acaba desechando en gran medida.

El objeto principal de nuestro trabajo, sin embargo, no es reflexionar sobre la enseñanza de la retórica, sino sobre el peso específico que soporta el discurso docente en el ejercicio integral de la enseñanza. Guiados sobre todo por Quintiliano, pero confiados también al magisterio de Cicerón, Platón, Aristóteles y San Agustín, estudiaremos la importancia que tiene el discurso de la comunicación del conocimiento y los valores, sin olvidar la poderosa influencia que puede cobrar, en el desarrollo de la acción docente, el difícil discurso de la evaluación.

2. LA RETÓRICA DE LA DOCENCIA

2.1. Profesor comunicador frente a profesor transmisor

Si se me perdona la premeditada falta de originalidad, comenzaré recordando algo tan simple y poco novedoso como que la acción docente es un ejercicio constante de comunicación en cuyo entramado hay —debería haber— un fundamento irrenunciable y no pocas veces —todavía hoy— olvidado: el principio de retroalimentación. Para el profesor cobra una especial fuerza una de tantas afirmaciones acertadas de Quintiliano: “si el hombre no tuviera sino otro hombre con quien comunicar, no habría elocuencia en el mundo”¹. Visto desde otro ángulo, se trata de que el profesor, orador profesional donde los haya, se esfuerce por superar la incontestabilidad que el alumno suele apreciar en su discurso, incontestabilidad casi siempre derivada de la autoridad del profesor en su materia.

Se nos ocurre que hay por lo menos tres actitudes que permiten diferenciar al profesor comunicador del simple transmisor de conocimientos, y del

¹ QUINTILIANO, *Instituciones oratorias*, I, 2, p. 46. Citamos el texto siguiendo la ed. de I. Rodríguez y P. Sander en Madrid, Hernando, 1942. Citaremos en cada caso el libro en números romanos y el capítulo en números árabes, añadiendo la página exacta a la que corresponde la cita.

reconocimiento de estas tres actitudes se desgaja el modelo de análisis del discurso docente que posteriormente propondremos.

Primera: el profesor sólo podrá asumir plenamente su papel de comunicador si renuncia a reducir al alumno al silencio propio del receptor condenado a serlo a perpetuidad. La clase magistral consiste en un monólogo, que no pocas veces los alumnos transformarían gustosamente en soliloquio. Si el profesor desea analizar críticamente la consistencia de su discurso docente debe renunciar a la tentación de la clase demosténica en beneficio de la clase socrática, valga la comparación.

El objetivo (acaso el método, si fuera posible y tan fácil como parece) es procurar 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, en fin, de acuerdo con Ira Shor y Paulo Freire², cuyo criterio asumimos desde el comienzo de este párrafo, de hacer *con* los alumnos, no *a* los alumnos. Tal como lo entiende el Holmes Group³, 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. En todo caso, y en condiciones normales, para casi todos los enseñantes es un reto el hecho de enfrentarse a lo que André denomina “desencuentros de participación”⁴, que se verifican cuando los alumnos quieren movimiento y acción mientras que el profesor reclama el orden y el silencio.

Segunda: el profesor comunicador será muy consciente de que su mensaje no se reduce —no debe reducirse— al campo del saber en el que está especializado. O lo que es lo mismo, que el profesor está profesionalmente (ojalá cupiera decir en todos los casos vocacionalmente) comprometido con la transmisión de valores importantísimos para construir la educación de sus alumnos, sea cual sea la edad de éstos, y esta última apostilla no nos parece precisamente accesorio.

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

² Cfr. I. SHOR y P. FREIRE, *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1986, pp. 61 y 124.

³ THE HOLMES GROUP, *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools*, East Lansing, The Holmes Group, 1990, p. 10.

⁴ ANDRÉ, M.E.D.A., “A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática”, *Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação*, n° 27 (septiembre 1987), pp. 84-92. Véase especialmente p. 91.

veces más rica más allá de las rutinas que suelen caracterizar las situaciones formales o convencionales, que, por otra parte, no dejan de ser favorables ni necesarias.

Estas son tres de las principales claves que sustentan la reflexión sobre el discurso docente que presentamos a continuación. Dividimos la propuesta en los tres aspectos de la acción docente más fácilmente apreciables por parte de los alumnos, a saber, la comunicación del saber, la comunicación de valores y el discurso de la evaluación.

2.2. Consideraciones sobre la práctica de un discurso docente comprometido

2.2.1. El discurso de la comunicación del conocimiento.

A) *Contenido.* Parece bastante claro que para instrumentar un discurso docente que resulte verdaderamente útil se hace muy necesario partir de las informaciones derivadas del discurso del alumno mismo sobre sus propios conocimientos teóricos o su propia experiencia. Ello implica asumir y reconocer, desde el discurso de la enseñanza, la importancia y el interés que pudieran encerrar tanto aquellos como ésta, 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. A la vista de estas informaciones, tal y como señala San Agustín,

*deberemos hablar de modo más claro y explícito, o bien refutar una opinión contraria, o no le explicaremos con detenimiento aquellas nociones que ya conoce, sino que las resumiremos brevemente.*⁵

Por supuesto, 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, sin olvidar, mediante la anticipación o la reminiscencia, las necesarias interrelaciones entre los distintos temas, estrategia didáctica que, entre otras cosas, permite educar la "firmeza en la memoria" que reivindicara Quintiliano⁶. En la misma medida, se hace cada vez más pertinente engranar en el discurso docente, siempre que sea posible, los contenidos propios

⁵ S. AGUSTÍN, *Introducción al catecumenado*, tr. P. Cid Luna, Madrid, Ediciones Clásicas, 1991, p. 78.

⁶ *Op. cit.*, XII, 5, p. 326.

de las diversas disciplinas del saber, con el fin de procurar la tan reclamada visión interdisciplinar. Claro que la tarea del desarrollo del curriculum ha dejado ya hace tiempo, por suerte, de ser responsabilidad exclusiva de quien enseña; por el contrario, éste debe estimular a sus alumnos para que completen mediante su trabajo personal y sin actitudes paternales o dirigistas aquellos aspectos que no hayan sido abarcados en el discurso docente o, en el mismo sentido, amplíen aquellos que hayan sido convenientemente satisfechos. Quintiliano lo expresa con toda claridad:

Convendrá a las veces el dejarlos solos, no sea que, habituados siempre a seguir huellas ajenas, no trabajen ni discurran nada por sí solos.⁷

Cualquier profesor con experiencia y con sentido común suscribirá, por lo demás, que para que su discurso pueda ser convenientemente asimilado debe ser, a la par que estratégicamente reiterativo cuando proceda, especialmente rico en el despliegue de recursos de contenido tales como los ejemplos, los contraejemplos, las demostraciones y los ejercicios. Así lo reconoce Quintiliano: "Debe sobre todo el orador tener un grande acopio de ejemplos, ya antiguos y ya modernos"⁸; "Estas son las armas que debe tener a mano; con la ciencia de estas cosas debe estar apercebido, teniendo al mismo tiempo un grande acopio de palabras y figuras"⁹.

También San Agustín reconoce las bondades de un discurso 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 de estar de pie, abra sus labios ya no en son de alabanza, sino bostezando, y manifieste así, sin quererlo, que está deseando marcharse. Cuando nos apercebamos 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.¹⁰

B) Estructura. Por el bien de la adecuada asimilación de los conocimientos, el discurso docente ha de ser ordenado, y en su construcción y subsiguiente

⁷ Op. cit., II, 7, p. 110.

⁸ Op. cit., XII, 4, p. 325.

⁹ Op. cit., XII, 5, p. 326.

¹⁰ S. AGUSTÍN, op. cit., p. 78.

ejecución es fundamental tratar adecuadamente las ideas y presentarlas sistemáticamente mediante guiones dispuestos con la mayor claridad. Quintiliano reclama "orden en la invención, facilidad en la disposición"¹¹, y se pregunta si hay algo que contribuya más claramente a la claridad del discurso que "una división hecha con juicio"¹².

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 si lo estima 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, y no por casualidad afirma Quintiliano que "el método es el alma de la enseñanza"¹³.

C) Forma. Todo docente, independientemente de la materia que imparta, debe esforzarse por construir un discurso docente adecuado a la norma gramatical. Por lo que respecta concretamente a la corrección articulatoria, Quintiliano recomienda:

*Lo primero corregir los vicios de la pronunciación, si los hay, que las palabras se pronuncien con todas sus letras: pues unas no las pronunciamos bastante, otras demasiado.*¹⁴

Por supuesto, es muy conveniente emplear 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. Quintiliano sostiene, a este respecto, que "la principal parte en la oratoria es que se disimule el arte"¹⁵, y que "la primera virtud de la elocuencia es la claridad [...] Y así cuanto más ruin sea el maestro, tanto más oscuro será en la explicación"¹⁶.

Debe añadirse a lo anterior que el registro del discurso del profesor debe ser reforzado con los recursos didácticos que en cada caso convenga y

¹¹ *Op. cit.*, XII, 5, p. 326.

¹² *Op. cit.*, IV, 5, p. 244.

¹³ *Op. cit.*, II, 3, p. 93.

¹⁴ *Op. cit.*, I, 10, p. 77.

¹⁵ *Op. cit.*, I, 10, p. 76.

¹⁶ *Op. cit.*, II, 3, p. 94..

modificado en función de las distintas situaciones comunicativas que se susciten a lo largo de la acción docente y en función de las características de los distintos receptores. San Agustín reconoce con palabras certeras este principio que nos parece tan evidente:

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.¹⁷

En este mismo sentido, Cicerón afirma que la clave para actuar en función de las circunstancias y de los receptores es el *decoro*, fundamentado sobre el buen sentido:

El orador, pues, debe ver qué es decoroso no sólo en las sentencias sino también en las palabras. Pues no toda condición, no toda jerarquía, no toda autoridad, no toda edad ni tampoco todo lugar o tiempo u oyente deben tratarse con la misma clase de palabras o de pensamientos, y siempre en todas las partes del discurso, como de la vida, hay que considerar qué es decoroso; 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.¹⁸

D) El componente no verbal del discurso docente:

a) *lenguaje verbal no oral*. Los profesores no suelen tener tanta fe como debieran en las bondades de la interacción con sus alumnos en el espacio que éstos suelen ocupar en el aula y siguen, salvo excepciones, amparados en la protección que les facilitan la mesa o la tarima de su zona de autoridad. Por el contrario, a la hora de practicar su discurso docente el profesor comunicador debe atreverse a neutralizar estratégicamente 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, las oportunas preguntas.

¹⁷ S. AGUSTÍN, *op. cit.*, p. 86.

¹⁸ CICERÓN, *El orador*, trad. A. Tovar y A. R. Bujaldén, Madrid, C.S.I.C., 1992, pp. 28-29.

Asimismo, quien da clase, al igual que cualquier orador público, debe esforzarse tanto en practicar un barrido visual que incorpore bajo su influencia a todos sus receptores como en acoger sus dudas, intervenciones, objeciones y preguntas con signos no verbales (y por supuesto verbales) de interés y respeto.

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 en su sillón, ya les hable de pie, proponiéndose además emplear gestos mesurados y adecuados a su discurso. Recomendamos Quintiliano, por ejemplo, que “la postura del cuerpo ha de ser recta”¹⁹; por otra parte, “un orador debe diferenciarse muchísimo de un bailarín, de manera que su ademán sea más acomodado al sentido que a las palabras”²⁰;

b) *lenguaje no verbal oral*. Quien se dedica a la enseñanza sabe que, para reforzar su acción didáctica, debe afanarse por conocer y dominar, con 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.

Es importante, igualmente, utilizar un tono adecuado y una intensidad equilibrada. La experiencia demuestra que el profesor que habla a los alumnos forzando la voz puede tener problemas de atención cuando no lo hace, amén de incómodos trastornos vocales. No siempre la voz más alta de lo común suscita una atención especial; a veces se llega a ser estridente e irritante. Quintiliano sugiere, con su claridad habitual, algunas recomendaciones que se ajustan a lo dicho:

Lo primero que se debe tener presente para la buena pronunciación es la igualdad en el tono de la voz; que la oración no vaya dando saltos con pausas y tonos desiguales, confundiendo [...] los tonos graves con los agudos y los altos con los bajos, y cuidando de que la oración no claudique por la desigualdad de todas estas cosas [...] Lo segundo es la variedad, en la cual consiste el todo de la pronunciación [...]

Así que debemos evitar lo que los griegos llaman monotonía, que es un solo tono y sonido de la voz, no sólo para no decirlo todo a gritos, lo cual es una locura, o como en una conversación, lo cual carece de afecto, o en un bajo murmullo, con el cual se debilita también toda la viveza de la pronunciación,

¹⁹ *Op. cit.*, XI, 3, p. 288.

²⁰ *Ibidem*, p. 288.

*sino para que en unas mismas partes y en unos mismos afectos haya algunas inflexiones de voz.*²¹

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.

Se trata, en fin, de conseguir el objetivo con el que Quintiliano funde las manifestaciones verbales y no verbales del lenguaje oral: “gracia en la pronunciación y ademán”²².

2.2.2. Discurso de la comunicación de valores.

A) En la relación comunicativa profesor-alumno. Sostiene Quintiliano: “Debe [...] el maestro ejercer su oficio con agrado, suavizando el trabajo, que por sí mismo es agradable”²³. Esta propuesta tiene que ver con la condición comunicante inherente a la naturaleza del profesor, cuyo discurso debe poner de relieve su condición ejemplar de individuo que se encuentra en constante proceso formativo, de lo que se sigue su contestabilidad y discutibilidad. 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 sea un impedimento. Por la misma razón, el discurso docente será tolerante y respetuoso tanto con la persona como con las ideas, creencias, gustos, sexo y extracción social de sus alumnos, encareciendo los valores más necesarios para su formación. “Hable a menudo —afirma Quintiliano— de la virtud y honestidad; pues cuantos más documentos dé, tanto más ahorrará el castigo”²⁴.

Se sabe, sin embargo, como señala Imbernón²⁵, que la función educativa del profesor puede resentirse por un alienamiento 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 educador²⁶. La diferenciación de estas dos atribuciones en una misma condición

²¹ *Ibidem*, p. 271.

²² *Op. cit.*, XII, 5, p. 326.

²³ *Op. cit.*, II, 4, p. 97.

²⁴ *Op. cit.*, II, 2, p. 89.

²⁵ Cfr. F. IMBERNÓN, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona, Graó Editorial, 1994, p. 29.

²⁶ Cfr. A. RODRÍGUEZ, “Rosario de abandonos”, *El País Educación*, 297 (25-X-1988), p. 5.

profesional constituye con frecuencia un dilema para los profesores, tal como ha estudiado Carr²⁷. Otra cosa es que la actitud educativa del profesor, como señala Gordillo²⁸, pueda ser una consecuencia de su satisfacción profesional, y que la postura contraria, la custodial y eventualmente punitiva, inevitablemente apreciable desde la superficie del discurso docente, resulte de la desmotivación y el descontento del docente, tal como afirma Mc Laughlin²⁹.

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: "Responda con agrado a las preguntas de los unos, y a otros pregúntelos por sí mismo"³⁰.

De otra parte, el profesor ha de explicitar 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 flexibilidad y prudencia a la hora de comunicar los conocimientos propios de su especialidad.

Cuando la acción del profesor responde a objetivos pedagógicos meditados y claros, se procura que el contenido y el estilo del discurso docente sean claramente coherentes con esos objetivos. Dice Quintiliano que

*el orador no sólo está obligado a instruir a sus oyentes, sino también a moverlos y darles gusto, para lo cual se necesita de vehemencia, energía y gracia en el decir.*³¹

En esto, como en otras cosas, Quintiliano coincide con Cicerón, para quien

Será elocuente [...] el que en el foro y en las causas civiles hable de tal modo que pruebe, que deleite, que conmueva. El probar es propio de la necesidad; el deleitar, del agrado; el conmover, de la victoria [...] Y cuantos son los deberes del orador tantos son los estilos: el sencillo en el probar, el templado en el deleitar, el

²⁷ Cfr. W. CARR, "Adopting a Educational Philosophy", *Cambridge Journal of Education*, 14, 2, pp. 1-4, cit. por J. SMYTH, "Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar", ap. J. M. ESCUDERO y M. T. GONZÁLEZ, *Profesores y escuela*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994, p. 233.

²⁸ Cfr. M. V. GORDILLO, "La satisfacción profesional del profesor: consecuencias para la orientación educativa", ap. A. VILLA, coord., *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, 1988, pp. 259-266.

²⁹ Cfr. M. Mc LAUGHLIN, "Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores", ap. A. VILLA, op. cit., pp. 280-291.

³⁰ Op. cit., II, 2, p. 90.

³¹ Op. cit., XII, 2, p. 315.

*vehemente en el conmover, condición esta última que por sí sola resume toda la esencia del orador.*³²

También se apreciará en los mensajes de quien enseña su capacidad para ponerse en lugar de sus alumnos para adoptar medidas de cualquier tipo. San Agustín explica las excelencias de esta actitud empática:

*[...] el afecto de un alma que experimenta los mismos sentimientos con otros tiene tanta fuerza que, al participar 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.*³³

En todo caso, no sólo se trata 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 principal precepto para mover los afectos, a lo que yo entiendo, es que primero estemos movidos nosotros.*³⁴

Consciente de su ascendiente sobre sus discípulos, el docente procurará controlar la influencia que, por exceso o por defecto, puede 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. Si trasladamos esta reflexión precisamente a la enseñanza de la retórica, resultarán muy oportunas, como suponemos, las palabras que pone Platón en boca del sofista Gorgias, que habla en esta ocasión como hombre discreto:

Se debe usar de la retórica como de los otros ejercicios con arreglo a la justicia. Y si alguno que se haya formado en el arte de la oratoria abusa de esta facultad y de este arte para cometer una acción injusta, no se tendrá derecho, me parece,

³² CICERÓN, *op. cit.*, p. 28.

³³ S. AGUSTÍN, *op. cit.*, pp. 75-76.

³⁴ *Op. cit.*, VI, 2, p. 346.

*a odiar y desterrar de la ciudad al maestro que le dio lecciones. Porque si puso un arte en sus manos fue para que lo empleara en pro de las causas justas, y el otro lo empleó de un modo enteramente opuesto.*³⁵

Aristóteles se expresa en su *Retórica* en términos muy parecidos:

*Si se objetara que podría hacer gran daño el que se sirviera con injusticia de la tal potencia de los discursos, ello es propio en común de todos los bienes, excepto la virtud, y sobre todo de lo más útil, como la fuerza, la salud, la riqueza, el talento militar, pues con tales cosas cualquiera puede ser utilísimo sirviéndose de ellas con justicia, y hacer gran daño sirviéndose con injusticia.*³⁶

B) En la relación comunicativa alumno-alumno. Un profesor comprometido se cuidará de que su discurso anime al conocimiento y respeto mutuo de sus alumnos, lo que comporta, llegado el caso, la conveniencia de reconducir mediante un discurso conciliador las eventuales disensiones que se producen entre los alumnos a lo largo de la actividad docente. Por esta misma razón se pondrá el mayor empeño en que el discurso públicamente practicado por los alumnos en el acto de su interrelación sea cordial y enriquecedor, objetivo que resultará tanto más fácil cuanto más se preocupe el profesor de proponer actividades grupales en cuyo seno sea necesario practicar el contraste de pareceres.

C) En la relación comunicativa profesor-profesor. Partiendo de la necesidad de que los profesores cultiven entre sí una relación comunicativa favorable, se puede defender la pertinencia de que, a diferencia de lo que suele ocurrir, el discurso público de los docentes a propósito de sus colegas sea prudente y positivo no solamente ante éstos sino también, y acaso muy especialmente, ante los alumnos. Este compromiso con la creación de un clima comunicativo favorable ha de extenderse a los contextos y órganos propios de la participación académica, de modo que el flujo de discursos sea, al mismo tiempo, resultado y estímulo de la armonía en la comunicación profesional.

2.2.3. El discurso de la evaluación.

A) El discurso de la formalización de las pruebas. Quintiliano reconoce las ventajas de evaluar a sus alumnos mediante preguntas. El objetivo de esta estrategia queda bastante claro:

³⁵ PLATÓN, *Gorgias, o de la Retórica*, tr. L. Roig de Lluis, Madrid, Espasa-Calpe, 1978, pp. 204-205.

³⁶ ARISTÓTELES, *Retórica*, tr. A. Tovar, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1990, p. 9.

*El maestro no solamente deberá enseñar todo lo dicho, sino preguntar a menudo a los discípulos para calar su ingenio. De este modo no se fiarán para no atender, ni lo que se explica les entrará por un oído y les saldrá por el otro; con lo que a un mismo tiempo se moverán a inventar algo por sí mismos y a entender que es el fin que pretendemos. Porque, ¿qué intentamos con enseñarlos, sino que no haya que enseñarlos siempre?*³⁷

A partir de la conveniencia de la evaluación, y teniendo en cuenta la condición de instrumento preferente que en este sentido tienen las pruebas orales y escritas, cualquiera puede suscribir que el discurso propio de su formulación debe construirse con arreglo a algunas características elementales:

1. Deben ser formuladas con arreglo a un lenguaje suficientemente claro y preciso.
2. Deben permitir al alumno la diferenciación de las tareas y los objetivos propios de cada cuestión.
3. Deben estar realizadas según las estrategias verbales correspondientes a los diferentes modelos formales de prueba de evaluación.

B) El discurso de la comunicación de los resultados. Más que reducir su discurso evaluador a la mera comunicación privada o pública de una determinada calificación, el profesor podría muy bien comunicar a sus alumnos, de una forma crítica y sistemática, las principales deficiencias de contenido, estructura y forma en la contestación de las pruebas. Algo habría que decir, por cierto, acerca de la poca pertinencia de publicar las calificaciones en voz alta por las posibles consecuencias negativas que ello puede ocasionar para la intimidad del alumno. Nos parece más adecuado, y casi siempre más eficaz, preservar la privacidad de estas informaciones, de las que puede seguirse un resentimiento favorable o desfavorable del prestigio del alumno.

En cualquier caso, lo aconsejable es que el profesor emplee un discurso amable y flexible, al tiempo que académica y científicamente riguroso, en la revisión pública y privada de sus pruebas de evaluación y las calificaciones correspondientes. “Corrija los defectos —dice Quintiliano— sin acrimonia ni palabras afrentosas”³⁸. De acuerdo con este espíritu constructivo, el discurso docente propio de los actos de evaluación debería incorporar con más frecuencia estímulos favorables para la autosuperación y la confianza de los alumnos. A

³⁷ *Op. cit.*, II, 5, pp. 105-106.

³⁸ *Op. cit.*, II, 2, p. 90.

ello va ligada una medida tan sencilla y tan poco frecuentada como es que el profesor signifique también los aspectos favorables del rendimiento y la conducta del alumno, practicando con el necesario énfasis la evaluación positiva a que hubiera lugar. Así será mucho más fácil conseguir la armonía cordial que, como quieren Edward Spranger y Paulo Freire³⁹, define al acto de la educación, y así será posible suscribir las palabras comprometidas del maestro Quintiliano sobre la suma de fuerzas imprescindible en la educación de la retórica y, por extensión, en cualquier manifestación educativa: “La elocuencia no puede llegar a colmo si no van a una la doctrina del maestro y la docilidad del discípulo”⁴⁰.

APÉNDICE: UNA PROPUESTA DE MODELO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL PROFESOR

1. Presentación

Más que una encuesta susceptible de tabulación, nuestro modelo, para cuya elaboración seguimos las pautas de nuestra propuesta razonada de discurso docente, pretende ser una herramienta para favorecer la auto-prospección del profesor en diversos momentos de su vida profesional. Formulamos el modelo de análisis en forma de cuestionario. Las preguntas planteadas permiten entender que asumimos la pertinencia de la afirmación subyacente, lo cual vale tanto como pretender que, desde nuestra reflexión, la respuesta a las cuestiones propuestas sea también afirmativa en la totalidad o en la gran mayoría del cuestionario para que el profesor se sienta satisfecho de su discurso. Es decir, que cuando nosotros preguntamos: “¿Controla el profesor la carga de influencia que su discurso puede tener en la formación de los valores de sus alumnos?”, estamos dando a entender que “el profesor debe controlar la carga de influencia que su discurso puede tener en la formación en valores de sus alumnos”, de lo cual se sigue que la respuesta que consideramos adecuada a la pregunta sólo puede ser “sí”.

³⁹ Cfr. E. SPRANGER, *El educador nato*, Buenos Aires, Kapelusz, 1960, y P. FREIRE, *Educação e mudança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

⁴⁰ *Op. cit.*, II, 10, p. 117.

2. Cuestionario

2.1. Discurso de la comunicación del conocimiento.

A) *Contenido.*

1. ¿Parte el profesor, cuando es posible, de las informaciones derivadas del discurso del alumno sobre sus propios conocimientos?
2. ¿Transmite el profesor los contenidos fundamentales previstos en el programa de su asignatura?
3. ¿Establece (recuerda, anticipa), mediante su discurso docente, las necesarias interrelaciones entre los diversos temas del programa de su asignatura?
4. En el caso de que no le sea posible explicar todos los temas del programa de su asignatura, ¿induce el profesor clara y explícitamente mediante su discurso a que el alumno complete mediante su trabajo personal, si procede, los temas o aspectos no abordados por él?
5. ¿Estimula el profesor a los alumnos para que amplíen sus conocimientos sobre los contenidos transmitidos?
6. ¿Establece el profesor, cuando es posible, las interrelaciones entre contenidos propios de diversas disciplinas intelectuales con el fin de procurar una visión interdisciplinar?
7. ¿Establece el profesor, cuando es posible, las interrelaciones entre los contenidos de su discurso docente y la experiencia del alumno?
8. ¿Asume el profesor en su discurso la importancia y el interés de las informaciones derivadas del conocimiento y experiencia del alumno?
9. ¿Adapta el profesor su discurso al conocimiento medio de los alumnos una vez determinado este grado de conocimiento, esforzándose en perfeccionarlo?
10. ¿Es rico el discurso del profesor en recursos de contenido (ejemplos, contraejemplos, demostraciones y ejercicios) adecuados a la exposición y asimilación de las materias explicadas?
11. ¿Insiste el profesor, mediante las necesarias repeticiones, en los conceptos que así lo requieren?

B) *Estructura.*

1. ¿Transmite el profesor sus conocimientos mediante un discurso ordenado, tratando adecuadamente las ideas y empleando guiones claramente estructurados?
2. ¿Resuelve las dudas de sus alumnos mediante un discurso coherente y organizado?
3. ¿Evidencia el discurso del profesor que procede con respecto a una programación clara?

4. ¿Se anticipa el profesor desde su discurso a algunas de las posibles dudas u objeciones que suscita?

C) Forma.

a) Con respecto al componente verbal del discurso docente.

1. ¿Utiliza el profesor un discurso adecuado a la norma gramatical?
2. ¿Emplea el profesor un vocabulario rico y apropiado a los conocimientos que se transmiten?
3. ¿Modifica el profesor estratégicamente su registro discursivo en función de las características de sus receptores y de las situaciones comunicativas producidas en el aula?
4. ¿Integra el profesor en su discurso docente los distintos recursos didácticos (audiovisuales y de otra naturaleza) pertinentes en cada caso?
5. ¿Practica el profesor un discurso claro en la exposición de los conceptos?

b) Con respecto al componente no verbal del discurso docente.

b1) Lenguaje no verbal no oral:

1. ¿Interacciona el profesor con los alumnos en los diferentes espacios del aula abandonando, cuando procede, su zona de autoridad?
2. ¿Neutraliza el profesor, cuando procede, las barreras proxémicas características de la organización convencional del aula?
3. ¿Se esfuerza en practicar, al tiempo de su discurso verbal, una proyección visual que llegue a todos sus alumnos?
4. ¿Recibe las dudas y preguntas de sus alumnos con signos no verbales de interés y respeto?
5. ¿Adopta una postura respetuosa en las distintas manifestaciones de su acción docente?

b2) Lenguaje no verbal oral:

1. ¿Conoce y domina el profesor las diferentes modalidades de formulación del mensaje (enunciativa, interrogativa, exclamativa, imperativa)?
2. ¿Presenta su discurso docente con una intensidad equilibrada evitando elevar innecesariamente la voz?
3. ¿Presenta su discurso con un tempo adecuado intentando evitar tanto la velocidad articulatoria como la excesiva lentitud que conduce a la monotonía?

2.2. Discurso de la transmisión de valores (discurso educativo).

A) En la relación comunicativa profesor-alumno.

1. ¿Explicita el profesor mediante su discurso su condición ejemplar de individuo en

constante proceso formativo dando por sentado que su autoridad puede ser contestada y discutida?

2. ¿Practica el profesor, a la vista de lo propuesto anteriormente, un discurso tolerante y estimulante con/de la opinión del alumno, por más que esta sea discrepante?

3. ¿Explicita el profesor mediante su discurso la necesaria flexibilidad con la que debe practicarse la aproximación científica al conocimiento?

4. ¿Practica el profesor mismo un discurso flexible y prudente en la transmisión de sus conocimientos?

5. ¿Se esfuerza el profesor por construir un discurso claramente coherente con sus objetivos pedagógicos?

6. ¿Practica el profesor un discurso tolerante, respetuoso y solidario en todos los sentidos (persona, ideas, creencias, gustos y extracción social de sus alumnos)?

7. ¿Permite comprobar el discurso del profesor la capacidad empática necesaria para ponerse en lugar de sus alumnos a la hora de tomar medidas o adoptar soluciones?

8. ¿Controla el profesor la carga de influencia que su discurso puede tener en la formación de los valores de sus alumnos?

9. ¿Practica el profesor un discurso no sexista?

B) En la relación comunicativa alumno-alumno.

1. ¿Estimula el profesor mediante su discurso al conocimiento de los alumnos entre sí?

2. ¿Reconduce el profesor mediante un discurso reconciliador las eventuales disensiones que se producen entre los alumnos en el decurso de su actividad docente?

3. ¿Procura el profesor que el discurso públicamente practicado por los alumnos para su interrelación sea cordial y enriquecedor?

4. ¿Propicia el profesor actividades grupales entre los alumnos en cuyo transcurso sea necesario practicar el intercambio de puntos de vista y propuestas?

C) En la relación comunicativa profesor-profesor.

1. ¿Cultiva el profesor una relación comunicativa favorable con sus colegas?

2. ¿Se esfuerza el profesor por que su discurso público sobre otros profesores sea prudente y positivo tanto ante los alumnos como ante el resto de sus compañeros?

3. ¿Practica el profesor un discurso profesional comprometido dentro de los contextos y órganos propios de la participación académica?

2.3. El discurso de la evaluación.

A) El discurso de la formalización de las pruebas.

1. ¿Formula las pruebas el profesor con arreglo a un lenguaje suficientemente claro y preciso?

2. ¿Diferencia el profesor con claridad las distintas tareas y objetivos en la formulación de las cuestiones?

3. ¿Domina el profesor las estrategias verbales propias de los diferentes modelos formales de prueba de evaluación?

B) El discurso de la comunicación de los resultados.

1. ¿Comunica el profesor a sus alumnos las principales deficiencias de contenido, estructura y forma en la realización de las pruebas de evaluación?

2. ¿Emplea un discurso amable y flexible, sin menoscabo del necesario rigor académico, en la revisión de sus exámenes y calificaciones?

3. ¿Incorpora el profesor a su discurso evaluador estímulos favorables para la autosuperación y la autoconfianza de los alumnos?

4. ¿Significa el profesor los aspectos favorables del trabajo y la conducta del alumno practicando no sólo la evaluación correctiva, sino también la evaluación positiva a que hubiera lugar? ≈

NOTAS DEL LECTOR

Pág.	Notas

UNIVERSIDAD EUROPEA-CEES
SERIE «DOCUMENTOS DE TRABAJO»
TÍTULOS PUBLICADOS

1 / 96 I. Suárez-Zuloaga, *Small Business Acquisitions: «Starting the House from the Roof»*
(Departamento de Economía de la Empresa)

2 / 96 R. García de la Sen, *Perspectiva histórica de la teoría matemática de la fiabilidad*
(Departamento de Matemática)

3 / 96 S. A. López Navia, *La formación retórica del profesor: el ejercicio del compromiso comunicativo propio de la profesión docente. (Notas a la luz de la retórica clásica)* (Departamento de Filología Española)



UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID
CEES