

Retórica docente y enseñanza online en la educación universitaria

Rhetoric in teaching and e-learning in university education

Dr. Santiago LÓPEZ NAVIA. Profesor Titular. Universidad Internacional de La Rioja (santiagoalfonso.lopeznavia@unir.net).

Resumen:

La enseñanza *online* define un entorno retórico singular que hace necesario que el docente despliegue habilidades y estrategias comunicativas que aprovechen las posibilidades y compensen los condicionantes propios del entorno presencial-virtual en aras de la eficacia didáctica y la capacidad persuasiva. El presente trabajo es el resultado de la revisión de la bibliografía centrada en las características del discurso docente y sus peculiaridades en el entorno de enseñanza en red, así como de la reflexión y el análisis derivados de la experiencia del autor en la observación sistemática de su propia práctica retórica y la de los profesores de su mismo segmento en el ámbito universitario *online*. Los principales resultados se centran en la demostración de la vigencia de los principios cualitativos de *puritas*, *perspicuitas*, *ornatus* y *aptum* en el discurso docente en red, con especial atención al criterio de *perspicuitas*,

así como en la necesidad de dominar especialmente ciertos elementos que cobran una importancia estratégica en su construcción verbal y no verbal (oral y no oral), controlar ciertos vicios retóricos y gestionar adecuadamente los aspectos temporales de su ejecución y los recursos que garantizan y refuerzan la retroalimentación. En el estudio se discuten diversas tesis, entre las que destacan la necesidad de abonar la *auctoritas* del docente *online* en relación con su responsabilidad como modelo comunicativo público en el ejercicio de su profesión, las ventajas y los inconvenientes del empleo de ciertos recursos y apoyos, los aspectos derivados del «criterio de presencia» de los alumnos y las manifestaciones asimétricas de la relación comunicativa propia de la enseñanza en red.

Descriptores: enseñanza *online*, clase virtual, comunicación docente, competencias del profesor, retórica.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 29-12-2021.

Cómo citar este artículo: López Navia, S. (2022). Retórica docente y enseñanza *online* en la educación universitaria | *Rhetoric in teaching and e-learning in university education*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (282), 331-345. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-02>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía
año 80, n.º 282, mayo-agosto 2022, 331-345



Abstract:

E-learning is a special rhetorical environment that requires teachers to use communicational skills and strategies that take advantage of its possibilities and compensate for the limitations of the virtual classroom in the interest of educational effectiveness and their ability to persuade. This study is the result of a review of literature that focusses on the characteristics of teachers' discourse and its distinctive features in online teaching environments, as well as reflection and analysis drawing on the author's experience of systematic observation of his own rhetorical practice and that of teachers from his own field in the online university sphere. The main results focus on: testing the validity of the qualitative principles of *puritas*, *perspicuitas*, *ornatus*, and *aptum* in teachers' online discourse, with particular attention to the case of *perspicui-*

tas; the need for special mastery of certain elements of strategic importance in verbal and non-verbal (oral and non-oral) composition; controlling certain rhetorical vices; and properly management of the time aspects of its execution and the resources that guarantee and strengthen feedback. This study considers several theses: the need to increase the *authoritas* of online teachers in relation to their responsibility as a model of public communication in their professional practice, the advantages and disadvantages of using certain resources and supports, questions deriving from students' "criterion of presence," and the asymmetric manifestations of the relationship of communication online.

Keywords: electronic learning, virtual classrooms, classroom communication, teacher competences, rhetoric.

1. El perfil del profesor comunicador y su especial pertinencia en la enseñanza online

Por su formación y por las exigencias de su ejercicio profesional, todo docente universitario debería acreditar la solvencia retórica suficiente para desenvolverse en las diferentes situaciones propias de su quehacer, y más en un escenario educativo global, razón por la cual Valcárcel (2005) puso de relieve en su momento las competencias comunicativas entre las competencias básicas para la preparación del profesorado en el proceso de convergencia europea. La experiencia, sin embargo, parece apuntar en otro sentido, y se hace necesario definir y reforzar la pericia comunicativa de

los profesionales de la educación superior, que no siempre reciben la instrucción adecuada. En esta necesidad formativa, que apunta muchas veces a una carencia, se entienden precisamente la posición y la utilidad de la retórica, y particularmente la retórica de la oralidad, al servicio de la diversidad de situaciones de aprendizaje online. Llama la atención, en este sentido, que la buena comunicación y la claridad en las explicaciones del profesor, dos de los tres ítems iniciales (la elocuencia es el tercero) de naturaleza claramente retórica del *Cuestionario de Evaluación del Profesorado Universitario versión a Distancia (CEPU)* (Cañadas y de la Cuétara, 2018), no alcanzasen, en el primer análisis explo-

ratorio, los índices de discriminación mínimos para ser validados en la posterior versión, toda vez que suponen características tan determinantes para la docencia en red como para la presencial.

La evidencia de esta necesidad se acenúa más, si cabe, en un momento en el que las circunstancias y las necesidades reales exigen al docente que demuestre su versatilidad al combinar la modalidad presencial con la modalidad *online*, cada vez más extendida más allá de las circunstancias derivadas de hechos tan relevantes como la pandemia del COVID-19, en medio de la inevitable dialéctica entre lo arcaico y lo emergente que nos recuerda Soto Aguirre (2020) empleando los paradigmas identitarios acuñados en su momento por Williams (1980). Se trata, en fin, de que el docente *online* asuma con vigor renovado su responsabilidad modélica en la elaboración intelectual, ética y estética de su discurso y, de acuerdo con Salmerón et al. (2010), con la relevancia y el impacto de los aspectos comunicativos de su desempeño. El resultado de esta actitud redundará en beneficio de la *auctoritas* del docente, cuya credibilidad y cuyo ascendiente se ven abonados por sus conocimientos, su ejemplaridad y su estilo comunicativo, en el que siguen y seguirán siendo determinantes los principios cualitativos de *puritas* (corrección), *perspicuitas* (claridad), *ornatus* (elegancia) y *aptum* (adecuación) establecidos por Cicerón (I a.C./2002) y Quintiliano (c. 95/1999).

Hablamos de profesor *comunicador*, no de profesor *transmisor*, y la diferencia es bastante clara (López Navia, 2010). El profesor comunicador opta por una rela-

ción comunicativa «socrática» más que «demosténica», por expresarlo de acuerdo con los modelos retóricos de la Antigüedad Clásica complementadas por las aportaciones ya muy consolidadas de las últimas décadas del siglo xx y principios del siglo xxi. Así, y de acuerdo con Stubbs (1984), la dimensión conversacional de la enseñanza no deja de ser un ejercicio de relaciones de carácter social y personal, y a la hora de definir las características que abonan la excelencia de un docente, Bain (2007) apela a la necesidad del intercambio participativo de ideas, abundando en lo que ya apuntaron Shor y Freire hace tiempo cuando reclamaron la necesidad de hacer *con* los alumnos y no *a* los alumnos (Shor y Freire, 1986) y en el ejercicio de liderazgo que, de acuerdo con las aportaciones del Holmes Group, implica la capacidad del profesor para «hacer hacer» a sus estudiantes, en la misma línea a la que apunta Smyth cuando se refiere precisamente a la «implicación en una búsqueda conjunta del conocimiento» (Smyth, 1994, p. 244).

La enseñanza *online* se nutre claramente de todos estos ingredientes, pero añade otros que justifican que podamos hablar de un entorno retórico singular en el que, de acuerdo con lo que ya intuyeron Adell y Sales (2000), las herramientas e instrumentos técnicos que mediatizan la comunicación entre docentes y alumnos no aumentan, sino que reducen la «distancia transaccional» entre unos y otros en el sentido propuesto por Moore (1990), es decir, la distancia condicionada por el papel que desempeña el diálogo entre los agentes educativos y la estructuración del diseño de la materia impartida. Podríamos decir,

en este sentido, que la distancia transaccional es directamente proporcional al nivel de estructuración del curso e inversamente proporcional a la cantidad y la calidad del diálogo establecido. De hecho, Aguaded y Cabero (2002) ponen el foco en la consecuencia favorable que tiene la formación *online* en la superación de la unidireccionalidad comunicativa y en la interactividad en tiempo real, con lo mucho de bueno que tiene todo esto en la construcción del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, y como observan Salinas (2004) y Chaparro (2016), estos elementos técnicos conducen a un nuevo perfil de docente capaz de observar sus actuaciones y reflexionar sobre ellas y facilitar y motivar a sus alumnos hacia el aprendizaje por descubrimiento estimulando tanto su desarrollo intelectual como su capacidad creativa, impulsos que siguen demostrando la indudable importancia de la actitud comprometida del profesor en el proceso. De hecho, y como muy bien observa García-Peñalvo, es necesario «eliminar cualquier vestigio o mito relacionado con la consideración de esta modalidad educativa como un proceso de segunda clase o cuyo compromiso docente requiere menos esfuerzo que el que se emplearía en una situación equivalente en un contexto presencial» (García-Peñalvo, 2020, p. 49). Muy al contrario, la diversidad de espacios tecnológicamente mediados en los que debe intervenir el docente justifica un significativo esfuerzo. No de otra forma, siguiendo a Osuna-Acedo et al. (2018), podrían asumirse con la adecuada eficacia las tareas propias del sMOOC (Social Massive Open Online Course) —que exigen una mayor

interacción, están determinadas por la ubicuidad y se prestan a la integración en la experiencia real de los alumnos— o del tMOOC (Transfer Massive Open Online Course), cuya transmedialidad, impacto globalizador y condición de terreno abonado para el trabajo colaborativo «como apuesta hacia el compromiso ciudadano» (Osuna-Acedo et al., 2018, p. 112) no se pueden abordar con garantías sin la plena implicación del profesorado.

Las consecuencias de la actitud comprometida del docente con respecto a su tarea en el medio *online* ya fueron en su momento muy acertadamente resumidas por Gros y Silva: «mantener ‘vivos’ los espacios comunicativos, facilitar el acceso a los contenidos, animar el diálogo entre los participantes, ayudándoles a compartir su conocimiento y construir conocimiento nuevo» (Gros y Silva, 2005, p. 4). En un sentido próximo se expresan Imbernón et al. cuando reclaman la necesidad de «suscitar el desarrollo de competencias en materia de razonamiento, planificación, aprendizaje reflexivo, creación de conocimientos y comunicación» (Imbernón et al., 2011, p. 114).

2. Las singularidades retóricas de la docencia *online*

2.1. El valor especial de la máxima de *perspicuitas*

No es ni mucho menos casual que Quintiliano afirmase que la claridad es la primera virtud de la elocuencia (Quintiliano, c.55/1999, II, 3, 8), y la máxima de claridad (el criterio de *perspicuitas*) adquiere una importancia especialmente significati-

va en la retórica de la docencia *online* por razones muy claras:

1. La atención potencial que presta el alumno en una clase *online* no está sujeta a los factores de proximidad física que pueden asociarse a la capacidad de control directo ejercido por el docente, lo cual puede traducirse más fácilmente que en la enseñanza presencial en un mayor riesgo de distracción ante estímulos externos y ajenos al canal de comunicación.

2. La imposibilidad de practicar un contacto visual directo con cada alumno y un barrido visual constante con todos los alumnos le resta al docente la posibilidad de dinamizar la función fática o de contacto en virtud de la cual se regula el principio de *feedback* o retroalimentación. O lo que es lo mismo: que el docente se pierde en tiempo real los gestos de duda (o seguridad en la comprensión), desacuerdo (o asentimiento) o desinterés (o su contrario) de sus alumnos, que apreciaría si estuviese físicamente presente ante ellos y que podría interpretar para reorientar su discurso en aras de una mayor inteligibilidad. Esto no quiere decir que el chat, común en las aulas virtuales, no pueda ser un instrumento fiable para registrar asentimientos o plantear dudas (de hecho, hay alumnos cuyo perfil comunicativo se ve beneficiado por la sensación de distancia a la hora de intervenir en la clase), pero no, desde luego, con el grado de inmediatez y eficacia que se deriva del contacto visual.

3. No hay que soslayar que la certeza que representa para el alumno el hecho de que la clase se esté grabando para facilitar

su seguimiento por quienes no pueden seguirla de forma síncrona puede atemperar, cuando no perjudicar, la concentración o la calidad e intensidad de la atención con la que percibe en tiempo real las dificultades de comprensión del discurso docente. Esto influye sobre todo en su reacción a la hora de gestionar esas dificultades, toda vez que, movido por el pudor o la comodidad, puede ceder a la tentación (y por consiguiente al riesgo) de aplazar el problema hasta un nuevo visionado de la clase grabada en lugar de formular una duda en tiempo real.

4. El docente debe ser especialmente cuidadoso para que el criterio de *perspicuitas* no se vea perjudicado por la variedad en el uso de soportes, aplicaciones tecnológicas concurrentes y posibles desajustes propios de la gestión eficaz del ámbito transmedia.

Así las cosas, en la enseñanza *online* se hace especialmente necesario un discurso claro tanto por su formulación como por su estructura. La máxima inteligibilidad y el mayor orden en la disposición y el desarrollo del guion de la clase no son solo garantías de eficacia didáctica, sino de credibilidad, y la relación entre la pérdida de la credibilidad y el desorden ya fueron puestas de relieve en las conversaciones mantenidas entre Gerald Miller y David Addington (en Monroe y Ehninger, 1976). En la misma línea, y en un sentido amplio que trasciende la enseñanza *online*, Camacho y Sáenz (2000) hacen notar que la forma del mensaje didáctico debe atenerse a los niveles adecuados de claridad, precisión y exactitud y Zabalza (2003) y García Nieto (2008) dejan claro que el perfil del profesor

universitario que se precisa en el Espacio Europeo de Educación Superior exige una explicación comprensible y convenientemente organizada. Por lo que respecta a la educación *online*, Alvarado determina que las habilidades comunicativas del docente deben ser «claridad, veracidad, relevancia, calidad, cantidad adecuada y estructura» (Alvarado, 2014, p. 62).

2.2. La elaboración verbal y no verbal del discurso docente

2.2.1. El lenguaje verbal

El principio cualitativo de *puritas* debe determinar el discurso propio de cualquier modalidad de enseñanza (presencial y *online*), partiendo de la premisa inherente a la condición modélica que todo docente debe aspirar a representar para sus alumnos. Esto implica una construcción y una ejecución sujetas a la norma (López Navia, 1997, 1998, 2010), actitud que comienza por una vocalización especialmente nítida que redundará muy favorablemente en la atención que los alumnos dispensarán al docente y en la confianza que este suscita¹. El interés por una articulación matizada, perfectamente compatible con las singularidades dialectales propias de la lengua española, se hace especialmente necesario en la modalidad *online*, más sensible que la presencial por lo que respecta a las potenciales perturbaciones del canal. Debe tenerse en cuenta, además, que hay una relación evidente entre una pronunciación descuidada y salpimentada de confusiones y la merma de la credibilidad del docente, como ya demostró Baker (1965) en sus estudios pioneros en este aspecto.

Por lo que respecta a la propiedad léxica, la enseñanza *online* también exige un vocabulario rico y variado que en todo caso no vaya en contra de la máxima de *perspicuitas* y que se nutra del uso del tesoro léxico de la lengua española, soslayado a veces por el falso prestigio (muchas veces rayando en el esnobismo) que se asocia al uso frecuente de palabras en inglés para expresar conceptos perfectamente susceptibles de ser nombrados en español². Del mismo modo, todo discurso docente responsable y elaborado exige seleccionar las palabras adecuadas, sobre todo a la hora de rematar una secuencia que aspire a ser comprensible, desestimando toda imprecisión y toda ambigüedad y evitando la falta de palabras que a veces se confían a la inferencia del alumno, descuido con consecuencias especialmente negativas en la docencia *online*. Por otra parte, la mediatización de los canales *online* no justifica en modo alguno que el vocabulario del profesor se aleje de la formalidad para atemperar la posible sensación de distancia, y sin perjuicio de que a veces se permita alguna estudiada concesión a la informalidad empleando expresiones coloquiales para reforzar la complicidad con sus alumnos, el docente debe optar siempre por un registro expresivo formal.

Otro tanto cabe decir de la necesaria observancia de la norma en la morfosintaxis propia de la retórica docente *online*. Precisamente esa sensación de distancia motivada en los elementos mediatizadores del canal hace necesaria una mayor concentración a la hora de elaborar en tiempo real el discurso docente, en el que resulta relativamente fácil incurrir en

anacolutos que consisten, como se sabe, en la incoherencia sintáctica en el desarrollo de los elementos de una secuencia cuando no se combinan adecuadamente. El anacoluto es un error muy frecuente en la lengua oral no solo cuando no se mantiene la concentración necesaria al hablar, sino también cuando se concatenan excesivas oraciones subordinadas olvidando la predicación principal de la que forman parte. La enseñanza *online* requiere preferentemente la formulación de periodos sintácticos de extensión moderada para conjurar este riesgo.

Solo a partir de un discurso sujeto a la norma tiene sentido que el docente se esfuerce en dar un paso más a la hora de expresarse con un estilo especialmente elaborado, creativo y original (máxima de *ornatus*) en el que despliegue los recursos expresivos que estime convenientes, bien entendido que estos serán tanto más eficaces cuanto más naturales y claros, de modo que, una vez más, no menoscaben la inteligibilidad del discurso de acuerdo con la máxima de *perspicuitas*.

Las dificultades del docente en el transcurso de sus intervenciones orales suelen traducirse en el empleo de signos de naturaleza verbal que pueden evidenciar su inseguridad y el escaso control de su discurso. Cuando estos signos se emplean de forma controlada y aislada no constituyen un problema, sino que, de forma natural, forman parte de la función fática del lenguaje (Jakobson, 1975), orientada a mantener viva la interlocución de los participantes en la sesión. Es el caso del docente que, de vez en cuando,

y sin incurrir en repeticiones incontroladas, comprueba la atención o el grado de comprensión de sus alumnos³, precaución en todo caso muy recomendable y ante la cual, por cierto, el docente *online* debe entrenar cuanto antes a los estudiantes para que solo se manifiesten en el chat en caso de que tengan alguna duda, porque en caso contrario se genera un «ruido fático» recurrente con la acumulación de respuestas verbales de asentimiento que, en tiempo real, acaban siendo elementos distractores.

El caso que nos ocupa, sin embargo, es el de los signos pseudofáticos de naturaleza verbal (López Navia, 1997, 2010), que consisten en palabras que suelen formularse al final de determinadas secuencias con entonación interrogativa y sin el menor control por parte del docente⁴, que resultan especialmente comunes en la docencia *online* para compensar la falta de retroalimentación que se desprende de las respuestas verbales-orales y no verbales (tanto orales como no orales) propias de la enseñanza presencial y pueden convertirse en un vicio expresivo permanente si el docente no aumenta el control consciente sobre su discurso.

2.2.2. El lenguaje no verbal

Dentro de la dimensión oral del lenguaje no verbal cobran una especial relevancia en la docencia *online* los elementos paralingüísticos. Así, un docente consciente de la importancia de su correcto desempeño retórico debe prestar atención al tono, la intensidad, el *tempo* de su discurso y la entonación, de acuerdo con las siguientes orientaciones prácticas:

1. Aunque no sea necesario significarlo por razones obvias, el docente no debe forzar su tono natural de voz, sea agudo, grave o medio.

2. Por lo que respecta a la intensidad, y en términos de eficacia didáctica, es mejor una cierta tensión —es decir, un volumen moderadamente vivo y claramente audible que, sin llegar nunca a la vehemencia, denote interés y dinamismo— que una intensidad baja que puede asociarse a la pusilanimidad o a la falta de seguridad del docente y por lo tanto puede perjudicar la percepción de su autoridad (en el sentido antes visto de *auctoritas*) e influir negativamente en la atención de los alumnos. Tal como aprecian Urbina y Forteza (en Gallego, 2008), la claridad y la firmeza de la voz del docente no solo benefician al clima comunicativo que se establece, sino que también sirven para compensar las posibles limitaciones de carácter técnico que puedan darse. Queda claro, por otra parte, que se deben combinar de forma adecuada la intensidad en consonancia con las condiciones de amplificación comunes en la enseñanza *online*: a un tono agudo, por ejemplo, no le beneficia una excesiva intensidad.

3. En cuanto a la entonación, el docente *online* debe esforzarse especialmente en formular sus secuencias con los matices expresivos propios de las diferentes curvas melódicas (enunciativa, interrogativa, exclamativa e imperativa). Si esta precaución aparentemente elemental no se adopta, se pierde eficacia didáctica y persuasividad, y aumenta en proporción el riesgo de las desconexiones momentáneas de los alum-

nos, más común, como vimos al principio, en esta modalidad de enseñanza. Es muy importante tener en cuenta que la entonación es tanto más rica y expresiva cuanto menos se depende del soporte diseñado para presentar los contenidos (el Power Point, por ejemplo). Un error lamentablemente muy común en el docente *online* es basar su discurso docente en la mera lectura literal de las pantallas de su soporte, actitud opuesta a cualquier pretensión de pericia retórica y de utilidad didáctica.

4. Por fin, y por cuanto toca al *tempo*, el docente debe evitar un ritmo acelerado en su exposición, porque la experiencia demuestra que los excesos de velocidad suelen traer consigo una pérdida en la nitidez con la cual se articula: a más rapidez, peor vocalización y más errores articulatorios, con la consiguiente repercusión negativa en la calidad de la atención y en la credibilidad del docente. No hace falta aclarar que un *tempo* excesivamente moroso es igualmente inconveniente para mantener la tensión del diálogo educativo.

El docente *online* debe estar particularmente atento al vicio retórico consistente en el uso frecuente de los signos pseudofáticos y pararreflexivos (López Navia, 1997, 2010) de naturaleza no verbal oral, que no consisten formalmente en palabras, sino en sonidos, y que afean gravemente el discurso del docente. Un signo pseudofático muy común consiste en la pronunciación recurrente y descontrolada, con entonación interrogativa, de un sonido bilabial nasal prolongado (y a veces próximo a la vocal *-e-*)⁵ que, con una entonación en suspenso, puede convertirse en un signo

pararreflexivo cuyo uso frecuente denota inseguridad, falta de preparación del tema o falta de ensayo.

En relación directa con lo anterior, parece claro que si hay algo en verdad difícil en el discurso docente (y en la práctica de la oratoria en general) es la adecuada administración de los silencios (López Navia, 2006-2007). Por lo general, los docentes, sobre todo como consecuencia de los elementos mediatizadores propios de la enseñanza *online*, suelen ceder ante el miedo al silencio sustituyendo las pausas naturales propias de la reflexión por signos pararreflexivos, y este temor se acentúa quizá en el docente, que suele asociar los silencios de su discurso (tanto en la modalidad presencial como en red) al riesgo de que los alumnos los interpreten como una falta de conocimiento o de solvencia. Lo más eficaz, no obstante, es mantener la tensión del silencio sobre todo en dos trances muy comunes en el discurso docente *online*:

1. La reflexión necesaria a la hora de esbozar una respuesta ante una pregunta formulada por un alumno a través del chat. Mejor hacer pausas reflexivas que ceder al *horror vacui* del silencio con signos pararreflexivos.

2. La espera necesaria de la respuesta de los alumnos bien a través del chat (más común en sus usos), bien mediante el uso del micrófono e incluso el vídeo (más eficaz para estimular su soltura), como veremos más adelante.

Por lo que respecta a la dimensión no oral del lenguaje no verbal y a su impor-

tancia performativa, hay que partir del hecho de que el ordenador representa en principio una barrera proxémica inevitable que el docente *online* debe compensar para que los alumnos perciban el peso de su presencia a falta de un contacto directo, en el sentido que aprecian Marín et al. (2013) a la hora de inventariar los inconvenientes de esta modalidad docente. En la nomenclatura empleada en la Universidad Internacional de La Rioja se habla precisamente de «clase presencial virtual» para remarcar que el docente está impartiendo una clase en tiempo real (que puede verse también en diferido) y reorientándola de forma constante a partir de las intervenciones de sus alumnos. En el acto conaturalmente dialógico de comunicación en red entre docente y discente el primero debe manifestar un interés especial para neutralizar o cuando menos atemperar su distancia física con el segundo con la seguridad de que su motivación guarda una relación directa con la transmisión de emociones (Alvarado, 2014).

Así, y partiendo de que lo más común es que el docente *online* hable sentado en su mesa ante el ordenador, renunciando en principio a las agradables y eficaces posibilidades de la comunicación peripatética, resulta fundamental atenerse a la necesaria formalidad en su postura y al uso de ciertos gestos y movimientos en efecto expresivos, pero acaso más limitados que los que se usan al hablar de pie, postura que revela una mayor amplitud cinésica. Sin olvidar la necesidad de adoptar una postura erguida y respetuosa, a veces resultan muy convenientes los movimientos moderados de avance que reflejan la intención

(o el efecto) del docente de aproximarse a los alumnos con complicidad. También es de la mayor importancia confiar en la plasticidad del movimiento de las manos, preferiblemente despejadas, y procurando no elevarlas por encima de los hombros para atenuar posibles muestras de vehemencia. Consciente de la conveniencia de tener sus manos a la vista, el docente que se inicia en la enseñanza *online* puede asegurarse un punto de partida gestual que permite una progresión cinésica y que consiste en cruzar las manos sin dejar de moverlas, situación a partir de la cual resulta más fácil ir despejando una o ambas manos en gestos a veces simétricos, a veces paralelos y muy adecuados para regular el ritmo del discurso. Se trata, en fin, con Vázquez (2001), de controlar debidamente los gestos adaptadores, que evidencian el nerviosismo del orador, y de emplear con acierto los gestos ilustradores, de intención descriptiva.

Por descontado, el docente en red evitará cruzar los brazos ante la pantalla, postura que acentúa la distancia y a veces revela inseguridad e incluso cierta hostilidad. En todo caso, y de acuerdo con Urbina y Forteza (en Gallego, 2008), el despliegue cinésico del docente online debe tender a la suavidad de los movimientos en beneficio de la calidad de la imagen.

A falta de la posibilidad de practicar el barrido visual acostumbrado en la comunicación no verbal propia de la enseñanza presencial, el docente *online* debe proyectar su mirada hacia la cámara, sin mirar por encima de ella ni por debajo del plano que ocupan sus ojos en su imagen en pantalla buscando en la percepción individual que el

alumno tiene del profesor la virtud manifestada por este cuando, como aduce Bain (2007), está verdaderamente comprometido con la excelencia de su labor y busca, en consecuencia, atraer a todos y cada uno de sus alumnos ocupen el lugar que ocupen. Con todo, y como muy acertadamente observa Feenberg, hay que asumir las limitaciones fáticas, sociodinámicas y afectivas que, en este sentido, tiene la enseñanza en red frente a la presencial, que permite precisamente «atrapar la mirada del profesor e intercambiar una mirada instantánea en la que el aburrimiento o la atención se expresen tácitamente» (Feenberg, 2004, p. 126). El docente también empleará los movimientos de la cabeza para enfatizar y matizar expresivamente su discurso y adoptará gestos faciales de receptividad e interés cuando los alumnos formulen una pregunta al docente o contesten a la que este plantea. De acuerdo con Castellà et al (2007), todos estos elementos son fundamentales para estimular la participación de los alumnos.

2.3. Algunas consideraciones sobre la gestión del tiempo y los elementos auxiliares básicos

Al igual que hay factores paralingüísticos, cinésicos y proxémicos que singularizan la retórica propia de la docencia *online*, podemos hablar de la importancia de los aspectos cronémicos que determinan el discurso docente, toda vez que el uso adecuado del tiempo y de los tiempos constituye una muestra evidente de rigor, pericia, dominio del tema que se expone y sentido de la cortesía hacia los alumnos. La mediatización que representan los elementos técnicos en el diálogo educativo que establecen los agentes que participan en el proceso exige precau-

ciones para evitar problemas de conexión y la subsiguiente pérdida de tiempo que estos comportan. La experiencia demuestra que el sentido de la puntualidad que debería determinar los límites de una sesión formativa *online* suele ser claro en el momento de la conexión, pero no siempre en el de la desconexión, como si la amplitud del espacio virtual que comparten docente y alumnos justificase la laxitud con la que a veces se administran los finales de las clases.

Hay que hablar siquiera brevemente, para terminar, de los apoyos y distractores propios de la docencia en red. Así, y del mismo modo que los alumnos siguen su clase desde su espacio personal, el docente *online* hace lo propio con la seguridad y la confianza que le confieren la proximidad y el reconocimiento de los objetos y elementos que definen su entorno, pero no hay que permitir que las garantías de esa zona física de confort se vean condicionadas, y menos aún perturbadas, por elementos próximos que puedan convertirse en distractores.

Por lo que respecta a los apoyos, uno de los más eficaces para mantener una constante interacción con los alumnos es el chat, al que el docente debe prestar atención constante para conocer en tiempo real las manifestaciones de la retroalimentación de los alumnos: sus comentarios espontáneos, las dudas que formulan o las respuestas que se aducen ante las cuestiones planteadas. La importancia de lo que muy bien podríamos denominar «criterio de presencia» de los alumnos exige que el docente muestre de forma muy clara que está atento a estas manifestaciones, reseñando de vez en cuando alguna inter-

vención y nombrando a los alumnos que participan para que sean expresamente conscientes de que en ese momento están siendo objeto de especial interés, requisito cuya importancia significan Urbina y Forteza (en Gallego, 2008) entre los que favorecen la comunicación didáctica en red.

En todo caso, para compensar la asimetría en la relación comunicativa que se establece en el aula virtual (oral en el caso del docente y escrita en el caso de los alumnos) y buscando una comunicación educativa eficaz, es de la mayor importancia estratégica que el docente estimule la participación de los alumnos a través del micrófono y, siempre que lo acepten, también ante la cámara, todo ello, obviamente, sin forzar el comprensible sentido del pudor que alguien pueda manifestar, sobre todo a la hora de emplear la cámara, porque el «criterio de presencia» al que antes nos referíamos también se resuelve en otra forma de potencial asimetría que tiene que ver con la forma de percepción física de los agentes. La heteropercepción del docente es pública: está presente ante sus alumnos, todos pueden verle y eso condiciona su desempeño comunicativo, desde su atuendo hasta su lenguaje no verbal no oral. La autopercepción del alumno es preferentemente privada, sin perjuicio de que su proyección sea pública a través de sus intervenciones, pero la exposición de su propia imagen proyectada a la heteropercepción —horizontal (alumno/alumno) o vertical (docente/alumno)— puede representar una intrusión en la privacidad mayor que la exposición de la propia voz.

Todo lo dicho, por cierto, no empaña la eficacia de la interacción meramente escri-

ta en el chat propio de la relación comunicativa síncrona y como complemento a las sesiones presenciales virtuales a través de los chat asíncronos o la comunicación de carácter formal que se establece a través del correo electrónico. Tal como apunta Feenberg, «la práctica de la escritura impone una disciplina y ayuda a enfocar los pensamientos. Los profesores aprenden a comprender a un nivel más profundo las ideas de los alumnos cuando comunican electrónicamente con ellos» (Feenberg, 2004, p. 119). En la misma medida, como aprecia Chaparro (2016), las habilidades de comunicación escrita del profesor también se resienten favorablemente como consecuencia de esta manifestación del intercambio entre los agentes educativos, que debe ser intenso y constante (Area y Adell, 2009), y aumenta la interacción y el diálogo entre alumnos, con la favorable consecuencia que esto tiene en la construcción del conocimiento (Gros y Silva, 2005), máxime desde la conciencia de la diversidad propia del universo del grupo-clase, que justifica la versatilidad y adaptación del discurso docente de acuerdo con la máxima de *aptum*. Este intercambio debe cuidarse al máximo tanto en recursos síncronos como asíncronos, si bien en este caso «se deben establecer unos tiempos de respuesta máximos por parte del profesorado para que los estudiantes reciban la realimentación necesaria sin que esto les impida seguir el desarrollo de sus objetivos de aprendizaje» (García Peñalvo, 2020, p. 50).

3. Conclusiones

La pericia comunicativa del docente universitario debe reforzarse ante las singularidades que presenta la docencia

online, entendida como un entorno retórico que exige un profesional de perfil comunicador cuya participación en un proceso interactivo común de construcción del conocimiento contribuye al avance en la superación de las convenciones propias de la mera transmisión de conocimientos especializados.

La ejecución del discurso docente *online* hace especialmente necesario reforzar la observancia de la máxima clásica de *perspicuitas* (claridad) para compensar una de estas singularidades: el riesgo de distracción del alumno ante estímulos externos. Es igualmente necesario el refuerzo de las limitaciones naturales en la retrolimentación y disuadir al alumno del posible aplazamiento de sus posibles dudas. El principio cualitativo de *perspicuitas* se traduce en la formulación del discurso docente con la máxima inteligibilidad y en su construcción de acuerdo con una estructura sólida y coherente.

La elaboración y ejecución formal del discurso docente debe atenerse asimismo a la máxima de *puritas* (corrección), que requiere cuidar una articulación matizada, la necesaria propiedad léxica, preferentemente adscrita al registro formal, y la construcción de las secuencias para evitar errores tan comunes como el anacoluto en el discurso docente en general y en el *online* en particular. Solo desde el cumplimiento del criterio de *puritas* tiene verdadero sentido una elaboración original y creativa del discurso (*ornatus*).

En la ejecución del discurso, el docente *online* debe ser particularmente cuidadoso con los signos pseudofáticos orales (verbales y no verbales) y administrar con eficacia los elementos paralingüísticos (tono, inten-

sidad, *tempo* y entonación) para apuntalar su eficacia didáctica y su capacidad persuasiva abonando su credibilidad (propia de la *auctoritas*) y concitando una atención de mayor calidad por parte de los alumnos. La adecuada gestión de los silencios evitará caer en vicios retóricos tales como los signos pararreflexivos, que merman la confianza que despierta el docente en sus receptores.

Otra de las singularidades de la docencia *online*, la barrera proxémica natural que representa el ordenador, debe mover al docente a neutralizar la sensación de distancia reforzando el necesario dinamismo performativo, en el que, sin perjuicio de la necesaria formalidad postural, resultan esenciales el movimiento plástico de las manos, la proyección visual que llegue a cada alumno a través de la cámara a falta de un barrido visual que abarque al grupo y el uso de gestos faciales que denoten la receptividad e interés del docente. A la eficacia del discurso docente *online* también contribuyen otros refuerzos tales como la gestión equilibrada de la cronémica, la neutralización de los elementos distractores y, sobre todo, el estímulo permanente de la retroalimentación basada en la certeza del «criterio de presencia» de los alumnos y sus implicaciones en una didáctica de base dialógica capaz de atemperar las dos formas comunes de asimetría que caracterizan la relación comunicativa propia de la docencia en red: la oralidad del docente frente a la escritura preferente de los alumnos en el chat y el carácter público con el que estos perciben al profesor frente a la comprensible salvaguarda de cierta privacidad que les es propia.

Con la vertebración consciente de las estrategias que proponemos será más fácil mejorar las habilidades comunicativas que debe acreditar todo docente universitario ante sus diferentes receptores y en las diferentes situaciones propias de su desempeño (máxima de *aptum*), entre las cuales la enseñanza *online* se abre paso con una fuerza cada vez más evidente. Lo demás, como ya decía Quintiliano con su precoz lucidez, descansa «en el continuo estudio, en el variado entrenamiento, en numerosísimas experiencias, en profundísimo conocimiento, en reflexión atentísima» (Quintiliano, c. 95/1999, II, 13, 15-17). Nada ajeno, en fin, al compromiso profesional inherente al ejercicio de la docencia.

Notas

¹ Por poner dos ejemplos de errores habituales, es muy común que a veces se relaje excesivamente la pronunciación de las sílabas postónicas, especialmente en la última sílaba de las palabras esdrújulas, y muchas veces los docentes ceden a la tentación de elidir la -d- intervocálica en los participios en -ado (y no, sin embargo, en el caso de los participios en -ido).

² Tal es el caso, entre otros muchos ejemplos posibles, de *schedule* en vez de «programa», *timing* en vez de «horario» o *input* en vez de «señal».

³ Con preguntas como «¿entendéis?», «¿me explico?» o «¿alguien tiene alguna duda?».

⁴ «¿Verdad?», «¿entendido?», «¿visto?» y, muy comúnmente, «¿vale?»

⁵ Que podríamos transcribir aproximadamente como [¿mmm?] o [eeeh].

Referencias bibliográficas

Adell, J. y Sales, A. (2000). Enseñanza *online*. Elementos para la definición del rol del profesor. En J. Cabero, M. Cebrián, A. M. Duarte, F. Martínez, I. Aguaded, J. Barroso, J. M. Fernández-Batanero y J. A. Morales-Lozano (Coords.),

- Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia* (pp. 351-372). Universidad de Sevilla.
- Aguaded, J. I. y Cabero, C. (2002). *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Aljibe.
- Alvarado, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2), 59-73.
- Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions de la Universitat de València.
- Baker, E. (1965). The immediate effects of perceived speaker disorganization on speaker credibility and audience attitude change in persuasive speaking [Los efectos inmediatos de la desorganización percibida del orador en la credibilidad del mismo y el cambio de actitud de la audiencia en el discurso persuasivo]. *Western Speech*, 29, 148-161.
- Camacho, S. y Sáenz, Ó. (2000). *Técnicas de formación eficaz para profesores y formadores*. Marfil.
- Cañadas, I. y de la Cuétara, I. (2018). Estudio psicométrico y validación de un cuestionario para la evaluación del profesorado universitario de enseñanza a distancia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5 (2), 102-112. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3701>
- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Graó.
- Chaparro, P. (2016). La enseñanza online en los estudios universitarios. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 bis, 9-26.
- Cicerón, M. T. (I a. C./2002). *Sobre el orador*. Gredos.
- Feenberg, A. (2004). La enseñanza online y las opciones de la modernidad. *Pensamiento Digital*, 4, 115-133.
- Gallejo, M. J. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), 1-16.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9 (1), 41-56.
- Gros, B. y Silva, J. E. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (1), 1-13.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools*. The Holmes Group.
- Imbernón, F., Silva, P. y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 18 (36), 107-114.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.
- López Navia, S. (1997). Principales deficiencias en el uso oral del lenguaje en las situaciones expositivas. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, 3, 229-235.
- López Navia, S. (1998). La retórica de la docencia y la retórica en la docencia. En T. Albadalejo, J. A. Caballero y E. del Río (Coords.), *Quintiliano. Historia y actualidad de la retórica* (pp. 1381-1396). Ediciones del Instituto de Estudios Riojanos.
- López Navia, S. (2006-2007). El silencio y los silencios en la ejecución del discurso: algunas consideraciones prácticas. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, 11, 39-44.
- López Navia, S. (2010). *Diseño de tareas para la superación de las principales dificultades del alumnado universitario en la construcción y la ejecución del discurso expositivo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marín, V., Reche, E. y Maldonado, G. A. (2013). Ventajas e inconvenientes de la formación online. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7 (1), 33-43.
- Monroe, A. H. y Ehninger, D. (1976). *La comunicación oral. El arte del discurso y del informe*. Editorial Hispano Europea.
- Moore, M. G. (1990). Recent contributions to the theory of distance education [Aportaciones recientes a la teoría de la educación a distancia]. *Open Learning*, 5 (3), 10-15.
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C. y Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje

- hacia la transferencia profesional: el proyecto europeo ECO. *Comunicar*, 55 (26), 105-114.
- Quintiliano de Calahorra (c.95/1999). *Obra completa*. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (3-4), 469-481.
- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34 (17), 163-171.
- Shor, I. y Freire, P. (1986). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor [Miedo y atrevimiento. La vida cotidiana del profesor]*. Paz e Terra.
- Smyth, J. (1994). Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar. En J. M. Escudero y M. T. González (Eds.), *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 221-250). Ediciones Pedagógicas.
- Soto-Aguirre, T. (2020). Clases online o la necesidad de adaptación a una nueva forma de establecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Saberes Educativos*, 5, 9-21.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel.
- Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 23, 209-213.
- Vázquez, G. (Coord.). (2001). *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de las clases magistrales*. Edinumen.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Península.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Biografía del autor

Santiago López Navia es Licenciado y Doctor en Filología y en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es Profesor Titular, Vicedecano de Investigación de la Facultad de Educación y Director Académico del Máster Universitario en Retórica y Oratoria en la Universidad Internacional de La Rioja. Es titular de la Cátedra de Estudios Humanísticos Felipe Segovia Martínez de la Universidad SEK (Santiago de Chile) y miembro asesor del Consejo de Dirección de Trinity College Group of Spain. Una de sus líneas preferentes de investigación es la retórica, con especial atención a la organización y ejecución del discurso expositivo propio de las situaciones formales, especialmente en el ámbito académico, y su aplicación en la docencia y en la definición del perfil retórico del profesor comunicador frente al profesor transmisor.



<https://orcid.org/0000-0001-5074-0208>

