

Rhetoric in teaching and e-learning in university education

Retórica docente y enseñanza online en la educación universitaria

Santiago LÓPEZ NAVIA, PhD. Associate Professor. Universidad Internacional de La Rioja (santiagoalfonso.lopeznavia@unir.net).

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 *autoritas* 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.

Revision accepted: 2021-12-29.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 282 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: 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)

year 80, n. 282, May-August 2022, 331-345
revista española de pedagogía



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.

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

1. The profile of the communicator teacher and its special importance in online teaching

All university teachers should, thanks to their training and the demands of their professional practice, have the necessary rhetorical competence to manage the different situations that arise in their work, especially in a global educational setting. For this reason, Valcárcel (2005) places communicative competences among the basic competences for training teachers in the process of European convergence. However, experience seems to suggest that

this is not the case, and there is a need to define and improve the communicative skill of higher-education professionals, who do not always receive adequate instruction. The place and usefulness of rhetoric can be understood in this training requirement, which often suggests a shortcoming, especially the rhetoric of orality in the service of the variety of online learning situations. Good communication and clarity in teachers' explanations are two of the initial three items (eloquence is the third) that are clearly rhetorical in the *Questionnaire for the Evaluation of Online*

University Lecturers (QEOU) (Cañadas & de la Cuétara, 2018). However, it is striking that these items did not, in the first exploratory analysis, reach the minimum discrimination indices for validation in the subsequent version, despite being such important features in online and face-to-face teaching.

The evidence for this need is even clearer, if this is possible, at a time when circumstances and needs require teachers to demonstrate their versatility when combining face-to-face and online teaching, which is ever more widespread even beyond the circumstances deriving from such significant factors as the Covid-19 pandemic, in the midst of the inevitable clash between the archaic and the emergent that Soto Aguirre (2020) recalls, using the paradigms of identity developed by Williams (1980). It is, ultimately, a matter of online teachers accepting with renewed vigour their responsibility to be a model in the intellectual, ethical, and aesthetic elaboration of their discourse and, according to Salmerón et al. (2010), accepting the relevance and impact of the communicative aspects of their work. This attitude benefits teachers' *auctoritas*, as their credibility and influence are based on their knowledge, their exemplary status, and their communicative style, in which the qualitative principles of *puritas* (correctness), *perspicuitas* (clarity), *ornatus* (elegance), and *aptum* (appropriateness), as set out by Cicero (I a.C./2002) and Quintilian (c. 95/1999), remain decisive and will continue to be so.

We speak of *communicator* teachers, not *transmitter* teachers, and the differ-

ence is quite clear (López Navia, 2010). The communicator teacher opts for a “Socratic” communicative relationship rather than a “Demosthenic” one, in accordance with the rhetorical models of classical antiquity complemented by the now well-established contributions from the last decades of the 20th century and the start of the 21st century. Consequently, as Stubbs (1984) notes, the conversational dimension of teaching remains an exercise in social and personal relations, and Bain (2007), when defining the characteristics that support excellence in teachers, identifies the need for participatory exchange of ideas, agreeing with what Shor and Freire noted some time ago when they asserted the need to act *with* students and not *at* them (Shor and Freire, 1986) and to exercise leadership, which, as noted in the contributions by the Holmes Group, involves teachers' being able to “make their students do,” on the same line as Smyth's comments when referring to “involvement in a joint search for knowledge” (Smyth, 1994, p. 244).

Online teaching clearly draws on all of these components, but it also adds others that make it possible to speak of a distinctive rhetorical space where, in line with what Adell and Sales (2000) observed, the tools and technical instruments that mediate communication between teachers and students do not increase but instead reduce the “transactional distance” between educators and students in the sense proposed by Moore (1990), in other words, the distance shaped by the role of dialogue between the educational agents and the structuring of the design of the content

delivered. We could, accordingly, claim that transactional distance is directly proportional to how structured the course is and inversely proportional to the quantity and quality of the dialogue established. Indeed, Aguaded and Cabero (2002) focus on the favourable outcome online teaching has in overcoming the unidirectionality of communication and encouraging real-time interaction, with the considerable benefit of all of this for constructing knowledge.

In line with the above, and as Salinas (2004) and Chaparro (2016) have observed, these technical elements lead to a new teacher profile, with instructors who can observe and reflect on their actions and who enable and motivate their students to learn through discovery, stimulating their intellectual development and their creative capacity, impulses that continue to demonstrate the undoubted importance of teachers' attitude of engagement in the process. Indeed, as García-Peñalvo acutely observes, it is necessary to "eliminate any relic or myth linked to viewing this educational mode as a second-class process or one requiring less commitment and effort from teachers than in an equivalent situation in a face-to-face context" (García-Peñalvo, 2020, p. 49). On the contrary, the wide variety of technologically mediated spaces in which teachers must practise requires significant effort. Otherwise, according to Osuna-Acedo et al. (2018), it would not be possible to tackle effectively the challenges of sMOOCs (Social Massive Open Online Courses) – which require a high level of interaction, are shaped by ubiquity, and lend themselves to integration in students' lived experience – or tMOOCs (Transfer

Massive Open Online Courses), where full involvement of teachers is a prerequisite for approaching their transmediality, globalising impact, and condition as fertile ground for collaborative work "as a commitment to public engagement" (Osuna-Acedo et al., 2018, p. 112).

The consequences of teachers' engagement with their tasks online were very aptly summarised by Gros and Silva: "keeping communication spaces 'alive', facilitating access to content, encouraging dialogue between participants, helping them share their knowledge and building new knowledge" (Gros & Silva, 2005, p. 4). Imbernón et al. make a similar point when they mention the need to "elicit the development of competences in reasoning, planning, reflexive learning, knowledge creation, and communication" (Imbernón et al., 2011, p. 114).

2. The distinctive rhetorical features of online teaching

2.1. The special value of the maxim of *perspicuitas*

It is no surprise that Quintilian said that clarity is the first virtue of eloquence (Quintilian, c.55/1999, II, 3, 8), and the maxim of clarity (the criterion of *perspicuitas*) is especially important in the rhetoric of online teaching for very obvious reasons:

1. The attention students potentially pay in an online class is not subject to the factors of physical proximity that can be linked to the capacity for direct control teachers exercise. This could mean that

there is a greater risk of being distracted more easily by external stimuli outside the communication channel than in face-to-face teaching.

2. The fact teachers cannot make direct visual contact with every student or perform a constant visual sweep of all of the students denies them the possibility to dynamize the phatic or contact function, which regulates the principle of feedback. In other words: teachers miss real-time expressions of doubt (or confidence in comprehension), disagreement (or assent), or lack of interest (or otherwise) by their students, which they would notice if they were physically present and which they could interpret to redirect their discourse in pursuit of greater intelligibility. This does not mean that the chat function, common in virtual classrooms, cannot be a reliable instrument for registering assent or raising doubts (in fact, some students' communicative profile benefits from the sensation of distance when interacting in the lesson), but not, of course, with the degree of immediacy and efficacy that derives from visual contact.

3. It is important to keep in mind that students' concentration or the quality and intensity of the attention with which they perceive difficulties comprehending the teacher's discourse in real time can be tempered or even harmed by the certainty given by the fact that the class is being recorded so that people who cannot follow it synchronously can follow it later. All of this influences students' reactions when managing difficulties. Motivated by embarrassment or conven-

ience, they might give in to the temptation (and hence the risk) of putting off the problem until they rewatch the recorded class instead of expressing their uncertainty in real time.

4. Teachers must take special care to ensure that the criterion of *perspicuitas* does not suffer from the variety in the use of media, concurrent use of different technological applications, and possible difficulties typical of the effective management of the multimedia setting.

Consequently, clarity in discourse is especially necessary in online teaching, both in its formulation and in its structure. Maximum intelligibility and order in the arrangement and implementation of lesson plans guarantee not only didactic efficacy but also credibility. Indeed, the connection between disorder and loss of credibility was underlined some time ago in the conversations between Gerald Miller and David Addington (in Monroe & Ehninger, 1976). On the same lines, and in a broad sense that transcends online teaching, Camacho and Sáenz (2000) note that the form of the didactic message must have appropriate levels of clarity, precision, and exactness, and Zabalza (2003) and García Nieto (2008) make it clear that the profile of the university teacher needed in the European Higher Education Area demands a comprehensible appropriately organised explanation. With regards to online education, Alvarado determines that teachers' communication skills must include "clarity, veracity, relevance, quality, appropriate quantity, and structure" (Alvarado, 2014, p. 62).

2.2. Verbal and non-verbal preparation of teachers' discourse

2.2.1. Verbal language

The qualitative principle of *puritas* should determine the proper discourse for any mode of teaching (face-to-face or online), starting from the premise inherent to the role all teachers should aspire to as models for their students. This involves structuring and execution that are subject to norms (López Navia, 1997, 1998, 2010). This approach starts with especially clear vocalisation, which will have a very favourable impact on the attention students pay to teachers and the trust they inspire¹. Care for nuanced articulation, which is perfectly compatible with the distinctive dialectal features of Spanish, is especially necessary in e-learning as this format is more sensitive to potential disruptions from the channel than face-to-face teaching. It is also important to consider that there is a clear relationship between careless pronunciation that is peppered with confusion and the loss of teachers' credibility, as Baker (1965) showed in his pioneering studies in this area.

With regards to lexical correctness, online teaching requires a rich and varied vocabulary, something that is not in any way at odds with the maxim of *perspicuitas* and which draws upon the lexical wealth of the Spanish language, a wealth that is sometimes neglected because of the false prestige (often bordering on snobbishness) associated with frequent use of English words to express concepts that can very well be stated in Spanish². Similarly, any responsible and well-prepared discourse

by a teacher will require selection of the appropriate words, especially when rounding off a sequence that aims to be comprehensible, rejecting any imprecision or ambiguity and avoiding a lack of words that sometimes results from relying on students making inferences, an omission that can have especially negative consequences in online teaching. In addition, the mediation of online channels in no way justifies teachers allowing their vocabulary to stray away from formality in order to temper possible feelings of distance, and while a considered concession to informality might sometimes be acceptable, using colloquial expressions to reinforce complicity with the students, teachers should always opt for a formal register of expression.

The same could be said about the necessary observance of the norms in the morphosyntax characteristic of online teaching rhetoric. It is precisely because of this sensation of distance caused by the mediating elements of the channel that greater concentration is needed when preparing the teachers' real-time discourse, in which it is relatively easy to engage in anacoluthon, which, as we know, comprises syntactical incoherence when setting out the elements of a sequence as they do not combine properly. Anacoluthon is a very common error in spoken language, not just when the speaker fails to maintain the necessary concentration, but also when too many subordinate clauses are concatenated, losing their connection to the principal predication of which they form part. In online teaching, syntactical periods should preferably be of moderate length to avert this risk.

Only on the basis of a discourse that is subject to the norm does it make sense for teachers to make an effort to go further when expressing themselves in an especially elaborate, creative, and original style (maxim of *ornatus*) in which they employ whatever expressive resources they deem appropriate, albeit with the understanding that they will be more effective the more natural and clearer they are, so that, once again, in accordance with the maxim of *perspicuitas*, the intelligibility of the discourse is not undermined.

Teachers' difficulties in the course of their oral interventions are often made apparent by the use of signs of a verbal nature that can reveal insecurity and limited command of the discourse. These signs do not cause problems when used in a controlled and judicious way. Indeed, they naturally form part of the phatic function of language (Jakobson, 1975), directed at keeping alive the dialogue between participants in the session. This is the case with teachers who, from time to time and without uncontrolled repetition, check on their students' attention or level of understanding³. This precaution is highly advisable, and online teachers must train their students, as soon as possible, to comment in the chat only if they have a doubt. Otherwise a recurrent "phatic noise" develops through the accumulation of verbal responses of assent which can, in real time, be distracting.

The case that concerns us, however, is that of pseudo-phatic signs of a verbal nature (López Navia, 1997, 2010). These consist of words, usually formulated at the end of certain sequences, with an interrog-

ative intonation and that teachers do not in any way control⁴. They are especially common in online teaching to compensate for the lack of feedback received through the verbal-oral and non-verbal responses (both oral and non-oral) typical of face-to-face teaching, and they can become a constant expressive vice if teachers do not increase conscious control of their discourse.

2.2.2. Non-verbal language

Within the oral dimension of non-verbal language, paralinguistic elements are especially important in online teaching. In view of this, teachers who are not conscious of the importance of correct rhetorical execution should pay attention to the tone, intensity, and *tempo* of their discourse and their intonation, in accordance with the following practical guidelines:

1. Although it is not necessary to say it explicitly for obvious reasons, teachers should not force their natural tone of voice, whether it is high, low, or somewhere in between.

2. With regards to intensity, and in terms of didactic efficacy, a certain level of tension – that is to say, a moderately lively and clearly audible volume which denotes interest and dynamism while never becoming vehement – is better than a low intensity that can be associated with timidity or a lack of certainty by the teacher and so might undermine students' perception of his or her authority (in the aforementioned sense of *auctoritas*) and negatively affect their attention. As Urbina and Forteza (in Gallego, 2008) note, clarity and firmness in the voice of the teacher not

only benefit the communicative climate that is established, but they also compensate for any possible technical problems that might occur. On the other hand, it is clear that intensity must be combined appropriately in line with the conditions of amplification common in online teaching: a high-pitched tone, for example, does not benefit from excess intensity.

3. Regarding intonation, online teachers must make a special effort to formulate their sequences with the expressive nuances characteristic of the different melodic profile (declaratory, interrogative, exclamatory, and imperative). Didactic efficacy and persuasiveness are lost if this seemingly basic precaution is not taken, and the risk of students momentarily switching off increases proportionately, something that is more common, as we saw above, in this form of teaching. It is very important to consider that intonation is richer and more expressive the less the speaker depends on the medium for presenting the content (PowerPoint, for example). One error that is all too common in online teaching is for teachers to base their discourse on simply reading word for word the text on the screens of the device, an attitude that is opposed to any attempt at rhetorical skill and educational utility.

4. Finally, regarding *tempo*, teachers must avoid a fast pace of exposition, as experience shows that excess speed usually results in a reduction in the sharpness of articulation: the faster the exposition, the worse the vocalisation and the more errors in articulation, with a consequent negative impact on the quality of attention and

on the teacher's credibility. It goes without saying that an excessively ponderous *tempo* is just as inappropriate for maintaining tension in the educational dialogue.

Online teachers must be particularly attentive to the rhetorical vice of frequently using pseudo-phatic and para-reflexive signs (López Navia, 1997, 2010) of a non-verbal oral nature, which do not formally comprise words, but rather sounds, and which seriously deface the teachers' discourse. One very common pseudophatic sign is recurrent and uncontrolled utterance of a prolonged bilabial nasal sound (sometimes close to the vowel *-e*)⁵. With an elongated intonation, this sound can become a para-reflexive sign whose frequent use denotes insecurity, lack of preparation in the topic, or lack of practice.

Directly related to the above, it seems clear that one thing that is truly challenging in the discourse of the teacher (and in the practice of oratory in general) is appropriately managing silence (López Navia, 2006-2007). In general, teachers, above all as a consequence of the mediating elements typical of online teaching, often give in to fear of silence, replacing the natural pauses typical of reflection with para-reflexive signs. This fear is perhaps accentuated in teachers, who often associate silences in their discourse (both in the face-to-face modality and online) with the risk that the students will interpret them as a lack of knowledge or competence. However, the most effective practice is to maintain the tension of the silence above all in two very common situations in online discourse of the teacher:

1. The necessary reflection when preparing an answer to a question a student has made in the chat function. Reflexive pauses are better than giving in to the *horror vacui* of silence with para-reflexive signs.

2. The necessary wait for a response by students either through the chat (more commonly used), or using the microphone or even video (more effective for stimulating speaking freely), as discussed below.

With regards to the non-oral dimension of non-verbal language and its performative importance, it is necessary to start from the fact that the computer is in principle an unavoidable proxemic barrier that online teachers must compensate for so that the students perceive the weight of their presence in the absence of a direct contact in the sense that Marín et al. note (2013) when listing the drawbacks of this teaching modality. Indeed, the terminology used at the Universidad Internacional de La Rioja refers to “virtual face-to-face classes” to emphasise the fact that the teacher is giving a class in real time (which might also be viewed at a later time) and constantly redirecting it on the basis of interventions by the students. In the inherently dialogic act of online communication between teacher and learner, the former must display a special interest to neutralise or at least temper the physical distance from the latter with the certainty that students’ motivation is directly related to the transmission of emotions (Alvarado, 2014).

So, given that the online teachers normally speak while seated at their desks in front of the computer, in principle es-

chewing the pleasant and effective possibilities of peripatetic communication, it is vital that they maintain the necessary formality in their posture and the use of certain gestures and movements that are indeed expressive, but perhaps more limited than those used when speaking while standing, a posture that allows a greater kinesic range. Without forgetting the need to adopt an upright and respectful posture, moderate forward movements that reflect the intention (or the effect) of the teacher drawing close to the students with complicity are sometimes very advisable. Trusting in the expressiveness of hand movements is also of the greatest importance. These should preferably be free, and teachers should try not to raise their hands above shoulder height to attenuate potential displays of vehemence. Teachers who are starting out in online teaching, given the desirability of keeping their hands in view, can adopt a starting point for gestures that permits kinesic progression. This involves intertwining their hands without ceasing to move them. Starting from this position, it is easier to free one or both hands in gestures that are sometimes symmetrical and sometimes parallel, and are highly suited to regulating the pace of the discourse. Ultimately, according to Vázquez (2001), it is a matter of properly controlling adaptive gestures, which reveal the speaker’s nerves, and of correctly using illustrator gestures, which have a descriptive intention.

Obviously, online teachers will avoid folding their arms in front of the screen as this posture accentuates distance and sometimes displays insecurity and even a

certain degree of hostility. In any case, according to Urbina and Forteza (in Gallego, 2008), the kinesic display of online teachers must tend towards smooth movements in the interests of image quality.

As they cannot do the visual sweep that is a customary part of non-verbal communication in face-to-face teaching, online teachers must direct their gaze at the camera, without looking above it or below the level their eyes occupy in the on-screen image while seeking in students' individual perception of the teacher the virtue teachers manifest when, as Bain (2007) states, they are truly dedicated to excellence in their work and consequently seek to attract each and every one of their students, whatever the place they occupy. Nonetheless, as Feenberg very appositely observes, we have to accept the phatic, sociodynamic, and affective limitations of online teaching in this sense, compared with the face-to-face modality, which makes it possible to "catch the teacher's eye and exchange a fleeting glance in which boredom or attention are tacitly expressed" (Feenberg, 2004, p. 126). Teachers can also use head movements to emphasise and expressively give nuances to the discourse and will adopt facial gestures of receptivity and interest when students reply to their questions or ask ones themselves. According to Castellà et al (2007), these elements are all fundamental for encouraging student participation.

2.3. Some comments on time management and basic auxiliary elements

Just as the rhetoric typical of online teaching has distinctive paralinguistic, kinesic, and proxemic factors, the chronemic

aspects that shape teachers' discourse are also important, given that the appropriate use of time is a clear display of rigour, skill, command of the topic being covered, and courtesy to the students. The mediation represented by the technical elements in the educational dialogue between the agents who participate in the process requires precautions to avoid connectivity problems and the subsequent loss of time that these cause. Experience shows that the sense of punctuality that should decide the boundaries of an online teaching session is usually apparent at the moment of connection, but not always at the moment of disconnection, as though the breadth of the virtual space that teacher and students share justifies the laxity with which the ends of classes are sometimes administered.

To end, we should also mention the supports and distractions typical of online teaching. Just as students follow the class from their personal space, online teachers deliver classes in a setting of security and confidence provided by the familiar and recognisable objects and elements of their surroundings. However, it is important to ensure that the guarantees of that physical comfort zone are not shaped, and much less disturbed, by nearby items that might become distractions.

With regards to supports, one of the most effective for maintaining constant interaction with students is the chat function, and teachers should pay constant attention to it in order to monitor in real time the expressions of feedback by the students: their spontaneous comments, the doubts they express, and their

answers to any questions raised. The importance of what we could very well call the “criterion of presence” of the students requires teachers to show very clearly that they are paying attention to these manifestations, making periodic interventions and addressing students who participate by name so that they are expressly aware that they are the object of special interest at that moment, a requirement whose importance Urbina and Forteza (in Gallego, 2008) identify as one of those that benefit didactic communication online.

In any case, to adjust for the asymmetry of the communicative relationship in the virtual classroom (oral in the case of the teacher and written in the case of the students) and in pursuit of effective educational communication, it is of the greatest strategic importance for the teacher to encourage students to participate through the microphone and, if students agree to it, in front of the camera. All of this, is clearly to be done while respecting the people’s understandable sense of embarrassment, especially when using the camera, because the “criterion of presence” we mentioned above is also resolved in another form of potential asymmetry that relates to the form of physical perception of the agents. The heteroperception of teachers is public: they are present before their students, all of whom can see the teacher, and this shapes their communicative performance, from clothing to non-verbal non-oral language. Students’ preferred self-perception is private, even though it has a public projection through their interventions, but displaying their own images projected into heteropercep-

tion – horizontal (student/student) or vertical (teacher/student) – can represent a greater intrusion into their privacy than sharing their voices.

None of the above, of course, has a negative effect on the efficacy of merely written interaction in the chat function that is typical of the synchronous communicative relationship and as a complement to the virtual face-to-face classes through asynchronous chats or formal communication by email. As Feenberg notes, “the practice of writing imposes discipline and helps to focus thoughts. Teachers learn to understand students’ ideas at a deeper level when they communicate with them electronically” (Feenberg, 2004, p. 119). Similarly, as Chaparro (2016) observes, teachers’ written communication skills also are also favourably affected by this form of interchange between educational agents, which should be intense and continuous (Area & Adell, 2009), and interaction and dialogue between students increases, with positive effects on the construction of knowledge (Gros & Silva, 2005), especially from the conscience of diversity typical of the group–class universe, which justifies the versatility and adaptation of teachers’ discourse in accordance with the maxim of *aptum*. The greatest of care must be taken in this interchange, using both synchronous and asynchronous resources, although in this case “teachers should set maximum response times so that students can receive the necessary feedback without it preventing the teacher from pursuing the learning objectives” (García-Peñalvo, 2020, p. 50).

3. Conclusions

The communicative skills of university teachers must be improved given the particular features of e-learning. This is a rhetorical setting that needs communicator professionals whose participation in a common interactive process of knowledge construction helps to advance it by surmounting the conventions typical of mere transfer of specialised knowledge.

Online teachers' execution of discourse makes it especially necessary to strengthen observance of the classical maxim of *perspicuitas* (clarity) to compensate for one of these distinctive features: the risk of students becoming distracted by external stimuli. Reinforcement of natural limits in feedback and dissuading students from putting off their possible doubts is equally necessary. The qualitative principle of *perspicuitas* is expressed through the formulation of teachers' discourse with the maximum intelligibility and in accordance with a solid and coherent structure.

The elaboration and formal execution of teachers' discourse must also respect the maxim of *puritas* (correctness), which requires care for nuanced articulation, the necessary lexical correctness, preferably using a formal register, and structuring sequences to avoid common errors such as anacoluthon in teachers' discourse, in general and particularly online. Only by complying with the criterion of *puritas* does an original and creative elaboration of the discourse (*ornatus*) make real sense.

In the execution of their discourse, online teachers must take particular care

with pseudophatic oral signs (verbal and non-verbal) and effectively administer paralinguistic elements (tone, intensity, *tempo*, and intonation) to support their didactic efficacy and their persuasive capacity, upholding their credibility (characteristic of *auctoritas*) and inspiring higher quality attention by students. Appropriate management of silence will avert reliance on rhetorical vices such as para-reflexive signs, which reduce the trust teachers inspire in their receptors.

Another distinctive feature of online teaching is the natural proxemic barrier created by the computer. This should inspire teachers to neutralise the feeling of distance by reinforcing the necessary performative dynamism in which, notwithstanding the necessary postural formality, expressive hand movements, visual projection that reaches each student through the camera in the absence of a visual sweep that takes in the group, and the use of facial expressions that denote the receptivity and interest of the teacher are all essential. Other enhancements also contribute to the efficacy of teachers' online discourse. These include balanced time management, neutralising distractions, and above all constant encouragement of feedback based on the certainty of the students' "criterion of presence" and its implications in didactics with a dialogic basis that can temper the two common forms of asymmetry that characterise the communicative relationship in online teaching: the contrast between the teachers' orality and the students' preferred writing in the chat function, and the public character with which students perceive the teacher compared with the un-

derstandable shelter of a certain degree of privacy that is characteristic of them.

Conscious implementation of the strategies we propose would make it easier to improve the communicative skills that any university teacher should display when facing their different receptors and in the different situations that arise in their practice (maxim of *aptum*), among which online teaching opens a path with ever clearer force. The rest, as Quintilian, with his great lucidity, said, lies in “hard work and assiduity of study, by a variety of exercises and repeated trial, the highest prudence and unflinching quickness of judgement” (Quintilian, c. 95/1999, II, 13, 15-17). Something that ultimately is in no way foreign to the professional commitment inherent to the practice of teaching.

Notes

1 To give two examples of habitual errors in Spanish, excessive relaxation of pronunciation of post-tonic syllables is very common, especially in the last syllable of words that have the stress on the antepenultimate syllable, and teachers often yield to the temptation to elide the *-d-* between vowels in past participles ending in *-ado* (although not in the case of participles ending in *-ido*).

2 Such is the case, among many other possible examples, of “schedule” in place of *programa*, “timing” in place of *horario*, and “input” in place of *señal*.

3 With questions such as “¿entendéis?” (“do you understand?”), “¿me explico?” (“am I being clear?”) and “¿alguien tiene alguna duda?” (“does anyone have any doubts?”)

4 “¿Verdad?” (“right?”), “¿entendido?” (“understood?”), “¿visto?” (“do you see?”), and, very frequently, “¿vale?” (“okay?”).

5 We could transcribe these approximately as [¿mmm?] or [eeeh].

References

- Adell, J., & Sales, A. (2000). Enseñanza *online*. Elementos para la definición del rol del profesor [Online teaching. Elements for the definition of the teacher's role]. In J. Cabero, M. Cebrián, A. M. Duarte, F. Martínez, I. Aguaded, J. Barroso, J. M. Fernández-Batanero, & J. A. Morales-Lozano (Coords.), *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia* (pp. 351-372). Universidad de Sevilla.
- Aguaded, J. I., & Cabero, C. (2002). *Educación en red. Internet como recurso para la educación [Educate online. Internet as a resource for education]*. Aljibe.
- Alvarado, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento [Feedback in online education: a strategy for knowledge building]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2), 59-73.
- Area, M., & Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales [E-Learning: Teaching and learning in virtual spaces]. In 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 [What the best university professors do]*. 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. *Western Speech*, 29, 148-161.
- Camacho, S., & Sáenz, Ó. (2000). *Técnicas de formación eficaz para profesores y formadores [Effective training techniques for teachers and trainers]*. Marfil.
- Cañadas, I., & de la Cuétara, I. (2018). Estudio psicométrico y validación de un cuestionario para la evaluación del profesorado universitario de enseñanza a distancia [Psychometric study and validation of a questionnaire for the evaluation of online university lecturers]. *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., & Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados* [Understanding each other in class. The communicative strategies of highly rated teachers]. Graó.
- Chaparro, P. (2016). La enseñanza *online* en los estudios universitarios [Online teaching in university studies]. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 bis, 9-26.
- Cicerón, M. T. (I a. C./2002). *Sobre el orador* [About the speaker]. Gredos.
- Feenberg, A. (2004). La enseñanza *online* y las opciones de la modernidad [E-learning and the choices of modernity]. *Pensamiento Digital*, 4, 115-133.
- Gallego, M. J. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales [Didactic communication of university teachers in face-to-face and virtual environments]. *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 [Tutoring at University in the current context of Higher Education]. *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 [Reference model for virtual education at face-to-face universities]. *Campus Virtuales*, 9 (1), 41-56.
- Gros, B., & Silva, J. E. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje [Teacher training as a teacher in virtual learning spaces]. *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., & Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial [Teaching Skills in Virtual and Blended Learning Environments]. *Comunicar*, 18 (36), 107-114.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general* [Essays on general linguistics]. Seix Barral.
- López Navia, S. (1997). Principales deficiencias en el uso oral del lenguaje en las situaciones expositivas [Main deficiencies in the oral use of language in expository situations]. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, 3, 229-235.
- López Navia, S. (1998). La retórica de la docencia y la retórica en la docencia [The rhetoric of teaching and rhetoric in teaching]. In T. Albadalejo, J. A. Caballero, & 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 [Silence and silences in speech performance: some practical considerations]. *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* [Design of tasks to overcome the main difficulties of university students in the construction and execution of expository discourse]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marín, V., Reche, E., & Maldonado, G. A. (2013). Ventajas e inconvenientes de la formación *online* [Advantages and disadvantages of online training]. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7 (1), 33-43.
- Monroe, A. H., & Ehninger, D. (1976). *La comunicación oral. El arte del discurso y del informe* [Oral communication. The art of discourse and reporting]. Editorial Hispano Europea.
- Moore, M. G. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning*, 5 (3), 10-15.
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., & 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* [Complete Works]. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje [Methodological changes with ICT. Didactic strategies and virtual teaching-learning environments]. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (3-4), 469-481.
- Salmerón, H., Rodríguez, S., & Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual [Methodologies to Improve Communication in Virtual Learning Environments]. *Comunicar*, 34 (17), 163-171.

- Shor, I., & Freire, P. (1986). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor [Fear and daring. The teacher's everyday life]*. Paz e Terra.
- Smyth, J. (1994). Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar [A pedagogical and educational understanding of school leadership]. In J. M. Escudero & 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 [Online classes or the need to adapt to a new way of establishing the teaching-learning process]. *Revista Saberes Educativos*, 5, 9-21.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza [Language and school: sociolinguistic analysis of education]*. Cincel.
- Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior [The preparation of university teaching staff for European convergence in higher education]. *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 [Oral academic discourse. Didactic guide for the auditory and visual comprehension of lectures.]*. Edinumen.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional [Teaching competences of university teaching staff. Quality and professional development]*. Narcea.

Author biography

Santiago López Navia has an undergraduate degree and a doctorate in Philology and a doctorate in Philosophy and Educational Sciences. He is an Associate Professor at the Universidad Internacional de La Rioja, where he is the Vice-dean for research in the Faculty of Education and is the Academic Director of the University Masters in Rhetoric and Oratory. He holds the Felipe Segovia Martínez Chair in Humanistic Studies at the Universidad SEK (Santiago de Chile) and is an advisory member of the Board of Trinity College Group of Spain. One of his main research interests is rhetoric, with special attention on the organisation and execution of expository discourse typical of formal situations, especially in the academic field, and its application in teaching and in defining the rhetorical profile of the communicator teacher compared to the transmitter teacher.



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

Table of contents

Sumario

Studies *Estudios*

Pedro Ortega Ruiz, & Eduardo Romero Sánchez
Moral education from Levinas: Another educational model
La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo 233

Joaquín García Carrasco, & Macarena Donoso González
At the dawn of humanisation: *Culture* casts a polyhedral shadow, the female gender and teaching practice
Al alba de la humanización: Cultura proyecta sombra de poliedro, género de mujer y práctica de magisterio 251

Ana Isabel Ponce Gea, & Noelia Sánchez-Pérez
Conceptions underlying the construction of knowledge: A model from history teaching
Concepciones subyacentes a la construcción del conocimiento: un modelo desde la didáctica de la historia 269

Maximiliano de las Fuentes-Lara, Wendolyn Elizabeth Aguilar-Salinas, Araceli Celina Justo-López, & César Gonzalo Iñiguez-Monroy
Measuring students' algebra, trigonometry, and geometry skills on a differential calculus for engineering course
Medición de las habilidades algebraicas, trigonométricas y geométricas de los estudiantes en el curso de cálculo diferencial en ingeniería 289

Notes *Notas*

Encarnación Sánchez Lissen
Reasons for an educational pact in Spain within the framework of decentralised government administration
Razones para un pacto educativo en España en el marco de una administración descentralizada 311

Santiago López Navia
Rhetoric in teaching and e-learning in university education
Retórica docente y enseñanza online en la educación universitaria 331

Antonio Fernández-Cano, & Alfonso Fernández-Guerrero
Spanish educational production in the *Social Sciences Citation Index* (2010-2020). III
Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (2010-2020). III 347

Diego González-Rodríguez, Agustín Rodríguez-Esteban, & Héctor González-Mayorga
Differences in teachers' training in digital competence and its application in the classroom: A comparative study by educational levels between Spain and France
Diferencias en la formación del profesorado en competencia digital y su aplicación en el aula. Estudio comparado por niveles educativos entre España y Francia 371

Book reviews

Gargallo, B., & Pérez, C. (Coord.) (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad [Learn to learn, key competency in knowledge society. The way in which it is learned and taught at university]* (Vicent Gozávez). **Domínguez Garrido, M. C., López-Gómez, E., & Cacheiro-González, M. L. (Coords.) (2021).** *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias [Research and internationalization in*

competency-based education] (Paula Álvarez Urda). **Martínez-Otero Pérez, V. (2021).** *La educación personalizada del estudiante [Personalized education of students]* (Martha Leticia Gaeta González). **Pérez, C., & Asensi, C. (2021).** *Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención [How to create a positive classroom environment. Intervention activities and techniques]* (Fran J. García-García). **391**

Call for papers

Solicitud de originales

407

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 282 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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.

Descriptor: 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 *auctoritas* 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 acentúa 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 mediatizados 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 parareflexivos (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 connaturalmente 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).

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-

3. Conclusiones

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

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.
- Gallego, 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>

Sumario *

Table of Contents **

Estudios Studies

Pedro Ortega Ruiz y Eduardo Romero Sánchez
La educación moral a partir de Levinas:
otro modelo educativo
Moral education from Levinas: Another educational model 233

Joaquín García Carrasco y Macarena Donoso González
Al alba de la humanización: *Cultura* proyecta sombra
de poliedro, género de mujer y práctica de magisterio
*At the dawn of humanisation: Culture casts a polyhedral
shadow, the female gender and teaching practice* 251

Ana Isabel Ponce Gea y Noelia Sánchez-Pérez
Concepciones subyacentes a la construcción del
conocimiento: un modelo desde la didáctica
de la historia
*Conceptions underlying the construction of knowledge:
A model from history teaching* 269

**Maximiliano de las Fuentes-Lara, Wendolyn Elizabeth
Aguilar-Salinas, Araceli Celina Justo-López y César
Gonzalo Iñiguez-Monroy**
Medición de las habilidades algebraicas,
trigonométricas y geométricas de los estudiantes
en el curso de cálculo diferencial en ingeniería
*Measuring students' algebra, trigonometry, and geometry
skills on a differential calculus for engineering course* 289

Notas Notes

Encarnación Sánchez Lissen
Razones para un pacto educativo en España en el
marco de una administración descentralizada
*Reasons for an educational pact in Spain within the framework
of decentralised government administration* 311

Santiago López Navia
Retórica docente y enseñanza *online* en la educación
universitaria
Rhetoric in teaching and e-learning in university education 331

Antonio Fernández-Cano y Alfonso Fernández-Guerrero
Producción educativa española en el *Social Sciences
Citation Index* (2010-2020). III
*Spanish educational production in the Social Sciences
Citation Index (2010-2020). III* 347

**Diego González-Rodríguez, Agustín Rodríguez-Esteban
y Héctor González-Mayorga**
Diferencias en la formación del profesorado en
competencia digital y su aplicación en el aula.
Estudio comparado por niveles educativos entre
España y Francia
*Differences in teachers' training in digital competence and
its application in the classroom: A comparative study by
educational levels between Spain and France* 371

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Reseñas bibliográficas

Gargallo, B. y Pérez, C. (Coord.) (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad* (Vicent Gozálviz). **Dominguez Garrido, M. C., López-Gómez, E. y Cacheiro-González, M. L. (Coords.) (2021).** *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias* (Paula Álvarez Urda). **Martínez-Otero Pérez, V. (2021).** *La educación personalizada del estudiante* (Martha Leticia Gaeta González). **Pérez, C. y Asensi, C. (2021).** *Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención* (Fran J. García-García). **391**

Informaciones

Propuesta de un número Monográfico titulado: «Una educación renovadora del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania». Sobre las propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente publicadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Bernardo Gargallo López, Cruz Pérez Pérez, Vicent Gozálviz Pérez, Piedad Sahuquillo Mateo e Inmaculada López Francés). Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Congreso anual de la Association for Moral Education. 10th European Conference on Education. **407**

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

423



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid