

¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario?

Luis Castejón
Universidad de Oviedo

La competencia para hablar en público es un reto para muchas personas del que surgen no pocas dificultades. Estas se relacionan tanto con aspectos psicológicos, como con el déficit en las habilidades implicadas en la tarea. En el artículo se presenta a los profesores universitarios una propuesta para desarrollar la competencia para hablar en público en el marco de una asignatura. Se estudia la competencia como un reto personal para ayudar a los profesores a manejar el conjunto de factores que en ella participan. Se parte de una identificación de la participación oral en el aula y de una serie de propuestas para mejorarla. Finalmente, se revisan la secuencia de pasos y las habilidades implicadas tanto en la preparación como en el acto de dar un discurso planteando propuestas para la intervención en cada una de ellas.

Palabras clave: Hablar en público, competencia, estudiantes universitarios.

How to develop public speaking competence in university students? Public speaking competence is a challenge for many people and it causes a lot of trouble. These problems have to do with psychological aspects (e.g., fear) and lack of specific public speaking sub-skills. The purpose of this paper is to put forward to university professors some advices on how to developing public speaking competence in classroom setting. As a personal challenge, public speaking competence is studied to help professors make the teaching of this competence more manageable. Lastly, essential steps to teach this ability, as well as components of preparing and making a speech are examined. Suggestions for intervention are offered.

Keywords: Public speaking, competence, university students.

La práctica de hablar en público es usual en la vida laboral: presentación de un producto, reunión de trabajo, conferencia, sesión clínica, mesa redonda, tertulia comunicación en un congreso, debate, mitin, presentación, homenaje... Lo más habitual es que los profesionales descubran el conjunto de habilidades para la comunicación pública en la práctica, en un proceso de autoaprendizaje en el que se van desarrollando estrategias que dan lugar a un estilo personal (Evans, Evans, Lami y Jones, 2004). El problema es que esta vía del au-

toaprendizaje no siempre resulta eficaz. En algunos casos la consecución de la competencia se frustra y como consecuencia se empobrece la trayectoria profesional. Tal vez se pueda prevenir esa frustración si se plantea la enseñanza de la competencia para hablar en público en el nivel universitario –y también previamente en las etapas de enseñanza primaria y secundaria- (Bados, 1991).

Un ejemplo ilustrativo es el caso de José, un profesional que acude a una clínica de logopedia para mejorar sus habilidades para hablar en público. Aunque se siente cómodo interactuando con personas conocidas en situaciones sociales informales, le incomodan enormemente las relaciones profesionales. Hablar en público le resulta prácticamente

imposible, le supera... Dice que no sabe y se bloquea. Su miedo y falta de habilidades limitó la elección de asignaturas en la universidad así como su trayectoria profesional; se ha visto obligado a renunciar a varias ofertas de trabajo que requerían frecuentes presentaciones en público.

José ha pasado por la universidad pero en su plan formativo no se incluyó la consecución de la competencia para hablar en público. No es un caso excepcional. Un amplio grupo de alumnos rechaza hablar en público sin haber recibido una enseñanza específica sobre el tema. Es el grupo de estudiantes que presenta una Dificultad para Hablar en Público. Esta etiqueta "puede indicar la existencia de miedo para hablar en público; de un déficit de habilidades para hablar en público o de ambas cosas" (Bados, 2005, p. 2). De manera general el 75% de la población reconoce haber rechazado situaciones de hablar en público por miedo. Pero no todos los miedos son iguales. Hay grados y lo preocupante es un 20% - 30% de la población universitaria que, sin otros problemas psicológicos asociados, presenta un miedo intenso específico a hablar en público. La prevalencia del miedo es mayor entre las mujeres (2:1) y suele surgir en la adolescencia; en un 90% de los casos aparece antes de los 20 años bien vinculado a una experiencia traumática de comunicación pública o bien de una forma paulatina ante la experiencia repetida y no tutelada de hablar en público en contextos educativos (educación primaria, secundaria y universitaria) (Bados, 2005).

Ante esta situación cada vez son más los profesores universitarios que han decidido apoyar a sus alumnos para desarrollar la competencia de hablar en público. Pero, ¿está el profesorado preparado para desarrollar esta competencia? En principio el profesor ostenta una ventaja: es un práctico de la oratoria y cuenta con un caudal de experiencia que le facilita la enseñanza de esta competencia. Sin embargo, saber hablar en público no implica saber enseñar a hacerlo y es necesaria una formación específica sobre el tema (Orejudo, Nuño, Ramos, Herero y Fernández, 2005).

La enseñanza sobre la competencia se puede desarrollar en dos niveles. Bien a nivel de centro, promoviendo una actuación cooperativa entre profesores; bien a nivel de aula en el marco de una asignatura. Este trabajo se ocupa más de este último nivel sugiriendo actividades para el aula. La colaboración es un proceso emergente con lo cual a partir de la experiencia de distintos profesores podrá surgir, si el clima del centro lo propicia, la coordinación entre ellos y, como consecuencia de la misma se organizarán actividades a nivel de centro: jornadas de oratoria, concursos de retórica, prácticas de comunicación eficaz, debates, casos clínicos...

El objetivo de este artículo es dar al profesorado orientaciones para integrar en su tarea formativa el desarrollo de la competencia de hablar en público. El aula se concibe como un espacio privilegiado para practicar la comunicación pública ya que durante las clases la participación oral será un entrenamiento directo de la misma. En el primer apartado se ofrecen brevemente unos principios metodológicos que guiarán la tarea formativa, a continuación se ofrecen indicaciones sobre el procedimiento para promover la participación oral durante las clases y, por último, se revisan las tareas y habilidades implicadas tanto en la preparación como en la realización de un discurso. Las propuestas se basan en la experiencia del autor en la enseñanza de esta competencia a su alumnado y a alumnados de distintos grados como profesor invitado. También se refleja la experiencia adquirida en formación inicial y permanente del profesorado en el ICE de la Universidad de Oviedo impartiendo cursos prácticos sobre cómo promover la participación y la adquisición de la competencia de hablar en público en profesores y alumnos.

Metodología

La metodología se basa en cuatro principios que propician un clima de aula favorable para la participación y para contribuir a la consecución de la competencia de hablar

en público: la práctica, la motivación, la personalización de la enseñanza y el trabajo cooperativo.

A hablar en público se aprende practicando la comunicación pública, en nuestro caso participando durante las clases. El núcleo de la intervención consiste promover la participación oral como medio para desarrollar la competencia de hablar en público. El profesor organiza la participación según una jerarquía de dificultad, anima a la participación y registra los avances. En el último nivel se anima al alumno a decir un discurso.

La motivación promueve un clima de aula y una disposición afectiva-personal favorable para la participación. En principio, aunque los alumnos valoran la competencia para su desempeño profesional, muchos no van a querer realizar el programa de oratoria por distintos motivos: 1. Porque desconocen el programa, es decir los pasos que tienen que dar y las habilidades que deben entrenar para llegar a hablar en público 2. Porque experimentan que no pueden hacerlo (es muy complejo y no tienen habilidades). 3. Porque tienen miedo. Para afrontar estas tres dificultades de motivación el profesor debe: 1. Presentar el programa que va a seguir, es decir, proporcionar estructura para que el alumno sepa qué debe hacer y qué se espera de él en cada momento. 2. Presentar la dificultad de la tarea, su valor y su coste, y la necesidad de persistir en el aprendizaje. 3. Apoyar a los alumnos en la práctica para que lleguen a experimentar eficacia en cada nivel de participación y acompañarles en la vivencia emocional si es necesario en la tutoría individual. Es útil para el profesor conocer la dinámica del tratamiento psicológico del miedo a hablar en público para aplicar en algún caso algunos aspectos del mismo (Maciá y García-Lopez, 1995; Olivares y García-López, 2002).

La personalización de la enseñanza se basa en el descubrimiento de los puntos fuertes y débiles de cada alumno. Se trata de identificar la línea base de la que parte cada alumno y de respetar el estilo comunicativo de cada uno. Atender a todos y a cada uno supone tener un grupo pequeño de alumnos

para poder realizar un seguimiento individualizado. Sin embargo algunas estrategias permitirán llegar a la individualización de la enseñanza con grupos más amplios.

Por último la organización del trabajo de forma cooperativa genera un clima favorable para tomar la iniciativa en la participación. Es conveniente organizar *grupos de participación* de cuatro o cinco alumnos que actúan como plataformas de apoyo desde las que cada alumno es animado a tomar la iniciativa en la participación y a persistir en la comunicación pública.

Procedimiento: plan de participación para la consecución de la competencia de hablar en público

El núcleo del programa para desarrollar la competencia de hablar en público lo situamos en la participación oral en el aula. En este sentido el profesor debe planificar la participación oral. Lo cual, además de ser beneficioso para el desarrollo de la competencia, está demostrado que la participación oral beneficia el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según García, Alvarado, y Jiménez (2000), junto con el rendimiento previo y la asistencia a clase, son las variables con más peso en la predicción del rendimiento.

Se parte de una evaluación inicial del nivel de participación en la clase, observando y registrando quién participa y cómo. Por ejemplo, en una clase de 25 alumnos, durante las primeras tres clases se detecta que la iniciativa para preguntar interrumpiendo al profesor o respondiendo a la solicitud de dudas, la toman sólo dos alumnos. Esto no significa que los otros 23 no tengan nada que decir, sino que no participan porque adoptan una actitud de escucha o pasiva que les hace "comunicadores dormidos", sin iniciativa. Por otra parte el profesor observa que cuando pregunta, algunos alumnos muestran conductas defensivas: retiran la mirada, bajan la cabeza... Otro grupo asume el reto de contestar y mantiene la mirada.

El plan de participación parte de la identificación del nivel de participación durante las

clases para aumentar la cantidad y mejorar la calidad de la misma. El profesor hace explícito al alumnado su propósito: proporciona estructura presentando su programa para que vean posible el aprendizaje de la competencia. Es el momento de comentar los resultados de su observación inicial sobre la participación oral en clase. Los alumnos al verse implicados en el análisis se muestran más receptivos y entonces se plantea la necesidad de un cambio de actitud ante la participación y también el reto de prepararse para llegar a hablar en público. El cambio parte de un *compromiso personal* que cada alumno redacta detallando el coste personal que asume y su voluntad de persistir: “Yo Jorge Gómez asumo el reto de practicar la comunicación pública en la asignatura Contabilidad aceptando las prácticas que en este sentido proponga el profesor (especificar). Asumo el esfuerzo que supone este reto a distintos niveles y me comprometo a realizar una exposición pública en el curso de la asignatura”. El profesor recoge los compromisos como prueba de la disposición afectiva-personal. Una vez firmado cuando el profesor detecta conductas defensivas (por ejemplo mirar para abajo cuando se pide un voluntario) las identifica y las corrige.

Para mejorar el clima de aula y ofrecer apoyo a los alumnos (ya que algunos van a mostrar resistencia a la hora de asumir el compromiso), se establecen desde el principio *grupos de participación* como plataformas humanas de apoyo. De este modo cuando el profesor hace una pregunta no se diri-

ge necesariamente a un alumno, puede dirigirse a un grupo y en cada grupo van asumiendo la responsabilidad de participar paulatinamente. Por ejemplo, al principio en un grupo suele haber algún alumno más proclive a la participación y otros que se refugian en el grupo, pero la propia dinámica de la clase y el compromiso firmado lleva a los miembros del grupo a animar y apoyar a aquellos que les cuesta participar.

Los *diarios de participación* recogen la experiencia de los estudiantes. Se pueden elaborar a tres niveles: personal, grupal y de aula. El más útil para apoyar al alumnado en la tutoría personal o grupal es el diario personal porque permiten al profesor conectar con la experiencia y las dificultades de cada alumno. En el diario grupal un miembro del grupo va registrando la participación y en el diario de aula es un alumno el que registra la participación de todos. Cuando el profesor tiene un grupo numeroso de alumnos los diarios grupales o de aula son una herramienta útil para hacer un seguimiento (atender a todos y a cada uno) que se puede completar en la tutoría grupal o individual.

En cuanto a las actividades, el profesor decidirá qué tipos de participación va a proponer a los alumnos. Debe establecer una *jerarquía de dificultad* que permita ir subiendo peldaños de complejidad. Cada alumno es invitado a realizar el recorrido completo. En la tabla 1 se presenta una posible jerarquía de actividades que pueden integrarse en el programa de una asignatura.

Tabla 1. Ejemplo de jerarquía de actividades de participación oral en clase

Actividad	Explicación de la actividad
Decir el nombre	Cada alumno dice su nombre
Presentarse o dar un informe	Cada alumno se presenta al grupo o hace un informe sobre un aspecto siguiendo un guión
Leer en voz alta	Leer un texto en voz alta a petición del profesor
Responder a una pregunta	Un alumno responde a un planteamiento del profesor
Formular una pregunta o comentario	Un alumno toma la iniciativa para hacer un pregunta o comentario
Participación en debate	Se organiza un debate por grupos
Hacer un problema o práctica...	El alumno sale a realizar una comunicación pública sobre un contenido de la asignatura
Exposición pública. Discurso	El alumno prepara y da un discurso

La última actividad es, lógicamente, la más exigente: decir un discurso en público. Desde el comienzo se plantea el reto de dar un discurso al grupo. Todos deben asumirlo en el compromiso. El profesor puede ir integrando discursos de alumnos en las clases asignando temas relacionados con los contenidos de la asignatura a distintos grupos. Los discursos serán breves, de 5 ó 10 minutos de duración y a partir de los mismos el alumno es valorado por el profesor y por sus compañeros (aunque todos pueden participar, se asigna a los miembros de otro grupo la responsabilidad de la valoración). El profesor debe presentar a lo largo del curso, en sesiones breves, las tareas y habilidades implicadas que se presentan en los dos siguientes apartados de este artículo. Después de decir el discurso y de recibir la valoración del profesor y de los compañeros el alumno recoge en una memoria sus reflexiones sobre la experiencia tratando de mencionar sus debilidades y fortalezas.

En los siguientes apartados se describen la secuencia de tareas y las habilidades implicadas en la preparación y en la realización del discurso. Este contenido forma parte de la formación específica del profesorado para llegar a ser formadores de la competencia de hablar en público.

Preparar un discurso: pasos y habilidades implicadas

Un discurso activa cuatro niveles de procesamiento: el procesamiento pragmático, el procesamiento semántico, el procesamiento lingüístico y la producción del habla (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992). En cada nivel participan habilidades comunicativas y lingüísticas (p.e. mirar al público o la formulación morfosintáctica), motrices (p.e. expresión corporal y habla), cognitivas (p.e. planificación y autorregulación), afectivo-personales (p.e. para el ajuste personal a la tarea superando el miedo) y sociales (p.e. para la gestión y adaptación al público) (Ballenato, 2006; Hernández y García, 2004; Roca, 2007).

Un discurso se realiza en dos fases: una fase de preparación y una de ejecución. A

estas dos fases habría que añadir la fase posterior al discurso en la que el orador se autoevalúa. A continuación se describe una secuencia de actividades para la primera fase, preparación de un discurso. El profesor debe ofrecer al alumnado información sobre cada uno de estos aspectos y este en su *memoria final* deberá referirse a cada uno de ellos elaborando una breve explicación de cómo procedió en cada paso.

1. *Seleccionar el tema del discurso.* La búsqueda del tema responde a la pregunta ¿qué voy a decir? Es la primera tarea del orador. La selección del tema depende en primer lugar del conocimiento y el estudio del alumno ya que no se puede hablar de algo que se desconoce. Al seleccionar el tema se debe considerar también el interés del público. Sin interés del público no hay discurso. En relación con el tema los clásicos hablan de la *inventio* que se refiere tanto a la investigación o estudio, como a la invención necesaria para despertar el interés del público. Desde la primera fase de su preparación el discurso se sitúa entre el orador y el público: no pertenece al orador. Como decía Montaigne “La palabra es mitad de quien la pronuncia y mitad de quien la escucha” (Ballenato, 2006).

2. *Formular los objetivos del discurso.* La formulación de los objetivos responde a la pregunta: ¿Qué quiero conseguir? El objetivo se refiere al cambio que se quiere lograr en el público. Para entender la necesidad de formular un objetivo se debe entender el discurso como un acto de habla (Belinchón et al., 1992). Según esta teoría, en el discurso se diferencian tres componentes: el locutivo (lo que se dice), el ilocutivo (la intención del orador) y el perlocutivo (la repercusión que lo dicho tiene en el público). Es decir, se dice el discurso con la intención de que el público pase de un estado A (por ejemplo, de desconocimiento o indiferencia ante un tema o asunto) a un estado B (por ejemplo, conocimiento de un tema o actitud nueva).

El objetivo se refiere por lo tanto a la formulación de ese estado B. Por ejemplo, al final, cuando concluya la charla el público

se irá decidido a votar una determinada opción o a comprar un producto o sabiendo realizar una maniobra de reanimación o un plato de cocina china o, simplemente satisfechos por haberse entretenido, o con una actitud diferente ante las personas con discapacidad... Entretener, persuadir, conmovir, informar, vender, valorar...

3. *Ajuste al público.* El ajuste al público responde a la pregunta ¿quién es el público? Ahora se pide al alumno que se detenga a pensar de forma expresa en el público para elaborar una representación sobre el mismo, es decir, una teoría sobre la mente del público (Belinchón et al., 1992): ¿quiénes son?, ¿qué esperan del discurso?, ¿qué saben del tema?, ¿qué les puede interesar más de este tema?, ¿cómo puedo conectar con ellos? ... Con el público incluimos una representación del lugar en el que se va a hablar, es decir, del escenario. Siempre es recomendable visitarlo y, si es posible, ensayar en el mismo lugar o ir allí a escuchar a otro orador.

4. *Ajuste personal.* Responde a la pregunta: ¿qué pienso y cómo me siento en relación con mi actuación? Se refiere a los pensamientos y emociones que acompañan al orador antes durante y después de la charla. Lo que pensamos y lo que sentimos van unidos por eso le pedimos al alumno que al elaborar la memoria después de dar el discurso detalle qué piensa y qué siente y también que analice esos pensamientos y emociones para hacerlos más adaptativos o positivos (Bados, 2005; Roca, 2007).

Se distinguen dos tipos de pensamientos: 1. Los pensamientos que se ocupan del yo y de su presentación pública (p.e. lograr el éxito, satisfacer a los demás, hacer el ridículo, quedarse en blanco...) que tienen carácter negativo y conducen al miedo y a las conductas propias de la ansiedad. 2. Los pensamientos que dejan el yo en un segundo plano y se centran en la tarea: en lograr el objetivo del discurso, en estudiar el tema, en elaborar su macroestructura, en enriquecerlo con recursos retóricos, en las características del público. Estos pensamientos son positivos y facilitan la adaptación a la tarea (Roca, 2007).

Se puede plantear en clase o en la tutoría grupal o individual el análisis de una serie de pensamientos y emociones. Hay que dejar que los alumnos se expresen para llegar a analizar sus miedos que, principalmente, se resumen en dos: miedo al fracaso, miedo a ser rechazado. Bados (2005) ofrece un listado del que se recogen los siguientes pensamientos para trabajar en clase: no voy a tener problemas, no lo haré tan bien como otros, voy a prepararlo muy bien (centrado en la tarea), me va a servir como experiencia para aprender, me voy a quedar en blanco, voy a triunfar (centrado en el yo), me felicitarán (centrado en el yo), voy a hacer el ridículo, voy a plantearme un objetivo claro, voy a comunicar: a aportar algo al público. De estos pensamientos los alumnos seleccionan los que experimentan y los asocian a las siguientes emociones: nerviosismo, entusiasmo, tristeza, preocupación, vergüenza, confianza, soledad, seguridad, miedo, frustración, ridículo, alivio...

El objetivo del profesor como guía y tutor del aprendizaje es hacer comprender al alumno que está aprendiendo, que la tarea es compleja y que debe resistir a la frustración y a los pensamientos y emociones negativos que de forma automática se activan en su mente. En definitiva el profesor ofrece apoyo para que el alumno persista.

5. *Planificación del discurso y autorregulación.* La cuestión responde a la pregunta ¿en qué orden voy a decirlo? El discurso se basa en representaciones de su estructura de alto nivel denominadas macroestructuras (Belinchón et al., 1992). La macroestructura es el esquema del discurso, el plan que se debe memorizar. Las palabras que se van a decir no se deben memorizar porque éstas dependen de la formulación lingüística que es automática. Se puede escribir y entrenar el discurso diciéndolo en voz alta para mejorar algún fragmento que se considere difícil por cualquier motivo, pero es poco efectivo memorizar el discurso porque el recuerdo ocupa muchos recursos cognitivos y limitan la comunicación del orador, en concreto posibilidad de "leer al público" y responder a sus requerimientos. La pretensión

de decir el discurso de memoria conduce además a uno de los grandes miedos del orador principiante: quedarse en blanco. La macroestructura sustenta el discurso en ideas y ordena las palabras. Un ejemplo de macroestructura de discurso que se puede aplicar a muchos temas es el siguiente:

SALUDO-PRESENTACIÓN DEL TEMA-CONEXIÓN

IDEA PRINCIPAL 1-APOYO RETÓRICO A LA IDEA 1

IDEA PRINCIPAL 2-APOYOS RETÓRICOS A LA IDEA 2

CONCLUSIÓN-PREGUNTAS Y DESPEDIDA.

“Buenas tardes (SALUDO), durante la próxima hora voy a presentar las cualidades de un nuevo producto que saldrá al mercado el próximo mes de mayo y ustedes deben distribuir (PRESENTACIÓN DEL TEMA). Se trata de un pegamento resistente, rápido y al mismo tiempo, esta es su cualidad principal, inocuo para las personas (IDEA PRINCIPAL). Lo hemos probado con niños. Se lo han llevado a los ojos, a la boca y no ha causado ninguna intoxicación ni reacción cutánea (presentación de ejemplos y pruebas)(APOYO RETÓRICO). La próxima semana recibirán información detallada sobre el producto para que preparen su distribución en la red comercial FZ5. Espero sus preguntas sobre el tema. Muchas gracias por su atención les dejo mi dirección (CONCLUSIÓN Y DESPEDIDA)”.

Junto a la planificación se sitúa la autorregulación que es la destreza del orador para modificar el plan establecido. En un discurso todo está planificado pero nada decidido. Todo al final puede salir de otro modo porque el discurso, recordemos esto de nuevo, es tanto del orador como del público. La autorregulación conduce a la variación del plan establecido. El público siempre está activo, emite señales no verbales que el orador debe interpretar y ante las cuales debe reaccionar de forma apropiada. El sistema de respuesta del orador no se puede planificar totalmente, siempre hay un componente de autorregulación que determina el ajuste al público.

Decir un discurso: pasos y habilidades implicadas

La hipótesis de la continuidad en el desarrollo de las habilidades para hablar en público plantea que existe una relación entre las habilidades que manifiesta una persona a nivel lingüístico, comunicativo y social en situaciones de la vida cotidiana y su estilo hablando en público. De este modo cada alumno posee un modo de comunicar propio que es la base de su estilo como orador. Desde ese espacio personal, a partir de la práctica guiada, surge la competencia.

El entrenamiento no es previo a la práctica, se basa en la práctica de la oratoria. Poco a poco el alumno vence el miedo y desarrolla las habilidades implicadas manifestando su estilo personal. Se puede realizar como práctica un test situacional de comunicación pública de 1 minuto sobre un tema; por ejemplo, el profesor explica un concepto y pide a un alumno que salga a repetir la explicación. Si el profesor está atento, en ese minuto descubrirá las tendencias del alumno como orador, su estilo propio.

Si no se parte de la personalidad de cada alumno, de su estilo propio, se generará algo que se observa con frecuencia en los medios de comunicación: un patrón uniforme de orador. El entrenamiento se puede guiar por modelos que actúan como de criterios para reflexionar, orientar y autocorregir la propia acción. Pero más que la mera imitación, en los modelos se ha de buscar la inspiración y si éstos son realmente virtuosos se convierten por sí mismos en manuales vivientes de retórica (Hernández y García, 2004).

En la fase de ejecución del discurso coexisten la comunicación verbal vinculada al procesamiento lingüístico y la comunicación no verbal constituida por un conjunto de conductas sincronizadas con la producción verbal que condicionan buena medida el sentido del discurso y la credibilidad del orador. Los gestos y el habla poseen un sistema computacional común, es decir, constituyen formas de actividad internamente relacionadas que forman parte de una misma estructura psicológica (Belinchon, Igoa y

Riviére, 1992). Albert Mehrabian (1981), antropólogo la universidad de California, establece la denominada *Regla de Mehrabian o Regla del 7-38-55*, según la cual en la comunicación de emociones y sentimientos el lenguaje verbal ocupa solamente un 7%, el 38% depende del lenguaje paraverbal (entonación, proyección vocal, tono, pausas, ritmo) y el 55% del lenguaje corporal (posición corporal, mirada, expresión facial, gestos, movimiento, respiración...). Esta regla no se debe generalizar, quitando valor a la comunicación verbal, pues hay un componente lingüístico en el discurso que es fundamental en la transmisión del contenido.

En la enseñanza de la realización del discurso se deben integrar en cada persona las habilidades relacionadas con la comunicación no verbal (mirada, posición, mímica facial, expresión corporal, gestos,...) y las habilidades verbales (inteligibilidad, entonación, recuperación léxica, formulación morfosintáctica, cohesión del discurso...). Vamos a mencionar brevemente las tareas y habilidades relacionadas con el acto de decir un discurso. El profesor deberá referirse a todas ellas en sus explicaciones y valoraciones.

1. *El uso del lenguaje*. En la actuación el orador debe convertir sus pensamientos en palabras. El uso del lenguaje se basa fundamentalmente en dos destrezas: la recuperación de unidades léxicas y la formulación morfosintáctica. La psicología cognitiva ha estudiado con detalle los procesos que participan tanto en la codificación como en la decodificación del lenguaje (Belinchón et al., 1992) Podemos observar en el discurso frases incompletas o incomprensibles o muletillas o tiempos de latencia excesivos; serán señales de que el alumno debe entrenar la fluidez lingüística.

2. *El discurso*. La formulación lingüística está al servicio del discurso. Se debe diferenciar texto y discurso. Un discurso es un texto conectado con el público y por lo tanto el orador lo sitúa continuamente entre él y el público. Así, el discurso requiere un ajuste al público. El orador percibe y regula la repercusión en el público y orienta sus pala-

bras para lograr su objetivo y también el grado de satisfacción perlocutiva que desea. El discurso así entendido es una conversación encubierta (Castejón y España, 2004).

El orador para convertir un texto en un discurso tiene que cumplir tres requerimientos: 1. Conectar con el público, es decir, presentarse, establecer la estructura o guión de lo que va a exponer, dejar claro lo que espera conseguir y conectar con el público. 2. Plantear lo nuevo, es decir, las ideas principales y secundarias. Al presentar lo nuevo se deben fijar en dos aspectos: a) La cohesión interna del discurso marcada con *enlaces retóricos* que conducen y sitúan al público en la estructura a nivel macro y micro (*ahora vamos a ver, otra característica, para terminar...*); b) Los *apoyos retóricos* que facilitan la comprensión al aclarar las ideas principales y reducir la densidad semántica del discurso: ejemplos, anécdotas, experimentos, cuentos... Por ejemplo, un buen discurso acompaña una idea principal de varios recursos retóricos; 3. Confirmar la comprensión mediante la pseudoevaluación (comunicación no verbal del público que indican que siguen o no el tema), la confirmación directa o el análisis de las preguntas del público que pueden indicar que han comprendido o no. (Castejón y España, 2004)

La pregunta retórica del orador es un recurso retórico muy útil para conectar con el público, plantear lo nuevo o para la confirmación de la comprensión. Son preguntas que no se formulan para ser respondidas sino para confirmar la conexión con el público ya que implican situarse en la mente del público (p.e. "*se preguntarán qué debe ocurrir para que se reduzca el paro en nuestro país*" el orador no va a dar la palabra al público, pero sitúa el discurso en su mente).

3. *La posición corporal del orador*. Se debe orientar al alumno para que adopte una posición corporal vertical y abierta que facilita la proyección vocal. Se evitarán las conductas defensivas como balancearse, rascarse, chasquear los dedos, no mirar al público (por ejemplo mirar sólo a las diapositivas que se proyectan), permanecer inmóvil, situarse detrás de la mesa, hablar rápido... Se

debe evitar la extensión del cuello o hablar para los cuellos de la camisa. Se mantendrá el tórax expandido y los hombros equilibrados (ni hacia atrás, ni hacia delante).

4. *La expresión corporal.* La verticalidad en la posición conduce a un movimiento natural y desenvuelto sin puntos de bloqueo, es decir, a una expresión corporal natural. Se concreta en un conjunto de segmentos que deben desbloquearse y activarse en la comunicación. La mímica facial, la mirada y la gestualidad de los brazos. Todo ayuda a mejorar la comunicación y la proyección vocal. Se debe entrenar al orador para expresar a nivel facial evitando la seriedad excesiva y también la sobreactuación que puede llegar a agotar al público. Se practicará la mirada a todo el público evitando omitir un sector del mismo. En relación con los brazos y las manos se procuran mantener en posición media-alta con las palmas abiertas y orientadas hacia el público acompañando con su movimiento la prosodia del discurso.

5. *El habla y la voz.* El habla debe ser inteligible para el público y la velocidad adecuada y la entonación variada. El grado de inteligibilidad está estrechamente ligado a la correcta percepción de las altas frecuencias y dado que las consonantes son más agudas que las vocales su articulación determina en mayor medida la inteligibilidad (por las vocales se nos oye, por las consonantes se nos entiende). Se debe asegurar una señal inteligible. Además, de la inteligibilidad el orador debe lograr claridad en la resonancia, es decir, un equilibrio entre la cavidad nasal, faríngea y oral de acuerdo con las exigencias del idioma en que se expresa. Por lo que se refiere a la voz, en la técnica vocal se destaca la necesidad de emplear variaciones prosódicas (tono, intensidad, timbre, acento, ritmo, grupo fónico...) para mantener la atención del público y también una respiración fónica adecuada. El orador debe coordinar la respiración y el habla evitando el uso de aire residual (Rivas y Fiuza, 2002). Estos aspectos relacionados con la técnica vocal y el habla pueden entrenarse de forma específica con la ayuda de un logopeda.

Conclusiones

La posibilidad de preparar a los estudiantes universitarios para el desempeño profesional pasa por la consecución de una serie de competencias entre las que destaca por su relevancia la competencia para hablar en público. Se trata de una deuda de la universidad con la sociedad: convertir la instrucción en algo realmente útil para el ejercicio de la profesión. La reforma que está en curso confirma la necesidad de saldar esa deuda con tantos estudiantes que, al final, con su título en la mano poseen poca competencia profesional.

Se han presentado a los profesores una serie de orientaciones para la clase por ser un lugar privilegiado para la consecución de esta competencia, pues la participación oral que allí tiene lugar (preguntando, respondiendo a preguntas o presentando un trabajo) es un mediador de la comunicación pública. Cada profesor deberá esforzarse en adaptar las propuestas al programa de su asignatura y dedicar tiempo al seguimiento de la consecución de la competencia a lo largo del curso. Una dedicación importante que hará posible que los alumnos con Dificultades para Hablar en Público afronten sus dificultades en el periodo de formación y puedan de este modo acudir a la carrera profesional en una posición más ventajosa.

Debe quedar claro que el planteamiento de la consecución de competencias en la universidad exige un esfuerzo y dedicación importante a los profesores. Este hecho conduce a reflexionar sobre lo que queremos y lo que realmente hacemos los profesores universitarios. ¿Queremos realmente mejorar la calidad de la enseñanza? ¿Actuamos para lograr esa mejora en la calidad? No es fácil responder a estas cuestiones. La doble condición de docentes e investigadores ha conducido a la desvalorización de la enseñanza frente a la investigación y consiguientemente a la reducción de los esfuerzos dedicados a mejorar su calidad. Estos esfuerzos son difíciles de consignar y cuentan poco en la carrera profesional lo cual limita, evidentemente, la dedicación a los mismos. Por este motivo aunque con la refor-

ma en marcha han surgido nuevos planteamientos y una actitud nueva ante la enseñanza, que debe afianzarse aun más, el esfuerzo de los profesores, aquello que realmente nos

ocupa profesionalmente, sigue estando algo alejado de mejorar la calidad de la enseñanza ya que la carrera universitaria prioriza otras dedicaciones.

Referencias

- Bados, A. (1991). *Hablar en público. Guía práctica para lograr habilidad y confianza*. Madrid: Pirámide.
- Bados, A. (2005). *Miedo a hablar en público*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 5 de abril de 2011 de <http://diposit.ub.edu>.
- Ballenato, G. (2006). *Hablar en público. Arte y técnica de la oratoria*. Madrid: Pirámide.
- Belinchón M., Igoa, J. M. y Riviére, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Castejón, L. y España, Y. (2004). El discurso positivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido. *Aula abierta*, 83, 107-126.
- Evans, A. L., Evans, V., Lami, A. M. y Jones, O. (2004). Public speaking in a democracy. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 325-329.
- García, M. V., Alvarado, J. M. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 248-252.
- Hernández, A. y García, M. (2004). *El arte de hablar. Manual de retórica práctica y de oratoria moderna*. Barcelona: Ariel.
- Maciá, D. y García-López, L. J. (1995). Fobia social: Tratamiento en grupo del miedo a hablar en público de cuatro sujetos mediante un diseño n=1. *Anales de Psicología*, 11, 153-163.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Olivares, J. y García-López, L. J. (2002). Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público. *Psicothema*, 14, 405-409.
- Orejudo, S., Nuño, J., Ramos, T., Herero, M. L. y Fernández, T. (2005). El desarrollo de la competencia para hablar en público en el aula a través de la reducción de la ansiedad ante esa situación. Estudio previo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 1-6.
- Rivas, R. M. y Fiuza, M. J. (2002). *La voz y las disfonías disfuncionales*. Madrid: Pirámide.
- Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional* (3ª edición revisada). Valencia: ACDE.