El discurso oral en la universidad española, 2024-2026

Evaluación de la competencia oratoria en 93 estudiantes de la Universidad San Pablo CEU al egresar de la universidad

María Jesús Nieto y Otero
Universidad Carlos III
chusnietoyotero@gmail.com

Bárbara Caffarel-Rodríguez
Universidad Rey Juan Carlos
barbara.caffarel@urjc.es

Lidia Jiménez Rodríguez
Universidad San Pablo CEU
lidia.jimenez@ceu.es

Resumen

Este estudio analiza la competencia en oratoria en L2 de estudiantes que finalizan los grados de Comunicación Audiovisual y Periodismo en la Universidad San Pablo CEU (Madrid) durante la defensa oral de sus trabajos finales. Desde el análisis del discurso, la oratoria se concibe como una práctica pragmático-discursiva situada que articula el conocimiento y construye la interacción con la audiencia mediante el discurso y la imagen escénica. El marco teórico integra aportes de la pragmática y del análisis del discurso (Van Dijk, 1995; Escandell-Vidal, 1996; Brown y Levinson, 1987), así como de la pedagogía comunicativa y de la formación por competencias (Timperley, 2007; Salcines Talledo et al., 2012). El corpus está formado por las presentaciones del Pitch Day y las defensas finales en L2 ante el tribunal y los pares. Se aplicó el modelo Speak & Flow® como instrumento mixto, con dos estrategias: (I) discurso (inicio y cierre, organización argumentativa y desarrollo del contenido) y (II) imagen escénica (voz, gestos, presencia y lenguaje). Los resultados preliminares evidencian carencias pragmalingüísticas. En la imagen gestual, se aprecia que el 20,6 % de los alumnos depende del soporte visual, lo que se manifiesta en miradas prolongadas a la pantalla o en una orientación corporal desviada hacia ella (23,7 %), así como en episodios en los que dan parcialmente la espalda a la audiencia y generan ruido al desplazarse. Estos comportamientos no verbales reducen la eficacia comunicativa. Asimismo, se aprecian señales de nerviosismo que, en el 52,85 % de los casos, impiden que los alumnos finalicen adecuadamente la presentación en tiempo y forma. No obstante, el 79,4 % domina de manera intencional y moderada su imagen escénica, lo cual refuerza la comprensión. Se proponen entrenamientos transversales en oratoria y estudios comparativos.
Palabras clave: oratoria; discurso oral; competencia comunicativa; pragmalingüística; educación superior, análisis del discurso.

Abstract

This study analyzes the L2 public speaking skills of graduating students in Audiovisual Communication and Journalism at San Pablo CEU University (Madrid) during the oral defense of their final projects. From a Discourse Analysis perspective, public speaking is conceived as

a situated pragmatic-discursive practice that articulates knowledge and builds interaction with the audience through discourse and stage presence. The theoretical framework integrates contributions from pragmatics and Discourse Analysis (Van Dijk, 1995; Escandell-Vidal, 1996; Brown and Levinson, 1987) and from communicative pedagogy and competency-based education (Timperley, 2007; Salcines Talledo et al., 2012). The corpus consists of presentations from Pitch Day, the final L2 defense before a panel and peers. The Speak & Flow® model was applied as a mixed-methods instrument, employing two strategies: (I) Speech (introduction and conclusion, argumentative organization, content development) and (II) Stage presence (voice, gestures, presence, and language). Preliminary results reveal pragmalinguistic deficiencies. Regarding gestural presentation, 20.6% of students relied on visual support, as evidenced by prolonged glances at the screen or by averted body orientation toward it (23.7%), episodes of partially turning their backs to the audience, and making noise while moving. These nonverbal behaviors reduce communicative effectiveness. Similarly, signs of nervousness were observed, preventing 52.85% of students from completing their presentations adequately and on time. However, 79.4% intentionally and moderately controlled their stage presence, which enhanced comprehension. Cross-curricular training in public speaking and comparative studies is proposed.
Keywords: Public Speaking; oral discourse; communicative competence; pragmalinguistics; higher education; discourse analysis.

1. INTRODUCCIÓN

La oratoria ha ido recuperando progresivamente un lugar en la sociedad durante las últimas décadas, lugar que había sido central en los primeros estadios de la cultura humana, especialmente en el mundo antiguo (Steiervalt, 2023; Asali, 2024). Además, la universidad española ha ido devolviéndole su papel como competencia comunicativa transversal que articula contenidos, permite estructurar argumentativamente y favorece la construcción de una presencia discursiva ante la audiencia (Van Dijk, 1995; Escandell-Vidal, 1996; Masferrer, 2013; Noblecilla et al., 2025). En este sentido, la tradición retórica grecolatina —de Aristóteles, Isócrates y Cicerón— ha servido de base para comprender la oratoria como una práctica en la que el orador, además de intentar convencer, muestra juicio práctico, responsabilidad ética y capacidad para actuar en el espacio público (Aristóteles, 1999; Isócrates, 2000; Cicerón, 2002; Herrick, 2017).

En el contexto contemporáneo, la pragmática y el análisis del discurso aportan nuevos "insights" a la oratoria, como el concepto de *face* (Brown & Levinson, 1987), que resulta fundamental, o el de discurso como proceso comunicativo que construye conocimiento en la interacción (Van Dijk, 1992; Escandell Vidal, 1996). Ambos enriquecimientos ayudan a repensar la definición de la oratoria. En definitiva, cuando los estudiantes intervienen para defender oralmente sus proyectos de final de grado, el discurso, además de ser un texto en uso social, construye conocimiento a partir de la interacción con el contexto y les brinda la oportunidad de proyectar y desarrollar su imagen escénica.

En línea con lo anterior y siguiendo el modelo de Speak & Flow® de Nieto y Otero (2018), se define la oratoria como una práctica situada, en cuanto a la capacidad de producir discurso oral de forma estratégica y consciente, en un contexto comunicativo. Esta combina dos estrategias: el discurso y la imagen escénica, que pueden evaluarse mediante indicadores y evidencias lingüísticas. Los indicadores específicos del discurso oral en este modelo son la estructura

argumentativa, el desarrollo del contenido y la claridad expositiva, que incluye un inicio y un cierre de la presentación. En cuanto a la imagen escénica, esta comprende la voz, el gesto, el lenguaje y la presencia, que influyen directamente en la credibilidad y la recepción del mensaje (López Pérez, 2001; Martínez Menéndez, 2001).

En el ámbito universitario, la enseñanza de la oratoria también se ha articulado desde la pedagogía comunicativa, con énfasis en la práctica deliberada, la retroalimentación formativa y la progresión de tareas (Hattie y Timperley, 2007; Asali, 2024; Ruiz Muñoz, 2012). Modelos como las rúbricas de comunicación oral (AAC&U, s. f.) y enfoques heredados de los *progymnasmata* y del principio de andamiaje (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976; Kennedy, 2003) han contribuido a sistematizar la formación en oratoria como un proceso escalonado, centrado en el estudiante y en resultados de aprendizaje explícitos (Salcines Talledo et al., 2012; Crowley & Hawhee, 2004).

En resumen, este trabajo se nutre de:

- la tradición retórica grecolatina (Aristóteles, 1999; Isócrates, 2000; Cicerón, 2002),
- la pragmática y el análisis del discurso (Van Dijk, 1995; Escandell-Vidal, 1996; Brown & Levinson, 1987),
- la pedagogía comunicativa y la formación basada en competencias (AAC&U, s. f.; Hattie & Timperley, 2007; Salcines Talledo et al., 2012).

Sobre la síntesis de estos pilares, se actualiza la definición de oratoria, pues se ha dilatado su alcance desde la concepción clásica de práctica discursiva hacia una práctica pragmático-discursiva situada. Calificarla como situada, como veremos, se debe a su adecuación al "hoy, aquí y ahora". También el marco metodológico y el modelo Speak & Flow® reciben este dictamen.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La enseñanza de la oratoria en el ámbito universitario: tradición, competencias y prácticas contemporáneas

Tabla 1. Oratoria. Indicadores de Discurso e Imagen escénica

ESTRATEGIA DISCURSO	ESTRATEGIA IMAGEN ESCÉNICA
Estructura: Inicio y Final	**Voz**
Organización del Discurso	Gestos
Desarrollo del Contenido	Presencia
Ajuste al tiempo	Lenguaje

La enseñanza universitaria de la oratoria hunde sus raíces en la tradición retórica grecolatina, para la cual el acto de hablar en público se concebía como una práctica en la que convergían las dimensiones intelectuales, éticas y cívicas, orientadas a la deliberación y a la construcción de lo común (Aristóteles, 1999; Cicerón, 2002; Quintiliano, 2004). Desde esta perspectiva, extraemos como aportación para nuestros días que la oratoria puede entenderse como una forma de acción discursiva que transmite contenido y que, además, escenifica el significado a través de la voz y el cuerpo en la interacción con una audiencia. Así, hablar en público hoy sigue implicando movilizar de manera integrada competencias cognitivas, expresivas y relacionales. El dominio del discurso se entrelaza con la gestión de los recursos verbales y no verbales para generar efectos de sentido e influencia en contextos específicos (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989; Herrick, 2017; Lucas, 2020).

Ya en la *Retórica*, Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.) definía la retórica como la facultad de observar los medios de persuasión disponibles en cada caso, vinculándola estrechamente con el razonamiento lógico, el carácter del orador y la gestión de las emociones del auditorio (Aristóteles, s. f., I.2). Esa concepción anticipaba una visión integral del desempeño oral que rige en el contexto universitario actual: aprender oratoria implica estructurar argumentos, adecuarse a la audiencia y manejar conscientemente la imagen comunicativa.

La tradición isocrática (436 a. C.-338 a. C.) había defendido la enseñanza del *logos* como parte de una *paideia* orientada a la vida pública, en la que la formación retórica se concebía como un proceso formativo vinculado al juicio práctico y al bien común (Isócrates, 2000; Kennedy, 2007). En *Antidosis*, Isócrates planteaba la elocuencia como una competencia indisociable de la responsabilidad moral y social del orador, subrayando que el uso de la palabra implicaba necesariamente una toma de posición en el espacio público. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el contexto universitario contemporáneo, en la medida en que permite entender la oratoria como una habilidad comunicativa y una práctica que articula la ciudadanía, la ética profesional y la deliberación responsable.

En la Roma clásica, esta concepción se amplió y se sistematizó. Para Cicerón, el orador ideal requería una formación integral que trascendiera la técnica discursiva e incorporara saberes humanísticos, el conocimiento del comportamiento humano y una comprensión profunda de los afectos del auditorio (Cicerón, 2002; Herrick, 2017). La elocuencia, en este sentido, debe sustentarse en una base intelectual y cultural que le permita al orador interpretar, situar y construir sentido en cada intervención. Esta idea anticipa uno de los principios clave de la enseñanza universitaria de la oratoria: la eficacia discursiva emerge precisamente de la articulación entre el contenido y su imagen.

Tras la Antigüedad, la retórica se institucionalizó como parte del *trivium* medieval —junto con la gramática y la lógica—, consolidándose durante siglos como uno de los pilares de la formación superior en Europa (Murphy, 2001; Kennedy, 1999). Esta herencia explica que la universidad contemporánea mantenga una doble tensión productiva: por un lado, la oratoria como disciplina humanista de carácter transversal; por otro, como herramienta aplicada a contextos académicos y profesionales específicos, donde el discurso se adapta a lógicas situadas de comunicación y evaluación.

2.2. La oratoria como competencia formativa en la universidad contemporánea

Desde esta tradición histórica, se consolida un principio que sigue vigente: un orador puede nacer, pero también hacerse**.** Aunque algunas personas posean de forma innata ciertas habilidades comunicativas —desinhibición, liderazgo y facilidad expresiva—, la oratoria requiere entrenamiento sistemático, práctica deliberada y dominio técnico, como cualquier otra disciplina artística o académica (Yagosesky, 2019). En este sentido, la universidad se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo consciente y reflexivo de la competencia oral.

En el ámbito universitario actual, la oratoria adquiere una relevancia importante por su vinculación con la formación integral del estudiante. Tal como señala Masferrer (2013), el universitario no se forma únicamente para el beneficio económico personal, sino para contribuir a valores humanos como la verdad y la justicia. Desde esta perspectiva, la tradición del *ars bene dicendi* incluye otras dimensiones, como la ética y la social. Hoy, la retórica se inserta dentro de la pragmática.

La oratoria cumple, además, múltiples objetivos: permite establecer relaciones interpersonales, expresar ideas y emociones y, especialmente en el contexto educativo, persuadir y comunicar conocimientos de manera eficaz. En la universidad, estas funciones se concretan en prácticas como exposiciones orales, defensa de trabajos académicos, presentaciones científicas o participación en debates; situaciones en las que el dominio de la comunicación oral resulta bastante determinante.

2.3. La oratoria en la universidad desde el Análisis del Discurso y la Pragmática

El análisis del discurso (AD), que estudia el uso que se hace del lenguaje en determinados contextos y que ofrece herramientas para su examen, facilita definir la oratoria en el contexto de la formación universitaria. Así, la oratoria cabría entenderla como una práctica discursiva situada, analizable desde la lingüística del discurso y la pragmática.

Esta perspectiva permite comprender el discurso oral como una habilidad social en la que el estudiante, además de transmitir información, proyecta su imagen como hablante ante la audiencia y construye una interpretación del conocimiento.

Brown y Levinson (1987) partieron del concepto de *imagen* de Goffman (1967) para explicar que los actos de habla informan y proyectan una imagen social o *'face'* del hablante. Desde la pragmática, cuando se le pide al estudiante que integre en su oratoria, además del lenguaje, la voz, los gestos, la postura y su presencia, se trata de componentes pragmáticos que contribuyen a la expresión y percepción de confianza, seguridad y preparación. Por tanto, la oratoria, además de la atención clásica que prestaba al discurso —su estructura, organización (cohesión), desarrollo del contenido (coherencia) y ajuste al tiempo—, hoy más que nunca requiere entrenamiento en habilidades de presentación o estrategias comunicativas que tienen efectos directos sobre la recepción y la credibilidad del mensaje (Brown y Levinson, 1987; Martínez Menéndez, 2001).

Llegados a este punto, la necesidad de formar en oratoria en las universidades responde a una competencia comunicativa integral, en la que el estudiante aprenda a gestionar su discurso y a construir su imagen escénica ante la audiencia. Esta doble dimensión justifica que el marco metodológico del trabajo incluya una rúbrica que evalúe tanto la organización discursiva como las habilidades discursivas para construir una imagen escénica efectiva mediante la voz, los gestos, la presencia y el manejo del lenguaje verbal y no verbal (López Pérez, 2001).

2.4. La oratoria como práctica discursiva situada: de la retórica clásica a la pragmática del discurso universitario

El marco clásico de la oratoria, que bebía de la tradición grecolatina, como se ha visto, giraba en torno a tres ejes: la estructura del discurso, la organización del contenido y las técnicas de persuasión. Pero no siempre se hacía cargo del contexto (Aristóteles, 1999; Cicerón, 2002; Quintiliano, 2004). Se consideraba buenos oradores a quienes dominaban reglas, esquemas y figuras retóricas.

Con la ampliación del campo lingüístico hacia la pragmática y el análisis del discurso, la oratoria ha recuperado dimensiones que resultaban periféricas en el mundo clásico, como la relevancia del discurso oral situado y su función social. En esta línea, la oratoria deja de ser un simple ejercicio de exposición de contenidos para convertirse en una forma de acción discursiva articulada entre el sujeto, el texto y el contexto.

La oratoria situada implica que el estudiante debe gestionar cada aspecto de su imagen: la voz, los gestos y la presencia en función de las expectativas del entorno académico y del contexto; debe aprender a negociar su posición y su legitimidad ante la audiencia, y así adquirir una reflexión sobre los efectos performativos del discurso (Celce-Murcia et al., 1995; Van Dijk, 1995).

Tomás Albaladejo insiste en que el discurso oral eficaz se ajusta dinámicamente y apropiadamente a las características del auditorio, al espacio físico o digital, al propósito de la intervención y a las normas implícitas del contexto (Albaladejo, s. f.). Desde esta perspectiva, la elocuencia no es una mera técnica, sino una capacidad para interpretar y responder a las demandas situadas de la interacción. En la universidad, cada presentación, cada Pitch Day o defensa de trabajo constituye un evento de habla particular, con sus propias condiciones y consecuencias sociales, más allá de una simple exposición formal.

La práctica y la retroalimentación se convierten en elementos clave para que los estudiantes aprendan oratoria. Enfoques como el andamiaje educativo (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976) o las secuencias de microexposiciones y debates (Asali, 2024; Crowley & Hawhee, 2004) permiten también adquirir habilidades escénicas. Es la manera de entrenar el discurso y la proyección de las cualidades de la imagen en escena: la voz, los gestos, la postura, la presencia y el manejo del lenguaje verbal y no verbal. Son componentes pragmáticos de su imagen como hablante (Martínez Menéndez, 2001; López Pérez, 2001).

Finalmente, la naturaleza situada de la oratoria se refuerza en contextos plurilingües o tecnológicos, donde las variables de lengua, cultura y soporte digital transforman la manera de hablar en público (Council of Europe, 2020; Ocaña, 2024). Los estudiantes necesitan adaptar su discurso a una lengua no materna y a una audiencia con intereses y expectativas diferentes en programas bilingües o de English-Medium Instruction, y por ello la oratoria también es una competencia situada que se desarrolla en dicha práctica. En este marco, la oratoria puede definirse, en el presente trabajo, como una práctica discursiva situada en la que el estudiante articula contenido, estructura y recursos no verbales de manera contextualizada, con el fin de informar, proyectar su imagen y construir una interpretación socialmente compartida del conocimiento ante un auditorio específico.

2.5. Enseñar oratoria en la universidad: rol del profesorado y diseño didáctico

Desde el punto de vista pedagógico, la enseñanza de la oratoria universitaria puede analizarse en dos vertientes complementarias: la del profesorado y la del alumnado. En el caso del docente, la competencia comunicativa se convierte en un factor clave para la transmisión de contenidos, la motivación del estudiantado y la creación de un clima propicio para el aprendizaje. Tal como señalan Del Barrio et al. (2009), la capacidad comunicativa del profesorado es una de las características más relevantes para mejorar la calidad educativa, especialmente en contextos en los que la interacción oral desempeña un papel central.

Manejar eficazmente la voz, la expresión corporal, la estructura del discurso y la cercanía con la audiencia son elementos clave de un programa de entrenamiento en oratoria. Cuando este conjunto de caracteres se actualiza con la intención de entablar lazos, de unir, es lo que Nieto y Otero ha llamado vinculación (Nieto y Otero, 2026). Investigaciones recientes subrayan que variables como la claridad, la credibilidad y la cercanía comunicativa del profesorado se asocian con niveles más altos de motivación y compromiso de los estudiantes (Zheng, 2021).

Desde la perspectiva de los estudiantes, aprender oratoria en la universidad implica un proceso progresivo de adquisición de habilidades que combina la práctica experiencial, la regulación emocional y la retroalimentación formativa. En los últimos años, la oralidad ha sido recuperada como eje de la enseñanza sistemática, reconociéndose como una competencia comunicativa clave en la formación superior (Steiervalt, 2023). Desarrollar habilidades de oratoria permite a los estudiantes expresar ideas con claridad, estructurar el pensamiento de manera coherente y fortalecer su capacidad de liderazgo y de pensamiento crítico.

Autores como Asali (2024) destacan que, durante la etapa universitaria, el entrenamiento para hablar en público resulta especialmente propicio para el desarrollo profesional. Este autor propone una secuencia clásica de preparación del discurso que incluye la investigación y estructuración del contenido, la introducción orientada a captar la atención, el desarrollo argumentativo, la conclusión sintética, el uso consciente del lenguaje corporal, la interacción con el público y la incorporación estratégica de recursos audiovisuales.

Estas fases conectan con la tradición pedagógica de los *progymnasmata*, entendidos como una secuencia de ejercicios graduados que combinaban imitación, práctica recurrente, progresión de dificultad y retroalimentación sistemática (Kennedy, 2003; Fleming, 2016). Lejos de ser una mera repetición mecánica, este modelo articulaba un proceso de aprendizaje basado en el acompañamiento progresivo del estudiante, facilitando el tránsito desde tareas simples hacia formas discursivas más complejas. En este sentido, puede interpretarse como un antecedente temprano de lo que actualmente se conceptualiza como andamiaje educativo, en el que la intervención pedagógica se ajusta al nivel de competencia del alumno para favorecer su desarrollo (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). En el contexto universitario contemporáneo, este principio se traduce en la incorporación de dinámicas escalonadas, como microexposiciones, presentaciones breves o debates progresivos, que permiten entrenar la competencia discursiva de manera situada, en lugar de exigir directamente producciones finales de alta complejidad (Crowley & Hawhee, 2004).

2.6. Aprender oratoria en la universidad: práctica experiencial, feedback y regulación emocional

La retroalimentación constituye un elemento central en el aprendizaje de la oratoria, ya que permite al estudiante tomar conciencia de su propia práctica discursiva y ajustarla en función

de criterios explícitos de mejora. En esta línea, el feedback resulta especialmente eficaz cuando es específico, oportuno y orientado a la acción (Hattie y Timperley, 2007). En el contexto universitario, estrategias como la autoevaluación mediante vídeo y el feedback entre pares introducen una dimensión reflexiva que trasciende la mera corrección técnica. El visionado de grabaciones, por ejemplo, sitúa al estudiante en la posición del auditorio, favoreciendo procesos metacognitivos sobre su desempeño y su presencia escénica (Yamkate & Intratat, 2012). De forma complementaria, el feedback entre iguales, cuando se articula mediante rúbricas compartidas, contribuye a generar marcos comunes de interpretación y a consolidar dinámicas de aprendizaje cooperativo (van Ginkel et al., 2017).

Ahora, la enseñanza de la oratoria universitaria no está exenta de tensiones. La exposición pública del discurso activa con frecuencia factores como la ansiedad escénica o el temor a la evaluación, que pueden condicionar el flow. Por ello, las prácticas más eficaces procuran ambientes seguros, donde la retroalimentación se plantea como un proceso de acompañamiento y no como un mecanismo sancionador, lo que favorece que el estudiante del estudiante (Shute, 2007).

En el contexto europeo, la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un desplazamiento hacia modelos formativos basados en competencias, en los que la comunicación oral adquirió un carácter transversal y estratégico (Salcines Talledo et al., 2012). Este cambio ha impulsado metodologías centradas en el estudiante y orientadas a los resultados de aprendizaje y a los criterios de evaluación, reforzando la dimensión aplicada del discurso en entornos académicos y profesionales. En titulaciones vinculadas a la comunicación, esta orientación se traduce en la incorporación de tareas auténticas como presentaciones de proyectos, *pitching* o defensa de trabajos, que sitúan al estudiante en escenarios próximos a la práctica profesional (Ruiz Muñoz, 2012).

En este marco, la incorporación de instrumentos como la rúbrica VALUE de comunicación oral contribuye a hacer visibles los estándares de calidad del discurso, definiendo la presentación como una intervención preparada, con propósito y evaluable en dimensiones como el mensaje central, la organización, el lenguaje o la puesta en escena (AAC&U, s. f.). Este tipo de modelos refuerza una idea clave en la enseñanza de la oratoria: aprender a hablar en público implica también aprender a reconocer, interpretar y aplicar criterios compartidos de calidad discursiva.

2.7. Tecnologías digitales y nuevos enfoques en la enseñanza de la oratoria universitaria

Finalmente, la enseñanza universitaria de la oratoria se ve atravesada por la incorporación de nuevas tecnologías. Tal como señalan Del Barrio et al. (2009), las tecnologías digitales poseen un papel relevante en los sistemas de enseñanza y ofrecen ventajas tanto para docentes como para estudiantes. En este contexto, emergen enfoques como el *neotelling*, que plantea la adaptación de la comunicación verbal y no verbal a entornos digitales, como videoconferencias, asistentes de voz o realidad aumentada (Ocaña, 2024). Más que una técnica concreta, este enfoque propone una filosofía de aprendizaje continuo orientada a mantener la eficacia comunicativa en escenarios tecnológicos en constante cambio.

Desde esta perspectiva integradora, la oratoria universitaria se configura como una competencia compleja que articula la tradición retórica, las exigencias académicas contemporáneas y los desafíos tecnológicos, y se consolida como un eje fundamental de la formación integral del estudiante y de la práctica docente universitaria.

2.8. La oratoria en otras lenguas: competencia plurilingüe, retórica intercultural y oralidad académica

La enseñanza universitaria de la oratoria adquiere rasgos específicos cuando se desarrolla en una lengua distinta de la materna de los estudiantes, especialmente en contextos de L2, en programas bilingües o en *English-Medium Instruction* (EMI). La oratoria aquí implica gestionar la construcción del discurso académico añadiendo la producción en una lengua no materna. Cuando se añade tener que exponer en una lengua que no está automatizada, se incrementa la carga cognitiva y la oratoria se ve afectada en cuanto a la fluidez, la precisión, la organización del mensaje y la imagen.

Desde el marco europeo, la competencia oral en otras lenguas se vincula con una concepción ampliada de la competencia comunicativa que incorpora la interacción, la mediación y la dimensión plurilingüe/pluricultural (Council of Europe, 2020). Sin embargo, esta ampliación también introduce dificultades, ya que el estudiante debe adaptar su discurso a contextos y expectativas comunicativas que no siempre domina. En este sentido, la retórica intercultural ha demostrado que aspectos como la organización del discurso, la explicitación de la tesis o la relación con la audiencia están culturalmente situados, lo que puede generar desajustes en la producción y la evaluación del discurso en L2 (Connor, 2004; Kaplan, 1966).

En términos didácticos, estas tensiones hacen necesario un enfoque progresivo que combine práctica gradual, criterios explícitos y retroalimentación formativa. Herramientas como la autoevaluación mediante vídeo favorecen la conciencia del propio desempeño, especialmente en la pronunciación, la claridad y el lenguaje corporal, mientras que el feedback entre pares, adecuadamente estructurado, contribuye a mejorar las presentaciones (Day et al., 2022).

La oratoria en L2, por tanto, evidencia que la competencia oral académica es a la vez lingüística y pragmática. Su adquisición comporta dificultades específicas, como la carga cognitiva, la inseguridad lingüística y la adaptación discursiva, lo que requiere un acompañamiento pedagógico explícito y progresivo.

3. METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo con el propósito de evaluar la competencia oratoria en L2 de alumnos de 4.º año de carrera durante la defensa pública de los proyectos finales.

3.1. Contexto, participantes y etiquetados

El estudio se desarrolló en la Facultad de Comunicación Audiovisual de la Universidad San Pablo CEU (Moncloa, Madrid) durante dos años académicos consecutivos: 2024-2025 y 2025-2026.

La población objeto de estudio estuvo constituida por 93 estudiantes del último curso (4.º) de los grados en Comunicación Audiovisual y Periodismo, distribuidos en dos cohortes correspondientes a los cursos académicos 2024–2025 y 2025–2026. Se distribuyeron en tres grandes grupos, etiquetados como A, B y C, para presentar sus trabajos finales en el llamado Pitch Day.

Curso 2024-25.

GRUPO A. 29 alumnos distribuidos en 12 grupos.

GRUPO B. 24 alumnos distribuidos en 13 grupos.

Curso 2025-2026.

GRUPO C. 40 alumnos distribuidos en 15 grupos.

La actividad Pitch Day consistió en un ejercicio evaluativo en el que los alumnos defendieron oralmente un proyecto de negocio, de acuerdo con las pautas explicadas en clase y compartidas con el tribunal. Los proyectos se presentaron en inglés y en grupos integrados por entre 2 y 4 estudiantes. El tribunal estuvo constituido por miembros internos y externos a la institución. Los miembros externos fueron empresarios y profesionales del ámbito de los negocios, así como docentes universitarios especialistas en oratoria y en elaboración de proyectos de negocio.

3.2. Diseño del procedimiento

El diseño metodológico se mantuvo constante en ambos periodos y estuvo conformado por dos etapas: institucional e investigativa

1. La etapa institucional consistió en la formación de alumnos y la presentación del Pitch day - Evaluación presencial de oratoria.

2. La etapa de investigación incluyó: descarga de videos, etiquetado de grupos y alumnos, registro en Cuadro 1 por estudiante, procesamiento estadístico, análisis de datos y conclusiones.

Durante la primera fase de la Etapa Institucional, los estudiantes participaron en un entrenamiento teórico-práctico de oratoria previo a la defensa oral. Recibieron una sesión de una hora con el contenido del Modelo Speak & Flow®. Se les entregó y explicó la rúbrica en la que el tribunal recogería la información de su nivel de competencia oral (Cuadro 2). Los indicadores se evaluaron mediante la presencia de ciertas evidencias lingüísticas, como se ve en el mismo Cuadro 2.

Las defensas se realizaron en el horario lectivo habitual y en el aula asignada para la presentación de los trabajos finales de la asignatura. Las intervenciones fueron grabadas mediante registro audiovisual, lo que permitió contrastar las anotaciones tomadas “in situ” con las evidencias videográficas. Las grabaciones fueron codificadas con el fin de identificar, para la imagen escénica, las marcas lingüísticas, paralingüísticas y performativas relevantes en la ejecución oral.

3.3. Modelo de análisis

El corpus está compuesto por las 93 presentaciones del Pitch Day, etiquetadas por cohorte (año y curso, grupo y nombre del estudiante). Los datos de cada estudiante están recogidos en el cuadro 1.

Para la interpretación de los resultados, se aplicó el Modelo Speak & Flow®, diseñado para la evaluación de oratoria, en sus dos estrategias: Discurso e Imagen. Y para cada estrategia, se analizó la presencia de sus indicadores: Imagen (voz, gesto, presencia, lenguaje) y Discurso (inicio y final, organización del discurso, desarrollo del contenido). Cada estrategia y cada indicador se midieron a través de la presencia de evidencias lingüísticas, como se explica a continuación.

ESTRATEGIA I. DISCURSO

INDICADORES

I.1 Inicios y finales: Tanto el inicio como el final deben estar planificados intencionalmente y no omitirse para que el discurso tenga completitud. Lo determinante para su pertinencia es la adecuación al momento, al contenido y a la audiencia. Las evidencias lingüísticas que indican su presencia o ausencia van desde el uso del saludo (o despedida, si es el cierre) o el agradecimiento hasta las frases célebres, los ejemplos y el recurso al humor, entre otros.

I.2. Organización del discurso: Hace referencia a la macroestructura y la lógica elegidas por los estudiantes para la secuencia global de su presentación: argumentación, descripción, narración, etc., de modo que exista cohesión global. Es necesario que la selección pueda evaluarse mediante evidencias lingüísticas del tipo: a) marcadores de cohesión (sin embargo, por lo tanto, etc.); b) expresiones evaluativas y modalizadores que muestren patrones como problema-solución o causa-efecto; c) marcadores de cohesión.

I.3 Desarrollo del contenido: Se refiere al nivel microsemántico, es decir, a cómo se enriquece el núcleo proposicional con progresiones internas e inferencias. Para medirlo, se buscan evidencias como cadenas léxicas, repeticiones anafóricas que profundizan las ideas y marcadores de coherencia.

I.4. Ajuste al tiempo. Someterse estrictamente al tiempo asignado expresa el dominio y el control de los estudiantes sobre su presentación, en cuanto al discurso, y sobre sí mismos, en cuanto a la imagen. Refleja no un **chronos**, sino el **kairós**: su madurez como oradores al final de su etapa formativa de grado. Se mide pragmalingüísticamente por cierres fluidos, no sorpresivos ni abruptos, con marcadores de despedida («voy a finalizar con»), agradecimientos o invitaciones a preguntas. Gestualmente, se evalúa la presencia tanto al inicio como al cierre, si el estudiante presenta una imagen con la mirada dirigida al público, desplazamiento al centro del escenario y postura firme y erguida.

ESTRATEGIA II. IMAGEN ESCÉNICA

INDICADORES

II.1 Presencia: Evalúa el empoderamiento personal del orador, considerando como indicadores para su evaluación cómo proyecta, a través de la imagen en escena, que en su ser interior posee confianza y aceptación de la forma de su cuerpo, de lo que dice, de su pasado y de su presente. Esto le hace proyectar credibilidad. Existen más evidencias, pero las seleccionadas para atender son:

II.1.1. Postura aplomada cuyos rasgos para identificarla son la espalda erguida, como si un hilo halase desde la coronilla al orador y lo atravesara hasta suspenderlo, con el pecho erguido hacia el cielo, el mentón y el abdomen recogidos y la pelvis en retroversión. El pubis sube ligeramente, la zona lumbar se aplana y se reduce la curvatura natural (lordosis lumbar). Esta postura comporta estar en el presente, aquí y ahora, con naturalidad.

I.1.2. Gestión de la mirada que permite hacer contacto visual con la audiencia y no solo mirar. Una mirada centrada y regulada activa la confianza, mientras que una mirada dispersa activa la incertidumbre. Las evidencias que se observan para medir son:

1. Ojos centrados y estables que se dirigen al frente y transmiten foco y coherencia interna, sin mirar hacia el techo o los lados, lo que se asocia a procesos como recordar o imaginar.

2. Mirada blanda, con los párpados relajados y sin rigidez, para no intimidar y proporcionar seguridad emocional y cercanía.

3. Contacto visual sostenido durante unos segundos antes de alternar entre diferentes personas, respetando a los participantes y sin invadir.

4. Coordinación con el discurso. Para reforzar la credibilidad del discurso, la mirada acompaña a lo que se dice.

5. Sin parpadeo excesivo ni bajar la mirada, lo cual transmite inseguridad o desconexión.

II.2. Gestos: Se valora si los gestos que se ven en escena dan sentido al discurso, lo acompañan y lo ordenan. Las evidencias que conviene atender son las que muestran la coherencia del orador entre lo que dice y lo que muestra. Esta se mide a través de los siguientes aspectos: 1. Coordinación gesto-discurso. Los gestos aparecen en momentos clave del discurso y no lo contradicen. 2. Movimiento atemperado. Las manos y los brazos se mueven con un ritmo moderado. No hay agitación constante ni inmovilidad rígida. El gesto tiene inicio, desarrollo y cierre. Transmite autorregulación y control. 3. Intencionalidad en el desplazamiento. Los movimientos en el espacio responden a una idea (cambio de tema, transición o énfasis). No hay deambulación sin sentido. El orador se detiene cuando comunica algo relevante.

II.3 Imagen escénica vocal (la voz): Se examina la intencionalidad y el dominio expresivo de la voz. Se consideran evidencias el **timbre, el ritmo, la entonación y las pausas**. Se valora la capacidad del orador para modular la voz en función del espacio, la emoción y el contenido, manteniendo credibilidad y conexión con la audiencia.

II.4 Imagen del lenguaje (la palabra): En la escena, se evidencia la competencia lingüística a través de aspectos como la **morfología, la sintaxis, el léxico y el uso de muletillas**. Se busca una comunicación clara, precisa y coherente, conforme a las características formales del contexto académico.

Tabla 2. Modelo Speak & Flow® NIVEL DE COMPETENCIA: ORATORIA

ESTRATEGIAS e Indicadores	**EVIDENCIAS Pragmalingüísticas**
ESTRATEGIA I. DISCURSO	
Indicadores	**Evidencias Pragmalingüísticas**
I. 1.Estructura: Inicio y Final	A.Saludo y B.Despedida/ -Agradecimiento, -Preguntas,- Humor, -Frases célebres
I. 2. Organización del Discurso	-marcadores de cohesión, -expresiones evaluativas -modalizadores
I.3 Desarrollo del Contenido	-cadenas léxicas, -anáfora, -marcadores de coherencia
I.4 Ajuste al Tiempo	A. DISCURSO: -cierre fluido, -agradecimiento, -invitación a preguntas B. IMAGEN: -desplazamiento central, -contacto visual -postura firme y erguida
ESTRATEGIA II. IMAGEN	
Indicadores	**Evidencias**
II.1. Presencia	-Postura Erguida/, -Contacto Visual
II.1. Voz	-Entonación, -Ritmo, -Pausas, -Timbre
II.2. Gestos	-movimiento manos,brazos, pies, ojos -desplazamiento
II.4. Lenguaje	-léxico -muletillas -morfología -sintaxis

3.4. Instrumentos y registro

El registro de la evaluación de las "Presentaciones Orales" el día del Pitch day se consignó en el Cuadro 1, ya conocido por los alumnos, tanto en el momento del Pitch day "in situ" como al revisar las grabaciones.

El total de indicadores es 10, al contabilizar que el I.1 Estructura incluye dos indicadores a contabilizar: Inicio y Final. Así como el Indicador 4, que consiste en ajustar el tiempo, lo cual implica evaluar con sus respectivas evidencias tanto el discurso como la imagen.

La integración de la observación presencial, el registro en video y el volcado de datos cuantitativos permitió realizar un análisis que combinó la observación empírica, el registro cuantitativo y la interpretación cualitativa.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Análisis general de las defensas orales en lengua extranjera (L2)

Desde una perspectiva global los resultados muestran un patrón consistente:

1. El 80,5 % de los estudiantes presenta un buen dominio de la estrategia discursiva en lo que se refiere al desarrollo del contenido, y un 71,1 % lo hace en la organización del discurso. Sin embargo, cuando deben marcar un inicio y un final a la estructura, los valores resultan más débiles: sólo el 48,5 % logra cerrar el discurso de forma natural, lo que implica que en el 51,5 % de los casos el discurso no tiene cierre y queda suspendido. Se hacen notar los Grupos A y B, ambos más rezagados (30 %) frente al 73 % del Grupo C, lo cual se explica porque en esa primera cohorte comenzaban directamente a hablar del proyecto sin introducción previa y, además, seguían hablando del mismo hasta que, al desbordar el límite del tiempo, se les cortaba.

El resto de los participantes generalmente abre el discurso presentándose personalmente o introduciendo el tema y, al finalizar su tiempo de exposición, probablemente debido a la tensión acumulada por sostener la intervención en L2 o por no haber interiorizado suficientemente el valor de un buen cierre en el conjunto de la intervención, tiende a omitir un cierre final efectivo, dejando la estructura en suspenso.

2. En cuanto a la estrategia Imagen, la dimensión con menor rendimiento es la voz (74,5 %). A continuación se sitúan la presencia (76,3 %) y el lenguaje (77,1 %), mientras que los gestos obtienen el valor más elevado (79,4 %), lo que sugiere un desempeño relativamente más consolidado al expresarse .

3. Esta diferencia refuerza la idea de que la eficacia del discurso no depende únicamente de la organización argumentativa, sino también de su puesta en escena comunicativa.

4.2. Inicio: saludo, captación del interés y definición del propósito. Final y cierre.

En el conjunto de la muestra, los grupos tienden a iniciar la defensa con fórmulas de saludo y presentación del proyecto que permiten contextualizar el tema. No obstante, se observan diferencias en los recursos que emplean para captar la atención desde el inicio y en la explicitación del propósito comunicativo. En algunos casos, el inicio activa a la audiencia y marca con claridad el objetivo de la intervención; en otros, adopta un tono más descriptivo, lo que retrasa la implicación del público.

- Ejemplo 1 Grupo C 1 "Hello everyone, my name is Magda, this Belen and today we will present our project"
- Ejemplo 2 Grupo C12: "Has everyone else felt this way in their first corporate job?"
- Ejemplo 3 Grupo A8: "Sorry, I´m very moving…" No pudo continuar al estar demasiado nerviosa.

En el primer ejemplo, los estudiantes se presentan a sí mismos y se sitúan como el foco principal del mensaje. En el segundo, en cambio, el foco se desplaza hacia la audiencia y el tema de la exposición, lo que incrementa el grado de implicación del público; por ello, el segundo inicio resulta más envolvente.

En el Grupo A, el menor valor, del 69 %, se observó en el ritmo más lento. En el Grupo B, el menor valor también se observó en la imagen vocal, pero en el tono de la voz, que era demasiado agudo en general. En común, los grupos A y B tuvieron como mayor valor la imagen gestual. Destacaron las evidencias de saber mirar a la audiencia y de caminar con seguridad. En estos dos grupos, coincidieron en que no se ajustaron bien al tiempo, con un 58 % para el Grupo A y un 57 % para el Grupo B. Estos datos explican el resultado antes mencionado de que omitieran un cierre o final en su discurso.

Cabe destacar, además, que los alumnos de los grupos A y B no realizaron un cierre adecuado. En el mejor de los casos, concluyeron con fórmulas mínimas como "es todo" o "se acabó", lo que evidencia un dominio limitado de la escena en el tramo final. Esta carencia justifica las puntuaciones bajas en este apartado, ya que se pierde una parte sustancial de la función del cierre, que debería sintetizar, reforzar el mensaje y dejar una impresión final significativa.

4.3. Desarrollo del contenido

El desarrollo del contenido presenta valores altos y bastante homogéneos entre los tres bloques: el Grupo A alcanza un 79 %, el Grupo B un 78 % y el Grupo C un 83 %. Esto sugiere que, en general, el alumnado logra sostener la relevancia y coherencia de las ideas principales del proyecto, con una ligera ventaja del Grupo C.

- Ejemplo 4 Grupo C3: "because making friends in University shouldn't be harder than passing exams". Esto manifiesta la incorporación de emociones también en la organización del discurso. Se observan así ejemplos con cierres más empáticos, como es el caso del del Grupo C3 quienes acaban diciendo

4.4. Contenido: relevancia y argumentación

En cuanto al contenido, los proyectos se presentan con un nivel de relevancia y adecuación acorde con el formato académico. Los grupos demuestran comprensión del tema y una selección pertinente de ideas principales. Las diferencias se manifiestan, sobre todo, en el grado de apoyo argumentativo y en la capacidad de reforzar el discurso mediante ejemplos o demostraciones, lo cual incide en su fuerza persuasiva.

Dado que se trataba de propuestas que debían ser evaluadas por un jurado experto, se observa una tendencia a mantener una estructura común, acompañada de apoyos audiovisuales, unos más trabajados que otros. No obstante, la viabilidad de las ideas de negocio varía entre equipos, aspecto que corresponde al jurado valorar en función de criterios de pertinencia, factibilidad e

innovación. En este sentido, el Grupo C 8 (Oda Style) fue uno de los premiados, al presentar una propuesta original y, a la vez, relativamente sencilla de implementar.

4.5. Habilidades de presentación

4.5.1. Imagen vocal

La imagen vocal alcanza resultados desiguales entre los grupos. Aunque la intensidad y la dicción suelen ser suficientes para comprender el mensaje, se detectan con frecuencia problemas de fluidez oral que se deben al nivel de L2. En el 80 % de los grupos, el ritmo no tiene la velocidad adecuada para una presentación debido a las muletillas, los titubeos, las autocorrecciones o los bloqueos puntuales, que fragmentan el ritmo del discurso y afectan la percepción de seguridad del orador. Aunque el análisis no se centró en evaluar la competencia lingüística, el uso del inglés como lengua vehicular puede haber incrementado la carga cognitiva de la tarea y favorecido la aparición de estas disfluencias, sin que ello implique atribuir causalidad directa.

Tabla 3. Resultados Generales Evaluación de Oratoria

NIVEL DE ORATORIA	**2024-2025**	**2024-2025**	**2025-2026**	**TOTALES**
ESTRATEGIA DISCURSO	**GRUPO A 29 alumnos**	**GRUPO B 24 alumnos**	**GRUPO C 40 alumnos**	**93 alumnos**
Estructura: Inicio y Final	30%	30%	73%	**48,15%**
Organización del Discurso	53%	56%	93,3%	**71,1%**
Desarrollo Contenido	79%	78%	80 %	**80,5%**
Ajuste del tiempo	58%	57%	59 %	**58,2%**
ESTRATEGIA IMAGEN ESCÉNICA				
Voz	69%	72%	80%	**74,5%**
Gestos	72%	76%	86,7%	**79,4%**
Presencia	71%	75%	81%	**76,3%**
Lenguaje	70%	81%	80%	**77,1%**

Se evaluó el ritmo de habla de los estudiantes con un metrónomo. Los resultados muestran que la mayoría mantiene un ritmo considerado normal, con valores aproximados de 150 a 200 palabras por minuto.

- Ejemplo 4, en el Grupo C7, el alumno 2, en el minuto 2:03, produce una secuencia de planificación audible marcada por muletillas y repetición: “eh… our solution, ehhh our solution, is learning solutions in WhatsApp”. En términos de ritmo, su velocidad se sitúa en 167 palabras por minuto, un rango adecuado para que la audiencia procese las ideas. Sin embargo, la efectividad informativa se reduce porque una parte significativa del

tiempo de habla se ocupa con muletillas, repeticiones y pausas no funcionales, lo que disminuye la densidad de contenido y debilita la claridad del mensaje: "eh… our solution, ehhh our solution".

- Ejemplo 5: en el Grupo C9 la alumna 1 presenta una imagen vocal superior a la media, proyecta la voz y además, se le une un dominio de L2 superior a la media, lo que le hace sentirse segura con lo que proyecta ser una oradora enérgica.

- Ejemplo 6: En el Grupo C15 sucede lo mismo, en la alumna 2 quien al dominar L2, es capaz de jugar con la audiencia e improvisar con seguridad.

- Ejemplo 7. En el Grupo A3, la alumna 3 no había corregido su tono agudo por lo que llevaba a distraer de lo interesante de su trabajo.

De todos los alumnos de los grupos A, B y C, solamente el alumno 11 del Grupo B7 presentó un ritmo excesivamente rápido, difícil de seguir. Su idioma materno era el inglés.

4.5.2. Imagen gestual

La imagen gestual es uno de los aspectos más difíciles de ejecutar para los alumnos. La media de recurrencia a los gestos se situó en el 79,4 %, lo que implica que manejan adecuadamente los brazos y las manos; a pesar de ello, se observó una dependencia excesiva del soporte visual, manifestada en miradas prolongadas a la pantalla, orientación corporal desviada y episodios de dar parcialmente la espalda al público. Asimismo, se detectó ruido kinésico, producido especialmente por movimientos reiterados de los pies y las piernas, así como por la gestualidad manual. Estos comportamientos no verbales reducen la eficacia comunicativa. El uso del cuerpo durante la presentación para entrar y desplazarse, así como el exceso de tics nerviosos y de gesticulación, dan lugar a una imagen gestual descontrolada.

- Ejemplo 8. En el Grupo C6, la alumna 1 evidencia un control sostenido de la presentación. Expone el proyecto orientándose a la audiencia, mantiene una postura estable (sin desplazamientos) y acompaña el discurso con una gesticulación contenida y funcional. El contacto visual se mantiene focalizado, lo que refuerza la percepción de seguridad y contribuye a la claridad comunicativa.

- Ejemplo 9. En contraste, en el Grupo C 5 la alumna 2 inicia su intervención en el minuto 1:23 y se observa un patrón inverso: dirige la mirada de forma recurrente hacia la pantalla, lo que implica dar la espalda a parte de la audiencia. Además, presenta movimientos corporales asociados a nerviosismo y una gesticulación excesiva, factores que pueden distraer y debilitar la interacción con el público.

4.5.3. Imagen escénica personal

La imagen personal, entendida como presencia, seguridad y naturalidad en escena, muestra una notable variabilidad entre los grupos. En algunos casos, se proyecta una presencia comunicativa sólida, mientras que en otros se observan señales visibles de nerviosismo que condicionan la presentación. Este indicador aparece estrechamente relacionado con la gestión del cuerpo, la fluidez vocal y la experiencia previa en situaciones de exposición pública.

- Ejemplo 10. En el grupo C11 se observa que las alumnas optaron por un vestuario oscuro y elegante, que permitía destacar el proyecto. Existía una coherencia entre la presencia que daban con su vestuario; con la imagen vocal, que proyectaba tranquilidad; con la imagen gestual que transmitía calma gracias al autodominio y con la imagen del lenguaje que generaban de manera precisa, sin titubeos. La integración de las evidencias de todos los indicadores, transmitía una armonía entre las cuatro imágenes que irradiaba confianza a la audiencia.

- Ejemplo 11. En el Grupo C10 optaron por un atuendo verde acorde con el contenido de su propuesta: un retiro en una casa de campo, donde se busca la paz y el contacto con la naturaleza.

- Ejemplo 12. El grupo menos eficaz en su comunicación fue el Grupo C13, a quienes les faltó naturalidad al presentar su proyecto. La suma de los resultados de las diferentes imágenes resultó negativa en confianza y seguridad, por lo tanto, su presencia e imagen personal transmitían menos impacto a la audiencia.

4.5.4. Imagen del lenguaje

En cuanto al lenguaje empleado, la mayoría de los grupos utiliza un registro acorde con el contexto académico. No obstante, la presencia de muletillas, formulaciones poco precisas o un uso limitado de conectores afecta, en algunos casos, a la cohesión del discurso y al seguimiento de la argumentación. Estas muletillas están presentes en todos los alumnos y se repiten más en aquellos que dominan menos la L2. Como la presentación evaluada es técnica, se requiere un léxico acorde a los temas que se exponen, por lo que los alumnos que dominan el idioma proyectan una imagen del lenguaje con más energía y entusiasmo, mientras que los que tienen menos fluidez introducen muletillas como "hum", hacen pausas o cometen repeticiones, incorrecciones gramaticales como la "s" del singular, omiten el sujeto y les faltan marcadores textuales.

- Ejemplo 13. En el Grupo 15, la alumna 2 ofrece un claro ejemplo de competencia en la dimensión "imagen del lenguaje". Su intervención evidencia precisión léxica y un uso variado del vocabulario, evitando repeticiones innecesarias. Este manejo de las palabras contribuye a una expresión más fluida y eficaz y refuerza la percepción de dominio del contenido durante la presentación.

4.6. Ajuste al tiempo

Se tenía estipulado que la duración de las defensas del pitch fuera de un máximo de 5 minutos y no menos de 4, con el objetivo de que hubiera igualdad de condiciones para la evaluación del jurado. En relación con la gestión del tiempo, la media simple de ajuste entre los tres bloques (A, B y C) se sitúa en un 58,0 %, lo que indica que, en promedio, algo más de la mitad del alumnado logra ceñirse a los márgenes temporales establecidos, mientras que el resto presenta dificultades para planificar y cerrar dentro del tiempo previsto. En relación con la gestión temporal, el grupo 2 es el que excede de forma más notable el tiempo previsto, alcanzando una duración de 7:10.

El ajuste del tiempo constituye una competencia clave en la formación en presentaciones, dado que, en el ámbito profesional, las exposiciones suelen estar condicionadas por límites estrictos. En el contexto evaluativo, superar el tiempo establecido supone una desventaja clara: el jurado, una vez rebasado el límite, tiende a reducir su atención o a no escuchar en igualdad de

condiciones; del mismo modo, el resto de compañeros, al asumir que la intervención finalizaría en el momento fijado, percibe la prolongación como una ruptura de la norma compartida y una alteración del ritmo del conjunto de las defensas.

El análisis por grupos muestra que la organización y el contenido se mantienen en niveles adecuados en la mayoría de los casos. Las diferencias más relevantes en el desempeño se concentran en las habilidades de presentación, especialmente en la imagen gestual y vocal. Estos resultados confirman que la oratoria universitaria debe abordarse como una competencia integral que combine estructura discursiva, presencia escénica y gestión consciente de la interacción con la audiencia.

5. CONCLUSIONES

Este artículo ha mostrado los resultados de un estudio de evaluación de la enseñanza de la oratoria en el último curso de la universidad. Se evaluaron las defensas orales de los trabajos de fin de grado en L2 de 93 estudiantes a través de una actividad llamada Pitch Day en la Universidad San Pablo CEU de Madrid, durante dos cohortes, de 2024 a 2026, siguiendo el modelo Speak & Flow®, que mide las estrategias de discurso e imagen escénica.

Los resultados evidencian que es imprescindible reforzar el entrenamiento de los alumnos para que logren ajustar sus contenidos al tiempo asignado y también mejorar la competencia en el uso de conectores para completar y cerrar el discurso. Si bien logran iniciarlo con un saludo, una presentación o una llamada a la audiencia, el promedio de quienes logran desarrollarlo hasta el desenlace no supera el 48,15 %.

En cuanto al desarrollo del contenido y a la organización del discurso, presentaron resultados notables, del 71,1 % al 80,5 %, que muestran que son áreas de larga tradición en la educación universitaria. Las estrategias de imagen escénica, más vanguardistas, no alcanzan en el Grupo C (curso 2025/26) ni 10 puntos menos que en los otros grupos, A y B. Estas cifras bajas coinciden con un menor dominio de la L2. Asimismo, el desplazamiento en escena resulta armónico y preciso cuando los estudiantes se expresan fluidamente en inglés.

La diferencia entre un 76 % del Grupo A y un 86,7 % del Grupo C en cuanto a una buena gestión de la mirada, la postura y el desplazamiento y, en general, de la expresión gestual, que oscila entre la inseguridad y la confianza.

En cuanto a la voz, la media de los tres grupos es del 74,5 %. Un resultado bueno, ya que es difícil alcanzar el tono agudo, por ejemplo, si se entona en inglés del Reino Unido o de Irlanda, frente al tono grave de Estados Unidos. También se incluye en este dato el ritmo, que se sitúa entre 150 y 200 palabras por minuto. Sin embargo, la diferencia entre el grupo A y los grupos B y C, de hasta un 11 %, se debe a las disfluencias producidas por repeticiones, pausas y muletillas que disminuyen la densidad de contenido y debilitan la claridad del mensaje.

Los resultados de un 76,3 % de media en el indicador llamado «presencia», como parte de la estrategia de imagen escénica, arrojan la información de que los estudiantes, que presentan un empoderamiento personal notable, aún pueden desarrollar, mediante actividades de entrenamiento en oratoria, mayor confianza y aceptación para proyectar más credibilidad en sus presentaciones. En concreto, aunque varios hablen con una postura erguida, otros podrían realizar ejercicios para lograr una puesta en escena más natural y espontánea, más en el aquí y ahora.

El análisis global muestra que los estudiantes organizan bastante bien el contenido, pero la media baja cuando se toma en cuenta la estrategia de la imagen escénica, especialmente en lo que respecta a los indicadores de la imagen gestual. En consecuencia, la eficacia de la defensa depende menos de la estructura en papel y más de cómo se sostiene la imagen escénica ante la audiencia en L2 (voz, gestos, presencia y lenguaje).

Se recomienda incluir más prácticas de oratoria en los programas universitarios, especialmente cuando la defensa debe ser en L2. Así como ofrecer a los profesores formaciones prácticas en oratoria que les capaciten para atender las necesidades de sus alumnos.

Referencias

Aristóteles. 1999. *Retórica*. Trad. A. Tovar. Madrid: Gredos.

Asali Serio, J. 2024. *Oratoria: el arte de hablar en público*. Cuaderno 56. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). s. f. *Oral communication VALUE rubric*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Beebe, S. A. & S. J. Beebe. 2018. *Public speaking: An audience-centered approach*. 10th ed. Boston: Pearson.

Brown, P. & S. C. Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cicerón, M. T. 2002. *De oratore*. Trad. E. Sánchez Salor. Madrid: Alianza.

Connor, U. 2004. Intercultural rhetoric research: Beyond texts. *Journal of English for Academic Purposes* 3(4). 291–304.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.

Crowley, S. & D. Hawhee. 2004. *Ancient rhetorics for contemporary students*. 4th ed. Boston: Pearson.

Day, I. N. Z., F. M. van Blankenstein, P. M. Westenberg & W. Admiraal. 2022. Explaining student performance in oral presentations: The role of peer feedback and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47(2). 262–276.

Del Barrio, J. A., A. Borragán & A. I. García. 2009. *El proceso de comunicación en la enseñanza*.

Enos, R. L. (ed.). 1993. *Greek rhetoric before Aristotle*. Long Grove, IL: Waveland Press.

Escandell-Vidal, V. 1996. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Fleming, D. 2016. *The productive student: Progymnasmata and the development of writing ability in classical rhetoric*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Fuentes, C., E. Rodríguez & L. Alcaide. 2022. *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: Arco/Libros.

Goffman, E. 1967. *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Garden City, NY: Anchor Books.

Hattie, J. & H. Timperley. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1). 81–112.

Herrick, J. A. 2017. *The history and theory of rhetoric: An introduction*. 6th ed. New York: Routledge.

Hock, R. F. & E. N. O'Neil (eds.). 2002. *The chreia in ancient rhetoric: Classroom exercises*. Atlanta: Society of Biblical Literature.

Isócrates. 2000. *Discursos*. Trad. J. M. Guzmán Hermida. Madrid: Gredos.

Kaplan, R. B. 1966. Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning* 16(1–2). 1–20.
Kennedy, G. A. 1999. *Classical rhetoric and its Christian and secular tradition from ancient to modern times*. 2nd ed. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
Kennedy, G. A. 2003. *Progymnasmata: Greek textbooks of prose composition and rhetoric*. Atlanta: Society of Biblical Literature.
Kennedy, G. A. 2007. *On rhetoric: A theory of civic discourse*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
López Pérez, J. 2001. Retórica, pragmática y lingüística de la comunicación. *Verba* 28. 7–16.
Lucas, S. E. 2020. *The art of public speaking*. 13th ed. New York: McGraw-Hill.
Martínez Menéndez, J. 2001. Lingüística, pragmática y análisis del discurso. En *Lingüística, pragmática y análisis del discurso*. Salamanca: Editorial Universidad de Salamanca.
Masferrer, A. & J. A. Obarrio. 2013. *Expresión oral y proceso de aprendizaje en la universidad del siglo XXI*. Madrid: Dykinson.
McQuillen, J. S. 1982. *The basic course in speech communication*. ERIC Document ED259414. Washington, DC: ERIC.
Murphy, J. J. 2001. *Rhetoric in the Middle Ages: A history of rhetorical theory from Saint Augustine to the Renaissance*. Berkeley: University of California Press.
Noblecilla, K., M. Mendoza-Pacheco & J. Noblecilla. 2025. Mejora de las competencias comunicativas en la educación superior. *Dialnet*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10069449.pdf
Nieto y Otero, M.J. & Hidalgo Downing, R. 2021. "Political persuasion in a Spanish electoral debate: Intonation and affectivity in openings and closings". Amsterdam: Spanish in context. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam
Perelman, C. & L. Olbrechts-Tyteca. 1989. *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
Preci, C. 2013. La enseñanza de la oratoria en el aula: El método de autoconfianza. *Revista de la Universidad de Palermo*.
Ruiz Muñoz, M. J. 2012. El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Reflexiones, propuestas y experiencias. *Vivat Academia* 117E. 133–144.
Salcines Talledo, I., N. González Fernández & E. Briones Gómez. 2012. Competencias comunicativas en la educación superior en el marco del EEES. *Revista Complutense de Educación* 23(1). 191–210.
Sánchez Prieto, G. A. 2015. *Educar en la palabra: Manual de técnicas de debate, oratoria y argumentación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
Shute, V. J. 2007. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research* 78(1). 153–189.
Too, Y. L. 1995. *The rhetoric of identity in Isocrates: Text, power, pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
Van Dijk, T. A. 1992. *Discurso y contexto: Una teoría sociocognitiva del uso del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
Van Ginkel, S., J. Gulikers, H. Biemans & M. Mulder. 2017. Fostering oral presentation competence through a blended learning approach. *Educational Research Review* 22. 1–19.
Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D., J. S. Bruner & G. Ross. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2). 89–100.
Yagosesky, R. 2016. *El poder de la oratoria*. Ciudad de México: Diana.
Yamkate, K. & C. Intratat. 2012. Using video recordings to facilitate the students' development of oral presentation skills. *Language Education in Asia* 3(2). 146–158.
Zheng, J. 2021. A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students. *Frontiers in Psychology* 12. 712419.