

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

La Retórica como enfoque didáctico para potenciar la
competencia en comunicación escrita

Autor: Pablo Romero Velasco

<https://youtu.be/CaAjFntg8ME>

Directora

Dra. Dña. Carmen María López López

Murcia, mayo de 2021

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

La Retórica como enfoque didáctico para la mejora de
la competencia en comunicación escrita

Autor: Pablo Romero Velasco

<https://youtu.be/CaAjFntg8ME>

Director/a

Pablo Romero Velasco

Murcia, mayo de 2021

AUTORIZACIÓN PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA Y DIVULGACIÓN EN ACCESO ABIERTO DE DOCUMENTOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

El autor, D. Pablo Romero Velasco (██████████) como Alumno de la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA, **DECLARA** que es el titular de los derechos de propiedad intelectual objeto de la presente cesión en relación con la obra (Indicar la referencia bibliográfica completa¹ y, si es una tesis doctoral, material docente, trabajo fin de Grado, trabajo fin de Master o cualquier otro trabajo que deba ser objeto de evaluación académica, indicarlo también)

el trabajo de fin de Máster “La Retórica como enfoque didáctico para la mejora de la competencia en comunicación escrita”

que ésta es una obra original y que ostenta la condición de autor en el sentido que otorga la Ley de la Propiedad Intelectual como único titular o cotitular de la obra.

En caso de ser cotitular, el autor (firmante) declara asimismo que cuenta con el consentimiento de los restantes titulares para hacer la presente cesión. En caso de previa cesión a terceros de derechos de explotación de la obra, el autor declara que tiene la oportuna autorización de dichos titulares de derechos a los fines de esta cesión o bien que retiene la facultad de ceder estos derechos en la forma prevista en la presente cesión y así lo acredita.

2º. Objeto y fines de la cesión

Con el fin de dar la máxima difusión a la obra citada a través del Repositorio institucional de la Universidad y hacer posible su utilización de *forma libre y gratuita* por todos los usuarios del repositorio, el autor **CEDE** a la Universidad Católica de Murcia **de forma gratuita y no exclusiva**, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública, incluido el derecho de puesta a disposición electrónica, y transformación sobre la obra indicada tal y como se describen en la Ley de Propiedad Intelectual.

3º. Condiciones de la cesión

Sin perjuicio de la titularidad de la obra, que sigue correspondiendo a su autor, la cesión de derechos contemplada en esta licencia permite al repositorio institucional:

- a) Transformarla en la medida en que ello sea necesario para adaptarla a cualquier tecnología susceptible de incorporación a internet; realizar las adaptaciones necesarias para hacer posible la utilización de la obra en formatos electrónicos, así como incorporar los metadatos necesarios para realizar el registro de la obra e incorporar también “marcas de agua” o cualquier otro sistema de seguridad o de protección.
- b) Reproducirla en un soporte digital para su incorporación a una base de datos electrónica, incluyendo el derecho de reproducir y almacenar la obra en servidores, a los efectos de garantizar su seguridad, conservación y preservar el formato.
- c) Distribuir a los usuarios copias electrónicas de la obra en un soporte digital.
- d) Su comunicación pública y su puesta a disposición a través de un archivo abierto institucional, accesible de modo libre y gratuito a través de Internet.

4º. Derechos del autor

El autor, en tanto que titular de una obra que cede con carácter no exclusivo a la Universidad por medio de su registro en el Repositorio Institucional tiene derecho a:

- a) A que la Universidad identifique claramente su nombre como el autor o propietario de los derechos del documento.

¹ Libros: autor o autores, título completo, editorial y año de edición.

Capítulos de libros: autor o autores y título del capítulo, autor y título de la obra completa, editorial, año de edición y páginas del capítulo.

Artículos de revistas: autor o autores del artículo, título completo, revista, número, año y páginas del artículo.



b) Comunicar y dar publicidad a la obra en la versión que ceda y en otras posteriores a través de cualquier medio. El autor es libre de comunicar y dar publicidad a la obra, en esta y en posteriores versiones, a través de los medios que estime oportunos.

c) Solicitar la retirada de la obra del repositorio por causa justificada. A tal fin deberá ponerse en contacto con el responsable del mismo.

d) Recibir notificación fehaciente de cualquier reclamación que puedan formular terceras personas en relación con la obra y, en particular, de reclamaciones relativas a los derechos de propiedad intelectual sobre ella.

5º. Deberes del autor El

autor se compromete a:

a) Garantizar que el compromiso que adquiere mediante el presente escrito no infringe ningún derecho de terceros, ya sean de propiedad industrial, intelectual o cualquier otro.

b) Garantizar que el contenido de las obras no atenta contra los derechos al honor, a la intimidad y a la imagen de terceros.

c) Asumir toda reclamación o responsabilidad, incluyendo las indemnizaciones por daños, que pudieran ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos e intereses a causa de la cesión.

d) Asumir la responsabilidad en el caso de que las instituciones fueran condenadas por infracción de derechos derivada de las obras objeto de la cesión.

6º. Fines y funcionamiento del Repositorio Institucional

La obra se pondrá a disposición de los usuarios para que hagan de ella un uso justo y respetuoso con los derechos del autor, según lo permitido por la legislación aplicable, sea con fines de estudio, investigación, o cualquier otro fin lícito, y de acuerdo a las condiciones establecidas en la licencia de uso –modalidad “reconocimiento-no comercial-sin obra derivada” de modo que las obras puedan ser distribuidas, copiadas y exhibidas siempre que se cite su autoría, no se obtenga beneficio comercial, y no se realicen obras derivadas. Con dicha finalidad, la Universidad asume los siguientes deberes y se reserva las siguientes facultades: a) Deberes del repositorio Institucional:

- La Universidad informará a los usuarios del archivo sobre los usos permitidos, y no garantiza ni asume responsabilidad alguna por otras formas en que los usuarios hagan un uso posterior de las obras no conforme con la legislación vigente. El uso posterior, más allá de la copia privada, requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas.

- La Universidad no revisará el contenido de las obras, que en todo caso permanecerá bajo la responsabilidad exclusiva del autor y no estará obligada a ejercitar acciones legales en nombre del autor en el supuesto de infracciones a derechos de propiedad intelectual derivados del depósito y archivo de las obras. El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.

- La Universidad adoptará las medidas necesarias para la preservación de la obra en un futuro. b) Derechos que se reserva el Repositorio institucional respecto de las obras en él registradas:

- Retirar la obra, previa notificación al autor, en supuestos suficientemente justificados, o en caso de reclamaciones de terceros.

Murcia, a 6 de mayo de 2021

ACEPTA

Fdo.....

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	9
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1 El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua	12
2.2 El comentario de textos en la enseñanza secundaria.....	15
2.3 La Retórica como modelo para la Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura	18
2.4 El corpus retórico.....	21
2.4.1 Definición y objeto de la Retórica. Géneros retóricos. Operaciones retóricas.....	21
2.4.2 La <i>inventio</i> y la teoría de la argumentación	23
2.4.3 La <i>dispositio</i> . Las partes del discurso	27
2.4.4 La <i>elocutio</i> . Las virtudes del lenguaje. La relación fondo-forma. Las figuras	28
retóricas	28
3. OBJETIVOS.....	30
3.1 OBJETIVO GENERAL	30
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	30
4. METODOLOGÍA	30
4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	30
4.2 CONTENIDOS.....	32
4.3 ACTIVIDADES.....	35
4.4 RECURSOS	37
4.5 TEMPORALIZACIÓN.....	37
5. EVALUACIÓN	39
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL.....	43
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

1. JUSTIFICACIÓN

Según el currículo de la LOMCE (Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre; BOE núm. 3, sábado 3 de enero de 2015), la materia de Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se hace a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje (BOE, 2015: 357-358) Por tanto, la enseñanza de la lengua se plantea desde una óptica funcional según la cual los alumnos deben familiarizarse con los aspectos de *uso* de la lengua. De manera casi idéntica se expresa el Decreto de la Región de Murcia (Decreto 221/2015 de 2 de septiembre de 2015; BORM núm. 203, de jueves 3 de septiembre de 2015): “la materia de Lengua Castellana y Literatura tiene como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, entendida en todas sus vertientes: sociolingüística, pragmática, lingüística y literaria (...) la lengua se adquiere usándola y reflexionando sobre su uso” (BORM, 2015: 30908).

En suma, desde los años noventa y particularmente a partir de la LOE y posteriormente la LOMCE, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y por consiguiente su didáctica, ha abandonado la tradición normativa, gramatical, “escolástica” en beneficio de un mayor énfasis en la dimensión social de la lengua y un planteamiento práctico en consonancia con una educación activa y competencial. Además, la LOMCE relaciona explícitamente esta competencia lingüística con las destrezas fundamentales de aprender a aprender y el aprendizaje a lo largo de la vida, así como con la formación de ciudadanos responsables y dotados de pensamiento crítico y creativo:

La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. (...) [S]e persigue que el alumnado sea

capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. Comprender un texto implica activar una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer (BOE, 2015: 358)

Sin embargo, el desempeño de los alumnos del sistema educativo español en el área de comprensión lectora en distintas pruebas de diagnóstico es, como poco, preocupante (Campos García y Pérez Esteve, 2010: 12). En el informe PISA de 2018, centrado en la comprensión lectora, España obtenía una media de 477 puntos, una calificación “significativamente inferior a la media de la OCDE (487) y al total de la UE (489)” (Ministerio de Educación, 2019: 13). Desde nuestra propia experiencia, durante las prácticas de instituto se pudo comprobar cómo una de las mayores dificultades que tenían los alumnos de Bachillerato era precisamente enfrentarse al comentario de texto; dificultad importante si se tiene en cuenta el peso que esta actividad tiene en la EBAU.

Sin duda, esta situación tiene sus raíces en deficiencias estructurales de nuestro sistema educativo y otros problemas más amplios de índole social, económica y cultural. Pero también cabe plantearse qué parte de responsabilidad se le puede achacar al diseño del currículo de la asignatura de Lengua y Literatura, que sigue dedicando un amplio espacio a la enseñanza gramatical tradicional, así como a las metodologías y planteamientos didácticos con los que se enseña y trabaja la comprensión lectora y, más concretamente, el comentario de textos. Parte de este trabajo intentará aventurar un muy provisional diagnóstico. En todo caso, como decimos, es evidente que la competencia comunicativa, siendo una destreza tan importante, no solo dentro de la asignatura de Lengua y Literatura sino en todo el contexto educativo e incluso en el futuro desempeño del alumno en la educación postobligatoria, el mundo laboral y sobre todo en la vida democrática, es manifiestamente mejorable. Por ello, presentamos a continuación un proyecto de mejora de la competencia comunicativa, sobre todo de lectura y escritura a través del comentario de textos, recurriendo al vasto saber que ofrece la Retórica.

Paradójicamente, muchas veces la clave de la innovación está en mirar al pasado: se intentará mostrar el interés didáctico que puede tener esta milenaria disciplina, no solo como exhaustivo sistema de producción e interpretación textual, sino como un modo de acercarse al lenguaje como vehículo de la comunicación y su importancia capital en una sociedad democrática. Como se argumentará a lo largo del trabajo, la Retórica constituye un saber sistemático extremadamente útil como herramienta analítica y hermenéutica al enfrentarse a distintos tipos de texto, a la vez que como guía para la confección de textos propios. El que su objeto sea el texto persuasivo, aquel que tiene como meta convencer a un oyente concreto, en una situación concreta y sobre un tema concreto, ofrece al alumno un punto de vista concreto y real en el que pueda percibir la importancia práctica del conocimiento de la lengua y de los mecanismos de construcción de los textos. Así, a través de la Retórica el alumno puede comprobar de primera mano la naturaleza eminentemente social y pública del lenguaje frente a la abstracción característica de la lingüística tradicional, y por lo tanto es capaz de desarrollar una relación crítica y reflexiva con sus posibles usos (para la manipulación, la mistificación, la discriminación, etc.), así como tomar conciencia de la importancia de estar capacitado para usar el lenguaje como modo de toma de postura y expresión y defensa del propio punto de vista.

En el marco teórico se expondrá con detalle cómo los planteamientos de la Retórica se pueden aprovechar para el comentario y la composición de textos, a partir de contenidos como las operaciones retóricas (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio*) y las partes del discurso (*exordio, narratio, argumentatio*, etc.). A continuación, se ofrecerá una propuesta de puesta en práctica de este conocimiento. El proyecto está pensado para alumnos de primero de bachillerato, y se divide en dos partes: la primera se centra en el comentario de textos, y la segunda en su composición. Sin embargo, se podría extender su aplicación a cursos inferiores y a otras actividades igualmente importantes, como la exposición oral o el debate. Es más, creemos que la perspectiva retórica podría ofrecer nuevos y emocionantes planteamientos a la Didáctica de la Lengua y Literatura, como se podrá ver.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua

La LOMCE, como hemos dicho, centra la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el enfoque funcional, en el uso de la lengua, en un contexto en el que la competencia lingüística se presenta como una de las ocho competencias básicas que guían el espíritu de dicho currículo. Pérez Esteve define de este modo esta competencia:

Ser competentes en comunicación lingüística significa poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida social. Y, para ello, hay que aprender a *utilizar* la lengua o, lo que es lo mismo, ser capaces de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales (Pérez Esteve, 2009: 16)

La LOMCE divide la competencia lingüística en dos aspectos, comunicación oral y escrita, a los que corresponden sendos bloques de contenido. Respecto a la lectura y la escritura, el texto legal dice:

Con el bloque de Comunicación escrita: leer y escribir se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. Comprender un texto implica activar una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer. Asimismo, la enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumnado tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de éstos antes de redactar el texto definitivo. Del mismo modo, para progresar en el dominio de las técnicas de escritura es necesario adquirir los mecanismos que permiten diferenciar y utilizar los diferentes géneros discursivos apropiados a cada contexto (familiar, académico, administrativo, social y profesional) (BOE, 2015: 358)

El Decreto de la Región de Murcia describe de este modo los bloques de comunicación oral y comunicación escrita en el currículo de Bachillerato:

Bloque 1, Comunicación oral: escuchar y hablar: se busca que el alumno vaya profundizando en las habilidades necesarias para comunicar con precisión y rigor sus propias ideas, realizar discursos elaborados sobre temas especializados y escuchar activamente, interpretando de manera correcta las ideas de los demás. Se apuesta por un acercamiento a los medios de comunicación social, cuyo análisis dotará al alumno de estrategias adecuadas para valorar los textos en tanto que testimonios sociales mediatizados. Se incide en la necesidad del empleo de herramientas de las Tecnologías de la Información y Comunicación para presentar comunicaciones, así como en la defensa de la opinión personal bien argumentada.

Bloque 2, Comunicación escrita: leer y escribir: persigue que el alumno sea capaz de entender textos complejos procedentes, sobre todo, de los medios de comunicación social, reconstruyendo las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. En cuanto a la producción de textos se refiere, el alumno debe adecuar los recursos expresivos formales al tema de su texto y ser capaz de emplear diversas estructuras expositivas en su composición. Se promueve así la creación de textos de carácter académico y social (BORM, 2015: 30909)

La manera en que se concreta esta descripción se puede percibir en los criterios de evaluación para el bloque de comunicación escrita que se detalla en el currículo de la LOMCE:

1. Desarrollar por escrito un tema del currículo con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical, *empleando distintas estructuras expositivas (comparación, problema-solución, enumeración, causaconsecuencia, ordenación cronológica...), y utilizando los recursos expresivos adecuados a las condiciones de la situación comunicativa.* 2. Sintetizar el contenido de textos expositivos y argumentativos de tema especializado *discriminando la información relevante y accesoria y utilizando la lectura como un medio de adquisición de conocimientos.* 3. Leer, comprender e interpretar textos periodísticos y publicitarios de carácter informativo y de opinión, *reconociendo la intención comunicativa, identificando los rasgos propios del género, los recursos verbales y no*

verbales utilizados y valorando de forma crítica su forma y su contenido.

4. Realizar trabajos de investigación sobre temas del currículo o de la actualidad social, científica o cultural planificando su realización, *obteniendo la información de fuentes diversas y utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación para su realización, evaluación y mejora.* (BOE, 2015: 372; el destacado es nuestro)

Desde este mismo enfoque comunicativo, y también desde los avances que desde la psicología se vienen haciendo sobre los procesos cognitivos de lectura y escritura, se ha incidido también en la necesidad de abandonar la concepción reduccionista de estas dos habilidades como el manejo automático de un código. Estas actividades implican una compleja interacción de microhabilidades que a su vez redundan en una mejora de la capacidad general del pensamiento como potencia reflexiva, crítica y creativa.

Así, la comprensión lectora no consiste únicamente en entender el significado literal de cada palabra del texto, sino en identificar los datos e informaciones, analizar cómo se relacionan entre sí e integrarlos en un sentido global del texto, acerca del cual también hay que deducir la intencionalidad del emisor. Así mismo, la comprensión de un texto necesita del conocimiento del contexto y, sobre todo, de la activación de conocimientos previos (Cassany, Luna y Sanz, 2007; Sánchez Miguel, 2010; Mateos, 2011). Del mismo modo, al tiempo que la escritura es un instrumento de comunicación, también lo es para la representación y a través de esta para el análisis, la reflexión, etc., de ahí que se pueda hablar de la función epistémica o heurística de la escritura: “el uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (Miras, 2000: 67).

Tampoco podemos desdeñar la importancia que la lectura y la escritura puede tener en la educación democrática del futuro ciudadano adulto. La lectura y la escritura, como actividades lingüísticas en general más reflexivas y pausadas que su contraparte oral, concede un mayor espacio de posibilidad a la reflexión sobre el lenguaje y su influencia en la manera en que construimos el mundo como sociedad. El alumnado no debe aprender solo cómo usar el lenguaje, sino cómo puede ser usado (para manipular, engañar, difamar, etc.) y cómo debería ser

usado (con vistas a una sociedad multicultural, democrática, integradora). Como explica muy certeramente Carlos Lomas:

Utilizamos las palabras como herramientas al servicio de la comunicación interpersonal y de la convivencia social, pero también, y a menudo, las palabras se inscriben en el contexto de las estrategias de la manipulación, del engaño, de la discriminación y de la injusticia... de ahí que la educación (o al menos una educación democrática) tenga como objetivo esencial ofrecer los saberes y las destrezas de análisis e interpretación que favorecen una lectura crítica de los usos y abusos de los que es objeto el lenguaje y que dificultan una comunicación equitativa y democrática entre las personas y entre las culturas (...) No basta con adquirir habilidades comunicativas en el uso de las palabras si el uso de las palabras no va acompañado de una ética democrática y multicultural que las ponga al servicio de la convivencia democrática entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas (Lomas, 2011: 10)

De ahí la importancia de contribuir desde las aulas a la *emancipación comunicativa* de las personas y de ir construyendo a través de las palabras una educación acogedora, igualitaria e igualadora, abierta a la diversidad de las culturas e impulsora de la emergencia de formas de vida democráticas en las que se respire cierta ilusión utópica. En otras palabras, una educación lingüística en la que (...) la lectura de la palabra favorezca una lectura del mundo que constituya la antesala de nuestro inalienable derecho a leerlo, a interpretarlo y a escribirlo de otras maneras (Lomas, 2011: 12)

2.2 El comentario de textos en la enseñanza secundaria

Del mismo modo que no es lo mismo leer que comprender, y muchos alumnos se limitan a resumir y parafrasear un texto (también porque a menudo es lo único que se les pide) en lugar de elaborar su sentido, reflexionar sobre él y, si es necesario, criticarlo, no es lo mismo escribir que escribir reflexivamente (Miras, 2000: 76). Para ello, es necesario que el alumno participe de una estrategia educativa activa, constructiva, etc., en que se enfrente a situaciones significativas y reales. Es importante que al alumno se le presente una tensión entre lo que quiere decir y la situación, que tenga que “manipular, contrastar y reflexionar sobre sus conocimientos, más que meramente decirlos” (Miras, 2000: 77). Es

necesario, en resumen, convertir la tarea de la lectura y la escritura en actividades profundas, pausadas, reflexivas y significativas. ¿Se consigue esto en el aula de Lengua Castellana y Literatura actual?

Una de las actividades señeras mediante las que se enseña y, sobre todo, evalúa la lectura y la escritura es, sin duda, el comentario de textos, aunque sea por el peso que este tiene en el examen de acceso a la Universidad. La normativa de la EBAU para el año 2021 establece los siguientes contenidos de evaluación para dicha actividad (BOE, 2021: 2990):

- Comprende el sentido global de textos escritos de carácter expositivo y argumentativo propios del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial identificando la intención comunicativa del emisor y su idea principal.
- Analiza la estructura de textos expositivos y argumentativos procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial identificando los distintos tipos de conectores y organizadores de la información textual. – Produce textos expositivos y argumentativos propios usando el registro adecuado a la intención comunicativa, organizando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas ortográficas y gramaticales.
- En sus producciones escritas ajusta su expresión a las condiciones de la situación comunicativa (tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, género textual...) empleando los recursos expresivos propios del registro formal y evitando el uso de coloquialismos.
- Describe los rasgos morfosintácticos y pragmático-textuales presentes en un texto expositivo o argumentativo procedente del ámbito académico, periodístico, profesional o empresarial, utilizando la terminología gramatical adecuada y poniendo de manifiesto su relación con la intención comunicativa del emisor y con los rasgos propios del género textual.
- Reconoce, describe y utiliza los recursos gramaticales (sustitución pronominal, uso reiterado de determinadas estructuras, correlación temporal,...) y léxico-semánticos (sustitución por sinónimos, hipónimos e hiperónimos, reiteraciones léxicas...) que proporcionan cohesión a los textos escritos

El comentario de textos, tal y como se plantea en la actualidad, entra en la educación secundaria en los años noventa, sobre todo a partir de la LOGSE y queda reforzada en la LOE (Tusón y Vera, 2009: 7). Por supuesto, esta inclusión le debe mucho a la influencia de las nuevas disciplinas lingüísticas y la

orientación comunicativa que le dan a la Didáctica de la Lengua (Tusón y Vera, 2009: 8), principalmente la lingüística del texto y el análisis del discurso, así como la pragmática y la sociolingüística (Romera, 2013: 34).

Sin embargo, si bien el enfoque comunicativo sí ha conseguido que se enfatice la práctica social real en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en el caso de la enseñanza de la lengua materna no ha sido así. Por un lado, la inclusión en el currículo de un bloque de “Conocimiento de la lengua” ha permitido que en la práctica se siga manteniendo la enseñanza gramatical tradicional como el grueso de la asignatura, a la que se añade unos pocos conceptos provenientes de la lingüística del texto como pueden ser los mecanismos de cohesión. Además del escaso espacio que se concede a los contenidos relativos al texto y a la comunicación se expone en comparación con los contenidos gramaticales, estos contenidos textuales y comunicativos se exponen de manera teórica y rutinaria, “sin una auténtica visión comunicativa de conjunto” (Romera, 2013: 40). Por tanto, el enfoque supuestamente comunicativo se limita en la gran mayoría de los casos a la adición de unos conceptos relativos al texto al modelo tradicional de análisis gramatical:

La enseñanza de esta función comunicativa no puede ser sustituida por el análisis de las características lingüísticas de un texto. Ni el análisis de los textos en sí mismo ni la reflexión o el conocimiento de las estructuras de la lengua conducen a la adquisición de la competencia comunicativa. Únicamente conducen al conocimiento de cómo diseccionar lingüísticamente un texto (...) Lo que enseñamos en las aulas no es competencia comunicativa sino contenidos teóricos textuales, gramaticales, o comentario lingüístico de textos (Romera, 2000: 41) El ejemplo más claro de esta situación es, precisamente, el modelo de comentario de textos que establece la EBAU. En el examen de la Región de Murcia de julio de 2020, de los cinco puntos que corresponden al comentario de textos, medio corresponde a una pregunta sobre léxico, y un punto y medio al análisis de la adecuación, coherencia y cohesión del texto; análisis que remite en última instancia a la localización de mecanismos verbales de modalización, referencias deícticas, conectores discursivos, etc., sin que se explicita su relación con el sentido e intención del texto. Las otras dos preguntas remiten al resumen del texto y su comentario, sin que el alumno tenga orientaciones claras respecto al propósito y estrategias que debe seguir más que unas vagas orientaciones.

2.3 La Retórica como modelo para la Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura

Sorprende, dado el lugar central que se le da en la legislación y la didáctica actuales al enfoque funcional de la lengua, que no se le haya prestado apenas atención a la Retórica, cuando esta es la disciplina encargada durante milenios del lenguaje y el discurso en su dimensión comunicativa, social y pública. En efecto, aunque el adjetivo “retórico” se asocie aún con lo engolado o lo recargado, o lo propagandístico, engañoso, falso o superficial (“la propuesta del político es solo retórica”, etc.) y, en el ámbito de la enseñanza, con la árida lista de figuras retóricas, debemos recordar que la Retórica nace en el contexto de la democracia ateniense, en el que los ciudadanos libres se ven en la necesidad de defender sus intereses en los tribunales o sus opiniones respecto a las mejores soluciones para los problemas políticos de la ciudad (Pujante Sánchez, 2003: 19-20). De este modo la Retórica, entendida como el “arte de hablar bien” o “arte de la persuasión mediante la palabra” (Pujante Sánchez, 2003: 70-72) constituye un complejo aparato teórico encaminado a la producción de discursos que no solo contempla la construcción textual, sino que tiene en cuenta la situación en que el discurso ha de pronunciarse y las características de los oyentes a los que se quiere convencer.

En suma, la Retórica es una completa teoría del discurso en cuanto texto y en cuanto acto comunicativo, que analiza el lenguaje desde la perspectiva de su *uso* y de sus repercusiones sociales y públicas. En este sentido, la Retórica tiene mucho que decir a las disciplinas que contemplan este enfoque, como la Pragmática, el análisis del discurso y la Lingüística del Texto (ver Albaladejo, 1993 y López Eire, 1995), hasta el punto que autores como Antonio García Berrio intentaron y promovieron el establecimiento de una nueva Retórica como ciencia general del discurso (García Berrio, 1984). En general, la Retórica ha cobrado un inusitado protagonismo en el contexto social y cultural de las democracias liberales y los nuevos medios de comunicación, en que el discurso persuasivo vuelve a tener un visible protagonismo, sobre todo en el caso del discurso político y el publicitario (López Eire, 1998; del Río Sanz, Ruiz de la Cierva y Albaladejo, 2012).

Sin embargo, y a pesar de la obvia y de hecho reconocida relación entre la Retórica y el resto de ciencias relacionadas con el discurso, la Didáctica de la Lengua no ha aprovechado el vasto saber que atesora esta disciplina, más allá de tomar prestado el nombre en contadas ocasiones. Así, por ejemplo, Fowler y Hayes hablan del “problema retórico” refiriéndose a la necesaria planificación del escritor teniendo en cuenta la situación y el receptor del texto (Miras, 2000: 71), pero no se aprovechan de lo mucho que la Retórica clásica tiene que decir a este respecto. Apenas encontramos un autor que, ya hace casi dos décadas, habla de una “competencia retórica”, aneja a la “competencia lingüística”, que permite evaluar los textos según su eficacia: “la codificación sistemática de la experiencia llevada a cabo por la retórica en tanto que arte... hace explícitos los procedimientos que permiten la producción de discursos eficaces” (Alcalde Cuevas, 1996: 39).

¿En qué puede ayudar la Retórica en la enseñanza de la lengua, y más concretamente en el comentario de texto? Como dice Alcalde Cuevas (1996: 39):

- Su objeto está constituido por textos y discursos producidos e interpretados en situaciones comunicativas reales
- Es un arte de texto explícito cuyos contenidos consisten en estrategias concretas orientadas a la eficacia del discurso
- Distingue diferentes niveles de producción de texto
- Constituye un modelo de producción de textos que puede servir de modelo metodológico a otros procesos como la comprensión y crítica de textos.

En efecto, la Retórica no solo consiste en un detallado y sistemático saber acerca de la producción de textos que puede servir tanto para la producción de textos propios como para el análisis de textos ajenos. Consideramos que es un modelo especialmente pedagógico porque:

- a) Ofrece una perspectiva práctica del lenguaje y del discurso, y puede ubicar las actividades de expresión escrita en contextos reales y significativos, relacionados con la vida social y los intereses del alumno.
- b) La división del proceso de composición en las operaciones de *inventio*, *dispositio* y *elocutio* obligan a una morosa planificación de la producción textual y a una especial atención a los procesos que intervienen en ella (hallazgo de ideas, búsqueda de información, argumentación,

organización del texto, puesta en palabras...). Por tanto, ayuda al alumno a llevar a cabo un aprendizaje metacognitivo.

- c) La terminología y conceptos que usa son abarcadores y presentan una fuerte interrelación entre sí (unión de contenido y expresión) y explicitan la relación de la forma de la expresión con su intención comunicativa y persuasiva, su situación y su destinatario. Es decir, que presenta una explícita relación entre el lenguaje y la eficacia de su uso.
- d) Frente a las generalidades y vaguedades con que se suele presentar el comentario de textos (“resume las ideas del texto”, “expresa tus opiniones”, “argumenta correctamente”), la Retórica ofrece unas directrices mucho más concretas. Por ejemplo, la operación de *inventio* no solo abarca la búsqueda de información, sino que orienta el proceso entero de búsqueda y elaboración de la argumentación en torno al estado de la causa, los condicionantes, los posibles *topoi* y *lugares* de la argumentación... Del mismo modo, la estructura del texto se divide claramente según las partes del discurso con vistas a su eficacia persuasiva: *exordio*, *narratio*, *refutatio*, etc.

Tampoco hay que desdeñar las consideraciones epistemológicas y éticas que la Retórica puede aportar a la Didáctica de la Lengua y a la enseñanza en general. Como hemos dicho es posible entender el verdadero “objeto y esencia” de la Retórica (ver López Eire, 2000) sin referirnos a su vinculación con la democracia griega. En este sentido, los sofistas, los creadores de la Retórica como disciplina, propugna un ideal democrático de cultura en la que todos los ciudadanos tiene el mismo derecho y son igual de capaces de defender sus posiciones en la vida pública (Pujante Sánchez, 2003: 19). El punto de vista de la Retórica, por tanto, incide en el papel del lenguaje y el diálogo como base para la solución de conflictos y el debate de ideas, así como puede advertir contra la manipulación y la propaganda engañosa, al enseñar al alumnado a localizar y criticar las artimañas discursivas y las falacias argumentativas mediante los que algunas fuerzas pueden pretender atentar contra los valores democráticos. En general, la Retórica puede enseñar a los alumnos a estudiar rigurosamente cualquier tema desde todo punto de vista posible, de cara a defender mejor su posición y participar efectivamente en la sociedad; otorga “una educación práctica para la

vida social; la retórica representa una sabiduría “en acción”, un conocimiento dinámico que se hace en y por el lenguaje y que posibilita la interacción del hombre consigo mismo y con el mundo a través del razonamiento, del sentimiento y de la palabra, indisolublemente unidos” (Sáiz Noeda, 2000).

2.4 El corpus retórico

A continuación, expondremos, de manera necesariamente reducida, las líneas maestras del corpus retórico, de cara a demostrar las potencialidades que ofrece para mejorar la comprensión escrita, la escritura y el comentario de textos. Nos serviremos fundamentalmente, por su claridad y enfoque didáctico, del manual escrito por el profesor David Pujante Sánchez, si bien son muchos los libros que pueden ser utilizados muy provechosamente (Albaladejo, 1993; Azaustre y Casas, 2001; Cattani, 2003; Martín Jiménez, 2019). También son varios los libros que se ocupan concretamente de la parcela del corpus destinada a la argumentación (Plantin, 1998; Perelman y Tyteca, 2006; Toulmin, 2007; Meyer, 2008; Weston, 2011)

2.4.1 Definición y objeto de la Retórica. Géneros retóricos. Operaciones retóricas

Cómo definir la disciplina Retórica fue algo discutido durante toda la Antigüedad y no exento de importantes consecuencias. Según Quintiliano, podemos definir la Retórica o bien como arte de persuadir, como lo defiende el Gorgias platónico, o de hablar bien, tal y como era entendida ya en época romana (Pujante Sánchez, 2003: 71; Martín Jiménez, 2019: 29); Aristóteles, por otra parte, enfatiza el aspecto argumentativo al centrar su definición de la Retórica en la búsqueda por parte del orador de todos los medios e ideas que puedan servir para transmitir y persuadir al oyente. Quintiliano, por último, destaca la importancia de la virtud moral del orador, quien debe evitar engañar al auditorio y a quien solo le puede mover la búsqueda de lo bueno y lo justo (Pujante Sánchez, 2003: 72-73). También se puede discutir si se trata de una capacidad (la habilidad natural de “los que tienen mucha labia”), de un arte (que se puede enseñar con la práctica) o de una ciencia (abstracta) (Pujante Sánchez, 2003: 72).

En todo caso, la Retórica, en cuanto ciencia abstracta y arte práctica, aúna dos aspectos: el *uso adecuado* del lenguaje con el fin de *persuadir* al oyente. La Retórica enseña cómo se construyen los discursos encaminados a convencer a un receptor de que tome una u otra decisión. Esta idea se entiende mejor si atendemos a los tres géneros retóricos clásicos, establecidos según la *situación* en que pronunciaban¹ (Azaustre y Casas, 2001: 14):

- i. El género judicial es el del discurso que se pronuncia frente a un juez o un tribunal que tiene que tomar una decisión respecto de hechos pasados: si el acusado ha realizado ciertos actos o no, por qué lo ha hecho, si fue una acción justa o injusta, etc.
- ii. El género deliberativo es el del discurso que se pronuncia frente a una asamblea que tiene que tomar una decisión respecto a una acción futura según considera que esta acción vaya a ser útil o perjudicial para la sociedad.
- iii. El género demostrativo o epidíctico es el del discurso que se pronuncia con motivo de alguna celebración o festividad (un aniversario, el nombramiento de un cargo, un funeral, etc.) delante de un público o auditorio que se limita a aprobar o desaprobar la calidad del discurso. Este género es el que, con el tiempo, y tras la decadencia de la democracia en Grecia y Roma, acabaría por predominar en la Retórica hasta ser asimilada con la Poética (Pujante Sánchez, 2003: 88).

Durante la Edad Media se añadieron los géneros homiléticos (el de los sermones eclesiásticos) y el género *dictandi* (el arte de escribir cartas) (Azaustre y Casas, 2001: 15). Por último, algunos autores contemplan la existencia del género ensayístico o erudito (Pujante Sánchez, 2003: 83), y sería necesario establecer, desde un punto de vista retórico, una clasificación de los géneros textuales propios de la cultura contemporánea, como el periodístico, el publicitario, etc.

El complejo sistema retórico de elaboración de discursos se asienta sobre la clásica división del proceso en cinco operaciones retóricas: la *inventio* o búsqueda de ideas y argumentos acerca del tema del discurso, la *dispositio* u

¹ Es importante recalcar que la noción de “género”, en la Antigüedad, no se refiere tanto a la *forma* del discurso, como en la actualidad, sino al *auditorio* (sea, como veremos, un tribunal, una asamblea o un auditorio), del que dependerá la forma del discurso (Azaustre y Casas, 2001: 14).

ordenación de dichas ideas en la organización textual, la *elocutio* o puesta en palabras de las ideas halladas y ordenadas, la *memoria* o memorización del discurso y la *actio* o pronunciación efectiva del discurso (Pujante Sanchez, 2003: 75-77). De estas operaciones, las tres primeras constituyen el *texto* retórico mientras que las dos últimas conciernen al más amplio *hecho* retórico (es decir, la *situación comunicativa* en que se desarrolla efectivamente la producción y comunicación del discurso) (Albaladejo Mayordomo, 1993: 43-57). Puesto en términos lingüísticos actuales, la *inventio* correspondería a la estructura referencial del discurso, la *dispositio* a la macroestructura y la *elocutio* a la microestructura (Albaladejo Mayordomo, 1993: 63).

2.4.2 La *inventio* y la teoría de la argumentación

La *inventio*, como decimos, es la operación mediante la que se hallan las ideas y argumentos en los que sustentan la posición del orador, e implica procesos no solo de búsqueda información o reflexión racional, sino también de intuición e imaginación. Ante un hecho controvertido, bien sea una causa judicial o la toma de una decisión política, el orador ha de investigar sobre el tema del discurso, tomar una posición y saber qué argumentos pueden hacer *verosímil* y *convinciente* su postura². Por ello la *inventio* ha venido a tomar, en el siglo XX, cierto protagonismo en tanto que teoría de la *argumentación*, sobre todo a partir de los trabajos de Perelman y Toulmin, antes citados.

2.4.2.1 Los estados de la causa

Antes que lanzarse a buscar argumentos convincentes, antes el orador tiene que convencerse a sí mismo del *estado de la causa*, del objeto de debate. Esta reflexión preliminar tiene tres aspectos: el estado de conjetura (si existe o no la causa), el estado de definición (cómo podemos catalogar la causa) y de cualidad (cómo es la causa); también es necesario determinar la perístasis, es decir, el conjunto de circunstancias (personas, lugares, tiempos, motivos, medios, etc.) que rodean la causa. En el contexto de un juicio por asesinato, por ejemplo, podemos preguntarnos si el acusado cometió o no el asesinato (estado de conjetura), si

² Este es un detalle importante: frente a lo que se suele pensar, saber Retórica no consiste en un saber cínico de cómo defender una posición o la contraria al mismo tiempo. Se apoya en un ideal relativista pero democrático según el cual no hay ningún asunto público y social que sea claro y evidente, y por tanto es necesario investigar e interpretar la mejor solución (Pujante Sánchez, 2003: 80).

fue asesinato premeditado, homicidio imprudente o defensa propia (estado de definición), si hubo atenuantes o agravantes (estado de cualidad), cuándo fue, si tuvo cómplices, etc. (*perístasis*) (Pujante Sánchez, 2003: 80-81).

2.4.2.2 *Los medios de persuasión*

Una vez decidido el estado de la causa, el orador ha de buscar el modo de defender su postura y convencer a su auditorio. Según Aristóteles, el orador se puede valer de tres medios de persuasión distintos pero interrelacionados (Martín Jiménez, 2019: 43-44):

- i. El *ethos* se refiere a la propia imagen que el orador ofrece. Puede presentarse como alguien serio o jovial, calmado o exaltado, una persona como cualquiera o un *outsider* de la sociedad, etc. Según el auditorio al que se dirija, le convendrá dar una imagen u otra.
- ii. El *pathos* se refiere a las emociones que el orador intenta despertar en el auditorio: compasión, indignación, entusiasmo... También el orador puede optar por establecer una distancia “fría” y “racional” respecto del asunto. Quintiliano desarrolló una auténtica “ética de los afectos” para establecer el uso adecuado de las emociones en el discurso
- iii. Finalmente, el *logos* consiste en las pruebas racionales, más propiamente argumentativas.

2.4.2.3 *La tónica mayor y las pruebas*

En un discurso se pueden utilizar dos tipos de argumentos: los inartificiales y los artificiales. Los primeros son las pruebas “objetivas”: hechos, cifras, documentos, etc. Los segundos son los argumentos, ideas, lugares comunes, razonamientos, etc., con que el orador relaciona las pruebas y su postura, y constituyen propiamente la tarea del arte retórico.

Aristóteles divide la argumentación retórica en tres grandes áreas: la tónica mayor, las pruebas y la tónica menor. La **tónica mayor** se refiere a los aspectos básicos de la argumentación y se relaciona directamente con los estados de la causa. Así, a la hora de dilucidar el estado de conjetura, es decir, si la causa se ha dado o no, hablamos de *lo posible o lo imposible*, es decir, si es posible que se haya dado, por ejemplo, el homicidio. El orador puede recurrir a argumentos generales y de “sentido común”, como la navaja de Ockham (la explicación más probable es la más sencilla), el que algo semejante haya

ocurrido en el pasado y por tanto pueda volver a ocurrir... También hay que decidir sobre la definición y cualificación de la causa, su *magnitud*: en este punto entra en juego dos procedimientos fundamentales, el de la amplificación y la disminución. Un asunto puede ser visto como un grave problema moral o social o una mera anécdota sin importancia.

Lo que Aristóteles llama **pruebas** no coincide con el significado actual, sino que se refieren a los ejemplos, máximas, etc., a los que el orador puede recurrir. Así, el orador puede usar un ejemplo real o inventado del que extraer conclusiones generales y aplicables a su postura. También puede traer a colación máximas, refranes populares, citas de personajes célebres o argumentos de autoridad, es decir, proposiciones generales que se aplican al tema concreto del discurso. Por último, algunos teóricos como Perelman se refieren a *modelos*, personas, ficticias o reales, que constituyen ideales, ejemplos o ejemplos de conductas o valores (Pujante Sánchez, 2003: 130-142)

2.4.2.4 *Tópica menor: los topoi y los lugares de la argumentación*

La tónica menor, a pesar de recibir ese adjetivo, es la más importante dentro de la argumentación, y se refiere a los razonamientos concretos, *topoi* o líneas de argumentación de los que el orador se puede servir para construir su discurso. Según el autor clásico, el significado de estos *topoi* varía considerablemente. Para Aristóteles, por ejemplo, son esquemas abstractos para-lógicos de razonamiento (entimemas y silogismos): contradicción, causalidad, finalidad, esencia, etc. (Pujante Sánchez, 2003: 151-154). Para Cicerón y Quintiliano son temas sobre los que hablar: al caracterizar a una persona, por ejemplo, el orador puede hablar de su familia, su nación, su sexo, su edad, etc. (Pujante Sánchez, 2003: 156).

Los **lugares de la argumentación** establecidos por el teórico Chaïm Perelman son lo más cercano al sentido cotidiano de “lugar común”: para Perelman, estos lugares son “lugares de coincidencia”, puntos de partida en los que se supone que orador y auditorio coinciden y a partir de los cuales se puede empezar a debatir (Pujante Sánchez, 2003: 160)³. Así, Perelman establece cinco tipos de argumento o lugares (Pujante Sánchez, 2003: 147-150):

³ En todo momento, Perelman considera la argumentación como basada no en hechos objetivos y universales sino en la *doxa*, la opinión pública mayoritariamente compartida. En este sentido,

- a. Los *lugares de cantidad* establecen que algo vale más que otra cosa por razones cuantitativas. Así, es más razonable lo que piensa la mayoría; es mejor lo que beneficia a una mayor cantidad de gente, lo normal que lo raro...
- b. Los *lugares de la cualidad* consisten en lo contrario: es más valioso lo minoritario. Algo es merecedor de ser conservado o valorado si es raro; un argumento es más prestigioso si no es compartido por la mayoría...
- c. Los *lugares del orden* establecen la preeminencia de lo anterior sobre lo posterior: lo que sucedió en el pasado sobre lo que está sucediendo ahora; las personas de mayor edad sobre las de menor edad; los que estaban antes sobre los que llegaron después...
- d. Los *lugares de la existencia* valoran lo que existe sobre lo que podría existir o suceder o haber sucedido.
- e. Los *lugares de la esencia* apelan a ciertos rasgos supuestamente característicos de una identidad o ideal, o a las personas, hechos u objetos que encarnan estos rasgos y valores.
- f. Los *lugares derivados* del valor de la persona se refieren al mérito, la experiencia, las capacidades...

Perelman también reflexiona sobre los **procedimientos de enlace**, las relaciones que se establecen entre estos lugares y el asunto del discurso. Así, distingue varios tipos de razonamiento (Pujante Sánchez, 2003: 162-169):

- i. Los *argumentos cuasi lógicos* tienen su poder de persuasión en su apariencia de racionalidad casi matemática: apelan a fórmulas como la contradicción, la relación parte-todo, la probabilidad...
- ii. Los *argumentos basados en la estructura de lo real* se refieren, no a una realidad objetiva, sino a la que es fruto de un consenso social, opinión común, etc. Perelman distingue entre los enlaces de sucesión (las relaciones causa-efecto, medio-fin, acción-reacción, actosconsecuencias: si queremos conseguir aquello, tenemos que hacer esto; como hicimos aquello ha ocurrido eso...) y de coexistencia, la relación de una persona con sus actos.

un análisis de los *topoi* utilizados en un discurso pueden esclarecer los lugares comunes que conllevan y su idoneidad, favoreciendo el pensamiento crítico.

- iii. Los *enlaces que fundamentan la estructura de lo real* son los ejemplos, máximas, analogías, etc., que el orador utiliza para defender su postura.

Por último, Perelman habla de unos **procedimientos de disociación** que niegan las relaciones entre argumentos, intentando desmentir las opiniones comunes.

2.4.3 La *dispositio*. Las partes del discurso

Tras haber decidido *qué* se va a defender y mediante qué argumentos, hay que decidir *cómo* se van a exponer. Como dice David Pujante, “todo discurso retórico es una estructura textual-pragmática (...) cuya finalidad es persuadir al auditorio (...) [N]os encontramos con unos diseños estructurales y funcionales de los textos (...) [p]orque se tiene en cuenta al receptor a la hora de la constitución de la estructura, y se da una determinada estructura en función de su efectividad pragmática” (2003: 93). La Retórica clásica divide el discurso en cuatro partes, exordio, narración, argumentación y peroración o conclusión, a las que algunos autores añaden otras tales como la digresión o la refutación (Pujante Sánchez, 2003: 94). Cada uno de estas partes tiene su función y por tanto sus rasgos formales y temáticos particulares:

- 1) El **exordio** o principio del discurso tiene la importantísima tarea de captar la atención del oyente y asegurarse su buena disposición. Según el tema sea más sensible o menos, o la posición mantenida por el orador más o menos controvertida, el peso y en consecuencia la dificultad del exordio variará (Pujante Sánchez, 2003: 95-100).
- 2) La **narración** es la parte del discurso en que se exponen los hechos tal y como el orador considera que han ocurrido (o podrían ocurrir, según el género retórico). Puede haber también otras narraciones a lo largo del discurso que sirvan de digresión o ejemplo, e incluso se contempla la narración como modo de aprendizaje⁴, pero esta es la principal. Para Quintiliano, siguiendo a Horacio la narración tiene que enseñar y convencer (*docere*) al oyente mediante el placer y la emoción (*delectare*

⁴ Toda la doctrina retórica acerca de la narración, literaria y en general, tiene mucho que decirle a la moderna narratología, empezando por la distinción entre *ordo naturalis* y *ordo artificialis*, que coincide con la fundamental distinción entre fábula y trama (Pujante Sánchez, 2003: 112-113).

y *movere*); además, la narración ha de ser clara, breve y, sobre todo, verosímil.

- 3) La **argumentación** consiste en la exposición ordenada y verosímil de las razones que se dan para apoyar lo expuesto en la narración y el exordio.
- 4) La **peroración** es la conclusión al discurso, y se divide a su vez en dos partes: una recapitulación de los hechos y argumentos, y una parte final idónea para intentar influir en los afectos y causar una impresión perdurable en el auditorio (Pujante Sánchez, 2003: 181-184)

2.4.4 La *elocutio*. Las virtudes del lenguaje. La relación fondo-forma. Las figuras retóricas

Finalmente, la tercera operación retórica está destinada a la confección efectiva del discurso, su puesta en palabras. Como directrices generales, los tratados retóricos advierten de que el lenguaje utilizado tiene que ser puro (gramaticalmente correcto, pero también con un léxico adecuado) y claro. Pero la doctrina de la *elocutio* va mucho más allá. Frente a la ya denostada oposición tradicional entre *res* y *verba*, contenido y expresión, que tiene mucho que ver con la visión negativa de la Retórica como lenguaje pomposo, ornamental, superficial, los tratados antiguos de Retórica dejan ver claramente la estrecha relación que la *elocución* mantiene con las otras dos operaciones. Las figuras retóricas son determinantes a la hora de imprimir el *pathos* deseado al discurso, pero además muchos argumentos e ideas suelen ir acompañados de figuras retóricas concretas que ayudan a su plasmación: la analogía, la paradoja, la hipérbole, la ironía... Es más: las teorías filosóficas, psicológicas y lingüísticas más avanzadas han defendido con fuerza el vínculo indisoluble entre lenguaje y pensamiento, entre razón y retórica: podemos pensar metafóricamente o ver la vida de una manera irónica, por ejemplo; expresiones que van mucho más allá, valga la paradoja, de una mera licencia retórica⁵.

Por tanto, es necesario abandonar de una vez por todas la tradicional lista de figuras retóricas aplicables al análisis superficial de los textos poéticos, e iniciar a los alumnos en un trabajo verdaderamente crítico y hermenéutico

⁵ Sobre la importancia que tiene la metáfora y el resto de tropos en nuestra manera de pensar y ver el mundo, se puede consultar, entre otros muchos: Ricoeur, 1980; Lakoff y Johnson, 1986; White, 1992; Arduini, 2000

(Ricoeur, 1980), tanto de los textos literarios como los no literarios, que les lleve a darse cuenta de la importancia de la *forma* de expresarse y de las consecuencias de estas formas de expresión a la hora de percibir el mundo.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Mejorar la competencia comunicativa lingüística, y concretamente la comprensión y la expresión escritas, la capacidad de pensamiento crítico y creativo y la capacidad de argumentar y defender las propias posiciones.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender y analizar la lengua en su dimensión práctica de interacción social y con objetivos sociales concretos.
- Analizar los mecanismos lingüísticos y textuales como orientados a la consecución de dichos objetivos.
- Presentar una conciencia analítica, reflexiva y crítica frente a los posibles usos del lenguaje.
- Saber comprender críticamente un texto en su dimensión social a través del análisis de su intención, su argumentación, su estructuración, sus ideas implícitas, etc.
- Saber construir un texto persuasivo: saber buscar la información, las ideas y los argumentos adecuados y discriminar según su veracidad y relevancia; saber combinar estas ideas de cara a construir una argumentación convincente; saber estructurar el texto y utilizar el lenguaje de manera precisa y eficaz.

4. METODOLOGÍA

4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Como venimos diciendo, la Retórica nace originalmente como *enseñanza*, antes que como ciencia abstracta, de los conocimientos y habilidades necesarios para construir discursos convincentes, por lo que la reflexión pedagógica es consustancial a la disciplina. La Retórica clásica promueve un aprendizaje eminentemente práctico, adelantándose así a las más “modernas” didácticas. A pesar de su aparente sistematicidad, los grandes tratadistas coinciden en considerar que, en la gran mayoría de los aspectos relevantes, la Retórica no

puede más que ofrecer consejos y orientaciones generales, y que la realización efectiva de los discursos depende de la intuición del orador, dada por el talento natural pero sobre todo, y esto es crucial, por la experiencia. Como resume Quintiliano, no existe una vía segura aplicable por igual a todas las materias del discurso. (...) [C]omo todos los procesos son y seguirán siendo de variedad infinita de formas y durante tantos siglos no se ha encontrado todavía causa que sea por entero semejante a otra, es necesario que el orador sea sagaz, esté vigilante, tenga capacidad para hallar los materiales, muestre sentido crítico y tome consejo de sí mismo (citado en Pujante Sánchez, 2003: 185)

Así, la enseñanza de la Retórica se centra en el texto: la doctrina se explica mediante ejemplos, se analizan los discursos de los grandes oradores y escritores, se les imita, y sobre todo se ejercita la propia escritura (Sáiz Noeda, 2000). A este respecto, los tratadistas griegos desarrollaron una importante tradición de *progymnasmata* o ejercicios de preparación, ordenados de menor a mayor dificultad, mediante los cuales los alumnos practicaban con las diversas partes y técnicas del discurso. Actualmente existen muchos recursos y páginas web, mayoritariamente en lengua inglesa, retomando y adaptando estos *progymnasmata* y ofreciendo actividades. El departamento de griego del I.E.S. Vegas Bajas de Montijo (Extremadura), por ejemplo, ofrece una web dedicada por entero a ellos: <http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/progym/progymnasmata.html>.⁶ En suma, la metodología de la enseñanza de la Retórica debe ser fundamentalmente práctica y centrada en textos. Para ello, nos basamos en la didáctica existente dedicada a la comprensión lectora, la expresión escrita y el comentario de textos (Cuenca, 2009; Jiménez Aleixandre, 2010; Sánchez Miguel, 2010; Mateos, 2011; Milian, 2011; Zayas Hernando, 2012), adaptándola a los contenidos y orientaciones propias de la Retórica. Una primera etapa, que ocuparía un trimestre, se centrará en el análisis y comentario de textos, trabajando tanto con grandes discursos del siglo XX como con artículos y piezas de actualidad. En una segunda etapa se pasará a la composición de textos propios alrededor de temas que elegirían los propios alumnos. El aprendizaje de la composición se hará por fases, comenzando por practicar la *inventio*

⁶ Estando esta propuesta educativa limitada a un curso de 1º de Bachillerato, se ha preferido centrar la actividad directamente en la composición de textos. Sin embargo, los *progymnasmata*

(investigación, búsqueda de información, discriminación de argumentos, etc.) y siguiendo por las distintas partes del discurso.

4.2 CONTENIDOS

A continuación, se exponen los contenidos y criterios de evaluación del Bloque 2 (Comunicación escrita) (p. 32072), desglosándolos para incluir en ellos los contenidos propios del corpus retórico explicados en el marco teórico:

Contenidos	Criterios de evaluación	Contenidos de Retórica
<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación escrita en el ámbito académico. • Comprensión, producción y organización de textos expositivos escritos del ámbito académico. • Comprensión, producción y 	<p>1. Desarrollar por escrito un tema del currículo con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical, empleando distintas estructuras expositivas (comparación, problema- solución,</p>	<p>Medios de persuasión: <i>ethos, pathos, logos</i></p> <p>Dispositio: Partes del discurso: exordio, narración, argumentación, conclusión.</p> <p>Elocutio:</p>

podrían constituir un banco de actividades interesantes para los cursos de ESO, por su menor extensión y por la variedad de géneros textuales que se ejercitan – al fin y al cabo, el currículo de la ESO se centra en esta diversidad genérica, mientras que el de Bachillerato se limita al género académico y científico.

<p>organización de textos escritos procedentes de los medios de comunicación social: géneros informativos y de opinión y publicidad.</p>	<p>enumeración, causaconsecuencia, ordenación cronológica...), y utilizando los recursos expresivos adecuados a las condiciones de la situación comunicativa.</p>	<p>Virtudes elocutivas: pureza, claridad, adorno, urbanidad.</p> <p>Figuras retóricas</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

<p>• Procedimientos para la obtención, tratamiento y evaluación de la información procedente de fuentes impresas y digitales.”</p>	<p>2. Sintetizar el contenido de textos expositivos y argumentativos de tema especializado discriminando la información relevante y accesoria y utilizando la lectura como un medio de adquisición de conocimientos.</p>	<p>Aplicación de conceptos retóricos al análisis de textos:</p> <p>¿Cuál es el tema del texto y la postura del autor? (<i>Inventio</i>)</p> <p>¿Cómo se estructura el texto? (<i>dispositio</i>)</p> <p>¿Qué argumentos utiliza? (<i>inventio</i>: lugares de la argumentación)</p>
	<p>3. Leer, comprender e interpretar textos periodísticos y publicitarios de carácter informativo y de opinión, reconociendo la intención comunicativa, identificando los rasgos propios del</p>	<p>¿Utiliza ejemplos, citas, modelos? ¿Con qué fin? (<i>Inventio</i>)</p> <p>¿Cómo se presenta el autor? (<i>ethos</i>) ¿Qué emociones busca suscitar? (<i>pathos</i>)</p>

	<p>género, los recursos verbales y no verbales utilizados y valorando de forma crítica su forma y su contenido.</p>	<p>¿Qué figuras retóricas utiliza? ¿Qué aportan a la eficacia del texto? (<i>Elocutio</i>)</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>4. Realizar trabajos de investigación sobre temas del currículo o de la actualidad social, científica o cultural planificando su realización, obteniendo la información de fuentes diversas y utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación para su realización, evaluación y mejora.</p>	<p><i>Inventio</i>: hallazgo de ideas y argumentos</p> <p>Estados de la causa: conjetura, definición, cualificación, <i>negotium</i>.</p> <p><i>Topoi</i> y lugares de la argumentación: cantidad, cualidad, orden, existencia, esencia y persona.</p> <p>Procedimientos de argumentación: sucesión, coexistencia, procedimientos de disociación.</p> <p>Pruebas: búsqueda y uso de citas y argumentos de autoridad, ejemplos concretos, personajes modelo.</p>

Tabla 1. Elaboración propia a partir de la información del Decreto de la Región de Murcia (BORM, 2015: 32070-32071)

El orden en que se exponen los contenidos en la tabla no se corresponden a su ordenación didáctica. Este aspecto se desarrolla en el apartado de actividades, pero será aproximadamente el siguiente: I. Comentario de textos:

- i. *Dispositio*: estructura del texto. ii.
Inventio: argumentación del texto iii.
Elocutio: figuras retóricas, etc.
- II. Composición de textos: iv. *Inventio*: preparación del tema, búsqueda de información y argumentos.
- v. *Dispositio*: planificación de la escritura, uso de esquemas previos... vi.
Elocutio: composición del texto, revisión.

4.3 ACTIVIDADES

Como se ha adelantado, el proyecto está dividido en dos etapas: el comentario de textos y la composición de textos. Cada uno tiene sus propias actividades:

1.1.1. Comentario de textos

Esta parte del proyecto tendrá que estar orientado, obviamente, a la lectura de textos concretos, que se hará de menor a mayor dificultad y de menor a mayor profundidad. Así, se comenzará por textos breves, artículos de opinión sobre temas sencillos, pasando por textos de creciente complejidad y extensión, hasta discursos políticos. Del mismo modo, se empezará por el comentario de la *dispositio* del texto, ya que, por un lado, las macroestructuras del texto son más fáciles de localizar y ayudan a localizar los contenidos del texto, los diferentes argumentos y pruebas, y dilucidar su organización. Posteriormente, el análisis de la *inventio*, esto es, la argumentación, permitirá una profundización mayor en el texto, sus ideas, implicaciones, etc. Por último, el análisis de la *elocutio*, las figuras retóricas, permite relacionar forma y fondo, volviendo sobre la superficie del texto para comprobar y ampliar el análisis.

Todas las secuencias seguirán el mismo orden: la lectura y comentario de un texto por parte del profesor, la exposición, a partir del mismo, de los contenidos pertinentes, y el comentario por parte de los alumnos. Cada secuencia debería incluir al menos dos textos, para afianzar la práctica, antes de pasar a la siguiente.

Este sería, en resumen, un esquema aproximativo de las actividades de comentario de texto:

- 1) Primera aproximación a la lectura profunda. Tema, resumen y organización del texto. *Dispositio*: partes del discurso.
- 2) Segunda aproximación a la lectura. Argumentación: ideas, ejemplos, ideas implícitas. *Inventio*: lugares de la argumentación y procedimientos de enlace.
- 3) Tercera aproximación. La *elocutio*: tono del texto (*pathos*), caracterización del autor (*ethos*), figuras retóricas. Unión fondo-forma: ¿cómo la forma del texto contribuye a la exposición de las ideas y la eficacia del discurso?
- 4) Comentario completo de un artículo de opinión, aplicando el dispositivo de análisis aprendido: estructura, argumentación, forma del texto.
- 5) Comentario completo de un discurso político, actual o histórico.

1.1.2. Composición de un texto

Esta parte tendrá las mismas características que la anterior (aprendizaje secuencial y aplicación progresiva de los distintos contenidos), pero en otro orden según la exigencia de la escritura. En primer lugar, se expondrán los principios de la *inventio* y la argumentación, centrándose en la búsqueda de la información y su discriminación, según criterios, sobre todo, de veracidad, pero también de pertinencia. Este bloque llevará más tiempo, dada la complejidad de la tarea y la densidad de los conocimientos. En segundo lugar, se tratará la operación de *dispositio*, centrándose en la importantísima tarea de la *planificación*. Se practicará con la elaboración de guiones, mapas conceptuales, esquemas previos, etc., que contribuyan a la planificación ordenada. Por último, el proceso culminará con la escritura del texto. En este punto se insistirá en la importancia de la revisión y corrección como forma de autoevaluación y autorregulación.

Dado que el proceso de aprendizaje de elaboración de textos resulta más prolongado, se propondrá la escritura de dos textos: uno en clase, con la guía del profesor, y otro en casa, como forma de evaluación final. En resumen, este sería un esquema de las actividades a realizar.

- 1) Actividades prácticas y sencillas para asimilar los principios básicos de la teoría de la argumentación, como clasificar argumentos según la teoría de Perelman, discriminar entre argumentos válidos y falacias lógicas, etc.
- 2) La *inventio*. Procesos de hallazgo de ideas y preparación del tema: lluvia de ideas (¿qué se sabe del tema? ¿bajo qué aspectos se puede investigar el tema?), búsqueda de información (¿a qué fuentes se pueden recurrir?), discriminación de la información (¿qué información es fiable? ¿qué información es relevante o pertinente?).
- 3) La *dispositio*. Planificación del texto: ¿cómo se va a afrontar el tema? ¿cuál es la situación en que se ubica el discurso, y cómo condiciona el discurso? ¿cuál va a ser el tono del texto y nuestra actitud? ¿cómo se va a introducir el texto (exordio)? ¿cómo vamos a argumentar nuestra posición? ¿qué ejemplos podemos usar? ¿cuáles son las ideas más importantes con las que debemos concluir?
- 4) *Elocutio*. Escritura del texto. Revisión y corrección del texto: corrección ortográfica y gramatical, lectura en voz alta para comprobar la puntuación y la sintaxis, búsqueda y clarificación de ambigüedades...
- 5) Evaluación final: escritura del texto, teniendo en cuenta todo el proceso practicado.

4.4 RECURSOS

Este proyecto no necesita más recursos materiales que los ordinarios (equipación del aula, conexión a internet, sistemas de proyección audiovisual en el aula, etc.), además de un corpus de textos suficiente y adecuado para la realización de las actividades.

4.5 TEMPORALIZACIÓN

La temporalización ha de ser, por fuerza, flexible, según el ritmo de los alumnos y teniendo en cuenta el resto del temario de la asignatura. Es preferible que sea un trabajo continuo, dedicando una clase a la semana, o dos clases seguidas cada dos semanas. Como se ha adelantado, sería óptimo dedicar un trimestre entero a la práctica del comentario de texto, y otro a la composición. El tercer

trimestre del curso se podría dedicar a la comunicación oral, mediante actividades como la exposición oral de los discursos preparados o la organización de debates sobre los temas trabajados en el segundo trimestre.

5. EVALUACIÓN

La evaluación deberá contemplar la consecución de los objetivos general y específicos, la asimilación de los contenidos propuestos y sobre todo de las habilidades necesarias implicadas en las actividades de comentario y composición de textos. También es importante que estas habilidades coincidan y contribuyan con las competencias de comunicación escritas postuladas por el currículo de la Región de Murcia, pues este es el objetivo principal. En este sentido, debemos tener en cuenta los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje estipulados para el bloque de comunicación escrita de dicho documento (pp. 32072-32074):

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>1. Desarrollar por escrito un tema del currículo con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical, empleando distintas estructuras expositivas (comparación, problemasolución, enumeración, causa-consecuencia, ordenación cronológica...), y utilizando los recursos expresivos adecuados a las condiciones de la situación comunicativa.</p>	<p>1.1. Desarrolla por escrito un tema del currículo con rigor, claridad y corrección ortográfica y gramatical.</p>
	<p>1.2. Ajusta su expresión verbal a las condiciones de la situación comunicativa: tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, etc. empleando un léxico preciso y especializado y evitando el uso de coloquialismos, muletillas y palabras comodín.</p>
	<p>1.3. Evalúa sus propias producciones escritas y las de sus compañeros, reconociendo las dificultades estructurales y expresivas y diseñando estrategias para mejorar su redacción y avanzar en el aprendizaje autónomo.</p>
<p>2. Sintetizar el contenido de textos expositivos y argumentativos de tema especializado discriminando la información relevante y accesoria y utilizando la lectura como un medio de</p>	<p>2.1. Comprende textos escritos de carácter expositivo de tema especializado, propios del ámbito académico o de divulgación</p>

adquisición de conocimientos.	científica y cultural, identificando el tema y la estructura.
	2.2. Sintetiza textos de carácter expositivo, de tema especializado, propios del ámbito académico, distinguiendo las ideas principales y secundarias.
	2.3. Analiza los recursos verbales y no verbales presentes en un texto expositivo de tema especializado y los valora en función de los elementos de la situación comunicativa: intención comunicativa del autor, tema y género textual.
3. Leer, comprender e interpretar textos periodísticos y publicitarios de carácter informativo y de opinión, reconociendo la intención comunicativa, identificando los rasgos propios del género, los recursos verbales y no verbales utilizados y valorando de forma crítica su forma y su contenido.	3.1. Resume el contenido de textos periodísticos escritos informativos y de opinión, discriminando la información relevante, reconociendo el tema y la estructura del texto y valorando de forma crítica su forma y su contenido.
	3.2. Interpreta diversos anuncios impresos identificando la información y la persuasión, reconociendo los elementos que utiliza el emisor para seducir al receptor, valorando críticamente su forma y su contenido y rechazando las ideas discriminatorias.

<p>4. Realizar trabajos de investigación sobre temas del currículo o de la actualidad social, científica o cultural planificando su realización, obteniendo la información de fuentes diversas y</p>	<p>4.1. Realiza trabajos de investigación planificando su realización, fijando sus propios objetivos, organizando la información en función de un orden predefinido, revisando el proceso de</p>
<p>utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación para su realización, evaluación y mejora.</p>	<p>escritura para mejorar el producto final y llegando a conclusiones personales.</p>
	<p>4.2. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para documentarse, consultando fuentes diversas, evaluando, contrastando, seleccionando y organizando la información relevante mediante fichas resumen.</p>
	<p>4.3. Respeta las normas de presentación de trabajos escritos: organización en epígrafes, procedimientos de cita, notas a pie de páginas, bibliografía.</p>
<p>4.4. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización, evaluación y mejora de textos escritos propios y ajenos.</p>	

Tabla 2. Elaboración propia a partir de la información del Decreto de la Región de Murcia (BORM, 2015: 32070-32071)

Por tanto, se deberán tener en cuentas estos ítems a la hora de evaluar los diferentes ejercicios finales de los alumnos. Además, la planificación de las actividades según una secuenciación de los contenidos y habilidades permite una mayor concreción de la evaluación, permitiendo localizar con suficiente antelación las dificultades que puedan tener los alumnos, que también tendrán un control mayor de su progreso. También permite valorar no solo el producto final (los comentarios o los textos propios), sino el mismo proceso de aprendizaje. En este sentido, se pedirá a los alumnos que en el proyecto final de composición

de textos añadan al texto propiamente dicho un comentario explicando el proceso de composición (los argumentos elegidos, su disposición, las decisiones que han tomado, etc.). También será necesaria una evaluación inicial, consistente en la realización de un comentario de texto con la misma estructura que se pedirá al final, para situar la capacidad inicial y conocimientos previos de los alumnos como punto de comparación con los resultados finales.

Esta evaluación no debe tener como objetivo principal la evaluación del aprendizaje de los alumnos, sino sobre todo la adecuación del proyecto a los objetivos y su eficacia. Así, las evaluaciones de las diferentes actividades tendrán como cometido comprobar el grado de asimilación por parte de los alumnos de los conceptos y contenidos teóricos, la adecuada comprensión de los objetivos de las actividades y los procedimientos a seguir, la adecuación de la dificultad y complejidad tanto de las tareas como de los textos y temas propuestos a los conocimientos, intereses y habilidades previas de los alumnos, etc.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

Como decíamos más arriba, en ocasiones la clave de la innovación reside en volver la vista atrás. La utilidad del inmenso caudal de la Retórica viene refrendada por siglos de experiencia que han dado algunos de los escritores más grande de Occidente, de Cicerón a Shakespeare o Cervantes, y los más grandes gramáticos de nuestra lengua, como Nebrija o Luis Vives. Las potenciales ventajas que ofrece el uso de la Retórica las hemos ido exponiendo a lo largo de este trabajo, que podemos resumir en estos puntos:

- a) La Retórica constituye un saber sistemático que puede servir de herramienta analítica y metodológica para el análisis profundo de los textos en función de su intención persuasiva y su situación. El que la Retórica sea un “arte de la persuasión”, el que esté orientada a la consecución de un objetivo social muy claro y que se sitúe explícitamente en el contexto comunicativo en el que este objetivo se desarrolla, ofrece un punto de vista y una terminología mucho más concretos y prácticos que los convencionales comentarios de textos inspirados por la moderna lingüística del texto. De este modo, el alumnado encara el comentario de textos y la composición de un texto desde una posición práctica, situada, real, lo que contribuye a hacer su aprendizaje más significativo.
- b) Este mismo punto de vista situado y práctico ofrece una concepción del lenguaje orientado por su uso social, por su importancia y sus repercusiones en el espacio público y político. El alumno, así, obtiene una visión, un conocimiento y una competencia plenamente comunicativa del lenguaje, frente a la abstracta perspectiva que, como hemos comentado, sigue ofreciendo el análisis gramatical y lingüístico, incluso cuando comprende ámbitos textuales.
- c) Por la misma razón, los alumnos desarrollan una relación reflexiva y crítica con el lenguaje y los distintos discursos y textos sociales (políticos, periodísticos, publicitarios, etc.), al saber desmenuzar sus andamiajes argumentativos. Del mismo modo, los alumnos se ven capacitados para tomar la palabra y defender sus propias posturas, una vez que han investigado y reflexionado sobre ellas, las han hecho suyas. Como sabían

los antiguos sofistas, no hay nada más democratizador que el dominio de la palabra, y esto se consigue mediante la Retórica.

Sin embargo, no perdemos de vista las dificultades y deficiencias que este proyecto puede implicar, precisamente a causa de su envergadura y ambición. La enseñanza de la Retórica es un proyecto denso y arduo, que previamente necesita de un sólido entrenamiento por parte del mismo docente; un entrenamiento que solo puede obtener mediante la práctica docente y la continua puesta en cuestión y revisión del proyecto mismo. Este es un proyecto que solo puede ser perfeccionado a lo largo de los años. Del mismo modo, se podría decir que quizá pueda resultar, en un principio, una materia árida o poco atractiva para el alumnado, pero, como mínimo, no lo es más que el análisis gramatical o el comentario lingüístico de texto tal y como se plantean actualmente. También se puede decir, citando el título del libro de Gregorio Luri, que “la escuela no es un parque de atracciones”: este proyecto se plantea para el alumnado de primero de Bachillerato, al que se le supone y se le debería exigir una cierta madurez y disciplina. Será responsabilidad del profesor el hacer, no divertido, sino atractivo, la propuesta, a través de la selección y enfoque de textos y temas.

En resumen, creemos en la potencialidad de un enfoque como este, no solo para primero de Bachillerato, sino para toda la educación secundaria: en un futuro, se podría adaptar también para los cursos inferiores, a partir, por ejemplo, como se ha propuesto anteriormente, de los *progymnasmata*. Sobre todo, recuperar la Retórica puede servir para revivir una educación plenamente humanista en alianza con otras materias como la Historia y la Filosofía, donde el centro sea la vida pública del ser humano a través de la palabra.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albaladejo, T. (1993) *Retórica*. Madrid: Síntesis.

Alcalde Cuevas, L. (1996) ‘Competencia retórica y eficacia discursiva’, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, pp. 33–41.

Arduini, S. (2000) *Prolegómenos a una teoría general de las figuras*. Murcia: Universidad de Murcia.

Azaustre, A. y Casas, J. (2001) *Manual de Retórica española*. Barcelona: Ariel.

- Boletín Oficial del Estado (BOE, 2015), Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3 del sábado 3 de enero de 2015
- Boletín Oficial del Estado (BOE, 2021), Orden PCM/2/2021, de 11 de enero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, en el curso 2020-2021. BOE núm. 11 del miércoles 13 de enero de 2021
- Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM, 2015), Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM núm. 203 del jueves, 3 de septiembre de 2015
- Campos García, C. y Pérez Esteve, P. (2010) 'Leer para aprender en la sociedad de la información. Algunas reflexiones y cinco claves', *Lenguaje y Textos*, 32, pp. 11–20.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cattani, A. (2003) *Los usos de la Retórica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuenca, M. J. (2009) 'El comentario de textos: planificación, textualización y revisión', *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, pp. 42–56.
- García Berrio, A. (1984) 'Retórica como ciencia de la expresividad (Presupuestos para una Retórica General)', *Estudios de Lingüística*, 2, pp. 7–59.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2010) *Competencias en argumentación y uso de pruebas. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lomas, C. (2011) 'El poder de las palabras y las palabras del poder', *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, pp. 9–21.
- López Eire, A. (1995) *Actualidad de la Retórica*. Barcelona: Hespérides.
- López Eire, A. (1998) *La retórica en la publicidad*. Madrid: Arco/Libros.
- López Eire, A. (2000) *Esencia y objeto de la retórica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Martín Jiménez, A. (2019) *Compendio de Retórica*. Valladolid.
- Mateos, M. (2011) 'Enseñar a leer textos complejos', in Ruiz Bikandi, U. (ed.) *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona: Graó.
- Meyer, M. (2008) *Principia Rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Milian, M. (2011) 'La enseñanza de la composición escrita', in Ruiz Bikandi, U. (ed.) *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona: Graó.
- Miras, M. (2000) 'La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe', *Infancia y aprendizaje*, 23(89), pp. 65–80.
- Perelman, C. and Tyteca, L. O. (2006) *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez Esteve, P. (2009) 'La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo', *Educatio Siglo XXI*, 27(1), pp. 13–32.
- Plantin, C. (1998) *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Pujante Sánchez, D. (2003) *Manual de Retórica*. Madrid: Castalia.
- Ricoeur, P. (1980) *La metáfora viva*. Madrid: Cristiandad.
- Del Río Sanz, E., Ruiz de la Cierva, M. del C. y Albaladejo, T. (eds) (2012) *Retórica y política: los discursos de construcción de la sociedad*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de Lectura en España*
- Romera, M. (2013) 'Lingüística del texto y enseñanza de la lengua', *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, pp. 34–42.
- Sáiz Noeda, B. (2000) 'La educación por la retórica. Retórica y enseñanza de la lengua y la literatura', *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, pp. 79–90.
- Sánchez Miguel, E. (ed.) (2010) *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Toulmin, S. (2007) *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Tusón, A. y Vera, M. (2009) 'El comentario de textos', *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, pp. 5–10.
- Weston, A. (2011) *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

White, H. (1992) *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*.

México: Fondo de Cultura Económica.

Zayas Hernando, F. (2012) *La competencia lectora según PISA. 10 ideas clave*.

Barcelona: Graó.