

PARÁMETROS ACTUALES DE EVALUACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN PERSUASIVA



David Caldevilla Domínguez
(Coordinador)



Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2013 Parámetros actuales de evaluación para la comunicación persuasiva
© David Caldevilla Domínguez
© 2013 Editorial: Vision Libros
C/ Magnolias 35 bis 28029 Madrid. España
Web: www.visionlibros.com Tel: 0034 91 3117696

ISBN papel: 978-84-15965-98-5
Depósito legal: M-1608-2014
Printed by Publidisa

© Foto portada: Maria Rita Vega Baeza. Caballito.

Diseño: Andrés Sánchez

Las opiniones expresadas en este trabajo son exclusivas del autor. No reflejan necesariamente las opiniones del editor, que queda eximido de cualquier responsabilidad derivada de las mismas.

Disponible en préstamo, en formato electrónico, en www.bibliotecavisionnet.com

Disponible en papel y ebook
www.vnetlibrerias.com
www.terrabooks.com

Pedidos a:
pedidos@visionnet.es

Si quiere recibir información periódica sobre las novedades de nuestro grupo editor envíe un correo electrónico a:
subscripcion@visionnet.es

El presente libro, *Parámetros actuales de evaluación para la comunicación persuasiva*, tiene como objetivo aunar investigaciones originales en el ámbito del EEES (Espacio Europeo de Enseñanza Superior o Plan Bolonia), aplicado específicamente en los campos de: Comunicación, Sociología, Tecnologías Audiovisuales y de la Comunicación.

Los siguientes capítulos constituyen los resultados de nuevos aportes dentro de la colección '*Nuevo Impulso Educativo*' a fin de que sean expuestos mediante su difusión ante la Comunidad científica especializada en el área temática de la innovación educativa y los nuevos espacios docentes.

Asimismo, constituyen un esfuerzo científico por realizarse en ellos un análisis actualizado, crítico y valorativo a partir del estudio de las fuentes especializadas de información del área disciplinar en la que se desarrolla el estudio presente, tanto en formas como en contenidos.

Para cumplir los criterios de calidad con el necesario celo, se ha constatado que los capítulos presentados no han sido publicados previamente en su totalidad, y que son por tanto originales, fruto de investigación y/o reflexión propia (para los de tipo ensayístico), así como que nunca han sido postulados para otras publicaciones del tipo que fueren.

También se constata que su publicación ha contado con el consentimiento de todos sus autores y el de las autoridades responsables (tácita o explícitamente) de las investigaciones en que algunos capítulos están basados.

A fin de mantener un nivel de exigencia muy elevado en cuanto a la calidad de los contenidos, siempre desde el enfoque del rigor científico, el Editor de esta Colección universitario-científico-profesional verifica que el proceso de revisión de manuscritos se ha realizado bajo el principio de la revisión arbitral por pares categoriales, mediante dos informes ciegos (y un tercero decisorio de existir discrepancias entre ambos), por revisores externos a la edito-

ÍNDICE

I	Prólogo	15
II	Arte y pensamiento complejo <i>Sonia Viramontes Cabrera,</i> <i>Javier Acosta Esacareño</i>	19
III	El muralismo en Galicia. Arte urbano y crítica social <i>Lorena Arévalo Iglesias</i>	29
IV	El museo como configurador de la identidad colectiva: Estudio local de la relación entre los jóvenes y los museos de su ciudad <i>Elena Becerra Muñoz,</i> <i>Beatriz Domínguez Contreras</i>	51
V	La planificación de medios como forma de implicarse ante la sociedad. Reflexiones tras el caso 'La Noria' <i>Eva Brea Franch,</i> <i>Magdalena Mut Camacho</i>	65
VI	La confianza en España como argumento comunicativo <i>Francisco Cabezuelo Lorenzo</i>	89
VII	Os meios de comunicação e o fosso geracional: Estudo de caso com estudantes do ensino secundário e seus pais <i>João Canavilhas,</i> <i>Ricardo Morais</i>	107
VIII	La regulación de la televisión en países mediterráneos: Supervisión y fomento del pluralismo político <i>Ricardo Carniel Bugs,</i> <i>Fernando Sabés Turmo</i>	129
IX	Preferencias, opiniones, actitudes y experiencias de los adolescentes respecto al uso del <i>smartphone</i> <i>Ubaldo Cuesta Cambra,</i> <i>Sandra Gaspar Herrero</i>	151

rial Visión Libros y pertenecientes a la Comunidad Universitaria Internacional, en especial la Hispana.

El Coordinador y el Editor han verificado que todos los manuscritos son de carácter científico, presentan un alto nivel de redacción, investigador y de coherencia por lo que, finalmente, todos los textos se hallan en relación con el objetivo y alcance temático del libro y de la colección en que éste se halla incardinado.

Los enjuiciadores universitarios designados, en su labor arbitral, han valorado los siguientes aspectos:

- a) Originalidad del manuscrito;
- b) Metodología empleada;
- c) Calidad de los resultados y conclusiones, así como coherencia con los objetivos planteados en el libro y en la Colección '*Nuevo Impulso Educativo*'; y
- d) Calidad de las referencias bibliográficas consultadas.

Todo este esfuerzo por conseguir la excelencia en la divulgación en los planos formal y de contenidos se ve reflejado en las siguientes páginas, quienes aúnan la innovación en la enseñanza, a la que conducen los nuevos retos curriculares, con la más clásica tradición universitaria de la relación discente-docente.

Creemos que este gran esfuerzo, que ya se ha visto compensado por la satisfacción del trabajo bien hecho, se volverá a ver justificado por la cálida acogida que los lectores harán, a buen seguro, de él.

David Caldevilla Domínguez
Universidad Complutense de Madrid (España)
Coordinador de la Colección '*Nuevo Impulso Educativo*'

Academia, debemos mucho de nuestros resultados a las aportaciones recibidas.

Por ello, pase el lector esta introducción a modo de compendio tanto de desiderandos académicos como de homenaje a los autores de los capítulos y adéntrese en el mundo de la innovación e investigaciones punteras en el vasto campo acaudillado por la comunicación que ayuda a unificar bajo una sola etiqueta un conjunto de casi infinitas realidades en que nuestro mundo, cada vez más interconectado y tecnologizado, se mueve.

David Caldevilla Domínguez

Universidad Complutense de Madrid (Reino de España)
Coordinador de la colección
'Nuevo impulso educativo' y de este libro.

II

ARTE Y PENSAMIENTO COMPLEJO

Sonia Viramontes Cabrera

(Universidad Autónoma de Zacatecas- México)

Javier Acosta Esacareño

(Universidad Autónoma de Zacatecas- México)

La formación académica en las disciplinas artísticas transita por una estructura pedagógica que obedece más a la complejidad que a la idea de revelar *algún* orden de conocimiento. La palabra complejidad como dice Edgar Morin

“sufre una pesada tara semántica, porque lleva en su seno confusión, incertidumbre, desorden. Su definición primera no puede aportar ninguna claridad: es complejo, y en aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. Dicho de otro modo, lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, retrotraerse a una ley de complejidad, reducirse a la idea de complejidad. La complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. *La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución*”¹

¹ Morin, Edgar, “Introducción al pensamiento complejo” (fecha de consulta 20 septiembre de 2013) disponible en: www.pensa-

En el ámbito artístico no se trata de desintegrar la complejidad de lo real en un argumento simple y ordenado que ofrezca una solución, sino de enseñar un modo de pensar, o muchos si fuera el caso. Pensar la disciplina como arte, lleva de manera inevitable al conocimiento multidimensional, y ya se sabe desde el principio que el conocimiento completo es imposible. *Saber*, en el arte implica reconocer desde el principio la incompletud y la incertidumbre.

En el arte como en el resto de las disciplinas las fórmulas y las ecuaciones no anulan la diversidad, y la dificultad está en que hay que afrontar lo entramado. Porque las unidades complejas no se reducen como dice Morin a la suma de sus partes constitutivas, el ejercicio no consiste solamente en aprender un conjunto de técnicas donde hay métodos sino deslindar una serie de acciones que no están previstas. Los intercambios con el exterior dan lugar a nuevas organizaciones.

Explica Morin con mucho detalle cómo es que la termodinámica en su segundo principio observó que el crecimiento de la información dentro del mismo sistema puede dar lugar al desorden por encima del orden. Y que es en el orden de lo viviente donde se postula la lógica de la complejidad con dos elementos que influyen de manera fundamental en su diversidad, por un lado, cantidades que desafían las posibilidades de cálculo (más de 10 billones de células en el organismo), y por ejemplo, y más de 30 billones en el cerebro humano, por otro, la incertidumbre y el azar que no se excluyen por ejemplo, un organismo que se renueva casi por completo en su transformación celular, pero que mantiene cierta información que copia y hace que permanezca idéntico. La complejidad se incorpora cuando la información cambia por alguna circunstancia y llega a

pensamiento-complejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf

ser imprecisa, ambigua y contradictoria, dando lugar a lo no esperado. La incorporación de ese flujo energético exterior del que nos alimentamos también, lleva a cierta imprecisión que cambia las bases y el punto de partida del razonamiento porque entra en la información el ruido, la perturbación y el error.

En el arte se aprende a lidiar con ello porque hay que actuar en la diversidad de las reglas, aún incluso ante la ausencia de ellas, hay que aprender a prever las consecuencias y a tomar en cuenta los detalles. Tal vez sea más importante poner atención en los matices que descubren la complejidad fuera de un orden perfecto. Hallar ciertas claves que detonen lo que sigue, los pasos posteriores, y eso sólo es posible si se contempla el horizonte de la parte teórica. De ahí la importancia de la escuela, un medio técnico para llegar más rápido al objetivo.

El arte sin teoría está ciego, un actor, un pintor, un músico o un escultor necesita saber su grado de pertenencia al lenguaje con que se comunica, tiene que saber si lo que hace lo puede decir, lo puede leer, lo puede entender, lo puede escribir. Debe saber qué es lo que hace y eso pertenece sólo al dominio de la técnica, o al de creación artística. Porque se puede actuar, pintar, esculpir y tocar sin arte alguno, pero hay que saberlo. Y en eso consiste el trabajo de la escuela, hacer que el conocimiento del que se dispone sea consciente del lugar que ocupa. Poner en la mesa de la discusión el objetivo, saber qué es lo que se busca, una premisa importante para saber si se encuentra lo que se indaga. Saber qué se quiere, y saber si se logró o no, es una condición para poder ir más allá.

Cuando la formación en el arte es empírica, no se tiene idea de nada. El actor de vena no sabe por qué hace lo que hace, no sabe por qué una vez actúa muy bien y otra vez no tiene la menor inspiración. No puede

repetir lo que hizo una vez de manera excelsa porque no tiene idea de su trabajo, no tiene método, y no se da cuenta de que la práctica no le va a iluminar. Puede tardarse 10 años en saber que no tiene idea, y otros 10 en tener una idea que no comprende. Su camino se construye sobre aciertos y errores que no va organizando con un método y una técnica que le permita medir su desempeño. De ahí que no es libre para crear. No tiene herramientas para medir su faena. Sin objetivos concretos, no sabe dónde está, si lejos o cerca de algún lado, mucho menos si está inmediato a la libertad para crear.

La escuela debe posibilitar la construcción de una idea, de un camino que busque en la esclavización de la técnica, la libertad creadora. El gran pedagogo tiene que saber qué es lo que se puede enseñar y qué es lo que se puede aprender. Tenerlo claro porque en eso consiste su tarea, formar para saber hacer, y si se puede, y con el tiempo, hacerlo saber.

Ese sería un buen principio pedagógico para las artes, establecer un criterio de valor que tenga que ver con saberse, y saberse medir, con comprender la dimensión que ocupa nuestra presencia en el espacio artístico. Saber en qué punto está la ignorancia de cada uno, y emprender el camino para descubrir lo que se quiere encontrar. Un valor que se inspire en la pasión por conocer más y más sobre un asunto, en conducir al alumno de una forma tal que genere la necesidad de aprender todo lo que necesita para el ejercicio de creación. Al averiguar dónde está el punto en el que nos situamos aparece la diversidad, y ésta resulta divertida porque resuelve problemas y complica las formas.

En el arte cuando se intensifican las experiencias, la vida crece y se hace adicta a la necesidad de satisfacerse. El que interpreta una composición musical y se siente perturbado por el misterioso poder de la música, quiere volver a repetir la experiencia. El que vive en carne

propia la comunión entre actor y personaje sufre una suerte de contaminación que lo modifica leve pero irreversiblemente, adquiere un extraño gusto por la diversidad de hacerse visible en la mágica transformación. El que pinta y encuentra en un color y un trazo violento el modo de expresar su gesto primario, encuentra la comunión entre su gesto y su pintura en acción.

El arte viene de la ambición desmedida, de ser algo más que lo que uno es, de la necesidad de superar la miseria experimentada hasta las últimas consecuencias. Algo se echa en falta y se quiere sobre todas las cosas. En el descubrimiento de esa debilidad está la fuerza de la superación de muchos umbrales, de ahí la necesidad de medir lo que necesita un alumno. Sólo el que se sabe miserable desarrolla grandes ambiciones, y el acompañamiento escolar consiste en presenciar la superación de los umbrales. Para que el alumno descubra su categoría, se necesita un método experimental que busque constantes más que variables, para que pueda hacerse una y otra vez lo mismo. La esclavitud a la técnica es lo único que garantiza la repetición de lo logrado. El método permite saber qué se hizo bien y cómo se logró, y reconoce sobre todo en qué punto de interlocución está el ejercicio con la tradición.

Que la escuela se proponga preparar a los alumnos para el arte no quiere decir que vaya a tener artistas garantizados. No se trata de una fábrica en la que por un semestre entra un alumno, y al final sale un artista. Enseñarle a alguien a ser artista es una tarea imposible, y este es un asunto de importancia considerable en el arte. La escuela puede enseñar a prepararse para ser actor, pintor o músico, proceder metodológicamente, ofrecer para el aprendizaje los lenguajes artísticos y repetirlos con la certeza de que están bien. La búsqueda sistemática en el aprendizaje debería de dar como resultado un aprendizaje consistente. Pero si el procedimien-

to es desorganizado, repite sin cesar, el mal oficio se fomenta como un vicio del que es muy difícil librarse. Cuando se toca, se pinta o se actúa sin preguntarse qué se ha aprendido, nada se aprende.

Pero con todo esto se busca que el verdadero aprendizaje del alumno sea el encuentro con un lenguaje propio, con una revelación propia de su trabajo y su encuentro con la disciplina. En el actor la energía de los ejercicios debe encontrar el ducto en la musculatura de su cuerpo, y en el intérprete el ritmo y el tono adecuado a la fuerza con que encuentra la música en su instrumento. Sólo el alumno sabe el nivel de profundidad que alcanza su propia responsabilidad.

“Al vivir, interrogamos; al pensar, hablar, hacer, producir, influir, tratamos de llegar a formular respuestas. La mayor parte de las veces no llegamos a responder, o sólo balbucimos incoherentemente. Más cuando la palabra viene a nosotros y brilla la respuesta, se produce en el mundo algún signo de vida humana. En la medida en que podemos suministrar las respuestas correctas, establecemos una esfera de responsabilidad. En la medida en que las relaciones por nosotros establecidas son lazos, regla, direcciones tradicionales, en esa medida nuestra responsabilidad es algo compartido. Pero en la medida en que “llegamos a ser libres”, en esa medida la responsabilidad es personal y no podemos esperar apoyo alguno. En la medida que emitimos respuestas respondemos por: la respuesta implica responsabilidad”²

Saber qué tiene que saber el alumno y qué tiene que enseñar el maestro es un procedimiento complejo para la escuela. No hay propiamente un concepto o una formulación que pueda repetirse con cada uno de los alumnos, sino la capacidad de reaccionar al momento concreto con cada uno de ellos en la interacción del

proceso. Nadie sabe qué dispositivos de la pedagogía podrán hacerlo experimentar la producción de un saber, porque eso no está en ningún lugar, en ningún libro. Hay que producirlo.

En las escuelas de arte no se puede estar a la expectativa sino a la espera de lo que suceda, porque no se puede fabricar la reacción ante los mecanismos de la estructura pedagógica. La idea es que el conjunto de técnicas y métodos que se organizan a lo largo de la formación profesional, lleven a los alumnos a producir de manera espontánea y natural. Que la preparación vaya más allá del entusiasmo. Que haya un proyecto que pueda realizarse mediante un procedimiento en el que el alumno aprenda a dar a luz sus propias ideas. Y para que las condiciones de este resultado puedan darse es necesario que la estructura académica cuente con técnicas, métodos y criterios para saber qué funciona y qué no en el ejercicio creativo.

El sujeto de la pedagogía tiene que hacerse de una brújula, de cierto criterio saludable que permita escarbar en los límites del pensamiento. El alumno tiene que transitar entre lo que aprende exteriormente y lo que tiene que aprender de su interior, tiene que entrar a sí mismo y escucharse para que experimente su propio aprendizaje. Este procedimiento es complejo porque hay que trabajar mucho en la técnica, esclavizarse en ella y buscar más caminos, internarse en ellos, pensarlos y esperar hasta que aparezca algo. Tejer el indecible de su trama. Y mientras eso no suceda no habrá creación propiamente dicha. Es muy probable que estos criterios no den resultados mientras se está en la escuela, porque el aprendizaje se centra en las técnicas y no queda mucho tiempo para los ejercicios de reflexión. Pero si la misma estructura no deja los espacios adecuados para que eso suceda, no se aprende a dar a luz ninguna idea, y el entrenamiento de los maestros y la medición de los

² READ, Herbert (1973): *Educación por el arte*. Paidós, Buenos Aires, pp.280-281

resultados se quedan sólo en un proyecto con muchas dificultades para implementarse.

Pero vale la pena seguir insistiendo, a pesar de su complejidad, en educar en el arte para la libertad, no en una idea de libertad que todos aprenden y repiten como un concepto, sino en la idea de que pensar en el arte abre los horizontes del pensamiento de una sociedad en la que finalmente acabarán nuestros alumnos. Libertad de pensar y de crear, de ser responsable y devolver con gratitud lo que recibe gratuitamente, y asumir esto como el placer más grande de su aprendizaje en la formación artística. Indagar en su ser que está vivo y puede elegir entre la gratitud por todo lo que ha recibido.

Los alumnos lanzados a la vorágine del mercado y de la competencia entre ellos mismos, tienen que idear proyectos multidisciplinares que sean atractivos para el consumo externo porque nadie está esperándolos para incorporarlos a su empresa o a su espacio cultural. Hay que abrir espacios curriculares en los que aprenden a diseñar sus proyectos y las estrategias para ofrecerlos. Generar una necesidad social por la creación artística.

El arte puede y debe intervenir en la sociedad como un lugar de expansión, el alumno de las escuelas de arte debe formarse como un humanista y llevar a donde vaya una colección de sus mejores trabajos. Crear un clima de creación que dé vida a quien la presencie, y ponerse a prueba su empuje, y el valor de lo que ofrece.

En una de sus paradojas sobre el arte de la actuación, Luis de Tavira³ nos revela uno de esos puntos mágicos en los que se produce la fascinación por el teatro. Queremos que algo suceda: lo que no ha sucedido. Lo que el actor aún no hace pero que será realizado. Un acto. Acciones que den vida a los personajes que espera el que contempla su paisaje. Ése que presiente la ausencia

³ DE TAVIRA, Luis (1999): *El espectáculo invisible*. Asociación de directores de escena de España. Madrid.

y que desde las tinieblas de la butaca aguarda con impaciencia hasta que aparece la luz invisible por la que se siente misteriosamente atraído. Esperamos a un personaje encarnado en el cuerpo de un actor. Un personaje que ponga en éxtasis nuestra presencia al reconocernos en alguna parte de su historia. Y después de eso ya nada es igual.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- DE TAVIRA, NORIEGA, Luis (1999): *El espectáculo invisible*. Paidós Madrid
- READ, Herbert (1973): "Educación por el arte". Paidós, Buenos Aires.

PUBLICACIONES WEB

- MORIN, Edgar, Introducción al pensamiento complejo (fecha de consulta 20 septiembre de 2013) disponible en: www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf