

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Sociología VI
(Opinión Pública y Cultura de Masas)



TESIS DOCTORAL

**Evaluación y empoderamiento en los procesos de
comunicación para el desarrollo**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Andrés Domínguez Sahagún

Directora

Coral Hernández Fernández

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Sociología IV
(Sección de Comunicación)

Programa de Doctorado en
“Comunicación, Cambio Social y Desarrollo”



TESIS DOCTORAL

Evaluación y empoderamiento en los procesos
de Comunicación para el Desarrollo

Presentada por:
Andrés DOMINGUEZ SAHAGÚN

Directora:
Coral HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Madrid, 2015

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo incondicional y el cariño de toda mi familia, especialmente de mi madre, Panchi, y mis hermanas Ana y Ángela.

La metodología y la investigación se han visto enriquecida por las contribuciones de los profesores Keith Dillbeck, Jon Dornaletetxe, así como de mi compañera de doctorado Irene Seara durante la fase de investigación. Desde Madrid, la directora de esta tesis, Coral Hernández, siempre ha tenido la puerta abierta para escucharme y darme sus sabios consejos.

En los últimos meses, Silvia de Miguel ha aportado orden, concierto y esfuerzo a revisar la redacción de esta tesis. Gracias Silvia, por esto y por todo lo demás.

La tesis, y yo también, debemos lo nuestro a Mildret Corrales, de UNESCO San José, por la oportunidad que me brindó para impartir y evaluar los talleres que han dado origen a la investigación.

Me gustaría mencionar también el ejemplo que Alejandro Alfonzo ofreció desde la UNESCO, a mí y a tanta gente, con su dedicación y entrega a la defensa de la comunicación y el desarrollo en América Latina.

A todos ellos va dedicada esta tesis. A ellos y a mi padre, Mariano, a quien le habría gustado verla terminada.

RESUMEN

Evaluación y empoderamiento en los procesos de Comunicación para el Desarrollo

Atendiendo a las nuevas prioridades establecidas en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN, 1989), en las últimas dos décadas la cooperación internacional ha ido otorgando un peso creciente a proyectos de comunicación para el desarrollo orientados a aumentar la participación de la juventud en la vida pública (*youth media*) a través de medios de comunicación. Utilizando una gran variedad de metodologías que suelen incluir las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC), estos proyectos permiten a los jóvenes involucrarse en un proceso de Investigación - Acción participativa (IAP) mediante el cual pueden acercarse a diversos fenómenos sociales que les afectan directamente, buscar sus causas y consecuencias y, posteriormente, articular y difundir propuestas de solución que sirvan a su propio desarrollo.

Impacto desconocido

Precisamente la popularidad de los *youth media* ha puesto de manifiesto los riesgos y limitaciones que acarrearán estos proyectos. Aspectos relacionados con la sobreexposición de menores a la atención pública, la manipulación de sus ideas y mensajes a favor de las instituciones financiadoras y ejecutoras, o la falta de protección de los derechos de los jóvenes durante su participación son algunos de los más comunes.

En el actual contexto de la cooperación internacional, caracterizado por el aumento paulatino de donantes y entidades privadas que se rigen por una

lógica de actuación instrumental y vertical¹, estos riesgos pueden verse agravados. Estas entidades tienden a ver los proyectos de comunicación no solo como una forma de ejercer su Responsabilidad Social Corporativa, sino también como una oportunidad para difundir sus agendas y mejorar su imagen pública. La aplicación de esta racionalidad instrumental sobre los *youth media* (normalmente basados en estructuras dialógicas y horizontales) puede limitar la calidad y el alcance de la participación y no contribuye a establecer un marco ético sólido que garantice la priorización de los intereses de los más jóvenes.

En este contexto, uno de los mayores retos a los que se enfrentan los *youth media* es justificar la razón de su propia existencia. En otras palabras, poder dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Al servicio de quién se implementan estos proyectos? y ¿qué beneficios aportan a los jóvenes involucrados y a sus comunidades?

Para contestar a estas cuestiones, las ciencias sociales, especialmente desde sus enfoques más positivistas, se han preocupado más por medir el impacto que genera la exposición de una audiencia a un mensaje determinado y menos por observar los cambios que experimenta un sujeto al participar en un proceso de producción y difusión de información orientado a solucionar problemas que le afectan directamente.

Contrastando con esta falta de interés, múltiples estudios de campo han descrito la existencia de un proceso de *empoderamiento* en los proyectos de IAP a través del cual los participantes desarrollan tanto su conocimiento del medio como sus habilidades comunicativas, lo que les permite alterar las relaciones de poder existentes a su alrededor. En otras palabras, el proceso parece contribuir a que aumenten “el control sobre sus condiciones

¹ BALIT, Silvia (2012): Communication for Development in Good and Difficult Times: The FAO Experience. Nordicom Review 33. Número especial, págs. 105-120.

socioeconómicas, sobre su grado de participación democrática y sobre las historias que les definen”².

Hasta ahora, las dificultades encontradas para acotar este proceso ha dificultado el diseño y aplicación de indicadores que permitan valorar su calidad. En algunos casos, las entidades implementadoras tienden a menospreciarlo; en otros, lo dan por hecho, pues o bien implica una inversión de recursos humanos desproporcionada respecto al presupuesto disponible o las personas involucradas no tienen los conocimientos o la voluntad para evaluarlo.

Estos obstáculos contribuyen a ocultar los beneficios (o perjuicios) que, en términos de empoderamiento, la IAP puede reportar a sus participantes. En lugar de centrarse en este difícilmente abordable proceso de empoderamiento, la formulación y evaluación de los proyectos de *youth media* suele definir sus objetivos como la realización de un número determinado de actividades cuyo impacto real permanece desconocido (“realización de cuatro programas de radio”, “diseño de dos campañas de sensibilización”, etc.) Este enfoque, fuertemente cuantitativo, no permite aprender de los errores cometidos o tomar nota de los aciertos que se producen en los proyectos.

Objetivos y descripción de la Investigación

Con el objetivo de contribuir a esclarecer las confusiones provocadas por este vacío metodológico, la presente tesis doctoral describe los elementos que conforman dicho proceso de empoderamiento. Al mismo tiempo, para facilitar a organismos implementadores la constatación de su existencia y la evaluación de su calidad, defiende la utilización combinada de indicadores centrados en la conciencia crítica de los participantes, en sus competencias comunicativas, y en la auto-percepción que estos tienen de dichas competencias.

² MELKOTE y STEEVES (2001): *Communication for Development in the Third World*.

En concreto, la investigación aborda el proceso de empoderamiento experimentado por 96 jóvenes involucrados en tres talleres de comunicación para el desarrollo impartidos entre 2009 y 2011 con una metodología basada en un proceso de Investigación - Acción Participativa. Estos talleres fueron impartidos como parte de los programas de la UNESCO “Prevención de la Violencia y Desarrollo Juvenil en Centroamérica” (2009) y “Mejorando la Seguridad Ciudadana en Panamá: Hacia la Construcción de una Cultura de Paz” (2011).

Los resultados de la investigación indican que las metodologías de IAP utilizadas favorecen el aumento de las competencias comunicativas y de la conciencia crítica de los participantes, así como la mejora de la auto-percepción que estos participantes tienen de dichas competencias.

Por último, la presente tesis concluye que estos tres aspectos constituyen indicadores válidos del proceso de empoderamiento mencionado anteriormente. En consecuencia, la presencia de estos indicadores también podría servir para garantizar que el proyecto responde a los intereses de los participantes, lo que contribuiría a salvaguardar el marco ético que debe guiar los proyectos de comunicación para el desarrollo con participación juvenil.

SUMMARY

Evaluation and Empowerment in Development Communication Processes

Following the new priorities established by the Convention on the Rights of the Child (CRC, 1989), in the last two decades the international cooperation has bestowed a growing importance to development communication projects focused on increasing youth's participation in the public sphere by means of divers communication tools that usually include new information and communication technologies (ICT).

These youth media allow youngsters to get involved in participatory action research (PAR) processes through which they can research on issues that affect them directly. In these projects, they can also look for the causes and consequences of these problems, as well as articulate and disseminate proposals to help them improve their lives.

Impact: unknown

Youth media popularity has also shown the risks associated to this kind of projects. Factors related to the overexposure of children to the public eye, the manipulation of their ideas and messages in favor of donors or executing organizations, or the lack of protection of children's rights during the participation process are among the most common ones.

These risks can spread in the current context of the international cooperation, defined by the gradual increase of private entities and donors who act following a vertical and instrumental logic³.

As recent projects have shown, private companies tend to perceive participatory projects not only as a way to exercise their Corporate Social Responsibility, but also as a chance to diffuse their agendas and improve their public image. The implementation of this instrumental logic into youth media projects (usually based on dialogic and horizontal structures) can limit the quality and the impact of youth participation. At the same time, it does not contribute to establish a solid ethical framework that guarantee the prioritization of the minors' interests and voices.

In this context, one of the greatest challenges faced by youth media is to justify the *raison d'être* of their own existence. In other words, to provide an answer to the following questions: To whom are youth media benefiting? and Which impact do they generate in the participating youngsters and their communities?

In order to answer these questions, social sciences, especially the ones using more positivist approaches, have focused mainly on the impact that a message can generate in a certain audience. This perspective undervalues the observation of the changes experienced by the subjects when participating in a process of production and diffusion of information oriented to solve problems that affect them directly.

In contrast to the abovementioned lack of interest, multiple field studies have described the existence of a process of empowerment in PAR projects through which participants develop both their knowledge of the medium as well as their communication skills. This empowerment is also supposed to enable the very participants to modify the power relationships surrounding them. In

³ BALIT, Silvia (2012: pág. 115-120).

other words, the empowerment process seems to help them increase “the control over their socioeconomic conditions, the control over their degree of democratic participation and the control over the stories that define them”⁴.

So far, the difficulties encountered to delimit and fence in the concept of empowerment have also obstructed the design and application of indicators that facilitate the evaluation of the participation process. In some cases, the implementing bodies tend to underestimate the value of the process or do not possess the will to evaluate it. In others, they consider it as a given, since the evaluation requires an investment of human or monetary resources disproportionately large in relation to the available budget.

These obstacles contribute to hide the benefits (or damages) that, in terms of empowerment, youth media can bring to participants. Instead of focusing on this hardly approachable empowerment process, formulators and evaluators usually delimit and define their objectives as the carrying out of a certain number of activities whose real impact remains unknown: “carrying out of four radio programs, “design of two awareness raising campaigns”, and so forth.

Almost needless to say that this mainly quantitative approach does not allow implementing bodies to learn from their mistakes or take notice of the good decisions taken during the projects.

Objectives and description of the research

The present research aims to contribute to untangle the blur and the confusions surrounding the empowerment process. In order to achieve this goal, the doctoral thesis describes the elements that conform this process. At the same time, in order to allow implementing organizations to show the

⁴ MELKOTE, S.R. y STEEVES, H.L. (2001: p. 37): *Communication for Development in the Third World: theory and practice for Empowerment*. Sage Publications. Nueva Delhi, India. ISBN: 81-7036-950-9 (India-Hb).

existence and development of an empowerment process, it tackles the design and combined application of certain indicators focused on the critical thinking skills of the participants, their communication competences and the self-perception of these competences.

More specifically, the dissertation addresses the empowerment process experienced by 96 youngsters involved in three participatory communication development workshops held between 2009 and 2011. These workshops used a methodology based on a Participatory Action Research (PAR) process and were part of the UNESCO programmes “Prevention of Violence and Youth Development in Central America (2009) and “Improving Citizen’s security in Panama: Towards the construction of a Culture of Peace” (2011).

The results of the study indicate that the PAR methodologies implemented in the workshops contribute to the increase of the participants’ communication competence and critical awareness, as well as to a better self-perception of their own communication competence.

Finally, the doctoral thesis concludes that these three factors (communication competence, critical awareness and self-perceived communication competence) can work as legitimate indicators of the abovementioned empowerment process. Consequently, the application of these indicators could be useful to guarantee that the project safeguards the ethical framework that should guide the development communication projects focused on youth participation.

ÍNDICE

Agradecimientos	I
Resumen	iii
Summary	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
1. La CIDN y la participación juvenil	1
2. Saltando la brecha digital.....	4
3. Cambio de paradigmas en la participación social.....	7
4. El impacto oculto de la comunicación horizontal.....	13
5. Nota sobre citación y ortografía.....	16
PARTE I	
CAPÍTULO 1: Antecedentes: Sobre la Evolución dialéctica de la Comunicación para el Desarrollo.....	21
1.1. Primeras experiencias en comunicación para el desarrollo.....	22
1.1.1. Enfoques verticales vs. Enfoques horizontales.....	24
1.1.2. La comunicación para el desarrollo en el contexto de la cooperación internacional.....	25
1.2. El Modelo Modernizador.....	28
1.3. La Comunicación Alternativa.....	35
1.4. El NOMIC y la Década de Fuego.....	40
1.5. Los años 90: cambio de discurso y diversificación de prácticas	47
1.6. Occidente apuesta por el poder blando.....	50
1.7. El Consenso sobre el desarrollo.....	55
1.8. La institucionalización del concepto de participación.....	58
1.9. Nuevos modelos híbridos.....	60
1.9.1. El <i>edutainment</i> , modelo de hibridación.....	64
1.9.2. ¿Participación instrumentalizada?.....	67

1.10. La Comunicación para el Cambio Social.....	71
CAPÍTULO 2. Justificación de la investigación.....	77
2.1. La distorsión del empoderamiento.....	79
2.2. La importancia de los indicadores y los mecanismos de evaluación	83
2.2.1. Convirtiendo conceptos en números.....	86
2.3. El papel de la evaluación de proyectos de comunicación para el desarrollo.....	88
2.4. Las competencias comunicativas como indicador de empoderamiento.....	94
2.4.1. Competencias Comunicativas y Alfabetización Mediática	97
2.4.1.1 Intentos de categorización.....	99
2.5. Riesgos de los proyectos de comunicación no centrados en el empoderamiento.....	104
CAPÍTULO 3. Delimitación del problema de la investigación.....	111
3.1. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	116
PARTE II	
CAPÍTULO 4. Marco Teórico.....	121
4.1. Comunicación para el Desarrollo.....	123
4.1.1. El Enfoque Modernizador.....	131
4.1.2. El Enfoque Cultural.....	132
4.1.3. El Enfoque Transformador.....	133
4.2. El empoderamiento en los procesos de comunicación para el desarrollo.....	135
4.2.1. Paulo Freire y la concepción del Oprimido	136
4.2.2. Desarrollo y evolución del concepto.....	137
4.2.3. Evaluación del empoderamiento.....	144
4.2.4. Los componentes del proceso de empoderamiento.....	146
4.3. La Investigación Acción Participativa.....	148
4.3.1. Antecedentes de la IAP.....	149
4.3.2. Definición de IAP y relaciones con el empoderamiento.....	151
4.3.3. El proceso de IAP orientado a la producción de mensajes.....	154

4.3.4. Evaluación de la experiencia de IAP en talleres.....	159
4.4. Evaluación de Competencias en la Comunicación para el Desarrollo	160
4.4.1. Introducción.....	160
4.4.2. Problemas en la identificación de las competencias.....	163
4.4.3. La Auto-Percepción de las Competencias Comunicativas.....	172
PARTE III	
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA Y DESARROLLO	
DE LA INVESTIGACIÓN	179
5.1. Introducción.....	179
5.2. Metodología.....	184
5.2.1. Introducción.....	184
5.2.2. Instrumentos de Evaluación.....	186
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	193
6.1 Contexto de la Investigación	193
6.1.1. Consideraciones sobre el proceso.	195
6.2. Desarrollo de los talleres	198
6.2.1. Taller de Nicaragua	198
6.2.2. Taller de Honduras	204
6.2.3. Taller de Panamá	213
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	237
7.1. Alcance de los Mecanismos de Evaluación	238
7.2. Competencias Comunicativas y Empoderamiento	243
7.2.1 Cuadro de Competencias comunicativas	249
BIBLIOGRAFÍA	
GLOSARIO	255
ANEXOS	279
Anexo I	281
Anexo II	281
Anexo III	283
Anexo IV	285
Anexo V	287
Anexo VI	289
	291

INTRODUCCIÓN

1.- La CIDN y la participación juvenil

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN,1989) marcó el inicio de una nueva etapa en la cooperación para el desarrollo. Su consideración de los niños y niñas como sujetos de derecho y, en particular, el reconocimiento de sus derechos a ser escuchados y a participar (Art. 12), a la Libertad de Expresión (Art. 13) y al Acceso a la Información (Art. 17), constituyeron una llamada a que los Estados firmantes invirtieran más recursos no sólo en garantizar la protección de la infancia, sino también en fomentar su participación en asuntos públicos que les atañen directamente.

El carácter vinculante de la Convención, que obliga a los Estados firmantes a garantizar su cumplimiento, y el amplio consenso que aglutinó a finales de la Guerra Fría⁵, dieron lugar a la elaboración de multitud de nuevas legislaciones que buscaban salvaguardar los derechos de la infancia. Al mismo tiempo, abrió la puerta a la aplicación a gran escala de nuevos enfoques de intervención social centrados en la protección y la participación de los menores de edad.

Desde entonces, los protocolos facultativos⁶ añadidos a la Convención y las reuniones internacionales de seguimiento, junto con los informes

⁵ A día de hoy, sigue siendo el tratado internacional ratificado por más Estados Miembros. En la actualidad la Convención ha sido firmada por 192 Estados (es decir, todos los Estados Miembros de pleno derecho de Naciones Unidas menos Somalia y Estados Unidos).

⁶ En concreto, el Protocolo Facultativo I trata sobre la Participación de los Niños en los Conflictos Armados (OPAC por sus siglas en inglés); el Protocolo Facultativo II aborda la Venta de Niños (OPSC por sus siglas en inglés) y el Protocolo Facultativo III lidia con el procedimiento para denunciar incumplimientos de los protocolos facultativos anteriores.

complementarios elaborados por organizaciones de la sociedad civil, han ido otorgando una legitimidad creciente a la apuesta por la participación infantil y juvenil. Entre los primeros esfuerzos destacables en esta línea destaca el primer Foro sobre *Explotación Infantil y Medios de Comunicación* (1997), que desembocó en la elaboración de una de las guías más referenciadas en este campo: el manual *Los Medios y los Derechos de los Niños* (1998). El texto recomendaba ayudar “a que los profesionales de los medios que escriban historias sobre niños aprecien los derechos” y, de manera paralela, a “fomentar su participación en los medios de comunicación”⁷.

Un año después, treinta países firmaron la declaración conocida como el Reto de Oslo, impulsada por UNICEF y el Gobierno de Noruega. Esta declaración subió el nivel de exigencia política sustituyendo las recomendaciones anteriores por el lanzamiento de una serie de “retos” centrados en “la relación existente entre los medios de comunicación y el desarrollo psicosocial de los más jóvenes” (UNICEF, 1999). Además de “desafiar” a Gobiernos y periodistas a mejorar la cobertura de temas infantiles y rechazar estereotipos, el Reto de Oslo pedía más inversión en productos mediáticos elaborados por niños y más investigación sobre el impacto de los medios en sus vidas.

La Declaración de Oslo ha dado lugar a la puesta en marcha de una gran cantidad de proyectos de comunicación que, tanto en países ricos como en países empobrecidos, buscan cambiar el rol de los jóvenes como “consumidores pasivos” de información⁸ y dar voz a grupos juveniles en

⁷ Para consultar el proceso por el que NNUU y en concreto UNICEF fueron aumentando su apuesta por la participación infantil en asuntos públicos puede revisarse el artículo de Mike Jempson (2009): “The Oslo Challenge and beyond. A view from the inside”, preparado para la conferencia internacional “Representations of children in news media: rights, research and policy: Revisiting the Oslo Challenge”, celebrada en Londres el 22 de abril de 2009. La cita ha sido traducida por el autor de la tesis.

⁸ ASTHANA, Sanjay (2006: pág. 7). Innovative practices in Youth participation in Media. A research study on 12 initiatives from around the developing and underdeveloped regions of the world. UNESCO, París.

situación de exclusión social: con UNICEF como promotor principal, el programa MAGIC (Actividades y Buenas Ideas de Medios de Comunicación por, con y para Niños)⁹, una plataforma de contenidos audiovisuales on-line también producidos con, por y para niños, ha servido de inspiración a miles de plataformas internacionales con idénticos propósitos (entre otras muchas: Voices of Youth, el Manifiesto Infantil de la Radio, la Cumbre Mundial sobre Medios y Niños, el Foro para el Desarrollo de los Medios Juveniles y otros muchos proyectos de carácter nacional financiados por ONG especializadas en infancia, con Plan Internacional y Save the Children a la cabeza).

En el ámbito político, el número de declaraciones e informes sobre el tema también ha continuado ampliándose desde entonces. Naciones Unidas inauguró el nuevo milenio con la proclamación de la Década Internacional para una Cultura de Paz y no Violencia para los Niños y las Niñas del Mundo (2001-2010). El nombramiento enmarcó un conjunto de actividades que, coordinadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Cultura y la Comunicación (UNESCO), buscaban sensibilizar a la opinión pública “e impulsar la realización de acciones que promuevan una cultura de paz, convivencia armónica y respeto por los derechos humanos, con especial atención a los niños, niñas y jóvenes, (...)”¹⁰.

Entre los documentos generados en este periodo, destaca el Informe Mundial de Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños, que recomendaba garantizar la participación de los menores de edad “en todos

⁹ En inglés, el acrónimo MAGIC significa: “Media Activities and Good Ideas by with for Children –MAGIC”. Traducción del autor. Véase www.unicef.org/magic.

¹⁰ La Información disponible en castellano sobre las acciones emprendidas en la Década de la Cultura de Paz está disponible en el archivo de la página web de la UNESCO http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9627&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consultada en septiembre de 2015.

los aspectos de la prevención, la respuesta y la vigilancia de la violencia contra ellos”¹¹.

Siguiendo esta línea de acción, los organismos intergubernamentales han promovido diversas redes de plataformas nacionales e internacionales que buscan incluir voces de representantes juveniles en el diseño de políticas de desarrollo de manera regular. El largo proceso que albergó el Foro Mundial de la Juventud (2012), organizado por Naciones Unidas, desembocó en la Declaración de Bali, que incluía más de 70 recomendaciones de políticas para la Agenda Post - 2015¹².

2.- Saltando la brecha digital

Tal como ilustra el mencionado proyecto MAGIC, una parte notable de los proyectos que promueven la participación juvenil en instancias nacionales e internacionales debe su existencia a la expansión del acceso a Internet y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Desde que la Declaración de Grunwald¹³ pusiera de manifiesto la importancia que paulatinamente estaban adquiriendo las TIC en la sociedad, muchas agencias internacionales de desarrollo, ONG y Gobiernos han destinado recursos crecientes a investigar su evidente potencial como instrumentos al servicio de un modelo de desarrollo más participativo.

¹¹ PINHEIRO, Paulo (2006: pág. 29):“Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas”.

¹² PEREZNIETO, Paola y HAMILTON, James (2013: pág. 4.). *Investing in Youth in International Development Policy. Making the case*. Overseas Development Institute. Londres, Reino Unido.

¹³ La Declaración de Grünwald (UNESCO, 1982) sobre Educación Relativa a la Educación fue consultada en: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF en diciembre de 2014,

En la misma línea, los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas (ODM, 2000) reconocían que para “fomentar una alianza mundial para el desarrollo” (Objetivo 8) sería necesario “en cooperación con privado, hacer más accesible los beneficios de las nuevas tecnologías, especialmente las de información y comunicaciones” (Meta 8-D).

Con esta mención explícita, Naciones Unidas también asume que las nuevas herramientas digitales, unidas a la paulatina penetración de la banda ancha y a las conexiones simétricas, pueden facilitar a jóvenes y a otros sectores tradicionalmente excluidos del acceso a la esfera pública, no sólo la recepción, sino también la creación y difusión de información a audiencias cada vez más amplias. Al mismo tiempo, este reconocimiento implica la existencia de una fuerte correlación entre la participación que se ejerce a través de las TIC y el grado de desarrollo de una comunidad. Así lo describe Francisco Sierra¹⁴:

“Si observamos las nuevas experiencias de movilización y activismo social de redes como Anonymous, y comparamos las formas tradicionales de gobernanza con las nuevas lógicas de politización de lo social latentes en los procesos de articulación de las comunidades virtuales, parece lógico pensar, que, en la sociedad-red, la participación ciudadana es un indicador definitorio que da cuenta del mayor nivel o no de desarrollo”.

No obstante, en su formulación, los propios ODM reconocen que, a pesar de este potencial, las TIC también actúan como una “brecha” (digital) que separa a las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las TIC como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y o no saben cómo utilizarlas. Conforme estas nuevas tecnologías van ganando peso en nuestra sociedad, las personas sin acceso a las

¹⁴ SIERRA Francisco (2012: pág. 3). Ciudadanía, comunicación y ciberdemocracia: Una lectura crítica de la comunicación y el desarrollo social. COMPOLITICAS, Grupo Interdisciplinario de Estudios en Comunicación, Política y Cambio Social. Universidad de Sevilla.

mismas ni conocimiento de cómo utilizarlas están quedando automáticamente excluidas de los procesos de toma de decisiones.

Las visiones más críticas de las políticas para promocionar el uso de las TIC también perciben la difusión de estas tecnologías como una nueva herramienta de control social al servicio de la élite que continúa beneficiándose a través del control de los flujos comunicativos:

El desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación y sus usos en función de la acumulación del capital, la manipulación cultural y la opresión política por grandes corporaciones mediáticas, ha venido a agravar la disociación entre una realidad social cada vez más degradante y un imaginario social que crea la ficción de la posibilidad de trascender dicha condición social mediante las prácticas sociales propias del capital como la lucha individual egoísta y posesiva, la competencia, (...) pero nunca planteándose una crítica radical de la sociedad del capital¹⁵.

Hoy, en 2015, pasada ya la fecha fijada por Naciones Unidas para evaluar el grado de cumplimiento de dichos objetivos y el impacto de las TIC (dispositivos móviles, computadoras portátiles, grabadoras, radios, cámaras fotográficas y de video, etc.) en los niveles de desarrollo, el debate sobre su doble papel como promotoras del desarrollo y como mecanismo de exclusión social sigue vivo.

Primero en los países ricos y siempre después en los llamados países en vías de desarrollo, los patrones de consumo y producción de información están cambiando de manera radical. El número de usuarios de Internet en países en vías de desarrollo durante el periodo 2009-2014 se ha doblado¹⁶ y crece dos veces más rápido que en los países desarrollados. Además, la

¹⁵ HERNÁNDEZ, Daniel y REINA, Oliver (2010: pág.31). Elementos para la definición de una política de información y comunicación de Estado. En SEL, Susana (pág. 336): *Políticas de comunicación en el capitalismo contemporáneo; América Latina y sus encrucijadas.* – 1ª ed. - Buenos Aires. CLACSO, 2010.

¹⁶ Ver el informe *Measuring the Information Society Report 2014*, pág. 15. International Telecommunication Union. Ginebra, Suiza, 2015.

cobertura de dispositivos móviles alcanzará a finales de año al 95% de la población mundial¹⁷. Sin embargo, esta expansión no ha traído consigo, tal como se esperaba, una reducción de las desigualdades existentes entre países ricos y pobres¹⁸. En la misma línea, la más reciente evaluación de los ODM reconoce que solo una tercera parte de la población en las regiones en vías de desarrollo tiene acceso a Internet, en comparación con el 82% en las regiones desarrolladas.

3. Cambio de paradigmas en la participación social

Estos datos muestran cómo, aunque las nuevas tecnologías no dejan de aumentar su grado de penetración social y abaratar su precio día a día, se expanden a velocidades muy distintas y condicionadas por la existencia de factores geográficos y socioeconómicos normalmente fuera del control de los programas de intervención diseñados por los técnicos de cooperación.

En las últimas dos décadas, esta brecha digital ha ido desarrollándose marcada por los desiguales niveles de poder adquisitivo de distintos grupos y clases sociales. También se alimenta del hecho de que, para comunicar de manera eficaz con audiencias amplias en la era digital, se requiere la adquisición de competencias mediáticas técnicas y conceptuales normalmente fuera del alcance de gran parte de la población¹⁹.

Por este motivo, los procesos de formación y/o capacitación en el manejo de las TIC y de fórmulas retóricas adecuadas para difundir mensajes eficazmente en la nueva “sociedad red”, en términos de Castells, se han

¹⁷ Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015.

¹⁸ PNUD (2014: pág. 5): Informe sobre Desarrollo Humano 2014: Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Nueva York, 2014.

¹⁹ PÉREZ TORNERO, J. M. y CELOT, P. (2009: pág. 40): Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Unidad de Alfabetización Mediática de la Comisión Europea.

convertido en una puerta de acceso obligatoria para que medios de comunicación, ciudadanos y organizaciones sociales participen en esta nueva forma de esfera pública.²⁰

En este contexto, las TIC parecen actuar como una de las llaves que a nivel micro da paso a la esfera pública y, a nivel nacional, permite mejorar indicadores sanitarios, educativos y otros componentes que determinan el nivel de desarrollo de un país.

A pesar del desarrollo de la brecha digital y de la validez de las críticas sobre la lógica capitalista que ha provocado su expansión, las TIC parecen haber traído consigo una multiplicación del número de emisores no vinculados a grandes medios de comunicación, lo que implica un mayor grado de democratización de la producción y difusión de contenidos tanto audiovisuales como escritos²¹. En defensa de estas posiciones se puede argumentar que, atendiendo a estadísticas actuales, solo en un mes se comparte más información que la producida por las tres principales cadenas de televisión norteamericanas en 60 años de existencia²².

Como consecuencia de este mayor acceso de la población a la esfera pública, los nuevos procesos de generación de opinión cada vez responden más no tanto a la fijación de una agenda pública por los medios de comunicación y las élites que los controlan²³, sino a la combinación de agendas que surgen de la interacción de individuos, grupos y los propios

²⁰ CASTELLS, Manuel (2007: pág. 4). Communication power and Counter-power in the network society. *International Journal of Communication*, nº 1. Págs. 238-266.

²¹ Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.

²² Información extraída de la web <http://www.rtve.es/noticias/20120521/youtube-siete-anos-tres-dias-video> , consultado en diciembre de 2014.

²³ PADIOLEAU, Jean (1982: pág. 25): El Estado en concreto.

medios de comunicación, en un proceso que se ha denominado “agenda-melding”²⁴.

Con este esperanzador y novedoso panorama en mente, una gran cantidad de proyectos centrados en el binomio juventud + TIC se han centrado en promover la inclusión social de sectores de la población tradicionalmente excluidos de la esfera pública y de los procesos de toma de decisiones a nivel comunitario, regional y nacional.

Sin embargo, y como veremos a lo largo de esta tesis doctoral, el auge de este tipo de proyectos y el contexto en el que se desarrollan puede ser nuevo, pero se han nutrido de metodologías muy diversas, a veces opuestas, que hunden sus raíces en las prácticas llevadas a cabo por la cooperación internacional durante la segunda mitad del siglo XX.

Preguntas nuevas, respuestas viejas

En este contexto digital, la multiplicación de programas centrados en participación infantil a través de las TIC ha dado lugar a una amplia literatura académica que discute el potencial de las nuevas tecnologías para mejorar la situación de comunidades y grupos juveniles en situación de exclusión.

En líneas generales, las descripciones de su impacto vienen acompañadas de valoraciones positivas, siempre que las comunidades no solo tengan acceso a la tecnología, sino que además tanto las TIC empleadas como los programas de intervención estén “completamente integrados en la realidad sociopolítica de las comunidades locales”²⁵. Sin embargo, este auge

²⁴ Ver descripción del concepto en RAGAS, Matthew W. y ROBERTS, Marilyn S. (2009). Agenda Setting and Agenda Melding in an Age of Horizontal and Vertical Media: A New Theoretical Lens for Virtual Brand Communities. *Journalism and Mass Communication Quarterly*. Vol. 86, N°. 1 págs. 45-64.

²⁵ Traducción del autor realizada del prefacio del libro de GIGLER, Bjorn Soren. (2015: pág. xxxiii). *Development as Freedom in the Digital Age: Experiences from the Rural poor in Bolivia*. Banco Mundial, Washington, D. C. EEUU.

también ha puesto de manifiesto los riesgos y limitaciones que acarrearán este tipo de proyectos. Aspectos relacionados con la sobreexposición de menores a la atención pública, la manipulación de sus ideas y de sus mensajes en favor de las agendas de las organizaciones que financian las iniciativas, o la protección de sus derechos durante el proceso de participación son algunos de los más comunes.

Al mismo tiempo, han surgido dudas tanto sobre la idoneidad de exponer a jóvenes en situaciones vulnerables a estas tecnologías como sobre el impacto que puede tener en la percepción que tienen de sí mismos: ¿cómo afecta el acceso a Internet a la identidad cultural de comunidades en situación de exclusión? ¿es el acceso a Internet, por sí mismo, suficiente para mejorar la situación de una comunidad? ¿qué tecnologías son más apropiadas para qué contextos culturales?; ¿quién debe liderar ese proceso?

Estas preguntas, aunque de moda en un contexto de cambio radical, no son ni mucho menos nuevas y han tenido multitud de respuestas. En concreto, el interés académico y gubernamental sobre cómo utilizar la comunicación para mejorar la situación de comunidades empobrecidas se inició con la aparición de los medios de comunicación de masas y creció de manera más o menos paralela a su evolución a lo largo del siglo XX.

Como veremos en detalle en esta tesis doctoral²⁶, tanto las preguntas mencionadas en párrafos anteriores como las posibles respuestas se han canalizado dentro del ámbito de la Comunicación para el Desarrollo. Esta disciplina teórico-práctica, surgida en los años 40, ha seguido desde entonces dos enfoques opuestos que suelen autoproclamarse como “eficaces” y que hasta la fecha no han parado de evolucionar de una manera dialéctica, generando todo tipo de metodologías mixtas.

²⁶ Ver *Capítulo II. Antecedentes: Sobre la Evolución Dialéctica de la Comunicación para el Desarrollo*.

Por un lado, y de manera mayoritaria, los proyectos han utilizado un enfoque vertical, en el que una élite de expertos (emisores) produce un mensaje cuya difusión, normalmente a través de medios de comunicación de masas, pretende generar un cambio de comportamiento, en principio positivo, en los individuos de una población (receptores); Por otro lado, y en contraposición a estas prácticas, se ha desarrollado un enfoque más horizontal, que concentra su atención y esfuerzos en generar un proceso de diálogo protagonizado por la propia población.

La razón de ser de este segundo tipo de metodologías reside en los beneficios que la naturaleza participativa del proceso comunicativo ofrece a los participantes. Para los enfoques horizontales, el hecho de considerar a los individuos como emisores y darles la oportunidad de convertirse en actores de cambio sería más importante que la calidad técnica o el mensaje del producto comunicativo resultante. Debido al alto porcentaje de participación ciudadana, el contenido de este producto comunicativo escaparía del control de los gestores del proyecto.

Hasta la fecha, por causas en parte políticas que serán explicadas en detalle,²⁷ la cooperación internacional ha concentrado recursos económicos y humanos en la puesta en marcha de procesos verticales en los que los tomadores de decisiones, normalmente profesionales, mantienen el control sobre el producto final generado con los fondos recibidos. Con el tiempo, estos procesos han ido derivando en campañas de información y concienciación basadas en técnicas de mercadotecnia social y comunicación persuasiva. En muchas ocasiones aparecen combinados con enfoques más participativos que han demostrado mejorar la asimilación de los conceptos difundidos por el organismo implementador. A pesar de su popularidad, no dejan de constituir una importante limitación del principio de participación significativa puesto en marcha por la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

²⁷ Ver apartado 1.4 El NOMIC y la Década de Fuego. Pág 37.

En debida correspondencia con la utilización de técnicas verticales adaptadas del marketing comercial, la evaluación de sus éxitos suele medirse en términos de alcance y aceptación del mensaje por parte de la población meta (exposición de la audiencia al mensaje, en tiempo y forma, a través de distintos canales). En este contexto, y exceptuando las intervenciones de carácter sanitario donde el impacto es observable de manera más directa, la evaluación del cambio social resultante de los proyectos suele dejarse al margen de sus informes finales, pues se considera como un proceso de largo plazo que requeriría recursos fuera del alcance del proyecto.

Por el contrario, los procesos participativos - horizontales han obtenido una atención muy irregular. La cercanía de sus propuestas a las tesis del materialismo histórico y de la Escuela de Frankfurt ha provocado tanta aceptación como recelo en las ONG y organismos intergubernamentales occidentales. Además, la naturaleza participativa que exigen estos proyectos deriva con frecuencia en productos informativos elaborados de manera colectiva por comunicadores no profesionales. En contraposición a lo que ocurre en proyectos de marketing social, la calidad técnica de estos productos (anuncios, cortometrajes, fotografías...) no suele satisfacer los requisitos formales de un medio de comunicación, lo que merma la visibilidad social del proyecto. Estas limitaciones les ha estigmatizado como proyectos ineficaces y “utópico”²⁸.

A la conformación de estos estereotipos han contribuido enormemente las dificultades metodológicas que entraña el diseño y la elaboración de estudios de impacto sobre metodologías participativas. El número de actores que toma parte en el proceso es mucho más amplio que en proyectos donde el control de la gestión recae en unas pocas manos. Esta diversidad aumenta el tiempo y el esfuerzo que requiere la ejecución de la evaluación.

²⁸ HUESCA, R. (2002: pág. 1): Tracing the History of Participatory Communication. Capítulo 8 del libro de SERVAES, Jan: *Approaches to Development Communication*. Paris: UNESCO.

4.- El impacto oculto de la comunicación horizontal

Los obstáculos descritos suelen limitar el foco de las evaluaciones a los cambios observables a simple vista producidos en la comunidad, lo que deja en segundo plano y muchas veces oculta la misma razón de ser de estos proyectos: los cambios generados en el nivel de concienciación, actitud e implicación de los participantes (apropiación) o, en otras palabras, el empoderamiento²⁹ que cada persona experimenta durante su participación en el proceso.

Como consecuencia, las dificultades para evaluar y difundir los logros en procesos participativos han provocado con frecuencia que tanto los financiadores de proyectos como otros tomadores de decisiones menosprecien la importancia de garantizar una participación juvenil de calidad y opten por combinarlos en mayor o menor medida con procesos comunicativos verticales orientados a optimizar la realización y difusión de productos informativos elaborados o controlados por técnicos cualificados para asegurar su presencia en los medios de comunicación y satisfacer así los deseos de visibilidad los financiadores.

Con el objetivo de contribuir a facilitar la constatación de la eficacia de los procesos horizontales como generadores de desarrollo, en la presente investigación abordaremos las causas y consecuencias del proceso de empoderamiento que se produce en estos proyectos de comunicación participativa. Además, testaremos la validez de métodos de evaluación que permitan a los gestores de los proyectos demostrar la existencia de un cambio social independiente del espacio concedido al proyecto en medios de comunicación. En otras palabras, pretendemos demostrar la hipótesis de que los procesos de comunicación horizontal generan un impacto verificable.

²⁹ El significado y alcance del concepto de empoderamiento es definido y discutido en el apartado 2 del *Capítulo 4: Marco Teórico*.

Para ello, presentaremos el diseño y los resultados de las evaluaciones de tres talleres de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo realizados en Managua (Nicaragua), Tegucigalpa (Honduras) y Ciudad de Panamá (Panamá) dentro de los programas de la UNESCO “Prevención de la Violencia y Desarrollo Juvenil en Centroamérica” (2009) y “Mejorando la Seguridad Ciudadana en Panamá: Hacia la Construcción de una Cultura de Paz” (2011).

En dichos talleres, en los que el autor de esta tesis doctoral participó como capacitador, se llevaron a cabo distintos tipos de evaluaciones centradas en medir la variación de la auto-percepción de las competencias comunicativas de los más de 90 participantes que asistieron a los talleres. Esta variación ha sido utilizada como un indicador del empoderamiento experimentado por los participantes durante estos talleres.

Para explicar la validez de estos indicadores y ponderar la importancia que adquieren en el actual contexto de la cooperación internacional, la presente tesis doctoral estructura la información en los siguientes capítulos:

PARTE I

I. En el primer capítulo, “Antecedentes”, se aborda la evolución del campo de la comunicación para el desarrollo como disciplina teórico-práctica desde su nacimiento en la década de los años 40 hasta la actualidad, haciendo hincapié en las dos visiones opuestas que han marcado su desarrollo en este periodo. El objetivo será proporcionar el contexto necesario para entender el debate que ha articulado la evolución de la praxis y los conceptos utilizados tanto en esta tesis doctoral como en la práctica habitual de este tipo de proyectos.

II. El capítulo 2 aborda la justificación de la investigación, incidiendo en los factores éticos y teóricos que enmarcan las acciones de comunicación

para el desarrollo objeto de estudio de esta investigación.

III. El capítulo 3 incluye el planteamiento y la delimitación del objeto de estudio, la descripción de los objetivos de la investigación y, por último, la enunciación de las hipótesis que han dado lugar a la presente investigación.

PARTE II

IV. El capítulo 4. se sistematizan las bases teóricas científicas que sustentan la investigación y la hipótesis enunciada. Así, el marco teórico establecerá los con de empoderamiento, y definirá los conceptos utilizados como base para la formulación de la hipótesis y la investigación explicada en la Parte II.

organiza el diseño metodológico de la investigación que se utilizó para articular esta tesis. En este aspecto se dlas técnicas para la recolección, registro, análisis de la información y el plan de acción respectivamente.

PARTE III

V. El capítulo 5: *Metodología* pondrá en contexto y explicará las herramientas metodológicas utilizadas durante la investigación.

VI. El sexto *Capítulo. 6. Resultados*, se dedica a la exposición del desarrollo y resultados de las investigación realizada

VII: El *Capítulo 7. Conclusiones* servirá para sistematizar las conclusiones extraídas tras el análisis de los datos resultantes de la investigación, relacionar estas conclusiones con los conceptos explicados en el marco teórico y presentar el grado de validación de la hipótesis planteada.

Nota sobre citación y ortografía

Esta tesis doctoral ha utilizado las normas de citación de la APA, disponibles en la página web de la asociación³⁰. Sin embargo, con el objeto de facilitar la lectura y la identificación de fuentes, repetidas o no, las referencias bibliográficas se han realizado, en su mayoría, utilizando notas al pie de página que permiten mencionar “ídem”, “ibídem”, etc., sin romper el ritmo de la lectura. Al mismo tiempo, las explicaciones al pie permiten explicar y diferenciar entre las citas textuales y las ideas que han sido construidas basándose en conceptos de terceros.

La primera vez que se menciona un libro o artículo se referencia de manera completa. Las veces siguientes, se hará de manera abreviada, utilizando “Op. Cit”, “ídem”, o “ibídem”.

No obstante, cuando la referencia bibliográfica forme parte del discurso de la tesis, a veces se opta por mencionar entre paréntesis sólo el año y la página a la que se hace mención, de forma que se pueda seguir con la lectura sin tener que consultar el pie de página.

Las notas al pie de página también clarifican conceptos o amplían cuestiones que no están directamente relacionadas con el discurso del texto.

Por lo que a la utilización de acrónimos y abreviaturas se refiere, y para facilitar la lectura, la primera vez que se menciona una organización se da el nombre completo de la entidad junto con su acrónimo entre paréntesis. En posteriores ocasiones se utilizará sólo la abreviatura. En caso de duda, se puede consultar el glosario y el listado de abreviaturas al comienzo de esta tesis doctoral.

³⁰ Ver www.apastyle.org.

Por lo que respecta a la ortografía, en particular a lo relacionado con la utilización de mayúsculas y minúsculas y al uso de tildes, se han seguido las normas y últimas recomendaciones de la Real Academia Española que recomiendan suprimir el uso de tildes en los adverbios y pronombres con grafía idéntica a adjetivos y determinantes.

PARTE I

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES: Sobre la Evolución dialéctica de la Comunicación para el Desarrollo

Si tú no fueras tan americano, yo tampoco sería tan ruso

Si tú, si yo. Kiko Veneno

El presente capítulo abordará la evolución de la comunicación para el desarrollo como disciplina teórico-práctica desde las primeras experiencias puestas en marcha de manera espontánea en la década de los 40 hasta la actualidad. El objetivo de esta descripción es explicar el debate ideológico y político que, por un lado, ha articulado la evolución de las prácticas y los conceptos durante este periodo y, por otro, continúa enmarcando la praxis del campo hoy en día.

Cabe destacar también que, aunque las experiencias en comunicación para el desarrollo han sido influidas por causas similares y se han venido produciendo de manera prácticamente paralela en todo el mundo, el presente capítulo se centrará en la evolución del concepto en América Latina, donde por sus condiciones y características se invirtieron más esfuerzos en las primeras décadas del desarrollo y, consecuentemente, donde el debate académico y político fue más intenso.

Hoy en día, la región continúa siendo un activo campo de experimentación para multitud de programas de intervención social y de comunicación. Entre ellos se encuentran los programas de la UNESCO “Prevención de la Violencia y Desarrollo Juvenil en Centroamérica” y “Mejorando la Seguridad Ciudadana en Panamá: Hacia la Construcción de una Cultura de Paz” (2011) que han centrado la investigación de esta tesis.

1.1. Primeras experiencias en comunicación para el desarrollo

Precedidos por el éxito de las campañas de propaganda políticas realizadas en Estados Unidos y en Europa al compás que marcaba la expansión del cine y la radiofonía como medios de masas, los primeros experimentos que hicieron un uso sistemático de la comunicación orientada al desarrollo social suelen datarse a finales de la primera mitad del siglo XX, cuando la llegada de la radio a zonas rurales y tradicionalmente excluidas propició, casi de inmediato, un interés por su aplicación en proyectos dirigidos a mejorar las condiciones de vida de las poblaciones que las escuchaban.³¹

En la década de 1940 surgen de manera espontánea varias experiencias paralelas en India, Colombia, Canadá y Bolivia orientadas al uso de la comunicación con fines sociales y que ya mostraban ciertos rasgos de los principales enfoques que se utilizarían en decenios posteriores tanto con la radio como con otros medios de comunicación.

Entre estas primeras iniciativas suele citarse las radio-escuelas creadas en Sutatenza (Colombia) por el párroco Joaquín Salcedo³², donde la radio fue aplicada como un medio de comunicación educativo orientado a fomentar el desarrollo de la comunidad. Los campesinos escuchaban los programas creados para ellos por educadores rurales, reunidos en pequeños grupos de vecinos y asistidos por capacitadores que los instaban a aplicar lo aprendido en la toma de decisiones comunitarias para mejorar su producción

³¹ Antes de la aparición de los medios de comunicación, se han relatado algunas experiencias a pequeña escala con fines parecidos. A la larga tradición de realizar teatro con enfoques participativos en el sudeste asiático, HURD (2004) relata el uso del teatro para promover el desarrollo de una comunidad religiosa situada en Nauvoo (Illinois) durante el periodo 1839-1945.

³² El origen, desarrollo y venta de Radio Sutatenza aparece ampliamente explicado en la biografía del párroco José Joaquín Salcedo "Un Quijote Visionario", escrita por Luis Zalamea (Presencia, 1994) y en BERNAL, Hernado (1978): "Educación Fundamental Integral: Teoría y aplicación en el caso de ACPO". Acción Cultural Popular.

agropecuaria, sus hábitos sanitarios y, en general, su educación. Este enfoque, similar al empleado de manera casi paralela por los primeros Gobiernos de India³³, se basaba en la metodología “recepción – reflexión – decisión – y acción colectiva”³⁴. El comunicador boliviano Luis Ramiro Beltrán describe así el éxito que este modelo cosechó casi de inmediato:

“En apenas poco más de una década, la experiencia se había convertido en la entidad *Acción Cultural Popular* (ACPO), y había establecido millares de sus *escuelas* en todo el país, agregando varios otros rubros de desarrollo a su programación y construyendo una cadena de emisoras de alta potencia. Con patrocinio del gobierno de Colombia y con asistencia de la cooperación gubernamental holandesa, ACPO llegó a ser la mayor y más innovadora empresa del mundo en materia de educación no formal campesina pro desarrollo”.³⁵

La mentalidad ilustrada que impregna la experiencia colombiana y el sentido vertical del flujo inicial de información (de la élite educada a las masas incultas, que escuchan y discuten sobre el mensaje recibido para luego tomar decisiones) ya contrastaban con el modelo puesto en marcha desde 1949 en las Radios Sindicales Mineras de Bolivia. Los sindicatos del país sudamericano instauraron una red de pequeñas y rudimentarias radioemisoras auto-gestionadas de corto alcance que funcionó como una herramienta de movilización social ante las distintas dictaduras que reprimieron el país durante 20 años³⁶. En 1959 llegó a contar con 33 emisoras a lo largo del país. Se basaban en

³³“La experiencia del Radio Rural Forum iniciada en 1956 y otras posteriores son ampliamente explicadas en CHOUDHURY, Payel Sen (2011: pág. 7): *Media In Development Communication*. Global Media Journal –Edición India- Vol. 2/ Nº.2. Winter Issue / Diciembre.

³⁴ BELTRÁN, Luis Ramiro (2005: pág. 6): *La Comunicación para el Desarrollo en Latinoamérica. Un Recuento de Medio Siglo*. Presentado en III Congreso Panamericano de la Comunicación. 12-16 de junio de 2005. Buenos Aires (Argentina). (En línea)

www.infoamerica.org/teoria.../lrb_com_desarrollo.pdf, consultado el en marzo de 2015.

³⁵ BELTRÁN, Luis Ramiro (1995: pág. 1). *La comunicación y el desarrollo democráticos en Latinoamérica*. Biblioteca digital Centro Gumilla, 1995. (En línea). Consultado en marzo de 2015 en http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM2004126_79-95.pdf .

³⁶ *Ibidem*, pág. 2.

“...una estrategia de *micrófono abierto* al servicio de todos los ciudadanos. Si bien daban énfasis a información y comentarios sobre sus luchas contra la explotación y la opresión, hacían sus programas no sólo en socavones, ingenios mineros o sedes sindicales, sino también en escuelas, iglesias, mercados, canchas deportivas y plazas, así como visitando hogares.”³⁷

1.1.1. Enfoques verticales vs. enfoques horizontales

La evidente orientación marxista de los mensajes y las formas de producción de las radios mineras, que emitían tanto en lengua quechua como en castellano, vino así acompañada por un alto grado de participación ciudadana, no sólo a la hora de escuchar y discutir la información, sino también en la elaboración de los contenidos.

El sentido horizontal del flujo de la información (de ciudadano a ciudadano) promovía al mismo tiempo, y de manera un tanto improvisada, la concepción del producto informativo público como un fruto del diálogo entre iguales y no como una imposición de un emisor sobre una audiencia determinada. Este proceso participativo generaba un impacto no sólo en los oyentes, que tenían la oportunidad de escuchar voces tradicionalmente alejadas de su ámbito de interacción social y de los medios de comunicación; de manera paralela, todas las personas que participaban en el proceso comunicativo adquirían y transmitían información sobre problemas que eran relevantes tanto para ellos como para sus comunidades.

La consecuente concienciación sobre las causas y las posibles soluciones a dichos problemas les permitía cambiar su rol de individuos pasivos o víctimas afectadas por una situación determinada y convertirse en agentes de

³⁷ BELTRÁN, Luis Ramiro (2005: pág. 7)... Op. Cit.

cambio que, utilizando la comunicación, podían influir de manera significativa en su entorno.³⁸

Como veremos a continuación, desde entonces los proyectos de comunicación para el desarrollo han sido acometidos siguiendo enfoques muy parecidos a los dos ejemplos citados: un enfoque vertical que, utilizando técnicas de comunicación persuasiva descritas ya en la retórica aristotélica, hace hincapié en la adquisición rápida de nuevas tecnologías y se centra en los efectos, *a priori* considerados como beneficiosos, que causa la difusión del producto informativo o mensaje elaborado por emisores profesionales; y otro enfoque, más horizontal, que concentra atención y esfuerzos en la naturaleza participativa del proceso comunicativo y los beneficios que esta participación implica para sus participantes, independientemente de la calidad del mensaje resultante y del impacto y el alcance que dicho producto informativo obtenga una vez se ha elaborado.

1.1.2 La comunicación para el desarrollo en el contexto de la cooperación internacional

El final de la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría dieron paso a un nuevo escenario en el que la política exterior de las grandes potencias occidentales se vio marcada por la urgencia de aumentar su influencia internacional frente al bloque soviético.

En este contexto, la popularización del concepto “Tercer Mundo”³⁹ en la década de los 50 definió un nuevo modelo de relación entre los países ricos industrializados y sus vecinos más pobres.

³⁸ Ídem.

³⁹ Término concebido en 1952 por el economista francés Alfred Sauvy, en referencia a los países recientemente independizados que en principio no formaban parte ni del bloque capitalista ni del comunista. Fue explicado en su artículo “*Tres mundos, un planeta*”, publicado en la revista francesa L’Observateur, el 14 de agosto de 1952. Con el tiempo, la

A partir de entonces, los países occidentales más industrializados, autodenominados desarrollados, empezarían a utilizar las nuevas agencias intergubernamentales de Naciones Unidas y las instituciones de Bretton Woods (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial) para aumentar su influencia en los países “subdesarrollados” por medio de proyectos y políticas diseñados, a priori, para mejorar las condiciones de vida de sus poblaciones.

Esta política fue verbalizada por primera vez por el presidente norteamericano Harry Truman en su discurso de toma de posesión del 20 de enero de 1949⁴⁰. Su concepción de la cooperación internacional combinaba ciertas dosis de mesianismo con la exportación en masa de la tecnología, los modelos de producción y los valores de la sociedad capitalista occidental. Por su acentuado paternalismo, las palabras de Truman podrían resultar ofensivas en muchas partes del mundo, tanto hoy como en 1949:

“Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la capacidad para aliviar el sufrimiento de estas gentes...

Creo que deberíamos poner a disposición de los amantes de la paz los beneficios de nuestro acervo de conocimiento técnico para ayudarlos a lograr sus aspiraciones de una vida mejor... Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático... Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la

expresión ha derivado en el concepto “países subdesarrollados” y, más tarde, en el eufemismo “Países en Vías de Desarrollo”, nacido en el seno de los Informes Mundiales de Desarrollo del PNUD y actualmente utilizado por Naciones Unidas.

⁴⁰ Esta misma acepción del concepto de “desarrollo” ya había sido utilizada en 1918 por otro presidente norteamericano, Woodrow Wilson, en un discurso parecido: *“Hay pueblos incapaces aún de administrarse ellos mismos en las condiciones especialmente difíciles del mundo moderno. [...] El bienestar y el desarrollo de estos pueblos forman una misión sagrada de civilización. [...] El mejor método para realizar este principio es el de confiar la tutela de estos pueblos a las naciones desarrolladas”*. No obstante, no desencadenó políticas con el mismo calado que 30 años después.

clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno.”⁴¹

Como indicábamos en la introducción, este interés vino acompañado de la eclosión mundial de los medios de comunicación audiovisuales, primero la radio y, unos años más tarde, de la televisión. La combinación de este factor tecnológico con las nuevas tendencias en la política exterior occidental propició la multiplicación de proyectos que empleaban distintas herramientas comunicativas y/o educativas para generar cambios sociales, en principio beneficiosos, para numerosos países que estaban cambiando su condición de colonias por la de “receptores de ayuda”.

En las próximas páginas, veremos cómo la implementación de estos proyectos ha respondido a una dinámica marcada por las interacciones entre dos racionalidades opuestas: por un lado, y de manera mayoritaria, la lógica ilustrada y mesiánica que, enarbolando los valores de la modernidad europea, impulsó la creación de las primeras instituciones internacionales de cooperación y continuó impregnando buena parte de las actuaciones en este ámbito desde entonces hasta la actualidad; por otro lado, por la oposición de quienes, apoyados en argumentos antiimperialistas cercanos al materialismo histórico, a la segunda generación de la Escuela de Frankfurt y a la Teoría de la Dependencia, defendían la necesidad de establecer un modelo de cooperación basado en un diálogo más equitativo, en la construcción de una opinión pública más crítica⁴² y en la idea de que todas las culturas merecen el mismo respeto e interés académico⁴³.

⁴¹ El discurso es de 1949, pero la cita ha sido tomada de TRUMAN, Harry, 1964/1949, *Public Papers of the Presidents of the United States, Harry S. Truman*, Washington.. En ESCOBAR, Arturo (2007: pág. 11): *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el perro y la rana, Caracas, Venezuela.

⁴² La necesidad, expresada por Habermas, de construir una opinión pública crítica respondía a la necesidad de que dicha opinión pública funcionara como crítica y control a un “dominio estatalmente organizado” (BOLADERAS, 2001: pág. 54) en las democracias capitalistas.

⁴³ BLOCH, Avital H. (1984: pág. 6): Multiculturalismo, Teoría Posmoderna y Redefinición de la identidad Nacional Norteamericana. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Vol. 6. Universidad de Colima, México.

1.2. El modelo Modernizador

Hasta prácticamente los años 70, la gran mayoría de intervenciones en el ámbito de la cooperación internacional se desarrollaron con el objetivo explícito de modernizar culturas o naciones consideradas atrasadas con respecto a los países industrializados occidentales. Tanto las causas del subdesarrollo como las medidas a emplear para erradicarlo eran concebidas y explicadas desde una perspectiva que en muchas ocasiones ha sido tildada de “eurocéntrica”. En palabras de Edgardo Lander:

“Esta cosmovisión tiene como eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber”⁴⁴.

En consonancia con esta lógica mesiánica de actuación, los proyectos implementados o financiados por el Banco Mundial y la Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (USAID) se caracterizaron por el empleo de un enfoque en el que los proyectos eran diseñados y ejecutados por expertos para el beneficio de una mayoría que se suponía obediente. En esta metodología lineal, vertical y unidireccional, la información viajaba de la élite a los beneficiarios, es decir de arriba abajo, y la población tenía una cuota de participación muy baja.

Los enfoques verticales, aplicados especialmente en proyectos orientados al desarrollo agrícola y rural, venían marcados por una fuerte lógica ilustrada.

⁴⁴ LANDER, E. (2003: pág. 22): Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, en E. LANDER (Comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires, CLACSO, págs. 11-40.

Encontraron sus primeros soportes teóricos en el campo de la comunicación en los principios defendidos por la llamada corriente difusionista encabezada por los académicos norteamericanos Daniel Lerner⁴⁵, Wilbur Schramm⁴⁶ y Everett Rogers⁴⁷.

El nombre de la corriente viene dado por la puesta en valor que el último de los autores citados realizó de “la difusión de innovaciones”, entendida como “el proceso por el cual una nueva idea se puede difundir a través de los miembros de un sistema social a través de ciertos canales de comunicación”⁴⁸. Sobre esta base, los difusionistas defendían la posibilidad de obtener cambios de comportamiento significativos en culturas “atrasadas” a través de la difusión masiva de mensajes utilizando los por entonces nuevos medios de comunicación.

Su fe en el poder de los *mass media* también bebía de la popularidad que alcanzaron a mediados de siglo XX en Norteamérica los estudios funcionalistas de comunicación: primero, el modelo de la “aguja hipodérmica”, sustentado en las ideas de Harold Lasswell sobre la influencia de la propaganda, destacó los potentes efectos que puede generar una acción

⁴⁵ Daniel Lerner abrió el campo de la comunicación para el desarrollo enunciando en 1958 la Teoría de la Modernización en *The Passing of Traditional Society: Modernising the Middle East* (The Free Press, 1958). Tras realizar más de 1.600 entrevistas en seis países de Oriente Medio tratando de correlacionar las actitudes políticas y comportamientos sociales de los entrevistados con su exposición a los mass media, Lerner concluía que los medios de comunicación pueden ser una herramienta efectiva para modernizar sociedades tradicionales.

⁴⁶ El libro de Wilbur Schramm “Mass Media and National Development” (UNESCO, 1964) fue utilizado durante la década como guía para la implementación de proyectos de comunicación para el desarrollo en todo el mundo. La guía está disponible en la web de la UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000872/087299eb.pdf> (consultado el 14 de enero de 2014). Su contenido es comentado en la página siguiente de este mismo capítulo.

⁴⁷ El doctor Everett M. Rogers estableció un mecanismo de evaluación del éxito de procesos de difusión lineal de innovaciones para su aplicación en países en vías de desarrollo. Recogió sus conclusiones en *Difussion of Innovations* (1962).

⁴⁸ ROGERS, Everett (1962: pág. 6): *Difussion of Innovations*. 1ª Ed. Free Press, Nueva York, EEUU.

comunicativa dirigida a masas indefensas⁴⁹; más tarde, la teoría de los “efectos limitados”, formulada en 1948 por Paul F. Lazarsfeld, matizaba las tesis de su predecesor y otorgaba a los medios de comunicación “sólo” las funciones de conferir status, imponer normas sociales a través de la denuncia pública y, en consonancia con las ideas de Theodor Adorno y la Escuela de Frankfurt, una “disfunción narcotizante” que convertía a las masas en “apáticas” e “inertes”⁵⁰.

A la hora de aplicar estas teorías a la cooperación para el desarrollo, este difusionismo ilustrado presuponía el éxito de una misma receta (los medios de comunicación de masas) a distintas sociedades independientemente de sus peculiaridades culturales, asumiendo la existencia de una correlación directa entre el nivel de desarrollo de un país y su “nivel de comunicación”, entendido como el número de radios, periódicos, receptores de televisión y cines que existen en un país en un momento dado.

En correspondencia con estas premisas, se crearon indicadores radicalmente cuantitativos con una marcada vocación universalista. La UNESCO desarrolló un conjunto de “mínimos estándares” que servía de indicadores para valorar el desarrollo mediático de un país. El sistema propuesto afirmaba que en todos los países se debía apuntar hacia la generación de diez copias de periódicos, cinco receptores de radio y dos

⁴⁹ El modelo teórico de la Bala Mágica o la Aguja Hipodérmica hunde sus raíces en el libro de Lasswell (1927): *Propaganda Technique in the World War*, donde afirma que el gobierno puede utilizar los nuevos medios de comunicación como una aguja para adherir a los ciudadanos a su causa sin utilizar la violencia, sino manipulándolos. No obstante, el modelo de análisis de contenidos resultante está más basado en sus cinco famosas preguntas, formuladas en 1948, con su análisis correspondiente: “¿Quién lo dice? (Análisis del emisor), ¿Qué dice? (Análisis de contenido), ¿A través de qué canal? (Análisis de medios técnicos), ¿A quién? (Análisis de la audiencia), ¿Con qué efecto? (Análisis de los efectos de la comunicación)”. Véase: MARTÍNEZ TERRERO, José (2006: pág. 22). *Teorías de la Comunicación*. Universidad Católica de Venezuela, Caracas, Venezuela.

⁵⁰ LAZARFELD, Paul F. y MERTON, Robert K. (1948: pág. 22): *Mass Communication, Popular Taste, and Organized Social Action*. En L. Bryson (ed.), *The Communication of Ideas*. New York: Harper, 1948.

asientos de cine por cada cien habitantes, considerando estas cifras como el “umbral” del desarrollo de la comunicación⁵¹.

Estos indicadores muestran la escasa preocupación de los diseñadores por adaptarse al marco cultural de cada país. Al mismo tiempo, reflejan el “fetichismo consumista”⁵² característico de algunas sociedades industrializadas avanzadas.

Para ilustrar la enorme influencia que el funcionalismo tuvo en las primeras décadas de la cooperación internacional, basta repasar el estudio realizado por el profesor del MIT Wilbur Schramm para la propia UNESCO en 1964, *Mass Media and National Development*. Concretando las funciones apuntadas por Lazarsfeld, el informe de Schramm atribuyó a los medios de comunicación doce áreas de influencia en la tarea de lograr el desarrollo de un país:

“...ampliar horizontes, centrar la atención en temas relevantes, generar aspiraciones, crear un clima adecuado para el desarrollo, aumentar canales interpersonales de comunicación, conferir status, ensanchar el diálogo político, imponer normas sociales, ayudar a crear gustos, afectar a actitudes frágiles y consolidar actitudes más fuertes, y ayudar sustancialmente en todo tipo de actividades de educación y formación.”⁵³

Sin embargo, las optimistas previsiones sostenidas por la corriente difusionista no tardaron en venirse abajo. Los datos y conclusiones arrojados

⁵¹ UNESCO (1977: pág. 4). *Communication, What do we Know? Some findings of UNESCO research and investigation*. Comisión Internacional para el descubrimiento de problemas de la Comunicación.

⁵² TEHRANIAN, Majid (1996: pág. 50): *Communication, participation and development: Comparative political ideologies*. Capítulo 4 del libro de SERVAES, Jan (1996): *Participatory Communication for Social Change*. Editado por Jan Servaes, Thomas L Jacobson y Shirley A White. Sage Publications. Nueva Delhi, India. ISBN 81- 7036-530 – 9 .

⁵³ El resumen de las funciones atribuidas a los medios de comunicación por Wilbur Scramm en 1964 puede ser consultado en MOEMEKA, Andrew (1994: pág.4): *Development Communication: A Historical and Conceptual Overview*. En MOEMEKA, A.: *Communication for Development, A New Pan-Disciplinary Perspective*. Sunny Series, Human Communication Processes.

por el Informe Pearson (1969) sobre el pobre rendimiento de la cooperación internacional en los países receptores⁵⁴, unidos a la crisis económica global de principios de los 70 y a la fragante falta de sensibilidad hacia las distintas culturas locales patente en los programas implantados, fueron dando lugar a variados y en general duros reproches, especialmente desde América Latina⁵⁵. Tal como lo expresa Arturo Escobar (2007):

“Se confiaba en que, casi que por *fiat* tecnológico y económico y gracias a algo llamado planificación, de la noche a la mañana milenarias y complejas culturas se convirtieran en clones de los racionales occidentales de los países considerados económicamente avanzados”.⁵⁶

Algunas de estas críticas fueron realizadas antes de que se comprobara la ineficacia del modelo. Quizás la primera, y todavía hoy una de las más citadas en el ámbito académico, fue la efectuada por el catedrático venezolano Antonio Pasquali.

En 1963, su libro *Comunicación y Cultura de Masas* adaptó las tesis de la Escuela de Frankfurt a la realidad social latinoamericana, introduciendo la variable de la dependencia internacional para con las ex potencias coloniales. Dentro de este contexto, denunciaba las nefastas consecuencias que podía

⁵⁴ El informe “El Desarrollo, empresa común”, también conocido como Informe Pearson, recoge las impresiones de la Comisión de Desarrollo Internacional sobre la eficacia de la ayuda internacional tras 20 años de historia. Entre sus principales conclusiones, recogidas en la publicación de la UNESCO *El Correo*, nº de febrero de 1970 – pág. 6- (ver <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000567/056743eo.pdf>, consultado en junio de 2015) se puede leer:

“Por haber tratado algunos países donantes de obtener, gracias a la ayuda que prestan, influencia política o beneficios económicos directos, los dirigentes de algunos de los países en vías de desarrollo consideran que esas políticas aunque se presenten como «de ayuda» constituyen una modalidad de intervención neocolonial, no una expresión de auténtica cooperación internacional o de interdependencia internacional o de solidaridad humana”.

⁵⁵ Cabe señalar que las tesis de Scramm y de Lernes ya habían recibido en 1964 críticas de académicos asiáticos, que destacaron la poca atención que los norteamericanos prestaban a “los obstáculos institucionales al desarrollo, que no pueden ser solucionados a través de los medios de comunicación”. Traducción del autor, ver CHU, G. C. (1994: pág. 37).

⁵⁶ ESCOBAR, A. (2007: pág. 11): *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial El Perro y la Rana, Caracas, Venezuela.

acarrear un modelo de comunicación en el que la población no participa en modo alguno en el sistema:

“Debido a la especialización que rige los actuales medios de comunicación, el conocimiento se transmite por un pequeño grupo de agentes emisores. Estos sirven como “expertos” que actúan en representación de grupos de presión que operan fuera de la esfera cultural, canalizando y transmitiendo este conocimiento a una arena más amplia de individuos receptores.

Cuando la desproporción creciente entre los agentes emisores y los receptores alcanza tal punto que la naturaleza bilateral de la comunicación se atrofia irreversiblemente –con la profesionalización del grupo emisor, que asume el rol monopólico de “informador” y la concurrente reducción del rol de los grupos receptores al de “informados” – entonces la fuerza expansiva y re-generativa del conocimiento disminuye, y la diseminación masiva queda reducida a una relación unilateral entre una oligarquía informadora, que se ha convertido en una élite, y una población indiferenciada de receptores, que se ha convertido en masa”.⁵⁷

El premonitorio análisis de Pasquali constituye una excepción en el campo de la Comunicación para el Desarrollo, donde la práctica suele anteceder a la teoría. Sus argumentos tardaron algunos años en obtener repercusión. No fue hasta principios del decenio siguiente que Luis Ramiro Beltrán, discípulo y colega de Everett Rogers, comenzó a impregnar los estudios de campo y documentos de trabajo de la UNESCO con las tesis de Pasquali. En concreto, sus investigaciones hallaron los siguientes rasgos dominantes en la región:

- La existencia de los medios de comunicación en las ciudades favorecía el desarrollo urbano en detrimento de las zonas rurales.
- Los mensajes de los medios no incentivaban “expresiones críticas y propositivas”, favoreciendo el mantenimiento del status quo y el fortalecimiento las oligarquías.
- La propiedad de los medios de comunicación estaba en líneas generales en manos privadas. En muchos casos, las mismas manos

⁵⁷ Cita traducida del inglés por el autor y extraída de PASQUALI, A. (1963): Comunicación y Cultura de Masas. En GUMUCIO, A. y TUFTE, T. (2006: págs. 5 y 6).

que poseían largos entramados de tierras, empresas mineras y firmas comerciales.

- Dos agencias norteamericanas, la United Press International (UPI) y Associated Press (AP), monopolizaban el flujo de las noticias sobre América Latina.
- Más de la mitad de las películas y un tercio de los programas de TV proyectados en la región también provenían de Estados Unidos⁵⁸.

En documentos posteriores (1974)⁵⁹, Beltrán comenzó a referirse explícitamente al “clásico modelo difusionista” de su maestro como un enfoque “vertical y mecanicista”, criticándolo por su ineficacia y escasa adaptabilidad a las distintas identidades culturales de los pueblos latinoamericanos.

Las posturas escépticas sobre el difusionismo pronto se extendieron, partiendo también desde dentro del sistema. En 1974, el Banco Mundial sostenía en su Informe sectorial de Desarrollo Rural que “los esfuerzos en el uso de los medios de comunicación para lograr el desarrollo no tuvieron un impacto positivo apreciable en las vidas de las poblaciones de los países en desarrollo”⁶⁰.

⁵⁸ CARDENAS LORENZO, Laura (2009: pág. 36). Comunicación y Construcción ciudadana: aportes para el desarrollo. Instituto de Periodismo preventivo y Análisis Internacional e Instituto Universitario de Cooperación Internacional, Editorial Catarata.

⁵⁹ BELTRÁN, Luis R. (1974): Rural development and social communication: relationships and strategies. En: CORNELL-CIAT International Symposium on Communication Strategies for Rural Development, Cali, Colombia, March 17-22. Proceedings. Ithaca, New York, Cornell University. págs. 11-27. Para repasar su posicionamiento en aquellos años, puede leerse las reflexiones que el propio Beltrán (1995) hacía en *La comunicación y el desarrollo democráticos en Latinoamérica*. Biblioteca Digital Centro Gumilla, Consultado en http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM2004126_79-95.pdf , en marzo de 2015.

⁶⁰ CHU, G.C. (1994: pág. 5). Communication and Development: Some Emerging Theoretical Perspectives. En: MOEMEKA, A. (ed.), *Communicating for Development: A New Pandisciplinary Perspective*. Albany: SUNY Press, págs. 34-53.

En la misma línea y desde la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), Fraser y Restrepo-Estrada (1998)⁶¹ coinciden con otros muchos autores en señalar que la principal causa de esta ineficacia fue que las consultas y el diálogo con la población para determinar sus verdaderas necesidades brillaron por su ausencia.

1.3 La Comunicación Alternativa

"Alternativamente, se puede entender por desarrollo un proceso dirigido de profundo y acelerado cambio sociopolítico que genere transformaciones sustanciales en la economía, la ecología y la cultura de un país a fin de favorecer el avance moral y material de la mayoría de la población del mismo dentro de condiciones de dignidad, justicia y libertad"⁶².

La patente apatía de las poblaciones beneficiarias hacia los proyectos ideados para concienciarlas y, en general, el resultado infructuoso de los planes de desarrollo emprendidos también dio lugar a nuevas formas de actuación. Ya desde finales de los años 60, Beltrán comenzó a sistematizar experiencias que más tarde él mismo acabaría definiendo como parte de una "Comunicación Alternativa para un Desarrollo Democrático"⁶³, un enfoque en el que la población debía ser la principal protagonista de su desarrollo desde la misma identificación de necesidades hasta la evaluación de las acciones

⁶¹ FRASER, Colin y RESTREPO-ESTRADA, Sonia (1998: pág. 40). *Communicating for Development. Human Change for Survival*. I.B. Tauris & Co Ltd, Londres.

⁶² BELTRÁN, Luís R. (1973): *El papel de la comunicación en la promoción del desarrollo y la integración*. (Resumen del Documento preparado para la 13 Conferencia Mundial de la Sociedad para el Desarrollo Internacional-SID, realizada en San José, Costa Rica, del 22 al 25 de febrero de 1973).

⁶³ Aunque el concepto ha aparecido de forma explícita o implícita en multitud de documentos desde los años 70, la presente cita ha sido extraída de BELTRÁN, Luís R. (2002: pág.1): *Comunicación para el Desarrollo en Latinoamérica: una evaluación sucinta al cabo de cuarenta años*. Consultado en julio de 2014 en:

http://www.bantaba.ehu.es/sociedad/files/view/comunicacion_para_el_desarrollo_en_latinoamerica.pdf?revision_id=62744&package_id=33044.

emprendidas. Este mayor grado de participación pretendía constituirse como una garantía de justicia, libertad y gobierno de la mayoría.

En los años siguientes, las miradas críticas al modelo difusionista de Everett se agudizaron y las propuestas alternativas se diversificaron a gran velocidad. En el ámbito académico, seguían ganando popularidad las denuncias del sociólogo belga Armand Mattelart sobre el control nocivo que los grandes conglomerados internacionales de comunicación de masas ejercían en América Latina⁶⁴. También lo hacían los análisis de la Teoría de la Dependencia, de fuerte inspiración marxista.

Economistas y sociólogos cercanos a la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) como Theotonio Dos Santos, Oswaldo Sunkel, Orlando Caputo, Roberto Pizarro y Fernando Enrique Cardoso, entre otros, comenzaron a explicar los enfoques verticales en la toma de decisiones dominantes en el ámbito de la cooperación internacional como un instrumento mediante el cual los países centrales, considerados como modelo de desarrollo a imitar, promueven y perpetúan las relaciones de dependencia y explotación con respecto a los países periféricos, considerados por los primeros como subdesarrollados.

Para la Teoría de la Dependencia, “el capitalismo metropolitano depende del capitalismo periférico; ya no es necesario el dominio colonial, simplemente relaciones de intercambio desigual”⁶⁵. Sobre esta base, el *subdesarrollo* ya no es considerado una fase anterior al *desarrollo* –como establecía la Teoría de la Modernización- sino que es consecuencia inherente de la evolución del

⁶⁴ Véase, por ejemplo, MATTELART, A. (1970): *Los medios de comunicación de masas. La ideología de la prensa liberal*. Cuadernos de la Realidad Nacional, Santiago de Chile; o MATTELART, A. y DORFMAN, A. (1974): *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Siglo XXI, Buenos Aires.

⁶⁵ PICAS CONTRERAS, Joan (2001: pág. 12): El papel de las Organizaciones No Gubernamentales y la crisis del desarrollo. Una crítica antropológica a las formas de cooperación. Tesis Doctoral de la Universitat de Barcelona. [En línea] Consultado en agosto de 2014: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/705/02.JPC_PARTE_1.pdf?sequence=3.

capitalismo. En este sentido, el crecimiento de los *países desarrollados* se sustentaría en una relación de explotación de los recursos y el trabajo de los *países subdesarrollados*.

La toma de conciencia sobre la supeditación de las políticas de desarrollo a los intereses económicos y políticos de los países “centrales” vino a fortalecer en las ciencias sociales latinoamericanas una concepción de las relaciones Norte - Sur y, por ende, de la cooperación internacional, más cercana a las tesis del materialismo histórico.

Curiosamente, la experiencia que dotó de cuerpo y alma a las concepciones alternativas de la comunicación para el desarrollo no surgió de proyectos agrícolas, donde se concentraba la financiación internacional, sino del ámbito educativo.

Tras varias décadas de praxis educadora, el pedagogo brasileño Paulo Freire comenzó a difundir un nuevo modelo de enseñanza basado en el establecimiento de una relación de igual a igual entre educando y educado. Su apuesta por la comunicación participativa y el diálogo era también un ataque explícito a la comunicación persuasiva vertical. Aplicado al ámbito de la comunicación para el desarrollo, su modelo participativo era concebido como una práctica liberadora que implicaba la disolución de la dicotomía “experto emisor – receptor inexperto”⁶⁶. En sus propias palabras:

“El diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.”⁶⁷

⁶⁶ El concepto de práctica liberadora es ampliamente discutido en FREIRE, Paulo (1969): *Pedagogía del Oprimido*, Editorial Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay.

⁶⁷ *Ibíd.*, pág. 72.

Su distinción entre opresores y oprimidos, así como su propuesta de modelos educativos basados en acciones dialógicas (en contraposición a las antidialógicas) parecen perfectamente trasladables a los modelos aplicados al ámbito de la comunicación para el desarrollo hasta ese momento:

“...la manipulación y conquista, expresiones de la invasión cultural y, al mismo tiempo, instrumentos para mantenerla, no son caminos de liberación. Son caminos de “domesticación”.

El humanismo verdadero no puede aceptarlas, en la medida en que se encuentra al servicio del hombre concreto. De ahí que, para este humanismo, no haya otro camino que la dialoguicidad. Para ser auténtico, sólo puede ser dialógico.

Y ser dialógico, para el humanismo verdadero, no es llamarse, sin compromiso alguno, dialógico; es vivenciar el diálogo. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad”.⁶⁸

Las revolucionarias ideas de Freire y de los primeros teóricos de la comunicación para el desarrollo han sido el germen de un amplio corpus teórico y práctico que todavía hoy sigue evolucionando, aunque de manera poco sistemática y, como veremos en las próximas páginas, bastante fragmentada. El comunicador uruguayo Mario Kaplún⁶⁹ reflexionaba así sobre los problemas más habituales en la práctica comunicativa en proyectos de desarrollo:

“Otro ejemplo remite a lo que estudios relacionados con el tema señalan como “lo asistemático del trabajo popular”. Aun en la acción local, en el ámbito de un barrio o de una aldea, dichos estudios encuentran que, en general, no hay continuidad en las acciones. Por lo tanto, hay poca posibilidad de acumular experiencias, de aprender del pasado, de reunir fuerzas, de que las acciones evolucionen en un proceso de dimensiones cada vez mayores”.⁷⁰

⁶⁸ FREIRE, Paulo (1969: pág. 46): ¿Extensión o comunicación? *La concientización en el medio rural*. Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, Santiago de Chile.

⁶⁹ KAPLÚN, Mario, (1998: pág. 12)...Op. Cit.

⁷⁰ KAPLÚN, Mario (1984: pág. 12): Comunicación entre grupos: El método del Cassette-Foro. International Development Research Centre.

La falta de continuidad investigadora y el poco interés existente entre los comunicadores sociales por la sistematización de experiencias de la que habla Kaplún sigue siendo hoy, como veremos en el capítulo 2 (*Justificación de la Investigación*), uno de los principales problemas de este campo. Aunque esta informalidad puede explicarse por el carácter popular de las acciones emprendidas, también se vio acentuada por la falta de apoyo a estos enfoques mostrada tanto por los gobiernos occidentales, poco interesados en revertir las relaciones de poder existentes, como por los latinoamericanos, por aquel entonces en manos de feroces dictaduras.

Aunque el discurso académico latinoamericano estaba dotado de una gran consistencia, tal como explica Eduardo Cortés, sus ideas no llegaron a permear los programas oficiales de los Gobiernos y en muchas ocasiones también encontraron rechazo dentro de la universidad:

“...la extendida ideología de la Seguridad Nacional macartizó buena parte de la producción científica latinoamericana, mientras favorecía el ingreso acrítico e implacable del monetarismo neoliberal. En algunos países, la tutela del desarrollo fue delegada a los sectores militares, primero a través de sus acciones cívicas y más tarde con el apoyo implícito a dictaduras”.⁷¹

A la frágil situación de los comunicadores sociales tampoco ayudó la crisis que, con el nacimiento y evolución del movimiento por un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC), se generó a en torno al campo de la comunicación.

⁷¹ CORTES, Eduardo (2001): La comunicación al ritmo del péndulo: Medio siglo en busca del desarrollo. Bogotá. (En línea) Consultado el 30 de agosto de 2014 en la biblioteca virtual de la Fundación ALER:

http://www.aler.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=6:la-comunicacin-al-ritmo-del-pndulo-carlos-e-cortz&id=12:documentos-principales&Itemid=492

1.4. EL NOMIC y el Informe MacBride: la Década de Fuego

Durante los años 70, la solidez de las críticas vertidas sobre el modelo difusionista provocaron que sus promotores reconocieran que el cambio social no estaba motivado únicamente por factores económicos, sino también por la cultura y la identidad. Reconocieron así mismo que sus premisas originales estaban demasiado ancladas en bases psicológicas e individualistas, sin tomar en cuenta los factores políticos y socioculturales específicos a cada contexto de intervención. El propio Everett Rogers reconocía en 1976 que “el rol de la comunicación de masas en la facilitación del desarrollo ha sido más a menudo indirecto y de apoyo, en vez de ser directo y fundamental”⁷².

Sin embargo, a pesar de su respectivo impacto inicial y de su interés como objeto de estudio para académicos de todo el mundo, ni el anteriormente citado Informe Pearson ni las críticas latinoamericanas tuvieron un impacto reseñable en las políticas nacionales de desarrollo y en las metodologías de las organizaciones internacionales de desarrollo. Tal como lo describe Beltrán “ningún Gobierno prestó atención”⁷³.

Así, en 1978, tras 20 años de políticas orientadas a mejorar la situación, la región se caracterizaba por el “aumento del desempleo, salarios más bajos y precios más altos y aguda inflación. El 40% de las familias cayó a niveles de

⁷² ROGERS, Everett (1976): *Communication and Development: The Passing of the Dominant Paradigm*. En Everett Rogers (Ed.) *Communication and Development: Critical Perspectives*. Beverly Hills: Sage Publications.

⁷³ La cooperación internacional no fue excesivamente permeable a las críticas vertidas desde Latinoamérica, entre otros sitios. Beltrán lamenta así esta falta de reacción: “¿Escuchaban entonces voces como éstas aquellos que tomaban las decisiones para el desarrollo tanto en la esfera nacional como en la internacional? Sería inexacto decir que sí lo hicieron, ni siquiera cuando, más allá de modestos intentos de redefinición como el citado, la inquietud llegó en la región a producir pronunciamientos colectivos de alto nivel,(...)”. Ver BELTRÁN, Luis R. (1995: pág. 6): *La Comunicación y el Desarrollo Democráticos en Latinoamérica*.

pobreza crítica mientras las élites conservadoras se enriquecían más. Y el autoritarismo seguía sojuzgando al pueblo”⁷⁴.

Como consecuencia, los enfoques horizontales se siguieron aplicando con mucha menos frecuencia e intensidad que los verticales y/o supeditados en último término a los segundos. En general, su supervivencia durante las décadas siguientes ha estado ligada a la presencia de radios comunitarias y de micro-proyectos con una clara vocación educativa, tanto para jóvenes como para adultos.

Otra de las razones que explica el bajo perfil de este tipo de proyectos se encuentra en las susceptibilidades que podía despertar en Occidente la utilización, a gran escala, de enfoques horizontales. Así quedó reflejado en el conflicto suscitado en Naciones Unidas por las aspiraciones del Movimiento de Países No Alineados de implantar un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC) que cambiara el flujo unidireccional de la información en el mundo y redujera el control que los países del norte y sus agencias de prensa ejercían sobre las estructuras y los contenidos de los medios de comunicación.⁷⁵

Aunque nunca alcanzara a influir en las políticas nacionales, en 1970, el debate sí había conseguido pasar del ámbito académico al de los organismos de intergubernamentales, alcanzando de lleno a la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). En 1967 creó la Development Support Communication Branch⁷⁶ que, bajo la dirección de Colin Fraser, introdujo el componente de comunicación en los proyectos de campo

⁷⁴ BELTRÁN, Luis R. (2005: pág. 16): La Comunicación para el Desarrollo en Latinoamérica. Un Recuento de Medio Siglo.

⁷⁵ Tanto este proceso de debate como los principales argumentos esgrimidos por los asistentes a estas reuniones han sido ampliamente documentados por la Unesco. El artículo anteriormente citado (BELTRAN, 2005) hace una excelente crónica de las principales reuniones que condujeron a la elaboración del Informe MacBride.

⁷⁶ BALIT, Silvia (2012)... Op. Cit.

“con el objetivo de capacitar a los campesinos y facilitar su participación en la identificación de sus propios problemas”⁷⁷.

Sin embargo, el alto perfil que iba adquiriendo el debate fue confiriéndole tintes políticos, lo que implicó un aumento de la conflictividad. Así describía Luis Ramiro Beltrán los primeros cuestionamientos a la bandera de la libertad de expresión alzada por los países occidentales y la UNESCO:

“En ese año (1970) la Conferencia General de la UNESCO reconoció por primera vez que era necesario formular y aplicar “políticas nacionales de comunicación” para normar el desarrollo de este campo de actividad; autorizó, por tanto, a su Director General, René Maheu, a apoyar a los estados miembros para que lo hicieran. Y en esa misma asamblea multigubernamental el ministro de Información de la India cuestionó, también por primera vez, la validez del principio de libre flujo de la información que la Unesco era responsable de aplicar desde su creación. Aunque la importancia de esos dos hechos no fue advertida entonces, ellos constituyeron el momento raigal de aquella confrontación”.⁷⁸

El proceso de revisión iniciado en 1970 comenzó a encontrar una fuerte oposición entre los dueños de los grandes medios de comunicación latinoamericanos. Las conclusiones de la I Reunión de Expertos sobre Políticas Nacionales de Comunicación de Bogotá (1974), también organizada por la UNESCO, apostó por la coordinación de políticas de comunicación a nivel regional y el fomento de la acción cooperativa entre países como un procedimiento de cambio democrático.

Apenas conocieron el Informe Final de la reunión, la Asociación Interamericana de Radiodifusión y la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) emitieron un contundente comunicado de protesta en el que afirmaban

⁷⁷ Traducción del autor de BALIT, Silvia (1988): Rethinking Development Support Communication. En *Development Communication Report*, nº 62. 1988/3. Clearinghouse for Development Communication. Arlington, Virginia, EEUU.

⁷⁸ BELTRÁN, Luis R. (2005: pág. 31): Un memento latinoamericano del Informe MacBride: sigue en pie el catecismo de utopías. En *Quaderns del CAC*, nº21. Consell de l'Audiovisual de Catalunya, nº enero-abril.

que dicho Informe “atentaba contra la libertad de prensa y estaba destinado a servir a las aspiraciones fascistas y marxistas que amenazaban la libertad de prensa y la empresa privada”⁷⁹.

A pesar de la fuerte oposición que empezaban a encontrar, los defensores del NOMIC vieron concretadas sus aspiraciones con la publicación del famoso Informe MacBride⁸⁰. Las conclusiones de la investigación provocaron la reacción airada de muchos sectores conservadores, entre ellos varios países líderes del bloque capitalista⁸¹, que percibieron sus denuncias como un ataque directo hacia sus intereses económicos, geopolíticos y, en concreto, a sus mecanismos para propagar sus mensajes en plena Guerra Fría.

En este sentido, el convulso contexto latinoamericano de los años 80, caracterizado por el recrudecimiento de conflictos armados entre movimientos de liberación de izquierdas y las distintas oligarquías nacionales apoyadas por EEUU, tampoco contribuyó a la creación de debates constructivos ni a la conformación de consensos significativos.

Las consecuencias de este caos bélico generalizado se vieron agravadas por las continuas crisis económicas que asfixiaron la región en el mismo periodo, y que básicamente multiplicaban las impagables deudas que los planes de ajuste estructural diseñados por el FMI habían ido generando desde el decenio anterior. Esta dramática situación ha provocado que con

⁷⁹ CÁRDENAS LORENZO,... Op. Cit. pág. 37.

⁸⁰ MacBride et al. (1980): *Communication and Society Today and Tomorrow, Many Voices One World, Towards a new more just and more efficient world information and communication order*. Kogan Page, London/Uniput, New York/Unesco, Paris. UNESCO.

⁸¹ Para revisar las circunstancias que rodearon la salida de Estados Unidos de la UNESCO, puede consultarse el artículo de CALABRESE, Andrew (2005): El Informe MacBride: El valor para una nueva generación. *Universidad de Colorado, Quaderns del CAC*, nº 21. Consell de l'Audiovisual de Catalunya..

frecuencia se denomine a los años 80 la “década de fuego” o la “década perdida” del desarrollo en América Latina.⁸²

En un plano más conceptual pero no menos político, y como dejaban entrever las reacciones a la reunión de Bogotá (1970) descrita anteriormente por Beltrán, el debate también se planteó como un conflicto por mantener el (reconocido) derecho a la información y a la libertad de prensa sobre un nuevo término que aspiraba a obtener el reconocimiento internacional: el derecho a la comunicación. Alfonso Gumucio (2011) explica que gran parte del problema derivaba, y sigue derivando, de la presión ejercida por los grandes conglomerados de medios, que veían peligrar su “monopolio” sobre el control de la información:

“Se confunde deliberadamente la libertad de expresión o de información con el derecho a la comunicación, o se niega este último. La expresión “derecho a la comunicación” es considerada subversiva porque significa ampliar sin restricciones el espacio público o esfera pública, ese ámbito abierto al debate donde todas las voces de los ciudadanos se expresan y pueden ser escuchadas. (...)”

Se defiende tradicionalmente la ‘libertad de expresión’ porque es el derecho que tienen los periodistas y los dueños de medios para canalizar opiniones sin restricción, pero el derecho de los pueblos a comunicarse sin tutela y sin intermediarios, se considera un peligro para el poder establecido, para los medios hegemónicos, y para los propios periodistas, que ven en riesgo el espacio laboral que administran con una mentalidad feudal, defendiendo a veces a los dueños de medios como si la comunicación fuera un derecho privado y no un derecho humano fundamental”.⁸³

⁸² Ver, por ejemplo, la denominación utilizada por Osvaldo Sunkel (2007: pág. 471) en el capítulo En busca del desarrollo perdido del libro VIDAL, Gregorio; GUILLÉN R. A. : *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*.

⁸³ GUMUCIO, Alfonso (2011): *Pluralidad Cultural y comunicación participativa*. Documento preparado para la conferencia organizada por la Cátedra UNESCO de Comunicación InCom-UAB de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), el 31 de mayo de 2011. Consultado en junio de 2015 en

http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/gumuciodagron_articulo_Pluralidad%20cultural.pdf

Las agrias discusiones en el seno de la UNESCO dieron lugar a la salida de Estados Unidos y Reino Unido de la Organización en 1983 y 1984 respectivamente. Además de las distintas reacciones internacionales, y del fuerte conflicto que todavía hoy colea entre las asociaciones representantes de los grandes medios de comunicación, por un lado, y las asociaciones de radios comunitarias, por otro, la oposición frontal de EEUU y su salida de la UNESCO también tuvieron consecuencias negativas para los proyectos de comunicación para el desarrollo, que vieron cómo no iban a recibir fondos ni apoyo suficiente para estudiar su impacto y sus metodologías.

En los años posteriores al cisma, la UNESCO puso en marcha el Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación (PIDC), un fondo multilateral que pretendía alejar a la Organización del ojo del huracán y que todavía hoy “busca crear un clima de consenso que provea un entorno seguro para el fortalecimiento de medios de comunicación libres y pluralistas en los países en desarrollo”⁸⁴.

Nacido ante la animadversión del bloque capitalista, el PIDC fue rápidamente modelado en un programa de bajo perfil (sus subvenciones, siempre para pequeños proyectos ejecutables en uno o dos años como máximo, suelen rondar los US\$ 30.000 y rara vez han superado los US\$ 70.000, muy por debajo de otros proyectos financiados por Naciones Unidas)⁸⁵ con tres líneas de acción que dejaban entrever las cicatrices del conflicto.

⁸⁴ Ver en la sección de comunicación e información de la página web de la UNESCO <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/ipdc/about-ipdc/>, consultado el 6 de agosto de 2015.

⁸⁵ Aunque en la década de los 90 y de los 2000 la subvención habitual giraba en torno a los 30.000 US dólares, en los últimos años la ampliación del fondo multilateral ha permitido el aumento de las donaciones, a una media de 66.000 dólares por proyecto, lo que continúa constituyendo una cantidad poco representativa en comparación con las prácticas habituales en cooperación. La base de datos de proyectos del PIDC puede consultarse en la web de la Organización: <http://www.unesco-ci.org/ipdcprojects/> (consultada el 8 de febrero de 2015).

Al tiempo que apoyaba micro-proyectos centrados en el fortalecimiento de medios comunitarios, también destinaba fondos a apoyar la libertad de expresión, la libertad de prensa y la de los medios de comunicación más consolidados.⁸⁶

El PIDC daba así sus primeros pasos como un cóctel que buscaba apaciguar a los defensores del NOMIC al tiempo que esgrimía una nueva estrategia de comunicación que “retornaba a la retórica de la libre circulación de la información”⁸⁷ promovida por el modelo difusionista y se centraba “en el apoyo a recursos de comunicación (soluciones técnicas, infraestructuras, capacitación profesional)”.⁸⁸

Independientemente de su orientación y de las líneas de actuación seguidas, las consecuencias del conflicto en torno al NOMIC pudieron mermar de manera notable el perfil que se concedió a la comunicación para el desarrollo. Con ello, también disminuyó la capacidad de sistematizar experiencias y extraer lecciones sobre la eficacia de proyectos basados en la participación comunitaria.

Los modelos verticales de toma de decisiones siguieron practicándose de manera generalizada, y en ocasiones integraban algunas características o fórmulas de la comunicación participativa. Sirva de ejemplo la experiencia de los radio-foros, diseñados para que los contenidos fuesen escuchados en las comunidades y que para que la opinión de los campesinos fuera tomada en cuenta en próximos programas:

⁸⁶ Las prioridades del PIDC quedaron definidas en los estatutos del Programa, disponibles en la página 12 de la Colección de Textos Básicos editada por el propio PIDC en 2009. Ver http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/ipdc2010_collection_of_basics_texts.pdf , consultado en julio de 2015.

⁸⁷ DE MORAGAS SPA, Miguel (2012: pág. 171): Interpretar la comunicación: Estudios sobre medios en América y Europa.” Editorial GEDISA, Barcelona.

⁸⁸ Ídem.

“...deliberada o involuntariamente, los radio-foros se fueron convirtiendo gradualmente en programas de divulgación y motivación, a veces de estimable valor, pero que no incluyen ninguna comunicación dialogal; en clásicas radio-escuelas para adultos, generalmente concebidas como instrumentos de difusionismo agrícola, que se limitan a plantear temas prácticos, explicar a los grupos lo que deben hacer y persuadirlos a que lo hagan. Los contenidos son totalmente determinados y seleccionados por los organizadores (agencias gubernamentales, técnicos agrícolas y comunicadores profesionales). Los programas que se emiten suelen estar ya totalmente estructurados y escritos, del primero al último, antes de comenzar la campaña educativa, sin dar cabida a la participación de los grupos”⁸⁹.

Así, en 1990, veinte años después de la “refutación” teórica y del modelo modernizador de Everett Rogers⁹⁰, un estudio del Centro de Investigación de la FAO indicaba que la mayor causa de fracaso de proyectos de desarrollo continuaba siendo, principalmente, “un diseño del proyecto defectuoso”⁹¹, principalmente expresado en la falta de adecuación de la tecnología propuesta a los hábitos culturales y laborales de la población beneficiaria⁹².

1.5. Los años 90: cambio de discurso y diversificación de prácticas

La caída del Muro de Berlín y el proceso de desintegración en el que se hallaba inmersa la Unión Soviética desde finales de los años 80 abrió el telón

⁸⁹ KAPLÚN, Mario (1984: págs. 23 y 24): *Comunicación entre grupos: El método del Cassette-Foro*. International Development Research Centre.

⁹⁰ La expresión “refutación” se refiere a la amplia aceptación de las críticas que académicos como Luis Ramiro Beltrán y los impulsores de la Teoría de la Dependencia realizaron sobre los enfoques empleados hasta la fecha en desarrollo. Como es bien conocido, el propio Everett Rogers aceptó la validez de las críticas. Aunque no llegó a analizarlos en profundidad, su percepción positiva de los modelos participativos puede constatar en detalle en ROGERS, Everett M. (1976) *Communication and Development: The Passing of the Dominant Paradigm*. *Communication Research* 3: 121-133.

⁹¹ FRASER, Colin y RESTREPO-ESTRADA, Sonia (1998: pág. 40). *Communicating for Development. Human Change for Survival*. I. B.Tauris & Co Ltd, Londres.

⁹² Idem.

de una nueva etapa en las relaciones internacionales y en las políticas de cooperación para el desarrollo.

Tanto Latinoamérica como otras partes del mundo afectadas por la Guerra Fría dejaron de ser escenario de confrontaciones bélicas directas. El final de los conflictos armados y de las violentas dictaduras que asolaron gran parte de América Latina en la *Década de fuego* dio paso a una frágil transición hacia democracias formales con alternancia formal de partidos políticos en el poder a través de elecciones que se han ido celebrando con un grado creciente de transparencia⁹³.

Sin embargo, dicha transición vino acompañada por la rápida ingesta de las recetas económicas dictadas por los organismos financieros internacionales de Bretton Woods. Siguiendo las directrices del Consenso de Washington (1989),⁹⁴ la región apostó por la privatización de empresas estatales, la desregulación de los mercados, el reforzamiento de la seguridad jurídica sobre los derechos de propiedad y la firma de Tratados de Libre Comercio con grandes potencias, entre otras medidas de corte neoliberal.

Esta coyuntura ha desembocado, en la mayoría de los casos, en la conformación de democracias reducidas a su dimensión electoral, en las que los derechos y libertades de los ciudadanos aparece explícitamente recogidos en una Constitución, pero permanecen inalcanzables para amplios sectores de la sociedad. Las altísimas tasas de violencia (desde entonces entre las más elevadas del mundo), la fragilidad del Estado, la corrupción, y la falta de acceso a la educación, a la sanidad y a la información pública, han ido

⁹³ El Informe del PNUD (2004: pág. 27): La Democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos sostenía que “a pesar de algunos problemas, en general las elecciones nacionales fueron limpias entre 1990 y 2002”.

⁹⁴ Ver un análisis pormenorizado de su gestación e influencia en: CASILDA BEJAR, Ramón (2004): América Latina y el Consenso de Washington. *Boletín Económico de ICE* 2803. 26 de abril -2 de mayo de 2004. (En línea) Consultado en octubre de 2015 en: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/14120/original/America_Latina_y_el_consenso_de_Washington.pdf

socavando las esperanzas puestas en los procesos democráticos iniciados en los años 90 en Latinoamérica.

Ante la precariedad socioeconómica de la región y el fracaso evidente de las recetas del FMI, similares a las dictadas en otros países del tercer mundo, la cooperación internacional, con Naciones Unidas a la cabeza, asumió tácitamente el papel de bálsamo, denunciando también las consecuencias visibles de estas políticas neoliberales. Tras la crisis de los años 80, frente a la aplicación global de programas neoliberales, UNICEF (1987) había propuesto el *Ajuste con rostro humano*⁹⁵, un informe en el que recomendaba prestar más atención a la frágil situación de los grupos más vulnerables.

Tres años después, la organización denunciaba que existían multitud de “pruebas de una creciente desnutrición, retrocesos en la educación y deterioro de los servicios de salud en muchos lugares del mundo en desarrollo”⁹⁶, aunque no se detenía en explorar las causas profundas de dicha situación.

Catorce años más tarde, el discurso de las agencias de desarrollo de Naciones Unidas se presentaba en líneas similares. El Informe 2004 del PNUD sobre el Estado de la Democracia en América Latina expresaba así su frustración con la evolución de las reformas y el estado del sistema político:

“¿Cuáles son las claves que explican la crisis de representación, la desconfianza de la sociedad hacia la política? ¿Por qué la esperanza democrática no se ha traducido en avances en los derechos civiles y sociales acordes con las expectativas que promovió? ¿Por qué el Estado

⁹⁵ Nótese que 20 años después el discurso no ha cambiado en gran medida. En 2013, Unicef proponía en respuesta a la crisis económica la política “Por una recuperación con rostro humano”. El documento, con un lenguaje similar al utilizado en los 80, volvía a recordar “la pertinencia de un enfoque alternativo a las políticas de ajuste” (UNICEF, 2013: pág. 6).

⁹⁶ UNICEF (1990: pág. 4). Estado mundial de la infancia. Nueva York, 1990.

carece del poder necesario? ¿Por qué el derecho a elegir gobernantes no se tradujo (...) en mayor libertad, mayor justicia y mayor progreso?”.⁹⁷

1.6. Occidente apuesta por el poder blando

La puesta en marcha de las medidas neoliberales acordadas en el Consenso de Washington coincidió con una etapa de crecimiento sin precedentes de la cooperación internacional y de las organizaciones sin ánimo de lucro.

En el caso español, según los datos de la Coordinadora de ONG de Acción Social, de las 18.000 asociaciones existentes en 1978 se pasó a más de 230.000 en el año 2000⁹⁸. En otros países, el incremento del número de organizaciones también ha sido notable: en 2007, se estimaba que sólo en el Reino Unido se creaban 10.000 organizaciones sin ánimo de lucro al año. Casi en la misma fecha, sólo en Estados Unidos había 300.000 organizaciones dedicadas a la acción social y/o al desarrollo.⁹⁹

Las razones de esta eclosión son múltiples y varían en tiempo y formas según el país. Desde los años 70, los tradicionales movimientos occidentales de izquierdas que habían venido representado a las clases trabajadoras desde el siglo XIX, y que ya habían salido muy dañados de la crisis de mayo de 1968, empezaron a ceder parte de su capacidad de representación a una pujante y joven red de movimientos sociales y pequeñas organizaciones con discursos que oscilaban entre tesis afines a pensamientos neo-marxistas y los

⁹⁷ PNUD (2003: pág. 37): La Democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. Op. Cit.

⁹⁸ GÓMEZ GIL, Carlos (2005: pág. 20): Las ONG en España, de la apariencia a la realidad. Editorial Catarata.

⁹⁹ EBRAHIM, Alnor (2014: pág. 119): What impact? A framework for measuring the scale and scope of social performance. En *California Management Review* vol. 56, nº. 3 primavera 2014 cmr.berkeley.edu ..

valores de la socialdemocracia europea, pero siempre con un marcado carácter internacionalista.

Tanto si hablamos de Occidente en general como del caso español, donde el movimiento pro-cooperación llegó algunos lustros más tarde, esta transformación de la militancia política a la “militancia social”¹⁰⁰ hunde sus raíces en factores socio-históricos que no forman parte del objeto de estudio de esta tesis doctoral.

Sin embargo, sí cabe mencionar que, en apenas tres décadas, las proclamas de estos nuevos actores sociales (ecología, feminismo, derechos de los pueblos indígenas, multiculturalismo, etc.) pasaron de ser la bandera de grupos sociales excluidos a formar parte del discurso y de la agenda de las organizaciones intergubernamentales que, paradójicamente, estaban integrados por las mismas élites y los mismos gobiernos que habían generado, o al menos permitido, dicha exclusión.

Así, la crisis de los movimientos participativos tradicionales en Occidente coincidió con la ascensión de gobiernos conservadores y neoliberales que aprovecharon la oportunidad para aligerar el peso del Estado en asuntos de bajo perfil político internacional, al tiempo que les permitía mantener su influencia post-colonial (en términos de empresas e imagen) en los países en vías de desarrollo y el statu-quo entre ex potencia y ex colonia.

“La crisis del Estado del Bienestar a finales de los setenta, el ascenso de políticas ultra-liberales y el avance de un proceso de globalización neoliberal liderado por instituciones que, paradójicamente, otorgaba las ONG espacios crecientes de intervención para justificar sus actuaciones, propiciaban a estas mismas organizaciones nuevas agendas en las que poder intervenir.”¹⁰¹

¹⁰⁰ SEGOVIA, José Luis (2000): Neoliberalismo y ONG: visión crítica del voluntariado. *Nómadas*. 2, Revista crítica de Ciencias Sociales. (En línea) Consultado en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/2/jlsegovia1.htm> en agosto de 2015.

¹⁰¹ GÓMEZ GIL, Carlos (2005, pág. 33). Op. Cit.

Los lazos operacionales entre los nuevos representantes de la sociedad civil y los gobiernos neoliberales se estrecharon con el desbloqueo de las relaciones internacionales experimentado tras la caída de la Unión Soviética. El crecimiento económico de los países occidentales, el aumento del comercio mundial y la revolución de las telecomunicaciones que supuso la llegada de Internet facilitó la apuesta de muchos países por políticas exteriores basadas en el “poder blando”¹⁰² como alternativa a las acciones militares.

A su vez, esta apuesta favoreció la consolidación de mecanismos internacionales de cooperación y la canalización del descontento social y de las protestas lideradas por los nuevos movimientos sociales a través de las carteras de cooperación internacional.

Aunque para el movimiento de ONG occidental la conquista de estos espacios fue percibido como una victoria fruto de su lucha contra el sistema, la inversión de los Gobiernos en la cooperación internacional nunca supuso, en líneas generales, una porción representativa del presupuesto de política exterior. En algunos casos, como el estadounidense y el español, estos presupuestos son descritos por sectores críticos como “inflados” por incluir partidas dedicadas a condonaciones de deuda con países en vías de desarrollo, ayuda ligada, ayuda a refugiados y estudiantes, intereses de préstamos¹⁰³ e incluso cooperación militar.

¹⁰² Aunque Joseph Nye define el poder blando (en referencia a Estados Unidos) como “la capacidad de conseguir los objetivos buscados a través de la atracción positiva que ejercen la propia sociedad norteamericana y sus valores, en lugar de la coerción militar y la económica”, en la práctica muchos países receptores de ayuda ven en las condiciones de los préstamos concedidos por la ayuda internacional otro tipo de coerción (FUKUYAMA, 2007: pág. 157).

¹⁰³ Los habituales desajustes entre la cuantía de la ayuda oficial declarada y la real ha generado el concepto de “ayuda genuina”. En 2013, por ejemplo, de los 774,5 millones de US\$ de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) bilateral española, 338 millones (equivalente a 254 millones de euros) correspondieron a actividades que la coordinadora de ONG europea Concord cataloga como ayuda inflada (por oposición a la ayuda genuina, que excluye las

En justa correspondencia con la baja calidad de la ayuda, los departamentos de cooperación internacional tampoco adquirieron un perfil político suficiente para ser autónomos respecto a otras instancias (militares y económicas) de los Ministerios de Asuntos Exteriores.

El caso de Estados Unidos es paradigmático. En los años 90, a pesar de la apuesta por el “poder blando” realizada por la Administración Clinton, la USAID quedó supeditada a las decisiones del Departamento de Estado. Las continuas peticiones del Congreso estadounidense de apoyar los programas favoritos de congresistas concretos condenaron “su presupuesto a muerte por fragmentación”.¹⁰⁴

La fragmentación del tejido sociopolítico y, por lo tanto, de las subvenciones, ha contribuido a que, con el tiempo, una gran red de pequeñas ONG acabara adquiriendo una gran dependencia de los fondos proporcionados por las instituciones públicas.

Esta dependencia, unida a las contradicciones entre los discursos pro-cooperación y los escasos recursos destinados a su promoción, explican el hecho de que las ONG llegaran al gran público acompañadas por una amplia legitimidad social que en la gran mayoría de los casos no han supuesto “un peligro para el poder establecido”.¹⁰⁵ Ahondando en esta paradoja, Gómez Gil (2005) enumera las características del modelo de Tercer Sector impulsado en España:

partidas mencionadas). En otras palabras, según Concord, en 2013 el 43,6% de la AOD bilateral española fue inflada. En este mismo año, España condonó una deuda de 176 millones de euros a Costa de Marfil, en seguimiento de los acuerdos del Club de París. Esta condonación fue computada como AOD, lo que supuso un aumento el presupuesto total en más de un 16%. El dato ha sido extraído de la página web de Intermón Oxfam <http://www.realidadayuda.org/analizar-la-ayuda/calidad-de-la-ayuda> .

¹⁰⁴ FUKUYAMA, Francis (2007: pág. 158): *América en la Encrucijada*. Ediciones B, Barcelona. ISBN:978-84-666-2943-0

¹⁰⁵ GÓMEZ GIL, Carlos (2005: pág. 29). Op. Cit.

- “La juventud del fenómeno.
- Su extraordinaria fragmentación y atomización.
- La dependencia institucional.
- Una gran fragilidad organizativa.
- La dependencia económica del Estado.
- Disponibilidad de un espacio mediático muy alto.”¹⁰⁶

A los rasgos mencionados de este nuevo “Tejido Social Solidario”, quizás cabría añadir la falta de experiencia de los profesionales de la cooperación internacional y el escaso conocimiento que pueden adquirir sobre el contexto de los países receptores de ayuda en uno o dos años que suele durar el proyecto o la beca que financia su estancia en la zona de intervención¹⁰⁷. En este sentido, la profesora Nora Quebral, una de las pioneras de la comunicación para el desarrollo, decía en 1985:

“Los bajos estándares de la profesión (del comunicador para el desarrollo) provienen de la falta de información... y de sus connotaciones rústicas. Simplemente no han demostrado que se merezcan algo mejor. Se han dedicado a poner nuevas etiquetas a viejas fórmulas. Han estado poniendo en práctica teorías antiguas, la mayoría de las cuales ha sido investigada en otros lugares. Les ha faltado el atrevimiento y la visión para romper moldes impuestos desde el extranjero y crear otros más adecuados” ¹⁰⁸

Este caótico contexto nos permite entender por qué el aumento de fondos y la multiplicación de organizaciones dedicadas al desarrollo no han generado, en términos generales, una mejora sustancial en las prácticas de la cooperación internacional. Por extensión, y directamente relacionado con esta tesis doctoral, también explicaría por qué, a pesar del fuerte proceso de profesionalización acaecido en la cooperación internacional en todo el mundo, no se ha desarrollado un cuerpo teórico-práctico de experiencias

¹⁰⁶ Ídem.

¹⁰⁷ La estancia de los cooperantes en los países receptores suele estar ligada a la duración de los proyectos que financia la cooperación internacional. Aunque en los últimos años ha

¹⁰⁸ QUEBRAL, N. (1985: pág. 26): From Technology Education to Development Communication. *Direct. Vol. 2*. Págs. 4-5.

sistematizadas y evaluaciones de impacto acorde a este proceso que permitan evaluar y reflexionar sobre las acciones emprendidas.

Volviendo al caso de Estados Unidos, desde que el Congreso tomara el control de la cooperación a principios de la década de los 90, la USAID ha venido sufriendo continuos recortes y cambios de personal, perdiendo gran parte de su capacidad técnica para supervisar los programas de desarrollo y quedando a merced de contratistas internacionales con ánimo de lucro o de organizaciones poco interesadas en el desarrollo de los países receptores¹⁰⁹.

1.7. El consenso sobre el desarrollo

Paralelamente al desarrollo de este fenómeno en los países donantes, Naciones Unidas multiplicó esfuerzos tratando de aumentar el consenso internacional y la eficacia de la ayuda internacional. Para ello, siguió dos estrategias: por un lado, en 1992 inició un proceso de reforma interna que, concentrando poderes en la Secretaría General, estaba orientado al aumento de la transparencia y de la rendición de cuentas¹¹⁰.

Al mismo tiempo, se propuso la creación de un amplio cuerpo de convenciones internacionales y declaraciones de principios y objetivos que, por primera vez, pretendía contar con indicadores diseñados específicamente para medir el desempeño de cada país y su evolución en el tiempo. En concreto, se perseguía:

“la paz y la seguridad internacionales, la promoción del desarrollo económico y social, el desarme y el respeto a los derechos humanos, entre otras cosas. Además, se buscaba consolidar y simplificar las

¹⁰⁹ FUKUYAMA (2007: pág.159). Op. Cit.

¹¹⁰ La reforma, iniciada en 1992 por Boutros Boutros-Ghali cristalizó 5 años después en el Informe del próximo Secretario General, Kofi A. Annan: Renovación de las Naciones Unidas: un programa de reforma. A/51/950, 14 de julio de 1997. Naciones Unidas.

actividades de la Organización definiendo claramente las funciones de cada oficina o agencia dentro del Sistema de la ONU.” (CINU)¹¹¹

En 1993, apareció la primera versión del Índice de Desarrollo Humano del PNUD que, a partir de entonces, sería replicado y adaptado a los distintos ámbitos nacionales e internacionales de manera anual.

De esta forma, los años 90 acogieron una sucesión de cumbres intergubernamentales que buscaban definir las políticas de los próximos decenios en materia de desarrollo. La senda del consenso fue inaugurada en 1989 por UNICEF, que logró organizar con éxito la Convención Internacional de los Derechos del Niño: por primera vez, los menores de edad eran descritos explícitamente como sujetos de derechos. También se reconocía el derecho de los niños y niñas a la Libertad de Expresión (13) y el Acceso a la Información (17). Como se comentaba en la introducción,¹¹² el reconocimiento de estos nuevos derechos abrió un nuevo campo de experimentación en comunicación y desarrollo, dando lugar a multitud de proyectos.

Tres años más tarde, la Declaración de Río de Janeiro sobre Desarrollo y Medio Ambiente (1992) significó el principio de “una alianza mundial nueva y equitativa mediante la creación de nuevos niveles de cooperación entre los Estados, los sectores claves de las sociedades y las personas” que fijó el principio de “Desarrollo Sostenible” como horizonte.

Un año después, la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993), con más de 7.000 participantes, fijó “la interdependencia entre democracia, desarrollo y Derechos Humanos”, realizando además recomendaciones concretas para “el fortalecimiento y armonización de la capacidad de monitorización de Naciones Unidas”. Aunque no alcanzó el

¹¹¹ Información disponible en la página web del Centro de Información de Naciones Unidas. Consultado en julio de 2015 en <http://www.cinu.org.mx/onu/reforma.htm> .

¹¹² Ver Introducción, pág. i.

carácter vinculante de la Convención de los Derechos del Niño, la reunión desembocó en la firma de una Declaración y un Plan de Acción por parte de 192 Estados Miembros¹¹³ centrada en el establecimiento de un Alto Comisionado para el seguimiento del nivel de cumplimiento de los Derechos Humanos en todo el mundo. Por lo que respecta a la participación infantil, solicitaba que las visiones de los niños fueran “dadas el peso debido” a la hora de articular políticas.

Un año después, la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) consiguió articular por primera vez un amplio consenso sobre varias metas de carácter cualitativo y cuantitativo a ser alcanzadas en 2015 por todos los países en torno a cuatro retos principales: educación primaria universal, mejora de la salud reproductiva, reducción de la mortalidad infantil y reducción de la mortalidad materna. Por su estructura y resultados, esta cumbre supuso la antesala de la famosa Cumbre del Milenio (2000), donde se fijaron las grandes metas (ODM) sobre las que iban a girar todas las políticas de desarrollo diseñadas desde entonces hasta 2015.

Antes de llegar a la formulación de los ODM, y reforzando los objetivos fijados en las reuniones intergubernamentales anteriores, la Declaración de Copenhague (1995) sobre *Desarrollo Social y Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social* establecía “un nuevo compromiso en pro del desarrollo social en cada uno de nuestros países y una nueva era de cooperación internacional entre los gobiernos y los pueblos”¹¹⁴.

¹¹³ Todos los Estados miembros menos Estados Unidos y Somalia.

¹¹⁴ NACIONES UNIDAS (1995): Informe de la cumbre mundial sobre desarrollo social (Copenhague, 6 a 12 de marzo de 1995). Anexo 1, Art. 10. (En línea). Consultado en septiembre de 2015 en <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/cumbre/cumbredessocial1995.pdf> .

1.8. La institucionalización del concepto de participación

Estas declaraciones sectoriales de buenas intenciones y guías de acción empezaron a referirse de manera constante a la necesidad de incentivar la participación como un componente *sine qua non* de la cooperación internacional. Tras un proceso de cuatro años de reuniones y revisión de proyectos, incluso el Banco Mundial publicó un informe crítico con las prácticas verticales financiadas en las décadas anteriores por la propia entidad. Con todas las debidas precauciones y enumerando previamente los riesgos que percibía en los enfoques participativos, el Banco Mundial entendía que “los beneficios de la participación sobrepasan los costes”. Tras sopesar todos los pros y los contras, el Informe recomendaba con cautela la estrategia de generar participación “cuando fuera apropiado”¹¹⁵.

Con el tiempo, el discurso de la participación ha ido permeando los Planes Directores y Declaraciones de ministerios de Asuntos Exteriores y agencias de desarrollo nacionales, si bien es cierto que en muchos casos la participación se suele resumir a tomar en cuenta la opinión de representantes de las comunidades (alcaldes, gestores de asociaciones y ONG, directores de cooperativas, etc.) que con frecuencia presentan estructuras poco horizontales.

Al igual que ocurrió con el empoderamiento,¹¹⁶ el proceso de institucionalización del concepto de participación parece haber traído consigo una cierta banalización del mismo, que conlleva la pérdida de su significado original. En la actualidad, se considera como un término sujeto a “libre

¹¹⁵ Las dos citas textuales han sido traducidas por el autor de BANCO MUNDIAL (1994: pág. 6): Informe *The World Bank and Participation*, Washington D.C., EEUU.

¹¹⁶ Ver apartado 2.2. Empoderamiento del Capítulo 4. Marco Teórico.

interpretación” y, tal como lo describe Robert Huesca, “más honrado en el papel que en la práctica”¹¹⁷.

Incluso en la actualidad, cuando la necesidad de impulsar el diseño participativo de proyectos está presente en los discursos de la gran mayoría de agencias de cooperación internacionales, buena parte de sus diseños y formulaciones continúan basándose en asunciones sobre el comportamiento de los beneficiarios, más que en el establecimiento de consultas y la participación de la población beneficiaria.

Las causas de esta disonancia no sólo se encuentran en el habitual recelo de los tomadores de decisiones y políticos hacia la participación ciudadana. También cabe mencionar las dificultades de adaptar una metodología participativa a las estructuras verticales existentes en organismos públicos y los tiempos que requiere la aprobación de subvenciones. Si algo caracteriza a un proyecto, es su carácter finito: los proyectos empiezan y acaban, en la mayoría de las ocasiones en uno o dos años.

Sin embargo, la superación de los conflictos y relaciones de poder existentes en las comunidades beneficiarias requiere una búsqueda de soluciones paciente, con tiempos flexibles, y emprendida por técnicos con una gran capacidad de consenso, lo que no se adecúa ni a la escasa formación y experiencia de los profesionales de la cooperación internacional ni a los estrictos ritmos y fechas de entrega marcadas por las distintas agencias occidentales de desarrollo.

Fruto de esta falta de adecuación, y a pesar del auge de los discursos pro-participación, la aprobación de proyectos por parte de Naciones Unidas o de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

¹¹⁷ HUESCA, R. (2002: pág. 12): Tracing the History of Participatory Communication. Capítulo 8 del libro de SERVAES, J. (ed.): *Approaches to Development: A Critical Appraisal*. UNESCO, París, Francia.

(AECID) todavía no exige la elaboración de un diseño participativo ni de consultas con la población beneficiaria. Es más, no existe un criterio que valore de manera positiva el hecho de que una organización gaste recursos económicos y humanos en la elaboración de un diseño participativo. Siguen siendo obligatorios, por el contrario, la adecuación del proyecto a las directrices del Plan Director de la Agencia Española de Cooperación, realizados con niveles de participación muy desigual dependiendo de la edición, y de las prioridades del Gobierno del país receptor.

Al pasar de las propuestas de proyectos a la vida real, lejos de sustituir a los enfoques dominantes hasta entonces, la gran mayoría de metodologías horizontales utilizadas hasta entonces se fueron introduciendo como un complemento de las lógicas verticales de toma de decisiones predominantes antes de los años 90. Este proceso de asimilación ha generado la difusión de multitud de modelos híbridos. Con ellos, los enfoques teóricos para justificar o explicar cada uno de ellos también se han disparado.

1.9. Nuevos modelos híbridos

Conforme empezaron a aparecer metodologías híbridas durante los 90, un amplio sector del mundo académico centró su atención en las consecuencias positivas que generaba en las audiencias. En general, estas visiones consideraban que la combinación de técnicas redundaba en una mayor eficacia del sistema de cooperación internacional, el cual se presupone como beneficioso para los países en vías de desarrollo. Así, Everett Rogers (1993), padre del denostado modelo difusionista, entendía que el concepto de participación había venido a reformar los paradigmas dominantes hasta entonces, haciéndolos más flexibles y humanos.¹¹⁸

¹¹⁸ Su categorización de paradigmas puede observarse en Rogers, E. (1993): "The Past and the Future of Communication Study: Convergence or Divergence?". *Journal of Communication*. Vol. 43, nº4, págs.. 125–131,

De alguna manera, estos nuevos planteamientos estaban asumiendo las críticas hechas desde las posiciones cercanas a la Teoría de la Dependencia y la Escuela de Frankfurt. Las técnicas comunicativas de mercadeo social se perfeccionaron, adaptándose a las condiciones locales, prestándole una mayor atención a la cultura y a las tradiciones, así como a los conflictos sociales y las diferentes situaciones de poder. El uso indiscriminado de los medios de comunicación fue sustituido por una combinación de mensajes elaborados para la prensa con acciones de comunicación grupal e interpersonal que no habían formado parte de los proyectos perpetrados en los años 60 bajo la luz del difusionismo.

Las tradicionales campañas de información persuasivas y verticales, que entendían a los “pueblos como meros receptores pasivos de información y de instrucciones modificadoras de su comportamiento, mientras otros toman las decisiones sobre su vida¹¹⁹”, estaban evolucionando para convertirse en proyectos de marketing o “mercadeo social”¹²⁰ que todavía hoy continúan implementándose con escasos criterios de sostenibilidad y frecuentemente marcados por los deseos y preferencias de los financiadores. Fraser y Estrepo-Estrada (1998, op. Cit.) citan a Richard Manoff como el precursor de este tipo de campañas.

En 1965 Manoff, un exitoso publicista neoyorkino, había comenzado a trabajar para distintas agencias de desarrollo (UNICEF, FAO y sobre todo la USAID) en campañas de nutrición, salud y planificación familiar.¹²¹ Muchas de

¹¹⁹ GUMUCIO, Alfonso (2001: pág. 38): *Haciendo Olas. Historias de Comunicación Participativa para el Cambio Social*. The Rockefeller Foundation.

¹²⁰ GUMUCIO, A (2002: pág. 9). “Comunicación para el Cambio Social: Clave del Desarrollo Participativo”. Consultado en enero de 2015 en la página web de la Communication for Social Change Consortium:

<http://www.communicationforsocialchange.org/publications-resources?itemid=20>

¹²¹ FRASER, Colin y RESTREPO-ESTRADA, S. (1998: pág. 52): Op. Cit.

las técnicas y principios de marketing aplicados en estas campañas por Manoff se siguen utilizando en la actualidad.

La lógica que subyace en su popularidad responde a una adaptación de las técnicas de marketing comercial al ámbito del desarrollo: “lo que funciona para vender productos, puede funcionar para mejorar la sociedad¹²²”. No obstante, estos conceptos no son exclusivos ni necesariamente originados en el mundo de la publicidad y el marketing:

- Segmentación de la Audiencia, lo que implica reconocer que las actitudes, aspiraciones y comportamientos de la población están condicionados por sus circunstancias.
- Investigaciones cualitativas a través de grupos de discusión focales, generalmente adaptadas al contexto de la comunicación para el desarrollo como diagnósticos participativos.
- Diseño cuidado de los mensajes, tratando de adaptarlos a las características culturales de la región en la que se difunden. Para ello, se realizan pre-tests de los materiales comunicativos realizados con grupos de discusión representativos de cada grupo meta.
- Establecimiento de acciones de monitoreo, retroalimentación y ajuste durante la realización de las campañas.

Curiosamente, la aplicación de estas técnicas se extendió de manera paralela a la conformación de varios estereotipos negativos en torno a la aplicación del marketing en países en vías de desarrollo. En los años 80, la popularidad de las conclusiones del Informe Mac Bride (1981) sobre el impacto nocivo del control occidental sobre el flujo de información internacional se vio acompañada por la difusión de las desastrosas consecuencias que habían ocasionado varias campañas publicitarias de grandes multinacionales durante las décadas anteriores.

¹²² *Ibidem*, pág. 54.

En concreto, fue especialmente escandalosa la campaña promocional de la leche en polvo en detrimento de la leche materna en países con elevadas tasas de mortalidad materno-infantil. Estas campañas originaron varios movimientos de boicot, siendo el más conocido “Nestle Mata Bebés”. La compañía se defendió de las acusaciones alegando en el juicio (celebrado entre 1974-76) que no tenía la culpa de que las madres no supieran leer las instrucciones de uso .¹²³

Durante los años 90, los enfoques reformistas fueron promovidos principalmente por organizaciones de Naciones Unidas dedicadas al ámbito de la salud y por el Banco Mundial¹²⁴. Su aplicación descansa en la idea de que la puesta en práctica de mecanismos participativos debe estar totalmente separada de cualquier ideología¹²⁵. Al evitar este espinoso tema, la participación es percibida como una técnica más, compatible con el marketing social, la expansión del capitalismo y el comercio global.¹²⁶

En su vertiente más radical, pero siempre en consonancia con las ideas macroeconómicas más en boga hasta el inicio de la crisis de 2008, King y Cushman (1994) defienden que, en la actualidad, la participación debe ser conceptualizada principalmente como un nivel abstracto donde “el pueblo y el Gobierno de una nación”¹²⁷ se perfilan como competidores globales que participan en el comercio mundial.

¹²³ Este episodio es ampliamente descrito en PREUSS, Úrsula (1982): *Las Multinacionales de la alimentación contra los bebés*. México: Editorial Nueva Imagen.

¹²⁴ HUESCA, R. (2002: pág. 13). Op. Cit.

¹²⁵ Esta idea es defendida en el artículo de CHU, G.C. (1994): Communication and Development: Some Emerging Theoretical Perspectives. En: MOEMEKA, A. (ed.), *Communicating for Development: A New Pandisciplinary Perspective*. Albany: SUNY Press, págs. 34-53.

¹²⁶ Ídem.

¹²⁷ KING y CCUSHMAN (1994: págs. 31 y 32): Communication in Development and Social Change: Old Myths and New Realities. En: MOEMEKA, A. (ed.), *Communicating for Development: A New Pan-disciplinary Perspective*, Albany: SUNY Press, págs. 23-33.

En su opinión, el crecimiento de países como Taiwan, Corea, o incluso España en los 80 y en los 90 demuestra que, en la era de la globalización, la educación y la preparación para competir en el mercado internacional tienen más peso que cuestiones como el flujo de la información o la conservación del conocimiento local, algo que las sociedades actuales valoran más bien poco. La participación comunitaria basada en el establecimiento de un largo proceso de diálogo es descrita aquí como uno de los "viejos mitos" que resulta incompatible con la realidad contemporánea de la globalización.

1.9.1 El Edutainment, modelo de hibridación

Otros enfoques verticales actuales son más tolerantes con la participación local, pero continúan haciendo énfasis en los beneficios que pueden traer metodologías basadas en esquemas ilustrados. Entre ellos destaca el campo del entretenimiento educativo o, como se le conoce en inglés, "edutainment"¹²⁸. Esta estrategia utiliza formatos más o menos tradicionales pero siempre populares (telenovelas, radionovelas, videojuegos, comics, películas, etc.) adaptados a una audiencia determinada, para difundir valores o mensajes orientados a conseguir un cambio de comportamiento social.

Más que menospreciar el papel de la participación en los proyectos, el *edutainment* lo evita. Apoyado en las indicaciones de estudios interculturales y antropológicos sobre los valores de otras culturas, su objetivo es mejorar la eficacia de programas de intervención social con objetivos predeterminados, como la salud reproductiva, la planificación familiar o la lucha contra el VIH /

¹²⁸ La palabra *edutainment* es una contracción de las palabras inglesas *education* (educación) y *entertainment* (entretenimiento). Fue concebida por el propio Everett M. Rogers. Lo define como "el proceso intencional de diseño e implementación de mensajes mediáticos para entretener y educar, realizado con el objetivo de aumentar el conocimiento de la audiencia sobre un tema educativo, crear actitudes favorables o generar un cambio público de comportamiento." Ver Singhal y Rogers (1999: pág. 9): *A Communication Strategy for Social Change*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.

SIDA, entre otros. Esta corriente ha construido un sofisticado marco teórico que bebe del formalismo ruso y de estudios de precepción y cultura popular para conceptualizar textos como sistemas abiertos activados por la audiencia participante¹²⁹.

Lejos de utilizar esta premisa como base para promover ampliamente la comunicación participativa, su noción de “textos abiertos” ha funcionado fundamentalmente como una justificación para elaborar productos educación en valores elaborados por expertos¹³⁰

En muchas ocasiones, las prácticas de educación-entretenimiento vienen acompañadas de la etiqueta de “producción participativa”. No obstante, en la mayoría de los casos, esta participación se encuentra fuertemente mediada por expertos o es realizada por la audiencia una vez se ha elaborado el producto informativo.

Las aportaciones del público suelen utilizarse para ir mejorando las versiones posteriores del producto informativo y adaptarlo mejor a la audiencia a la que se dirige o incluir nuevas temáticas, normalmente generando procesos mantenidos de feed-back que incluyen encuestas o grupos focales articulados vía redes sociales (Facebook, Twitter) o aplicaciones para telefonía móvil - Wassap o mensajes de texto-.¹³¹

En el entretenimiento educativo, la conceptualización de la participación como “feed-back” ha guiado el desarrollo de contenido orientado al cambio

¹²⁹ Douglas Storey, por ejemplo, defiende la diversidad de discursos existentes a alto nivel (US AID) y el impacto positivo del edutainment tomando como base las teorías narrativas de Mijail Bajtin. STOREY, D. (2000: pág. 104). *A Discursive Perspective on Development Theory and Practice: Reconceptualizing the Role of Donor Agencies*. En: WILKINS, K.G. (ed.), *Redeveloping Communication for Social Change: Theory, Practice, and Power*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, págs.. 103-117.

¹³⁰ HUESCA, Robert (2002: pág. 12) Op. Cit.

¹³¹ (EKSTRÖM, Ylva y HELGESSON SEKEI, Linda, 2014: pág. 158). *Citizen engagement through SMS? Audiences Talking back to a reality TV edutainment initiative in Tanzania*. En *Reclaiming the Public Sphere: Communication, Power and Social Change*, pág. 188 y siguientes. Editado por Tina Askanus y Liv Stubbe Østergaard.. Palgrave Macmillan. ISBN: 9781137398765.

social, pero al mismo tiempo va generando un modelo de diálogo social entre individuos, instituciones y medios de comunicación fuertemente mediado. Por este motivo, en las últimas dos décadas el género ha recibido muchas críticas que consideran que el género contribuye a perfeccionar, y por lo tanto reforzar, la posición del paradigma dominante¹³².

La aparición de esta contradicción (el refuerzo del paradigma dominante gracias a la utilización de técnicas participativas) ha sido objeto de análisis en los últimos años. Los enfoques más críticos, también centrados en la realidad latinoamericana, defienden que las invocaciones a la participación comunitaria en el desarrollo deben ser entendidas dentro del actual contexto sociopolítico, marcado por la existencia de una élite que utiliza la participación de una manera instrumental, manipulativa y dominante, lo que socava su legitimidad teórica. Aunque reconocen la existencia de graduaciones en la evolución del concepto de participación, entienden esta lógica instrumentalizadora como una apropiación ilegítima.

Las críticas alcanzan una intensidad parecida a la que en los años 70 describían los enfoques modernizadores. En España, Picas Contreras (2001) explica así las contradicciones observadas entre los modelos participativos y verticales utilizados en los últimos años:

“Aunque las ONG traten de acercar los proyectos a sus beneficiarios y propongan emplazar en ellos a la población y contemplar su cuerpo de conocimientos, no dejan de actuar desde la lógica del discurso del desarrollo, de compartir sus paradigmas -a saber, sus argumentos, sus prácticas y sus mismos objetivos (Gardner y Lewis, 1996: 126). Recogiendo la expresión de Escobar (1995), la ‘arquitectura de la formación discursiva’ continúa, pese a todo, siendo la misma, porque está implícita en la propia idea de proyecto.

Así, la progresiva adopción por parte de los cooperantes de tecnologías participativas que se proponen transferir el protagonismo a las bases (*grassroots*) no supone, en la práctica, una superación de las

¹³² HUESCA, Robert (2002: pág. 13) Op. Cit.

aproximaciones jerárquicas (*'top-down'*). Se mantiene la frontera jerárquica indeleble que opone al 'experto' y a la población local y que convierte a ésta última en ignorante aun en aquellas esferas de su propia vida que necesariamente conoce mejor que nadie”¹³³

En términos todavía más duros que los empleados por Picas Contreras, parte de la crítica propone una suerte de conspiración por la que la incrustación forzada de metodologías participativas en los aún dominantes enfoques verticales permite redimir al paradigma de desarrollo del cuestionamiento del que ha venido siendo objeto desde los años 70. En su opinión, estas aplicaciones representan, en el mejor de los casos, una colaboración pasiva con el sistema que continúa oprimiendo a millones de personas en el Tercer Mundo; en el peor, una consulta manipuladora realizada solo para ayudar a alcanzar objetivos predeterminados por la élite¹³⁴.

Debido a su asociación histórica con la política hegemónica occidental, esta utilización perversa de la participación se convertiría en una ingeniosa “táctica de dominación” asociada a la difusión de los discursos dominantes sobre la necesidad del desarrollo.¹³⁵

1. 9. 2. ¿Participación Instrumentalizada?

Entre las posiciones críticas pero propositivas, destaca por su radicalidad la conceptualización de la participación como un fin en sí mismo. Hasta cierto

¹³³ PICAS CONTRERAS, Joan (2001: pág. 511). Op. Cit.

¹³⁴ En esta línea destacan, por ejemplo, las fuertes críticas vertidas a la sospechosa tendencia de las agencias occidentales a defender el empoderamiento y la participación “sólo sobre el papel”. Ver ASHCROFT, J. y MASILELA, S. (1994: pág. 109). *Participatory decision making in Third World development*. En S. A. White, K. S. Nair, & J. Ashcroft (Eds.), *Participatory communication: Working for change and development* (pp. 109-126). Thousand Oaks: Sage Publications.

¹³⁵ Este es uno de los principales argumentos de WHITE, K. (1999): *The Importance of Sensitivity to Culture in Development Work*. En: JACOBSON, T.L. y SERVAES, J. (eds.): *Theoretical Approaches to Participatory Communication*, Cresskill, NJ: Hampton Press, págs. 17- 49.

punto, estas tesis descansan sobre una visión idealizada del rol que tienen que desempeñar las poblaciones en su propio desarrollo. En concreto, combinan una percepción romántica sobre los conocimientos ancestrales y la ética de poblaciones indígenas y rurales, con la premisa de que los procesos participativos poseen inherentemente propiedades liberadoras, casi sanadoras.

Bajo este enfoque, en la comunicación participativa todos los interlocutores experimentan el mismo grado de libertad y un acceso equitativo a expresar sentimientos y experiencias, lo que conllevaría la generación inmediata de planes de acción elaborados de manera colectiva. La asunción de estas premisas podría implicar también que todo el mundo es capaz de apropiarse de la comunicación y experimentar un proceso de empoderamiento.

Estas visiones mistificadoras de la comunicación para el desarrollo han sido calificadas como la participación “auténtica y genuina”, opuesta a la participación manipuladora expuesta en los párrafos anteriores¹³⁶,

Las recetas y premisas de la literatura académica más utópica han sido acompañadas de intentos de articularla dentro del sistema habitual de planificación e implementación de proyectos para el desarrollo. Estos enfoques reclaman la participación de la población en todas las fases del proceso de desarrollo — identificación de problemas, fijación de objetivos y resultados específicos, planificación de procesos, evaluación de acciones-¹³⁷ y recomiendan la implementación de políticas para la reorganización de las grandes instituciones con una perspectiva más participativa.

Como se puede observar en los párrafos anteriores, este continuo de opiniones y estudios sobre el grado y el enfoque adecuado de participación

¹³⁶ HUESCA, Robert (2002: pág. 13) Op. Cit.

¹³⁷ Ver, por ejemplo, las críticas de MIDGLEY, J. (1987: págs. 1 y 2): Popular Participation, Statism and Development. *Journal of Social Development in Africa*, nº2. Págs. 5-15 .

ciudadana en el desarrollo oscila entre los dos mismos polos que marcaron el inicio de la comunicación para el desarrollo. En líneas generales, puede afirmarse que la inclusión de metodologías participativas en la lógica ilustrada predominante en la cooperación internacional ha derivado en una concepción instrumental de la participación. Parte de la evidencia de que una mayor involucración de la ciudadanía suele conllevar una asimilación más profunda de los conceptos diseñados y difundidos inicialmente por la red de instituciones dedicadas al desarrollo.

La aplicación de este enfoque de participación limitada es frecuente en proyectos con un fuerte componente de capacitación técnica en los que se pretenden alcanzar unos objetivos preestablecidos y desemboca en la difusión de productos mediáticos diseñados para concienciar a audiencias más o menos amplias. Sus metas deben ser obtenidas de manera inmediata, los impactos sociales, si se consiguen, son posteriores a la elaboración del proyecto y la interacción entre los participantes es formal.

Frente a esta instrumentalización (participación-como-medio-para-alcanzar-otro-objetivo), y con diferentes niveles de intensidad, hay quienes defienden la necesidad de conceptualizar la participación como un fin en sí mismo. Su utilización, menos frecuente, busca la conformación de movimientos sociales con objetivos políticos, la transformación de relaciones sociales y/o el empoderamiento de los individuos. Bajo estas otras circunstancias, los impactos sociales se producen durante el proyecto, las metas se fijan a largo plazo y la interacción entre los participantes debe ser fluida¹³⁸.

Resumiendo también el funcionamiento del conjunto de organizaciones de desarrollo, tal como expone el miembro del Instituto Panos, James Deane

¹³⁸ HUESCA, Robert (2002: pág.14). Op. Cit.

(1999),¹³⁹ el enfoque vertical ha seguido siendo utilizado con tres finalidades principales:

- 1.- Persuadir a poblaciones para que adquieran comportamientos *a priori* beneficiosos para ellas.
- 2.- Mejorar la imagen de las organizaciones involucradas en proyectos de desarrollo, de forma que se contribuyera a aumentar la credibilidad de su trabajo y, de manera consecutiva, sus ingresos.
- 3.- Consultar a poblaciones en asuntos específicos antes de la realización de proyectos de cooperación para el desarrollo.

Los defensores de estas formas corregidas de intervenciones verticales argumentan que, en primer lugar, cualquier intervención en materia de desarrollo, incluso los mecanismos más participativos, requiere cierto grado de persuasión. En segundo término, esgrimen que la metodología persuasiva se utiliza casi siempre en temas cuyo beneficio para las poblaciones está más que contrastado (prevención de VIH/SIDA, campañas de nutrición, defensa de los derechos de las mujeres, etc.).

Al lado de estos mecanismos verticales continúan conviviendo otros proyectos más pequeños, marcados por un enfoque horizontal en el que los pueblos se siguen entendiendo “como actores dinámicos, participando activamente en el proceso de cambio social, asumiendo el control de los instrumentos y contenidos de comunicación”.¹⁴⁰

Los modelos horizontales continúan poniendo el énfasis en el proceso de diálogo y de participación de la población en la planificación de las

¹³⁹ DEANE, James y GRAY FELDER, Dennis (1999: pág. 6): An Environment for New Thinking. En *Communications for Social Change: A Position Paper and Conference Report*. Instituto Panos. Consultado en noviembre de 2014 en <http://www.asc.upenn.edu/gerbner/archive.aspx?sectionID=181&packageID=608>, .

¹⁴⁰ GUMUCIO, Alfonso (2001: pág. 38) *Op. Cit.*

actividades, lo que suele repercutir de manera directa en una mayor apropiación por parte de la población y, por lo tanto, una mayor sostenibilidad de las iniciativas emprendidas. Asimismo, los responsables de dichos proyectos presumen de que los mensajes suelen estar más adaptados al ámbito cultural en el que se ejecutan, logrando una mayor eficacia en la consecución de sus objetivos.

Al igual que ya hiciera Paulo Freire en su día, en la actualidad los defensores de estos proyectos continúan afirmando que los modelos participativos impulsados por las propias poblaciones conllevan un proceso de empoderamiento que permite a los participantes no sólo tomar conciencia sobre los problemas que les rodean, sino también aumentar sus habilidades para la resolución de conflictos y mejorar su capacidad de interacción con un nuevo entorno condicionado por la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Esta asunción supone también centrar más esfuerzos en garantizar la conformación de un marco ético sólido que permita centrarse en generar un flujo de comunicación equilibrado “y liberador”, independientemente de la calidad final que obtenga el producto informativo resultante de dicho proceso.

1.10 Comunicación para el Cambio Social

Durante las últimas dos décadas, la multiplicación desordenada de experiencias de comunicación para el desarrollo situadas a uno y a otro lado del continuo “vertical/horizontal” y la constancia de que en la práctica la institucionalización del concepto de participación había pervertido su significado original han dado lugar a la aparición de varios intentos de redefinir la disciplina en el escenario digital del nuevo milenio.

Al aumento del tráfico comercial mundial y a la aparición de nuevos donantes en muchos países industrializados seducidos por los beneficios de

la Responsabilidad Social Corporativa, se sumó el renovado interés en el campo de Estados Unidos, propiciado en gran parte por el aumento de la tensión geopolítica tras los atentados del 11-S y las posteriores invasiones de Afganistán e Irak.

Así, el lanzamiento de macro-proyectos de desarrollo financiados por EEUU orientados, por un lado, a mejorar la seguridad nacional y, por otro, a lavar su imagen internacional, dio pie a campañas de comunicación que volvieron a avivar el debate sobre la pertinencia de adoptar enfoques verticales u horizontales¹⁴¹.

En este contexto, ha habido varios intentos, generalmente patrocinados por Naciones Unidas y agencias norteamericanas, para redelimitar el campo y consensuar modos de actuación que puedan ser compartidos por los distintos actores que trabajan en comunicación y desarrollo. Estos enfoques tomaron como referencia una nueva concepción de la comunicación para el desarrollo patrocinada por la Fundación Rockefeller y etiquetada con el título de Comunicación para el Cambio Social.

La formulación de este concepto parece nacer de la necesidad de librar al campo de la comunicación para el desarrollo de los estigmas que arrastraba desde la crisis del NOMIC. Asimismo, puede entenderse como un intento de reconducir las heterogéneas prácticas que la explosión de la cooperación estaba produciendo.

¹⁴¹ Las razones que explican el aumento de la ayuda estadounidense son mencionadas por FAULKNER, Dana M. (2002: pág. 87): Tendencias futuras en la comunicación para el desarrollo y el cambio social: factores que afectan las competencias y prácticas requerida”. Documento de trabajo para la Conferencia “Competencias: Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social”, celebrada en Bellagio (Italia), entre el 28 de enero y el 1 de febrero de 2002. Fue publicado como anexo del documento “Mapa de Competencias de la Comunicación para el Desarrollo y el Cambio social: Conocimientos, Habilidades y Actitudes en Acción”. Proyecto Change, noviembre de 2002. Consultado en noviembre de 2014 en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/mapa_competencias_comunicacion.pdf,

El concepto fue acuñado entre 1997 y 1998, aprovechando la celebración de dos reuniones internacionales (Bellagio, 1997 y Ciudad del Cabo, 1998) entre especialistas de comunicación y participación social convocados por la Fundación Rockefeller para discutir el papel de la comunicación en los cambios sociales del futuro siglo XXI, que ya venía precedido por condiciones socioeconómicas muy distintas a las que habían enmarcado el debate sobre el desarrollo en las décadas anteriores.

En particular, el nuevo siglo trajo consigo un nuevo entorno caracterizado por la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación, la liberalización y privatización de medios de comunicación y la consolidación de un mundo globalizado tras la caída del Muro de Berlín. A pesar de las brechas socioeconómicas surgidas o agravadas en el nuevo escenario, se trataba de aprender a aprovechar las posibilidades que ofrecían las nuevas condiciones para cambiar la concepción del libre flujo de la información del “de uno a muchos” al “de muchos a muchos”.¹⁴²

Tal como lo define Alfonso Gumucio, uno de los promotores del concepto, la Comunicación para el Cambio Social (CCS) pretende ser una “actualización” de los procesos de comunicación horizontales propuestos en América Latina en los años 70, adaptándolos a las características del nuevo entorno tecnológico y político: al igual que la Comunicación Alternativa, “la CCS es un proceso de diálogo y debate, basado en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia social y la participación activa de todos”.¹⁴³

En la CCS, la participación de los actores sociales se da en el marco de un proceso de crecimiento colectivo anterior o paralelo a la creación de los productos informativos (un programa de radio, un video, un periódico), al igual

¹⁴² La Declaración de Principios de la Conferencia de Bellagio (1997) aparece incluida en DEANE, James y GRAY FELDER, Dennis (1999: pág. 30): *Communications for Social Change: A Position Paper and Conference Report*. Panos Institute. Consultado en noviembre de 2014 en <http://www.asc.upenn.edu/gerbner/archive.aspx?sectionID=181&packageID=608>,

¹⁴³ GUMUCIO, Alfonso (2011: pág. 12)... Op. Cit.

que ya propusieron los teóricos de la comunicación alternativa en los años 70. Tanto estos mensajes como su difusión efectiva se entienden como un elemento complementario en el proceso de comunicación, cuya configuración es el centro de atención. Otra importante semejanza con la comunicación alternativa es la importancia que se otorga a la *apropiación* del proceso comunicacional y no únicamente de los medios (radio, prensa, televisión, Internet, etc.).

Del multiculturalismo y la Escuela de los Estudios Culturales, la CCS también ha heredado la preocupación por la cultura y por las tradiciones comunitarias, el respeto hacia el conocimiento local, el diálogo horizontal entre los expertos del desarrollo y los sujetos del desarrollo. Tampoco pretende definir anticipadamente ni los medios ni los mensajes ni las técnicas a emplear, porque considera que las propuestas de acción comunicativas deben surgir del proceso mismo.

Para efectos de la investigación, considero necesario mencionar las características más pertinentes de este tipo de procesos, tal como las define Gumucio:

- “[a] La sostenibilidad de los cambios sociales es más segura cuando los individuos y las comunidades afectadas se apropian del proceso y de los contenidos comunicacionales;
- [b] la CCS, horizontal y fortalecedora del sentir comunitario, debe ampliar las voces de los más pobres, y tener como eje contenidos locales y la noción de apropiación del proceso comunicacional;
- [c] las comunidades deben ser agentes de su propio cambio y gestoras de su propia comunicación;
- [d] en lugar del énfasis en la persuasión y en la transmisión de informaciones y conocimientos desde afuera, la CCS promueve el diálogo, el debate y la negociación desde el seno de la comunidad;
- [e] los resultados del proceso de la CCS deben ir más allá de los comportamientos individuales, y tomar en cuenta las normas sociales, las políticas vigentes, la cultura y el contexto del desarrollo;

- [f] la CCS es diálogo y participación con el propósito de fortalecer la identidad cultural, la confianza, el compromiso, la apropiación de la palabra y el fortalecimiento comunitario;
- [g] la CCS rechaza el modelo lineal de transmisión de la información desde un centro emisor hacia un individuo receptor, y promueve un proceso cíclico de interacciones desde el conocimiento compartido por la comunidad y desde la acción colectiva.”¹⁴⁴

Así mismo, Gumucio engloba estas características en cinco condiciones indispensables sin las cuales no se podría constatar la existencia de un proceso de CCS. En su opinión, la importancia de estas condiciones radica en la convicción, basada en la experiencia, de que el frecuente incumplimiento de las mismas ha llevado al fracaso de muchas experiencias en las décadas anteriores. En este sentido, la CCS parece apostar por la eficacia como eje justificador de su propuesta. Las condiciones son las siguientes:

- “1.- Participación comunitaria y apropiación del proceso.
- 2.- Defensa de lenguas locales y pertinencia cultural de la intervención.
- 3.- Generación de contenidos locales, independientemente de la percepción de la calidad que tengan los entes financiadores.
- 4.- Uso de tecnología apropiada que permita el apropiamiento de los contenidos por parte de la comunidad.
- 5.- Convergencias y constitución de redes.”¹⁴⁵

Como se puede observar tanto en la descripción de las características de la CCS como en las condiciones indispensables enumeradas, esta nueva concepción de la comunicación para el desarrollo se estructura en torno a la necesidad de respetar y promover la identidad cultural de las comunidades, las cuales deben considerarse como “agentes de cambio”, y utilizar herramientas que les permitan “apropiarse” del proceso y mejorar la calidad de su participación en la esfera pública.

¹⁴⁴ *Ibíd.* pág. 23.

¹⁴⁵ *Ídem.*

Sin embargo, aunque se pueda inferir por sus referencias a términos semejantes, la CCS no menciona explícitamente un aspecto señalado por la teoría crítica como fundamental para redefinir el campo de la comunicación para el desarrollo: “la necesidad de situar su discurso y su práctica dentro del contexto del poder”.¹⁴⁶

Su ambivalente posición con respecto a este punto, uno de los aspectos fundamentales en la comunicación para el desarrollo, le ha permitido adquirir una gran popularidad en ámbitos muy distintos y una nueva ronda de hibridaciones con otras metodologías. Así, destacan las líneas abiertas para estudiar e implementar su complementariedad con el anteriormente analizado *edutainment*¹⁴⁷, la prevención del crimen o el marketing social.

Como veremos en los próximos capítulos, la amplia difusión de esta ambigua concepción de los mecanismos participativos no ha traído consigo una reflexión profunda sobre las implicaciones que esta tiene en la configuración de los actuales modelos de desarrollo. Para esclarecer estas implicaciones, explicaremos el rol que puede desempeñar el concepto del poder, o la ganancia del mismo (empoderamiento), a la hora de contribuir a que los proyectos de comunicación para el desarrollo no acaben convirtiéndose en herramientas al servicio de agendas impuestas por la élite.

En contraposición a las prácticas habituales en la cooperación internacional, también justificaremos la necesidad de apostar por indicadores centrados en describir, medir y poner en valor este proceso de empoderamiento como una forma de reivindicar la razón de ser y el impacto, muchas veces oculto, de los enfoques horizontales.

¹⁴⁶ WILKINS, Karen Gwinn (ed.) (2000: pág. 1): *Redeveloping Communication for Social Change: Theory, Practice and Power*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

¹⁴⁷ Véanse, por ejemplo las Conferencias Internacionales de Educación-Entretenimiento para el Cambio Social, normalmente auspiciadas por la Netherlands Entertainment-Education Foundation, en colaboración con el Centro de Programas de Comunicación de la John Hopkins University (CAPOBIANCO, 2003: pág. 3).

CAPÍTULO 2.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque desde un punto de vista metodológico la hibridación de metodologías descrita en los capítulos anteriores ha podido enriquecer el campo, en la actualidad vivimos una fuerte crisis de los procesos participativos. Para la investigadora de la FAO Silvia Balit, estas causas son básicamente estructurales y deben ser entendidas como producto del contexto que rodea la cooperación internacional:

En primer lugar, el dominio de programas de ajuste estructural ha perjudicado “la implementación de programas sociales con énfasis en la comunicación y atención especial a grupos marginados.”¹⁴⁸

Por otro lado, el proceso de globalización ha provocado que Gobiernos e instituciones rurales tradicionales hayan abandonado parte de sus funciones para ceder estos espacios al sector privado¹⁴⁹. En lo que respecta a la cooperación internacional, la todavía persistente crisis económica está sirviendo para acelerar su apertura a las grandes empresas, que normalmente actúan como donantes movidos, en principio, por sus nuevas estrategias de Responsabilidad Social Corporativa.

Este proceso de privatización ha quedado explícitamente reconocido en los nuevos marcos internacionales de cooperación diseñados para los años posteriores al 2015. Así, por ejemplo, el Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016 contiene más de veinte referencias a la idoneidad de incluir al sector privado en las distintas fases y ámbitos de actuación del desarrollo. Tal como lo describía el ministro español de Asuntos Exteriores y

¹⁴⁸ BALIT, Silvia (2012: pág. 110): Communication for Development in Good and Difficult Times: The FAO Experience. *Nordicom Review* 33. Número especial, págs. 105-120. La cita textual ha sido traducida por el autor.

¹⁴⁹ *Ibidem*, pág. 111.

Cooperación, José Manuel García Margallo en el prólogo de este Plan Director: “En un nuevo contexto, también nuestro modo de trabajar tiene que cambiar. Necesitamos adquirir nuevas habilidades, que nos permitan promover alianzas estratégicas con todos los actores e involucrar más la participación del sector privado”.¹⁵⁰

En este contexto, y a pesar de las constantes menciones a la participación en las propuestas de proyectos, “la estructura vertical de las instituciones, basadas en una gestión y marco lógicos orientados a resultados, no favorece la aplicación de enfoques participativos”¹⁵¹. En este sentido, Balit también explica cómo la participación no parece contribuir “a alcanzar objetivos prefijados en una bien definida línea de tiempo” actualmente marcada por “donantes que quieren resultados rápidos”.

Por último, cabe mencionar la sensación que compartimos con Balit de que, a fin de cuentas, los tomadores de decisiones, aunque rara vez lo admitan, están poco dispuestos a cambiar unas relaciones de poder que les favorecen y que les permiten volcar la exigencia de rendir cuentas sobre los países en vías de desarrollo. Esta falta de transparencia ligada al aumento de las alianzas público-privadas quedó reflejada en las críticas del Informe de Desarrollo Humano del PNUD de 2005:

“La vinculación de la ayuda es un ámbito en el cual sería útil que los donantes aplicaran el mismo principio de apertura y rendición de cuentas que exigen de los gobiernos receptores. Los contribuyentes de los países donantes tienen derecho a saber qué parte de la ayuda que financian se destina a fines que no son de desarrollo, mientras que los ciudadanos de

¹⁵⁰ GARCÍA MARGALLO, José Manuel (2013: pág.5): Prólogo del Plan de Cooperación Española 2013-2016. Agencia Española de Cooperación Internacional, 2013. Depósito legal: M-32386-2013.

¹⁵¹ BALIT, Silvia (2012: pág. 111). Communication for Development in Good and Difficult Times: The FAO Experience. *Nordicom Review* 33. Número especial, págs. 105-120.

los países receptores también deben saber cuánto pierden a causa de la condicionalidad¹⁵².

Para argumentar la necesidad de volver a incorporar los beneficios de la participación significativa, a continuación volveremos a centrar la mirada en las propuestas del Consorcio de la Comunicación para el Cambio Social (CCCS)¹⁵³ que han dado lugar a la expansión de nuevos modelos de intervención en todo el mundo. Como comentábamos en los antecedentes, esta propuesta carece de referencias al papel que el empoderamiento o la subversión de las relaciones de poder deberían desempeñar en los proyectos de comunicación para el desarrollo. La omisión podría pasar inadvertida, si no fuera porque la disciplina lleva tiempo sin un referente teórico o práctico sólido y los intentos por integrar prácticas bajo estándares comunes escasean.

2.1. La distorsión del empoderamiento

La paulatina pérdida de peso político y capacidad de liderazgo de la UNESCO y de la FAO en Naciones Unidas a favor del PNUD y otras agencias, visible a través del proceso de unificación conocido como “Delivering One UN” tampoco ha ayudado. Sin un referente permanente que delimite el concepto de “empoderamiento” y los escenarios más adecuados para su aplicación, la popularización del término ha conllevado la distorsión de su sentido original. En la práctica, la expansión y la extrapolación del empoderamiento al ámbito de la cooperación internacional parece haber traído consigo una cierta banalización de su significado.

¹⁵² PNUD (2006): Informe sobre Desarrollo Humano 2005: la cooperación internacional ante una encrucijada. Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual. PNUD, Ediciones Mundi-prensa, 2006.

¹⁵³ Tal como se autodefine, el CCCS “es una red de comunicadores, investigadores y académicos dedicados a fortalecer capacidades locales en comunidades marginadas, de manera que las personas que viven en esas comunidades puedan crear, administrar y apropiarse procesos de comunicación que promueven valores democráticos y contribuyen a mejorar sus vidas.” Definición consultada en julio de 2015 en:

http://www.communicationforsocialchange.org/pdf/cfsc_consortium_brochure_spanish.pdf .

Como resultado, también se observa un distanciamiento semántico progresivo con respecto a los valores que el concepto pretendía destacar cuando se gestó, vinculado a los movimientos de vocación emancipadora surgidos en los años 70 y 80.

Como vimos ampliamente en el apartado 1.7. *El consenso sobre el Desarrollo*¹⁵⁴, la idea de hacer del empoderamiento el objetivo prioritario de la comunicación para el desarrollo había sido defendida por posturas afines a la teoría crítica neo-marxista, especialmente la Escuela Latinoamericana; desde propuestas prácticas como la de Paulo Freire y su idea de “liberación”, hasta los análisis sociológicos de Pascuali y Arturo Escobar.

En la actualidad, son curiosamente los expertos más vinculados a la UNESCO los que más están defendiendo esta línea, ya sea por una cuestión de eficacia o por sus estándares éticos. Recogiendo el testigo de Luis Ramiro Beltrán o Alejandro Alfonzo en la organización, las ideas de profesores como Jan Servaes, Thomas L. Jacobson o Mijail Tehrain han sido, como se puede observar en las citas y en la bibliografía, una fuerte fuente de inspiración para esta tesis doctoral.

En la misma línea que estas corrientes, Melkote y Steeves (2001), en su famoso libro *Communication for Development in the Third World*¹⁵⁵, establecen el empoderamiento como el objetivo principal a perseguir en las prácticas de la comunicación para el desarrollo. Analizando la influencia de las distintas teologías de la liberación en esta materia, sostienen que los desequilibrios de

¹⁵⁴ Ver pág. 52.

¹⁵⁵ El título completo del libro de MELKOTE Y STEEVES (2001) es: *Communication for Development in the Third World: theory and practice for Empowerment*. En castellano significa: *Comunicación para el desarrollo en el Tercer Mundo: teoría y práctica para el empoderamiento* (Traducción del autor).

poder deben ser el problema central a abordar por la cooperación internacional.¹⁵⁶

Para ello, los autores recopilan muchas definiciones de empoderamiento. En términos similares a los empleados por Neila Kabeer en 1999¹⁵⁷, lo resumen como el proceso por el cual individuos y organizaciones ganan control y dominio con respecto a tres aspectos: control sobre sus condiciones socioeconómicas, sobre el grado de participación democrática que adquieren sus comunidades y sobre las historias que les describen y que afectan a su identidad cultural y a su quehacer diario¹⁵⁸.

De acuerdo con estas tres premisas, desde las experiencias de las Radios Sindicales Mineras¹⁵⁹ hasta nuestros días, este proceso de empoderamiento ha constituido, ya sea de manera intuitiva y oculta o totalmente racionalizada y explícita, la razón de ser de los proyectos de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo. Los beneficios que proporciona a las personas el realizar acciones de investigación sobre asuntos que les afectan, buscar soluciones, debatir sobre su viabilidad e importancia, elaborar un discurso basado en este proceso y, finalmente, compartir el mensaje elaborado con su comunidad y con el resto del mundo, han sido puestos de manifiesto en multitud de entrevistas, documentales y recopilaciones de mejores prácticas.¹⁶⁰

Para Nico Carpentier, esta falta de interés en evaluar el proceso puede nacer de la asunción errónea de que toda participación es beneficiosa *per*

¹⁵⁶ Melkote y Steeves (2001)... *Ibidem*, págs. 36 y 37.

¹⁵⁷ KABEER, Neila (1999): Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. En *Development and Change* Vol. 30, págs. 435-464. #Institute of Social Studies. Blackwell Publishers Ltd, 108 Cowley Rd, Oxford OX4 1JF, UK.

¹⁵⁸ Melkote y Steeves (2001). *Op. Cit.*, pág. 37.

¹⁵⁹ Ver referencias anteriores a las Radios Sindicales Mineras en las págs. 20 y 21.

¹⁶⁰ Ver, por ejemplo, los estudios de caso de HUESCA (2008), GUMUCIO (2001) o los informes anuales sobre radios comunitarias de la UNESCO, entre otros muchos.

se¹⁶¹, lo que, al descontextualizar el proceso del contexto sociopolítico e ideológico en el que tiene lugar, conlleva evidentes riesgos para los participantes: cuestiones sobre quién tiene derecho a expresar qué y en qué circunstancias, el impacto que tiene la exposición de sus opiniones a la opinión pública, etc.

Tanto si nos fijamos en los beneficios o en los posibles perjuicios que puede acarrear la participación pública, las dificultades encontradas para acotar el proceso de empoderamiento y exponerlo de manera sistematizada favorecen la continuidad de errores comunes y frenan con frecuencia la difusión de las mejores prácticas, que permanecen en el anonimato. Esta densa niebla en torno al objetivo y el protocolo a seguir contribuye a que los financiadores de proyectos de comunicación y desarrollo continúen optando, ya sea por comodidad o desconocimiento, por enfoques verticales profesionalizados donde su visibilidad, independientemente del resultado final, está garantizada.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, y con la intención de contribuir a demostrar la viabilidad y difusión de proyectos de comunicación participativos, se consideró conveniente realizar una investigación que permitiera responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo se puede evaluar y mostrar el proceso de empoderamiento experimentado por los participantes en un proyecto de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo?

¹⁶¹ CARPENTIER, N. y DE CLEEN, B. (2008: pág. 412): *Participation and media production: Critical reflections on content creation*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

2.2. La importancia de los indicadores y los mecanismos de evaluación

En el ámbito de la cooperación internacional, la evaluación y el desarrollo de indicadores se ha convertido en una herramienta imprescindible que permite a los tomadores de decisiones justificar el diseño y la puesta en marcha de políticas. En cierto sentido, y dentro de una lógica regida por el deseo de eficiencia y productividad en la persecución de metas preestablecidas, refleja “una justificable preocupación por verificar de manera empírica la validez de los argumentos que compiten por unos recursos limitados”¹⁶²

En realidad, la popularización de las evaluaciones en el desarrollo ha ido creciendo de acuerdo de manera paralela al proceso de reforma que Naciones Unidas había iniciado en 1992¹⁶³. Su apuesta por la transparencia y la eficacia tardó poco en calar en el resto del “tejido solidario”, utilizando la expresión de Gómez Gil.¹⁶⁴

Un estudio realizado sobre las percepciones que los empleados de 30 grandes ONG norteamericanas tenían de las evaluaciones mostró que, en su opinión, la evaluación resultaba útil para mejorar los resultados, especialmente cuando la organización fijaba metas medibles y ligadas a la misión de la organización; realizaban mediciones simples y fáciles de comunicar; y seleccionaban indicadores que, a la larga, generaban una cultura de la rendición de cuentas y servicio al objetivo común de la organización, lo que también mejoraba la coordinación entre distintos

¹⁶² KABEER, Neila (1999: pág.8): Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. En *Development and Change* Vol. 30. Institute of Social Studies. Blackwell Publishers Ltd, 108 Cowley Rd, Oxford OX4 1JF, UK.

¹⁶³ La reforma del Sistema de Naciones Unidas es explicada en la pág. 52.

¹⁶⁴ GOMEZ GIL (2005). Op. Cit.

departamentos.¹⁶⁵

La ONG norteamericana *United Way of America*, una de las más grandes del mundo y una de las primeras entidades en sistematizar la implantación de evaluaciones en sus más de 390 oficinas en terreno, reveló que “una abrumadora proporción de sus contrapartes encontraban la evaluación de sus resultados como útiles para identificar prácticas eficaces (84-88%) y para mejorar sus programas (76%)”.

Sin embargo, no todas las valoraciones eran tan optimistas: un número significativo de oficinas afirmaba que la nueva cultura de la medición había llevado “a centrar los programas de intervención en los resultados medibles, en detrimento de otros resultados importantes (46%)”. Además, esta racionalidad “había saturado la capacidad de almacenamiento de información de las organizaciones (55%)”, y no había venido acompañada de un protocolo claro sobre cómo modificar los programas basado en las fortalezas y debilidades identificadas mediante los procesos evaluadores.¹⁶⁶

Estos datos muestran cómo la influencia de la cultura de la evaluación en las prácticas de la cooperación no siempre han tenido un impacto positivo. Parte del problema radica en que las evaluaciones, y por extensión el diseño de indicadores, también reflejan sistemas de valores y de dominación. Especialmente en el caso que nos ocupa, donde los indicadores suelen expresar una objetivación de un cierto modelo deseado de desarrollo. La mera selección de un conjunto de indicadores sobre otros, como veíamos en el caso del número de televisores por cien habitantes utilizado en los años 60¹⁶⁷, “sugiere preferencias, inconscientes o conscientes, sobre unas metas

¹⁶⁵ El estudio en cuestión es descrito en: SAWHILL, J. C. y WILLIAMSON, D. (2001): *Mission Impossible? Measuring Success in Nonprofit Organizations*, *Nonprofit Management and Leadership* 11/3. En *California Management Review* Vol. 56, nº. 3 primavera 2014.

¹⁶⁶ EBRAHIM, Alnor (2014: pág. 120) Op. Cit. Las frases entrecomillas responden a la traducción del autor.

¹⁶⁷ Ver Apartado 1.2: El Modelo Modernizador (págs. 27 y 28).

sociales en detrimento de otras”¹⁶⁸.

A esta dimensión ético-política de los indicadores, hay que sumar las dificultades operativas y epistemológicas asociadas al estudio de los cambios sociales. En primer lugar, los recursos económicos, humanos y temporales para valorar con cierto rigor el impacto de las políticas implementadas en un contexto inherentemente cambiante y muchas veces inestable suelen sobrepasar las capacidades de los proyectos implementados. Las dificultades de implementación se han visto acompañadas por la tradicional falta de interés en evaluar los impactos generados.

Como hemos visto en el “Capítulo I: Antecedentes”¹⁶⁹, sólo a partir de la llegada de los ODM y, por consiguiente, de la expansión de una nueva cultura de la rendición de cuentas, se han empezado a implementar evaluaciones con carácter obligatorio. En el caso del Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación (PIDC) de la Unesco, por ejemplo, la obligatoriedad de dedicar un 3% del presupuesto asignado a la evaluación de sus proyectos no fue una realidad hasta el año 2005.

Este porcentaje, implementado por muestreo, se antoja insuficiente para sistematizar experiencias y difundir el conocimiento adquirido, tal como expone en sus recomendaciones de mejora la Evaluación de la contribución de la UNESCO a los Objetivos Estratégicos de Programa 12 y 13: “Aumentar el acceso a la información y al conocimiento” y “Promover medios de comunicación e infraestructuras plurales, libres e independientes”¹⁷⁰.

¹⁶⁸ TEHRANIAN, Majid (1991: pág. 46): Is Comparative Communication Theory possible / desirable? Citado por Thomas L. Jacobson en Jan (1996): Participatory Communication for Social Change. Editado por Jan Servaes, Thomas L Jacobson y Shirley A White. Sage Publications. Nueva Delhi, India. ISBN 81- 7036-530 – 9.

¹⁶⁹ Ver Apartado 1.7. El Consenso sobre el desarrollo, pág. 52 y ss.

¹⁷⁰ CARPENTER, July (2010: pág. 41): Evaluation of UNESCO’s contribution to Strategic Programme Objectives 12 and 13: “Enhancing universal access to information and knowledge” and “Fostering pluralistic free and independent media and infostructures”. UNESCO, París.

2.2.1 Convirtiendo conceptos en números

Los problemas encontrados para implementar esta nueva cultura de la evaluación también han tenido un carácter epistemológico: la cooperación necesitaba transformar en indicadores específicos, observables, cuantificables y verificables una serie de conceptos abstractos madurados en debates metafísicos y éticos (empoderamiento, pobreza, democratización, buen gobierno, etc.). Incluso podría argumentarse que, con el tiempo, la conversión de estos conceptos en indicadores conlleva intrínsecamente una pérdida de su significado original en favor de las dimensiones más medibles y observables.

El proceso de cuantificación a veces produce efectos perversos ligados a la necesidad de adaptar las directrices marcadas por los organismos donantes a las necesidades operativas de los proyectos. La práctica diaria de las organizaciones de desarrollo necesita la utilización de indicadores fácilmente aplicables, aunque no sean siempre válidos. En las últimas dos décadas, por ejemplo, ha sido muy frecuente encontrar en la redacción de proyectos la expresión “proyectos de género”. En realidad, dichos proyectos no suelen abordar las condiciones socioculturales que determinan el *status* de la mujer participante en su contexto local, por lo que en sentido estricto deberían ser calificados simplemente como “proyectos con mujeres”.

Con esta misma lógica, la participación de mujeres (u otros colectivos desfavorecidos) en proyectos de cooperación se suele emplear como un indicador de su empoderamiento¹⁷¹, cuando en realidad dicha participación puede estar aumentando su carga de trabajo sin que el proyecto aborde las condiciones ni las oportunidades que determinan las relaciones de poder entre las mujeres participantes y los colectivos o personas con los que se relacionan en su rutina diaria.

¹⁷¹ ROWLANDS, J. (1997: pág. 6). *Questioning Empowerment*. Oxford: Oxfam Publications.

En muchas ocasiones, en estricto cumplimiento de la racionalidad instrumental denunciada por la Escuela de Frankfurt, los indicadores parecen servir más a las necesidades de justificación de fondos de cada proyecto que a satisfacer las necesidades de la población a la que buscan ayudar.

Sirvan de ejemplo ilustrativo las recomendaciones de la 11 *Mesa Redonda Interagencial de Naciones Unidas sobre Comunicación para el Desarrollo*¹⁷². Los expertos reunidos en Washington, provenientes de muy diversas partes del mundo, sostuvieron que los “indicadores de participación y empoderamiento” debían centrarse en medir “el grado en el que las comunidades locales y las entidades públicas han participado en diseñar y desarrollar la iniciativa, incluyendo el monitoreo y evaluación del programa” en detrimento del perfil que se otorga a satisfacer los problemas de los beneficiarios.

En el mismo apartado, la Mesa exhortaba a aportar “evidencias de que la participación local haya contribuido a aumentar el impacto y por lo tanto los resultados del programa” y “evidencias de que haya participación local en la gestión del programa”.

Por el contrario, el Informe no tuvo en cuenta lo que para Neila Kabeer debe constituir uno de los requisitos fundamentales del empoderamiento: la aparición de “cambios en las relaciones de poder” entre la población receptora de ayuda y su entorno.¹⁷³ En este sentido, la Mesa tampoco incorporó las tres áreas definidas por Melkotes y Steeves como componentes esenciales del empoderamiento: control sobre las condiciones socioeconómicas, control sobre el grado de participación democrática y

¹⁷² UNESCO, Banco Mundial, UNDP (2009: pág. 89): *Communication for Development: Demonstrating Impact and Positioning Institutionally*. Informe de la 11th United Nations Inter-Agency Round Table on Communication for Development. Washington, EEUU.

¹⁷³ Kabeer, N. (1999, pág.3). Op. Cit.

control “sobre sus propias historias”¹⁷⁴

2.3 Papel de la evaluación de proyectos de comunicación para el desarrollo

Tal como exponen James Deane y Dennis Grey Felder en sus conclusiones tras la Conferencia sobre Comunicación para el Cambio Social de Ciudad del Cabo (1998), la evaluación de proyectos de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo se ha convertido en uno de los grandes retos para el siglo XXI.

La inmensa literatura sobre el tema suele centrarse en describir casos de éxito, haciendo hincapié en el papel de las tecnologías y metodologías utilizadas durante el proyecto. Esta perspectiva deja en segundo plano, muchas veces olvida, el impacto que el proceso tiene en los beneficiarios.

Otro aspecto paradójico es la ausencia de estudios sobre las percepciones que las audiencias tienen de productos mediáticos creados de manera participativa, aunque sea mediada¹⁷⁵, y sobre las diferencias que pueden existir con respecto a la percepción de productos profesionales realizados dentro del *mainstream*.

Esta carencia resulta más difícil de entender teniendo en cuenta que la comunicación participativa tiende a ver a sus audiencias como “actores activos”¹⁷⁶. La falta de información sobre este importante aspecto complica

¹⁷⁴ Melkote y Steeves, (2001: pág. 37). Op. Cit.

¹⁷⁵ CARPENTER, July (2010: pág. 409): Evaluation of UNESCO's contribution to Strategic Programme Objectives 12 and 13: “Enhancing universal access to information and knowledge” and “Fostering pluralistic free and independent media and infostructures”. UNESCO, París.

¹⁷⁶ *Ibidem*

todavía más la categorización y el análisis del verdadero impacto de este tipo de proyectos.

Ante la escasez de experiencias sistematizadas o evaluadas con cierto rigor, Jeane Dean y Grey Felder (1999) trataron de llevar la nueva cultura evaluadora de Naciones Unidas al ámbito de la comunicación para el desarrollo, argumentando la necesidad de medir el impacto de estas iniciativas sobre las siguientes bases:

1. “Rendición de cuentas: (...) La rendición de cuentas se debe dar, primero que todo, ante la gente comprometida en el acto de comunicación; el involucrarnos en aspectos importantes de sus vidas nos impone esa responsabilidad. Además, proporcionalmente a sus medios, son ellos los que hacen la mayor inversión de recursos.
2. Progreso: comprender qué sucede y si esto es lo que la gente quiere que suceda.
3. Mejora: la información sobre toda medición y evaluación es crucial, tanto para tomar decisiones estratégicas de fondo, como para determinar pequeñas intervenciones más precisas que permitan optimizar las ganancias obtenidas de las inversiones ya hechas.
4. Motivación: la constatación de logro es esencial para la motivación. (...) Las personas involucradas ganan energía y motivación al saber que se hacen progresos. No saberlo puede llevar a lo contrario.
5. Credibilidad: contar con datos confiables sobre el impacto de la comunicación para el cambio social incrementarán la credibilidad de este campo y la inversión -local e internacional- en él.”¹⁷⁷

En consonancia con estas necesidades, tanto en la reunión de Ciudad del Cabo de 1998 como en los documentos generados posteriormente por el Consorcio de Comunicación para el Cambio Social, los indicadores y métodos de evaluación propuestos se centran en la eficacia del proceso comunicativo, entendida como el éxito del proceso por el cual un mensaje consigue

¹⁷⁷ Estas razones han sido adaptadas y traducidas por el autor de DEANE, J. y GRAY FELDER, D. (1999: pág. 20). “Communications for Social Change: A Position Paper and Conference Report”. Panos Institute. Consultado en septiembre de 2015 en <http://www.communicationforsocialchange.org/pdf/positionpaper.pdf>

difundirse y ser aceptado en distintos escenarios. En concreto, el CCCS propuso los siguientes indicadores:

1. Expansión de los diálogos, debates y foros públicos y privados.
2. Información más precisa al realizar diálogos/debates.
3. Disponibilidad de medios que permitan a la gente o a las comunidades incorporar sus voces al debate y al diálogo global.
4. Aumento del liderazgo y de los aportes a la definición de la agenda temática por parte de los grupos que se encuentran en desventaja en el aspecto en discusión. (Haciendo hincapié en la necesidad de “involucrar a las personas beneficiarias en las decisiones importantes de las iniciativas” que se están tomando sobre temas que les afectan)
5. Concordancias entre los grandes temas de interés y los intereses cotidianos de las comunidades.
6. Vínculos generados entre comunidades y grupos que tengan intereses similares, y que de otra forma no entrarían en contacto.¹⁷⁸

Como se puede observar, estos indicadores buscan la medición cualitativa y cuantitativa de los componentes que conforman un proceso comunicativo clásico, según la teoría de la información de Shannon y Weaver¹⁷⁹. El canal aparece mencionado en el punto 3, la evaluación de la audiencia (receptores, redes generadas tras el proyecto) en los puntos 1 y 6, el contenido de los mensajes en los puntos 2 y 5 (rigor y concordancia de los mensajes), y finalmente el punto 4 menciona la necesidad de aumentar el liderazgo de la ciudadanía participante (emisores).

Este enfoque también presenta semejanzas en la identificación de temas (condiciones socioeconómicas, participación democrática, identidad cultural) que permiten el empoderamiento de las poblaciones beneficiarias, tal como entendían el concepto Melkote y Steeves (2001: pág. 37). Sin embargo,

¹⁷⁸ *Ibidem.*

¹⁷⁹ La primera versión de la teoría apareció por primera vez en Shannon, C. E. (1948): A Mathematical Theory of Communication, Bell System Technical Journal, Volume 27, número 3. Pág. 379–423.

también se observan algunas diferencias que tienen importantes implicaciones para esta tesis doctoral, a saber:

- El CCCS vincula el aumento del liderazgo de la ciudadanía a la necesidad de “involucrar a los beneficiarios en las decisiones importantes de las iniciativas” que les afectan, una idea que implica que el diseño previo de dichas iniciativas y la voluntad de ejecutarlas se produce fuera de las comunidades y sin la participación de las poblaciones. También sugiere que las personas encargadas de seleccionar las “decisiones importantes”, abiertas a la opinión de los participantes, y las irrelevantes, no forma parte de la población beneficiaria.
- El resto de indicadores (aumento de la participación, estrechamiento de vínculos, disponibilidad de medios y/o canales de comunicación, rigor de la información emitida) se fundamentan en la concepción de los objetivos de los proyectos a través de la identidad “éxito = aumento de la influencia”. Esta identificación difiere de la propuesta de Melkote y Steeves, que establecía como objetivo del empoderamiento el “control” de su actividad comunicativa y de su entorno. En este sentido, el uso del concepto de “control” parece otorgar mucho más peso al papel de la ciudadanía, que debería poder decidir el alcance y la puesta en marcha de las iniciativas desde su misma concepción.

Por lo que respecta a esta tesis, cabe señalar que los indicadores del CCCS tampoco abordan el aumento de la capacidad crítica y de los conocimientos experimentados por los participantes ni la mejora en su capacidad para comunicarse en distintos entornos comunicativos (multimedia o no) de manera continuada tanto durante como después del proyecto. También presupone una voluntad de la comunidad antes marginada de querer extender su influencia hasta donde sea posible.

En la década siguiente (2000-2010), en pleno “boom” de la cooperación internacional, el enfoque de evaluación propuesto por el consorcio de CCS ha sido ampliamente replicado por ONG y organismos intergubernamentales dedicados a la comunicación para el desarrollo, lo que ha contribuido también a la popularización de indicadores centrados exclusivamente en medir la calidad y cantidad de mensajes y canales abiertos para la difusión de dichos mensajes.

Al mismo tiempo, esta difusión de la visión instrumental de los indicadores ha coincidido con la proliferación de menciones al empoderamiento en concepto de objetivo prioritario a perseguir en todo tipo de intervenciones sociales. Como resultado de la confluencia de ambos factores, (la institucionalización y asimilación del concepto de empoderamiento, por un lado, y la difusión de una lógica de actuación basada en la identificación “éxito = aumento de la influencia” por otro) se ha instaurado una nueva concepción del empoderamiento basada en la identificación “empoderamiento = aumento de la influencia”.

Para ilustrar la relevancia de este modelo (empoderamiento = aumento de la influencia), basta revisar el documento de referencia del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Comunicación para el Empoderamiento (2006). Esta guía propone indicadores en tres áreas concretas: “(1) aumento del acceso a la información de grupos marginados; (2) difusión de voces anteriormente marginadas; y (3) creación de espacios para el debate público, el debate, el diálogo y la acción”¹⁸⁰.

La rápida propagación de esta lógica de actuación, poco centrada en evaluar los cambios producidos en los sujetos participantes, no sólo responde

¹⁸⁰ UNDP (2006: pág. 40): Communication for Empowerment: developing media strategies in support of vulnerable groups. Oslo Governance Centre, UNDP. Consultado en diciembre de 2014 en: http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/democratic-governance/civic_engagement/communication-for-empowerment-media-strategies-for-vulnerable-groups.html

a los dictados y recomendaciones de organizaciones expertas. La facilidad con la que las nuevas herramientas informáticas permiten medir la influencia on-line de una organización en su entorno y las dificultades para visibilizar y comunicar las distintas dimensiones del empoderamiento también han contribuido a la imposición de este concepto de éxito.

Hoy, 17 años después de la Conferencia de Ciudad El Cabo, tanto los indicadores como la lógica evaluadora empleada por la gran mayoría de guías para comunicadores participativos parecen optar por copiar los mecanismos y herramientas de evaluación utilizadas en organizaciones que no se definen por su carácter horizontal. Sirvan de ejemplo los indicadores propuestos en el Manual de Comunicación para Organizaciones Sociales. Hacia una gestión estratégica y participativa (2012):¹⁸¹

1. “La presencia de la gente en cada reunión –continuidad de la presencia de una reunión a otra– y la participación e involucramiento en cada reunión.
2. La cantidad de visitas a Intranet, secciones más visitadas, cantidad de mensajes que se dejan unos a otros.
3. La cantidad de envíos realizados del boletín, de comentarios recibidos y la frecuencia con que los miembros envían información para que sea incluida en el boletín.
4. Las listas de correo claras y bien definidas, el hecho de no recibir mensajes para solicitar que se retire su dirección de las listas y la cantidad de respuestas positivas a los correos que se envían.”

La orientación instrumental descrita en los párrafos anteriores y la consecuente reducción del concepto de empoderamiento a sus aspectos más visibles y superficiales no permiten cubrir otros factores fundamentales del empoderamiento también explicados en este capítulo. Al mismo tiempo, restan visibilidad al cambio de relaciones de poder existentes en las

¹⁸¹ VVAA (2012: pág. 126). *Manual de Comunicación para organizaciones Sociales. Hacia una gestión estratégica y participativa*. Capital Federal: Asociación Civil Comunia. Consultado en junio de 2015 en www.comunia.org.ar/descargas/manual_de_comunicacion_para_organizaciones_sociales.pdf

comunidades donde se experimentan los proyectos y a las variaciones en el grado de control que los participantes tienen sobre sus vidas.

Entre estas variaciones invisibilizadas, como veremos en el próximo apartado, destaca la experimentación de un cambio interior relacionado con la adquisición de una serie de conocimientos y competencias comunicativas que suelen conllevar cambios en la percepción comparada que los participantes tienen de sí mismos y de su entorno.

2.4. Las competencias comunicativas como indicador de empoderamiento

La ausencia de referencias a la evaluación de competencias comunicativas llama particularmente la atención porque su desarrollo es uno de los ejes de acción tanto del Consorcio como de otras organizaciones que practican la Comunicación para el Cambio Social. Tal como explica la guía del CCCS, *Midiendo el Cambio*, centrada en la evaluación de proyectos de Comunicación para el Cambio Social (2005):

“El Consorcio de Comunicación para el Cambio Social ayuda a individuos y comunidades a fortalecer su capacidad para comunicar en persona, a través del arte, usando medios de comunicación u otras tecnologías. Anima a la gente a identificar obstáculos y desarrollar estructuras, políticas, procesos, medios y herramientas comunicativas para alcanzar el “Cambio Social” deseado – es decir, un cambio positivo en la vida de la gente entendido tal como ellos y ellas definan ese cambio.”¹⁸²

El énfasis otorgado por este Consorcio al desarrollo de competencias comunicativas ya había quedado patente en las reuniones mantenidas en 2000 y 2001 con representantes de la Fundación Rockefeller, la Organización

¹⁸² BYRNE, A., GRAY-FELDER, D., HUNT, J. y PARKS, W. (2005: pág. 1): *Measuring Change: A Guide to Participatory Monitoring and Evaluation of Communication for Social Change*. Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.

Panamericana de la Salud (OPS) y la USAID.

Estos actores, reunidos una vez más en Bellagio (Italia) en enero de 2002, analizaron la utilidad de aplicar modelos de competencias al campo de la comunicación para el cambio social. En concreto, desarrollaron un *Mapa de Competencias* de la comunicación para el cambio social estructurado en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes que el nuevo comunicador debe poseer.¹⁸³ Estas competencias, descritas con detalle en el marco teórico de esta tesis doctoral, fueron resumidas por el propio Alfonso Gumucio en 2004, dos años después de la publicación del mencionado *Mapa de Competencias*:

- 1.- El nuevo comunicador debe tener la comprensión de que la tecnología es solamente una herramienta para apoyar el proceso de la comunicación humana, y esta última no debe en ningún caso ser dependiente de la tecnología. Del mismo modo debe entender que la tecnología no implica necesariamente computadoras, equipos de radio o acceso a Internet. (...)
- 2.- (...) Debe comprender que la comunicación para el cambio social está íntimamente relacionada con la cultura y el diálogo, y que se requiere de sensibilidad y compromiso para apoyar el proceso de cambio social en los países empobrecidos, que sólo tienen su identidad cultural como fuerza.
- 3.- (...) Debe tener claro que en la comunicación para el cambio social, el proceso es más importante que los productos. En periodismo, los artículos, los videos o los programas de radio son los resultados del trabajo profesional, pero para un comunicador para el desarrollo, el resultado es el mismo proceso de trabajo desde la comunidad y con la comunidad.¹⁸⁴

¹⁸³“Mapa de Competencias de la Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social: Conocimientos, Habilidades y Actitudes en acción”. Proyecto Change, noviembre de 2002. Consultado en noviembre de 2014 en:

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/mapa_competencias_comunicacion.pdf.

¹⁸⁴ GUMUCIO, Alfonso (2004: pág. 20): *El Cuarto Mosquetero: La Comunicación para el Cambio Social*. Investigación y Desarrollo, Vol.12. n°1. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Consultado en octubre de 2014 en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26800101>

La importancia que Gumucio y los expertos de Bellaglio confieren a las competencias del nuevo comunicador para el Cambio Social vino motivada por el deseo del CCCS de formar personas que contribuyan a la difusión y multiplicación de procesos de comunicación para el cambio social.

Como el propio Gumucio reconoce, los especialistas en comunicación participativa y desarrollo son difíciles de encontrar, mucho más en ONG internacionales¹⁸⁵. Para solventar estas carencias, el mencionado Mapa de Competencias aboga por el desarrollo de programas curriculares de comunicación para el desarrollo en centros de estudio y universidades. De hecho, el documento del CCCS comienza con las siguientes preguntas:

“¿Cómo ocurre la comunicación para el desarrollo y el cambio social? ¿Qué debe saber un comunicador y qué debe estar en capacidad de hacer para ser competente y tener éxito? ¿Qué deben enseñar las universidades y los programas de capacitación para que los profesionales de la comunicación para el desarrollo y el cambio social conozcan y puedan utilizar estas competencias?”¹⁸⁶

En este sentido, resulta paradójico que se elijan sólo las universidades como centro principal de desarrollo de competencias del comunicador social, cuando los propios procesos de formación continua acaecidos en torno a los medios comunitarios y a otros proyectos similares de comunicación participativa suelen resultar también un lugar ideal para adquirir dichas competencias comunicativas.

La falta de evaluaciones que conciban las competencias comunicativas como parte del proceso de empoderamiento contrasta con la importancia que se le otorga a la hora de definir el ámbito de acción y la misión de estas organizaciones. De hecho, el reconocimiento internacional a la necesidad de

¹⁸⁵ Ídem.

¹⁸⁶ CCCS (2002: pág. 2): Mapa de Competencias de la Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social: Conocimientos, Habilidades y Actitudes en acción. Proyecto Change. Consultado en noviembre de 2014 en:

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/mapa_competencias_comunicacion.pdf.

adquirir habilidades comunicativas y de pensamiento crítico en el nuevo entorno tecnológico audiovisual, especialmente por parte de los más jóvenes, es anterior a la reunión de Bellagio.

2.4.1. Competencias Comunicativas y Alfabetización Mediática

La Declaración de Grunwald (Alemania), enunciada en el Simposio Internacional de la UNESCO en Educación en Medios de Comunicación¹⁸⁷ (1982) puso de manifiesto por primera vez la importancia que paulatinamente estaban adquiriendo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad.

El Simposio mostró la necesidad de llevar a cabo una nueva “educación en comunicación” para enseñar a los ciudadanos a tener una visión crítica y actuar de manera responsable en sociedad. Por un lado, se refiere al valor de educar a las personas para que sean capaces de interpretar los nuevos lenguajes y códigos audiovisuales y por otro lado, a los beneficios de utilizar con eficacia y entender el funcionamiento de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Desde entonces, las sinergias entre comunicación y educación han sido objeto de múltiples estudios. En líneas generales, se puede decir que el foco se ha centrado sobre los usos educativos de las modernas tecnologías. Este enfoque tecnicista de la comunicación educativa se ha visto enriquecido en los últimos 20 años por las propuestas críticas de Mario Kaplún o de Francisco Sierra, centradas en el estudio de los medios de comunicación “como generadores de aprendizaje, concibiendo incluso la enseñanza como

¹⁸⁷ La Declaración de Grünwald sobre Educación Relativa a la Educación fue consultada e: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF en diciembre de 2014.

un proceso tecnológico”¹⁸⁸ utilizando la expresión del propio Sierra, uno de los principales impulsores de esta corriente.

Ambas tendencias coinciden, desde sus respectivos enfoques, en la importancia creciente de las competencias comunicativas en los currículos educativos y, por extensión, en los procesos de comunicación para el desarrollo con enfoque educativo. Tal como lo expuso el ex director de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza (1990),¹⁸⁹ “anteriormente, las habilidades comunicativas habían sido consideradas sólo como un aspecto del desarrollo. Ahora está claro que son una condición previa”.

De manera paralela, en el ámbito académico norteamericano, los estudios desarrollados desde los años 70 hasta la actualidad por los profesores de la Universidad de West Virginia James C. McCroskey y Virginia P. Richmond han servido para subrayar el importante papel que las competencias comunicativas desempeñan en el desarrollo de las personas:

“Se puede afirmar que hay pocas cosas más disfuncionales para el bienestar de un individuo en esta sociedad que ser un pobre comunicador o no estar dispuesto a comunicar con los demás”¹⁹⁰

No obstante, los estudios desarrollados en la Universidad de West Virginia se han encontrado con grandes dificultades para acotar dichas competencias, principalmente porque su caracterización difiere entre culturas. Estas diferencias radican en el hecho de que cada cultura utiliza sus propias formas de comunicar mensajes de manera eficaz (o no).

¹⁸⁸ SIERRA, Francisco (1997: pág. 6): El Objeto-Problema de la Comunicación Educativa. De la interdisciplinariedad a la apertura compleja del campo de investigación. Disponible en <http://www.manje.net/biblioteca/objeto.html>, consultado en diciembre de 2012.

¹⁸⁹ La cita pertenece al informe de la UNESCO (1990): Sobre el Futuro de la Educación hacia el Año 2000. Citado en KAPLÚN, Mario (1998: pág. 238): *Una pedagogía de la Comunicación*. Editorial De La Torre, Madrid.

¹⁹⁰ RICHMOND, V. P. y McCROSKEY, J. C. (1989): Willingness to Communicate and Dysfunctional Communication Processes. Capítulo 14 de ROBERTS, C; V. y WATSON, K. W. (1989: pág. 292.) (Eds.): *Interpersonal communication processes*, New Orleans, Spectra Inc.

Contrariamente a las tesis universalizadoras de modelos de comunicación para el desarrollo defendidas por la Teoría de la Modernización, los comportamientos percibidos como “exitosos” en una cultura pueden (de hecho suelen) fracasar estrepitosamente en otra. En consecuencia, esta diversidad de comportamientos requiere también habilidades y actitudes específicas, a veces opuestas, que complica la identificación de unas competencias comunicativas determinadas aplicables de manera universal.

Como veremos con detenimiento en el marco teórico,¹⁹¹ estas dificultades redirigieron la atención académica internacional (especialmente la norteamericana) al estudio de la auto-percepción de las competencias comunicativas (*self-perceived communication competence*) como un indicador de su predisposición (o no) a comunicar en diferentes contextos.¹⁹²

2.4.1.1. Intentos de categorización

Conforme la influencia de las nuevas tecnologías en nuestras vidas se ha ido haciendo más evidente, la importancia de comunicar de manera eficaz en un entorno audiovisual y digital también se ha ido convirtiendo en un habitual objeto de estudio.¹⁹³

Este último enfoque ha recibido un fuerte respaldo institucional, acompañando frecuentemente a la apuesta de la cooperación internacional

¹⁹¹ Ver Apartado 4.4 del marco teórico.

¹⁹² La relación entre la auto-percepción de la competencia comunicativa y la predisposición a comunicar ha sido objeto de múltiples análisis. Puede leerse una revisión histórica de estos estudios en McCROSKEY, J. C. (1997): *Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualizations and Perspectives*. En: DALY et al (1997): *Avoiding communication: Shyness, Reticence, & Communication Apprehension*, págs. 75-108. Cresskill, NJ: Hampton Press.

¹⁹³ Véase, por ejemplo, la revisión realizada por WRENCH, Jason S. y PUNYAMAT-CARTER Narissra M. (2007): *The Relationship between Computer-Mediated-Communication Competence, Apprehension, Self-Efficacy, Perceived Confidence, and Social Presence*. *Southern Communication Journal* Vol. 72, Nº. 4, Octubre – diciembre, págs. 355–378.

http://jasonswrench.com/pdf/articles/cmc_ca.pdf

por la participación infantil y juvenil en la vida pública. El apoyo institucional ha servido también para reconocer que, para participar en la esfera pública se hace necesario un nuevo tipo de educación orientada a ayudar a los ciudadanos a desenvolverse en un nuevo entorno digital y mediado.

Como resultado, se ha promovido la educación o alfabetización mediática, una disciplina que para algunos autores se ha convertido en un derecho humano igual de legítimo que los ya reconocidos¹⁹⁴. Esta doble puesta en valor académica e institucional ha servido también para diferenciar la alfabetización tradicional de la que se requiere en un nuevo entorno marcado por la influencia de las TIC. Entre otros impactos, este proceso de diferenciación desembocó en 2007 en la organización de dos conferencias internacionales: la 1ª Conferencia Internacional sobre Educación Mediática en Riad (Arabia Saudí) y el I Encuentro Internacional sobre Educación Mediática: progresos, obstáculos y nuevas tendencias desde Grünwald: Hacia Nuevos Criterios de Evaluación (París, Francia).

En el ámbito europeo, este interés generó la creación de la Unidad de Alfabetización Mediática de la Comisión Europea. El trabajo de esta unidad, dirigida por el catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, José Manuel Pérez Tornero, puede advertirse con claridad en la redacción de la Directiva 2007/65/CE¹⁹⁵ del 11 de diciembre de 2007, que obligaba a los Estados miembros a promover la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad y seguir su evolución. Esta Directiva europea

¹⁹⁴ BEVORT, E.; FRAU-MEIGS D.; JACQUINOT-DELAUNAY, G; y SOUYRI, C. (2008: pág.38): From Grünwald to Paris: Towards a Scale Change. En *Empowerment through Media Education: An Intercultural Dialogue*. Nordicom. Traducción de la cita realizada por el autor.

¹⁹⁵ DIRECTIVA 2007/65/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 11 de diciembre de 2007 por la que se modifica la Directiva 89/552/CEE del Consejo sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. Pág. 5, párrafo 37. Disponible en:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:ES:PDF>

adaptaba la definición de alfabetización mediática promovida por la European Association for Viewers' Interests (EAVI):

“La Alfabetización Mediática es la habilidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, sonidos y mensajes, a los que nos enfrentamos actualmente en nuestra actividad cotidiana, y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la habilidad de comunicar de un modo competente mediante los medios disponibles a nuestro alcance. La Alfabetización Mediática tiene que ver con todos los soportes mediáticos, incluyendo televisión y películas, así como radio, música, medios de prensa, Internet y cualquier otro tipo de tecnologías digitales diseñadas para la comunicación”¹⁹⁶.

La construcción del concepto de alfabetización mediática, concebido como una versión ampliada de la “competencia digital” (limitada al uso y comprensión de ordenadores e Internet), no ha estado exenta de debates. En consonancia con los enfoques horizontales y participativos Pérez Tornero (2008) entiende que una persona alfabetizada debe ser capaz de emitir mensajes de manera eficaz o, en otras palabras, de participar:

“Hasta hace bien poco, la alfabetización mediática era entendida como la capacidad de autonomía y de interpretación crítica ante los mensajes de los medios. Hoy en día, el énfasis de esta nueva alfabetización hay que ponerlo, además, en la capacidad de generar nuevos contenidos, de interactuar y de participar en las nuevas relaciones que tejen las nuevas redes.

Capacidad de interpretación y capacidad de creación se hallan unidas; y la mejor expresión es el concepto de apropiación. Apropiación, personal y colectiva, de las nuevas posibilidades ofrecidas por los medios; apropiación orientada a servir a las metas y objetivos conscientes de los individuos. En esto consistirá la nueva alfabetización mediática.”¹⁹⁷

A diferencia del enfoque aplicado por el Consorcio de la Comunicación para el Cambio Social en el ámbito de la cooperación internacional, la

¹⁹⁶ PEREZ TORNERO, J. M. y MARTÍNEZ CERDÁ, J. F. (2011: pág. 42). Op. Cit.

¹⁹⁷ PEREZ TORNERO, José Manuel (2008: pág. 23): La Sociedad Multipantallas: Retos para la Alfabetización Mediática. Revista Comunicar, nº 31, v. XVI.

existencia de un proceso de apropiación sí que sugirió a la Unidad de Alfabetización Digital de la Comisión Europea la necesidad de centrarse en la evaluación del nivel de competencias de los ciudadanos como un indicador del impacto de sus políticas.

Así, los estudios realizados recomiendan que la alfabetización mediática se asiente sobre tres pilares fundamentales, todos ellos susceptibles de evaluación:

- a) La educación en medios como fuente de instrucción para la adquisición de nuevas capacidades;
- b) La potenciación de las capacidades de creación y producción mediática, como una componente exigida por la convergencia de medios y la sociedad de la información;
- c) La participación y la actividad en los medios y en la sociedad como elemento clave de la ciudadanía activa.¹⁹⁸

Este énfasis en la evaluación de competencias y su relación con la capacidad de interacción de la población ha supuesto un cambio radical de metodología a la hora de evaluar el grado de desarrollo de las Sociedades de la Información en la Unión Europea. Los profesores Pérez Tornero y Martínez Cerdá describen cómo, en los años posteriores a la Cumbre de Lisboa (2000), y al igual que hiciera la UNESCO en los 60 con los ratios de número de receptores por persona, estos nuevos modelos evaluativos también definían el grado de desarrollo de los países sobre la base de las infraestructuras existentes, acceso a banda ancha, etc. sin centrarse en el papel desempeñado por los ciudadanos.

En otras palabras, los avances de los distintos países habían sido concebidos y medidos en consonancia con el espíritu de las criticadas teorías

¹⁹⁸ *Ibidem.*

difusionistas de Rogers y Lerner, que otorgaban a la llegada de las nuevas tecnologías un rol modernizador y positivo *per se*¹⁹⁹.

Por el contrario, el macro-estudio de la Unión Europea sobre los Criterios de Evaluación para los Niveles de Alfabetización Mediática en Europa (2009)²⁰⁰ concibió indicadores articulados en torno tanto a factores contextuales (legislación, infraestructuras, etc.) como a las habilidades comunicativas individuales de la población.

¹⁹⁹ PEREZ TORNERO, J. M. y MARTÍNEZ CERDÁ, J. F. (2011: pág. 40): Hacia un Sistema Supranacional de indicadores mediáticos. Revista Infoamérica, nº 5, 2011. (En línea) Consultado en agosto de 2015 en http://www.infoamerica.org/icr/n05/tornero_cerda.pdf

²⁰⁰ CELOT, P. y PÉREZ TORNERO, J. M. (2009): Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Unidad de Alfabetización Mediática de la Comisión Europea. Bruselas. Consultado en diciembre de 2014 en http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf

Tabla 1. Competencias evaluadas en el Estudio de los Criterios de Evaluación para los niveles de alfabetización en la UE.²⁰¹

EVALUACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	DIMENSIÓN	COMPETENCIAS	CRITERIOS	COMPONENTES
SISTEMA GENERAL	HABILIDADES INDIVIDUALES	COMPETENCIAS PERSONALES	USO HABILIDADES TÉCNICAS	- Habilidades en el uso de ordenadores e Internet -Uso equilibrado y activo de medios -Uso avanzado de Internet.
		COMPETENCIAS SOCIALES	COMPRENSIÓN CRÍTICA HABILIDADES COGNITIVAS Y CRÍTICAS	-Comprendiendo el contenido mediático y los medios -Conocimiento sobre los medios y su regulación -Uso de Internet
	-----	-----	COMUNICAR HABILIDADES COMUNICATIVAS Y PARTICIPATIVAS	-Relaciones sociales -Participación -Creación de contenidos
	FACTORES DEL ENTORNO		DISPONIBILIDAD MEDIÁTICA	-Telefonía móvil -Internet -Televisión -Radios -Periódicos -Cine
			CONTEXTO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	-Educación en medios -Política de medios y regulación -Industria mediática -Sociedad civil.

Como se puede observar en el cuadro superior (tabla 1), la evaluación de estas habilidades se dividió en dos categorías:

- 1.- Competencias personales:** establecidas sobre los criterios de uso de nuevas tecnologías (habilidades técnicas) y la comprensión crítica (habilidades cognitivas y críticas) de los individuos.

²⁰¹ PEREZ TORNERO, J. M. y MARTÍNEZ CERDÁ, J.F. (2011: pág. 40)... Op. Cit.

2.- Competencias sociales: Habilidades comunicativas y participativas, que incluyen la habilidad de relacionarse socialmente y la habilidad para generar contenidos.

Tal como se ha descrito en anteriores capítulos, esta preocupación por medir los niveles de competencias comunicativas de los ciudadanos europeos ha tenido poco eco en el trabajo de campo de las ONG y organismos intergubernamentales que trabajan en comunicación para el desarrollo, tanto con niños como con adultos.

2.5. Riesgos de los proyectos de comunicación no centrados en el empoderamiento

La educación en la creación y comprensión crítica de mensajes en el nuevo entorno multimedia, entendidos como requisitos imprescindibles para la participación social, también ha sido reconocida en varias ocasiones por organizaciones especializadas en el desarrollo infantil en países en vías en desarrollo. La más relevante de las cuales es sin duda la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989). Para muchos expertos, el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas a la libertad de expresión (Art. 13), a la participación (Art. 12) y al acceso a la información (Art. 17) convierten a la educación en medios de comunicación un derecho humano tan legítimo como los ya reconocidos²⁰².

Como se comentó ampliamente en la Introducción²⁰³, esta declaración ha dado pie a que muchas ONG y organismos intergubernamentales decidieran apostar directamente por proyectos que fomentasen su participación en

²⁰² BEVORT, E.; FRAU-MEIGS D.; JACQUINOT-DELAUNAY, G; y SOUYRI, C. (2008: pág.38): From Grünwald to Paris: Towards a Scale Change. En *Empowerment through Media Education: An Intercultural Dialogue*. Nordicom

²⁰³ Ver pág. ii y siguientes.

medios de comunicación. Este compromiso también se ha visto reforzado, entre otros documentos, por las conclusiones del *Informe Mundial de Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños* que recomendaba garantizar la participación de los niños “en todos los aspectos de la prevención, la respuesta y la vigilancia de la violencia contra ellos”²⁰⁴.

El reciente auge de la participación infantil en medios comunicación ha puesto de manifiesto los riesgos y limitaciones que acarrearán este tipo de proyectos. Aspectos relacionados con la sobreexposición de menores a la atención pública, la manipulación de sus ideas y mensajes, o la protección de sus derechos durante este proceso de participación son algunos de los más comunes. Todos ellos están relacionados con la utilización de las metodologías verticales de toma de decisiones descritas en capítulos anteriores e implementados muchas veces enmascarados con técnicas participativas, en un contexto en el que, como describe Silvia Balit²⁰⁵, la comunicación para el desarrollo ha caído bajo el influjo de las lógicas verticales imperantes en las instituciones de desarrollo y las demandas de los donantes privados, poco interesados en las metodologías participativas²⁰⁶.

A continuación se describen algunos de los efectos perversos más frecuentes de estas combinaciones, descritos en la investigación realizada por el autor de esta tesis doctoral tras entrevistar a más de 120 organizaciones que desarrollaban proyectos de Youth Media en India, Tailandia, Bangladesh y Vietnam (Proyecto Younghearts, Fund for Relief and Development, 2007 y 2008):²⁰⁷

²⁰⁴ PINHEIRO, Paulo S. (2006: pág. 29): Informe del experto independiente para el Estudio de la Violencia contra los Niños, de las Naciones Unidas. Consultado en febrero de 2015 en http://www.crin.org/docs/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf

²⁰⁵ BALIT, S. (2012: pág. 110) Op. Cit.

²⁰⁶ Ver página 75 y 76.

²⁰⁷ Los seis puntos expuestos a continuación y las dos reflexiones posteriores son un resumen traducido de las conclusiones de dichas investigaciones. “Younghearts Project, Thailand Report,” realizado por el autor de esta tesis doctoral en 2008 para la ONG holandesa Fund for Relief and Development. Estas conclusiones también fueron reflejadas de forma más resumida en DORNALETETXE, J., DOMINGUEZ, A. y SEARA, I. (2010):

1. La mayoría de los proyectos de Youth Media analizados no eran dirigidos por organizaciones con un conocimiento específico del uso de los medios de comunicación, y menos desde un punto de vista participativo.
2. Muchos de estos proyectos fueron concebidos y desarrollados como componentes *ad hoc* de campañas instrumentales al servicio de la difusión de un mensaje determinado (campañas de prevención de violencia, anti-bullying, igualdad de género, etc.). Por este motivo, el foco de los proyectos se centró en la producción y difusión efectiva de los mensajes que las organizaciones querían transmitir antes del inicio de los proyectos y, por supuesto antes de la puesta en marcha de los componentes de comunicación.
3. La adopción de este enfoque vertical de toma de decisiones contribuye a limitar el desarrollo del pensamiento crítico de los participantes e implícitamente subestima los beneficios obtenidos en relación con su alfabetización mediática.
4. La credibilidad de los niños como símbolos de verdad e inocencia pueden funcionar en ocasiones como una poderosa tentación para usar estos proyectos como meras herramientas de mercadeo social al servicio de las ONG financiadoras. Cuando esto sucede, los niños y niñas involucrados pasan de ser sujetos de desarrollo a formar parte del aparato comunicativo de las ONG.
5. Tanto en estos como en otros casos, la mayoría de las personas encargadas de estos proyectos no parecían muy interesados en poner en marcha evaluaciones profundas.

“Measurement of Self-perceived Communication Empowerment in UNESCO Youth Media Project in Honduras”. Presentado en la III Conferencia Internacional sobre Comunicación de Hamburgo (Alemania). ECREA, 12-15 de octubre de 2010.

6. El alto coste de los talleres de capacitación dificulta el establecimiento de procesos de Investigación Acción Participativa a largo plazo.
7. Los participantes de estos proyectos son jóvenes en riesgo social o que viven en áreas conflictivas o de difícil acceso, lo que constituye una importante barrera para su seguimiento y, por extensión, para la evaluación y la investigación de las metodologías aplicadas.

Esta falta de dirección y control ha arrojado algunas sombras sobre el propósito real y la utilidad de tales proyectos. Sus efectos perversos en los niños y adolescentes participantes son poco frecuentes, pero lo suficientemente relevantes para ser tomados en consideración. En concreto, la investigación realizada en el sudeste asiático concluyó que:

1. Cuando el foco del proyecto no se centra en el desarrollo de sus competencias comunicativas (que incluyen el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico), estos niños corren el riesgo de convertirse en meros altavoces de las organizaciones donde interactúan.
2. El acceso de los niños a los medios de comunicación, sobre todo a los audiovisuales, puede elevar las expectativas sobre su futuro profesional. En contextos en los que estos niños no están involucrados en sistemas de educación formales y/o no tienen entornos familiares estables, estas expectativas no suelen concretarse, generando frustración y conflictos con su entorno. Estos conflictos se vuelven más serios en países donde la adolescencia se utiliza como una etapa de aprendizaje técnico e introducción al mundo laboral.

Prevenir estos efectos no deseados requiere el establecimiento de un marco de trabajo ético que vele por la relación entre los participantes y los medios a los que acceden. Este marco debe dar prioridad a mejorar la comprensión y uso de los medios de comunicación disponibles como una herramienta para mejorar la participación de estos grupos en la sociedad.

En un contexto en el que las intervenciones en materia de comunicación y desarrollo mezclan características de enfoques verticales y horizontales, el desarrollo de indicadores que muestren la adquisición de competencias comunicativas y el aumento de las habilidades de pensamiento crítico serviría para demostrar a donantes y ONG ejecutoras los beneficios de la comunicación participativa, independientemente de la eficacia que se alcance en la trasmisión del mensaje. Estos indicadores también pueden funcionar como garantía de calidad del proceso emprendido.

En la última década, la proliferación de programas de educación mediática en Europa y Estados Unidos ha ocasionado también el surgimiento de un variado número de métodos de evaluación, muchos de ellos centrados en las habilidades descritas en la taxonomía de Bloom (procesar información, conocimiento y habilidades mentales, actitudes y sentimientos y habilidades relacionadas con el dominio psicomotor).²⁰⁸

Sin embargo, estas metodologías no pueden ser fácilmente aplicadas a talleres o proyectos llevados a cabo en las numerosas zonas donde las necesidades básicas y el respeto a los derechos humanos no están garantizados. En muchos países, los capacitadores son consultores o profesionales sin experiencia pedagógica y poco familiarizados con métodos de evaluación. Además, estos capacitadores no siempre comparten la lengua o la cultura de los participantes, lo que siembra aún más dudas sobre la idoneidad (ya muy discutida sin problemas lingüísticos) de trasponer modelos evaluativos de una cultura a otra.

En este contexto, uno de los mayores retos a los que se enfrentan los proyectos de comunicación juveniles y participativos es justificar la razón de

²⁰⁸ Además de los estudios de Pérez Tornero, la aportación más relevante sobre la taxonomía digital puede ser la actualización realizada en CHURCHES, Andrew (2009): La Taxonomía de Bloom para la Era Digital. Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf> , consultada en diciembre de 2014.

su propia existencia. No sólo por el impacto que sus mensajes pueden generar en la sociedad en la que se ubican, sino por garantizar los beneficios que el proceso participativo puede aportar a los jóvenes involucrados en los proyectos.

CAPÍTULO 3. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Como hemos visto en los capítulos anteriores, la falta de claridad sobre el concepto de empoderamiento limita el alcance y perjudica la calidad de las prácticas habituales implementadas en el campo de la comunicación para el desarrollo.

A pesar de la enorme cantidad de artículos académicos existentes sobre el tema²⁰⁹, en la actualidad no hay una interpretación unívoca ni del término empoderamiento ni de los ámbitos que abarca la comunicación para el desarrollo²¹⁰. La evaluación de ambos procesos no suelen basarse en investigaciones empíricas que la sustente. Por lo que respecta al campo de la comunicación para el desarrollo y, en particular, a la comunicación educativa en la que se ubica esta tesis doctoral, el profesor Francisco Sierra establece una dicotomía entre propuestas “idealistas” y “practicistas”²¹¹:

“Las propuestas que se conocen se distinguen en la mayoría de los casos por el idealismo teoricista de vocación conceptualizadora pero sin sustento en una propuesta metodológica y práctica de aplicación social : o, por el contrario, destacan por su fijación practicista carente del necesario sustento teórico en la justificación de los modelos defendidos para el desarrollo de las prácticas educomunicativas”

La escasez de investigaciones teórico prácticas en el campo se deben a varios factores. Por un lado, la escuela empírica anglosajona ha mostrado poco interés en investigar la existencia y el funcionamiento del empoderamiento enunciado por los movimientos emancipadores de los años

²⁰⁹ SERVAES, Jan. (2002): *Approaches to Development Communication*. UNESCO, París.

²¹⁰ Ver encuesta Naciones Unidas.

²¹¹ SIERRA, Francisco (1997: págs.1 y 2): El Objeto-Problema de la Comunicación Educativa. De la interdisciplinariedad a la apertura compleja del campo de investigación. *Razón y Palabra*. Generación Machluhan.

70 y defendido por la corriente crítica. En su lugar, y proporcionando una amplia base teórica para el desarrollo del *edutainment* prefirieron centrarse en medir la eficacia de la comunicación intercultural y la receptividad de audiencias extranjeras a mensajes de otras culturas.²¹²

Por otro lado, las corrientes de pensamientos críticas europeas y latinoamericanas no han creído necesario demostrar empíricamente la existencia y las dimensiones de un fenómeno, el empoderamiento, que daban por observado y explicado, lo que ha desembocado en un cierto “idealismo” poco productivo.

La confluencia de ambos factores ha generado un vacío conceptual y metodológico con importantes repercusiones para la calidad y la justificación de los proyectos implementados. En el actual contexto de la cooperación internacional, como hemos visto ampliamente en el capítulo anterior, las lógicas instrumentales de donantes privados contribuyen a sembrar confusión sobre la verdadera razón de ser de estos proyectos.

Para contribuir a esclarecer las confusiones creadas por ambos factores, la presente investigación busca demostrar cómo los participantes de un proyecto de comunicación para el desarrollo realizado con enfoque participativo experimentan un proceso de empoderamiento individual y colectivo basado en tres factores:

1. Adquisición de competencias comunicativas.
2. Mejora de la auto-percepción de dichas competencias (autoestima).
3. Aumento de la conciencia crítica

²¹² Los esfuerzos de la escuela norteamericana en el campo de la comunicación intercultural han sido liderados por los profesores James C. McCroskey y Thomas Knutson. Ver, por ejemplo, el vínculo que se pretende establecer entre competencias comunicativas y estilos de comunicación específicos en: KNUTSON, T. y PUSIRISUK, P. (2006): Thai Relational Development and Rhetorical Sensitivity as Potential Contributors to Intercultural Communication Effectiveness: JAI YEN YEN. *Journal of Intercultural Communication Research*, Vol. 35, nº 3, 2006.

Los resultados de la investigación muestran cómo estos tres factores se pueden correlacionar con varias de las principales dimensiones del empoderamiento enunciadas. En particular, se han podido trazar correlaciones con las dimensiones enunciadas por Melkote y Steeve (2001), William Ninacs (2009) y Kabeer (1999).

De manera paralela, se discute el alcance y la pertinencia de las distintas metodologías de evaluación empleadas, combinadas o no, en los tres talleres como una forma de demostrar la existencia de dicho proceso de empoderamiento.

La investigación ha involucrado a 86 jóvenes participantes de entre 12 y 18 años en los 3 talleres de comunicación audiovisual para la prevención de la violencia y la construcción de una cultura de paz, realizados en 2009 y en Honduras, Nicaragua (200) y Panamá (2011) dentro los programas de la UNESCO “Prevención de la Violencia y Desarrollo Juvenil en Centroamérica” (2009) y “Mejorando la Seguridad Ciudadana en Panamá: Hacia la Construcción de una Cultura de Paz” (2011).

Como su propio nombre indica, estos talleres buscaban formar a jóvenes en técnicas de producción audiovisual para la elaboración de mensajes que contribuyesen a la prevención de la violencia juvenil y la construcción de una cultura de paz.

Durante sus dos semanas de duración, los talleres se fundamentaron en la combinación de un proceso de investigación-acción participativa con la capacitación técnica audiovisual. Para llevar a cabo este proceso, se siguió

una metodología de aprendizaje cooperativo basado en proyectos a través de grupos formales de aprendizaje cooperativo²¹³.

Esta modalidad de agrupación para el aprendizaje basado en proyectos se distingue porque pueden durar más de una clase para completar una tarea o encargo específico. Primero, los estudiantes reciben instrucciones y definición de objetivos del profesor o facilitador. Segundo, el profesor asigna cada estudiante a un grupo, proporciona el material necesario, organiza el aula y puede asignar a cada estudiante varios roles específicos dentro de cada grupo.

La combinación de la IAP y la capacitación técnica de los participantes buscaba generar un proceso de empoderamiento construido a través de las siguientes etapas:

1. Identificación y asimilación conceptual del problema.
2. Vinculación del problema identificado con la persona y la realidad que le rodea.
3. Búsqueda de soluciones y alternativas al problema identificado a y a sus consecuencias.
4. Desarrollo de habilidades comunicativas y aumento de la confianza a través de la capacitación técnica.
5. Diseño de mensajes orientados a la exposición y solución del problema.
6. Empoderamiento a través de la presentación y de la difusión de las producciones.

La superación de estas etapas implica la realización de actividades orientadas a la adquisición de habilidades de pensamiento crítico y el

²¹³ JOHNSON, D.W., JOHNSON, D.T. y SMITH, K. (1991): Cooperative Learning, Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report, nº.4, George Washington.

aprendizaje de las técnicas necesarias para la realización de un producto audiovisual (Preproducción-producción-postproducción). En el contexto de los talleres impartidos, se hizo énfasis en los siguientes aspectos:

- Asimilación de conceptos para el tratamiento periodístico de la violencia y el fomento de una cultura de paz:
- Aumento de la capacidad crítica de los participantes a través de la detección de estereotipos y construcción de imágenes positivas sobre sí mismos.
- Adquisición de las habilidades descritas en la Taxonomía de Bloom y competencias comunicativas por parte de los participantes.

Los talleres han sido evaluados añadiendo cada vez más herramientas e indicadores de empoderamiento, lo que ha permitido definir el alcance de cada método empleado y constatar las mejoras que implicaba la implementación de más métodos:

- 1.- En el primer taller, celebrado en Managua (Nicaragua) en agosto de 2009, las evaluaciones del proceso realizadas por los participantes fueron completadas con el análisis que los facilitadores hicieron de las producciones audiovisuales una vez finalizó el taller.
- 2.- En el segundo taller, celebrado en Tegucigalpa (Honduras) en septiembre de 2009, la metodología de evaluación fue ampliada con la medición, a través de un pre-test y un post-test, de las variaciones en la auto-percepción de la competencia comunicativa de los participantes durante el taller.
- 3.- En el tercer taller, realizado en Ciudad de Panamá (Panamá) en agosto de 2011, la metodología de evaluación utilizada en el taller de Honduras fue ampliada aún más con otros dos test de auto-percepción de los tres dominios del aprendizaje descritos en la taxonomía de

Bloom (Cognitivo, Afectivo y Psicomotor).²¹⁴

En términos operativos, el problema general se delimitó a través de las siguientes preguntas específicas:

- 1.- ¿Qué beneficios propicia un proceso de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo para las personas involucradas en el mismo?
- 2.- ¿Hasta qué punto pueden identificarse y evaluarse las competencias comunicativas supuestamente adquiridas en un proyecto de comunicación para el desarrollo?
- 3.- ¿Qué herramientas son las más adecuadas para evaluar el empoderamiento producido en un proyecto de comunicación participativa?

3.1 Objetivos e hipótesis de la Investigación

Para dar respuesta a las preguntas anteriores, comenzaremos formulando los objetivos que queremos alcanzar con esta investigación:

Objetivo General

Contribuir a esclarecer qué tipo de impacto generan los proyectos de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo, mostrando cómo los participantes de un proceso de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo experimentan un empoderamiento basado tanto en el aumento de la auto-percepción de sus competencias comunicativas como en la adquisición de las mismas.

²¹⁴ Ver Apartado 4.4. Adquisición de competencias comunicativas del Capítulo 4. Marco Teórico.

Objetivos Específicos

- Describir cómo un proceso comunicativo de Investigación - Acción Participativa contribuye a que sus participantes experimenten un proceso de empoderamiento de acuerdo con las concepciones más ampliamente aceptadas (Kabeer, 1999, Meljote y Steeves, 2001).
- Describir y delimitar las relaciones existentes entre el aumento de las competencias comunicativas, el aumento de la auto-percepción de dichas competencias y el desarrollo de una conciencia crítica con la existencia de un proceso de empoderamiento individual.
- Poner en valor el uso de indicadores de empoderamiento basados en la mejora de la capacidad crítica y la auto-percepción de las competencias comunicativas mediáticas, como una alternativa a los indicadores orientados a demostrar el aumento de la capacidad de influencia de un grupo determinado.

Hipótesis

Los proyectos de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo favorecen el aumento de las competencias comunicativas y de la conciencia crítica de los participantes, así como una auto-percepción de dichas competencias más ponderada.

Hipótesis secundaria

La variación de la auto-percepción de las competencias comunicativas que experimenta un sujeto durante una Investigación - Acción Participativa es un indicador válido del proceso de empoderamiento existente en los proyectos de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo.

PARTE II

CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO

- Cuando yo uso una palabra - insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso - significa justo lo que prefiero que signifique: ni más ni menos.
- La cuestión - insistió Alicia - es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.
- La cuestión - zanjó Humpty Dumpty - es saber quién es el que manda..., eso es todo.

Lewis Carroll, *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*.

Como se ha podido comprobar en los capítulos anteriores, gran parte de la literatura existente sobre la comunicación para el desarrollo, ya sea entendida de manera vertical u horizontal, proviene más de estudios de caso y artículos argumentativos que de sistematizaciones empíricas y rigurosas. A pesar de la multiplicación del número de organizaciones dedicadas al desarrollo en las últimas dos décadas, las evaluaciones de las acciones de las ONG continúa mostrando bastantes carencias.

En la mayoría de los casos, implican una evaluación de impactos o resultados, ampliamente etiquetados como “evaluación de impacto” y “medición de resultados”. Estas evaluaciones son realizadas, exceptuando en las intervenciones realizadas a cuatro años, una vez se ha terminado el proyecto.

En consecuencia, la bibliografía empleada como soporte argumental para esta tesis doctoral combina publicaciones en revistas académicas con muchas citas tomadas directamente de la práctica: reflexiones de

comunicadores sociales, casos de estudio, informes de agencias intergubernamentales, de entidades donantes y de ONG, etc.

La presente investigación ha tenido como telón de fondo diferentes campos de conocimiento con conceptos y objetivos en muchas ocasiones comunes, pero pocas veces estudiadas desde una perspectiva integradora. Estas disciplinas pueden ser agrupadas en torno a dos grandes tradiciones teórico-prácticas:

- 1.- Los proyectos y actividades realizados en el ámbito de la comunicación para el desarrollo que, entre otros objetivos, buscan empoderar a grupos vulnerables través de técnicas extraídas de la Investigación - Acción Participativa (IAP).

Estos procesos, en muchas ocasiones sujetos a las agendas marcadas por el funcionamiento de la cooperación internacional Norte - Sur o identificables por su oposición a dichas dinámicas verticales, han carecido de una sistematización apropiada.²¹⁵

- 2.- Las disciplinas académicas que estudian las competencias y las habilidades comunicativas que se pueden adquirir en procesos de participación y de aprendizaje existentes en proyectos de comunicación para el desarrollo. A efectos de esta tesis, se argumentará que la medición de estas habilidades antes y después de dichos procesos constituye un indicador de empoderamiento válido para demostrar el grado de éxito de estos procesos.

Para contextualizar dicha investigación y poder demostrar tanto la validez de los indicadores empleados como la necesidad de hacer converger las disciplinas mencionadas, en el presente capítulo se procederá a definir y

²¹⁵ Ver, por ejemplo, la preocupación mostrada por Mario Kaplún en torno a esta falta de sistematizaciones en KAPLUN, 1984. Op. Cit.

delimitar los principales conceptos utilizados a lo largo de la misma.

Los apartados dedicados a cada uno de los términos incluirán una revisión de la evolución diacrónica de conceptos considerados como fundamentales y menciones a las acepciones empleadas con más frecuencia en los ámbitos de acción e investigación cubiertos por esta tesis.

Cuando se considere relevante, se ofrecerá una panorámica del actual estado del debate sobre la aplicación que consideramos más correcta tanto a efectos de esta tesis como de la disciplina en general. Además, se ofrecerá una explicación de por qué, a efectos de esta investigación, se ha optado por una acepción y no por otra.

4.1. La Comunicación para el Desarrollo

En buena medida, el capítulo de Antecedentes ha consistido en una retrospectiva sobre la relación dialéctica establecida, desde mediados del siglo XX hasta nuestros días, entre las metodologías verticales y las horizontales aplicadas al uso de la comunicación con fines desarrollistas. Sin ánimo de repetir las reflexiones efectuadas, y como complemento a lo expuesto en las páginas anteriores, comenzamos este marco teórico recordando la falta de consenso sobre el significado y las prácticas definibles como “comunicación para el desarrollo”. Sirva de ejemplo la propuesta de categorización realizada en 2009 por Laura Cárdenas de las principales ramas y perspectivas prácticas que formarían parte de la disciplina²¹⁶:

1. - Enfoque modernizador:
2. - Desarrollo de redes de trabajo y documentación.
- 3.- TIC para el Desarrollo.

²¹⁶ La clasificación presentada es un resumen de la establecida en CARDENAS LORENZO, Laura (2009: págs.. 53-60). Comunicación y... Op. Cit.

- 4.- Marketing Social.
- 5.- Entretenimiento educativo.
- 6.- Comunicación para la salud.
- 7.- Movilización social.
- 8.- Información, Educación y Comunicación (IEC).
- 9.- Construcción Institucional.

La definición de cada una de estas prácticas no forma parte del objeto de estudio de esta tesis doctoral. Sin embargo, cabe mencionarlas para constatar la falta de límites claros entre cada una de ellas. En realidad, muchas podrían entenderse como sinónimos y sólo han ido haciéndose un nombre por la popularidad que han adquirido en un momento dado, ya sea por el éxito de una iniciativa concreta o por su adopción temporal en el marco de trabajo de Naciones Unidas. Así, por ejemplo, la comunicación para la salud (tipología nº 6) es descrita por Cárdenas como:

“... el uso de estrategias de comunicación para el desarrollo basadas en el enfoque del marketing social y la teoría de la difusión. Actualmente se concentra en el trabajo con modelos de participación comunitaria, de abajo arriba, y con los grupos de base, con enfoque que combina varios medios”²¹⁷

Así mismo, completando esta definición, cabría añadir que la comunicación para la salud también puede utilizar técnicas del entretenimiento educativo (tipología nº 5), de IEC (tipología nº 8) y que también ha recurrido con frecuencia al uso de TIC (tipología nº 2). El ejemplo sirve para mostrar la interdisciplinariedad que caracteriza buena parte de las iniciativas desarrolladas en la comunicación para el desarrollo. Por otra parte, complicando aún más los intentos de definir y categorizar el campo, hay que tener en cuenta la polarización de prácticas y teorías articuladas desde mediados del siglo XX en torno a enfoques verticales y horizontales.

Resumiendo el debate descrito en el capítulo de Antecedentes, el

²¹⁷ Ídem, pág.57.

siguiente cuadro enumera las distintas metas de desarrollo y enfoques opuestos que han marcado la evolución de la disciplina, estableciendo un continuo donde, incorporando elementos de uno y otro lado de la tabla, se ubican la mayoría de proyectos y programas ejecutados con esta etiqueta.

Tabla 2: Perspectivas Contradictorias y Metas de Desarrollo²¹⁸

<u>Metas en Comunicación y Desarrollo</u>		
Visión vertical	vs	Visión Horizontal
Seguridad Nacional y poder Movilización social y política		Elección individual y libertad Movilización social y acceso político / circulación
Identidad y unidad nacional Crecimiento económico Socialización política Derechos comerciales y de la propiedad		Identidad y unidad subnacional Justicia distributiva Participación política Derechos públicos y del consumidor
Educación y competencia profesional		Educación y oportunidades laborales
Control informativo		Acceso a la Información
Vigilancia de la comunicación		Privacidad de la comunicación
Autoridad gubernamental		Poder ciudadano
Autoridad y control central		Autonomía regional y local
Directrices culturales y artísticas (a veces censoras)		Creatividad cultural y artística (A veces subversiva)
Mass Media y el marketing ²¹⁹		Diálogo ciudadano

²¹⁸ Tabla traducida y adaptada por el autor de esta tesis de TEHRANIAN (1996: pág. 50).

²¹⁹ Esta última característica ha sido introducida por el autor de la tesis. A las aportaciones de Tehranian, añade la fe de la teoría de la difusión en los medios de comunicación y, posteriormente, el uso de técnicas de mercadotecnia al ámbito del desarrollo. Por el contrario, los enfoques horizontales confían en el diálogo ciudadano y, hasta cierto punto, reniegan de la aplicación de la comunicación de masas.

Tomando como referencia el continuo de prácticas establecido entre los polos citados en esta tabla, las páginas que siguen servirán para explicar el estado actual del debate y delimitar los límites de la comunicación para el desarrollo a través de las definiciones que se han considerado más apropiadas. Por último, se hará referencia a la importancia creciente que ha ido adquiriendo la utilización de técnicas de IAP dentro de esta disciplina.

Como hemos podido comprobar en capítulos anteriores, la interacción entre los enfoques verticales y horizontales en este campo, tanto a nivel práctico como teórico, ha dado lugar a un amplio y diverso cuerpo de posiciones distribuidas de manera aislada o combinada a lo largo de lo que podríamos denominar un “continuo vertical-horizontal”²²⁰.

Ante la ausencia de un consenso sobre las prácticas etiquetables bajo la marca “comunicación para el desarrollo”, los actuales profesionales de la cooperación internacional tienen una idea bastante confusa sobre el significado del término. Para la experta italiana Silvia Balit (2012), esta confusión también ha llevado a una cierta marginación del concepto en el ámbito de Naciones Unidas:

“...hay una falta de entendimiento dentro de las agencias de desarrollo sobre lo que de verdad trata la comunicación para el desarrollo. Como los políticos o los empresarios, son conscientes de la importancia de las actividades de información y comunicación, pero principalmente en conexión con las relaciones públicas o la comunicación corporativa.”²²¹

La confusión a la que se refiere Balit ya había llevado en 2006 a la celebración del primer Congreso Mundial sobre Comunicación para el Desarrollo, celebrado en Italia. Los amplios puntos de acuerdo alcanzados,

²²⁰ Insertar referencia cruzada

²²¹ La cita es una traducción del autor extraída de artículo publicado en 2012 por la jefa del Programa de Comunicación para el Desarrollo de la FAO (1984-1998) - BALIT, Silvia (2012: pág.106): *Communication for Development in Good and Difficult Times: The FAO Experience*. Nordicom Review 33. Número especial, págs. 105-120.

concretados en el llamado Consenso de Roma, acuñaban una definición del campo que, en líneas generales, incluía las reclamaciones de los defensores de los procesos participativos y del recurso a las prácticas dialógicas que en su día defendiera el brasileño Paulo Freire:

“(La Comunicación para el Desarrollo es un) proceso social basado en el diálogo mediante una amplia gama de herramientas y métodos. También persigue un cambio en distintas áreas como escuchar, generar confianza, intercambiar conocimientos y capacidades, construir procesos políticos, debatir y aprender para lograr un cambio sostenido y significativo. No tiene que ver con las relaciones públicas o la comunicación corporativa”.

A pesar de la declaración de intenciones alcanzada en Italia, la práctica del día a día continuó por otro lado. Las razones de esta falta de eco se podrían resumir en las agrias palabras de Alfonso Gumucio (2008): “las grandes burocracias para el desarrollo no se sintieron aludidas”²²².

En realidad, su fracaso parece responder al peso que, a pesar de las lecciones extraídas en los últimos años y el discurso pro-participación dominante, las lógicas verticales siguen teniendo en los grandes organismos de cooperación. En la misma línea que Gumucio, Silvia Balit explicaba con cierta frustración:

“Tras el congreso, tanto el Banco Mundial como la FAO no reforzaron sus programas de comunicación para el desarrollo como pedía el Consenso de Roma. Así, el evento no tuvo éxito en su objetivo de sensibilizar a tomadores de decisiones entre dos de sus sponsors. El Banco Mundial sufrió cambios en su equipo de dirección, y más que dar prioridad a la comunicación para el desarrollo, los nuevos gestores dieron

²²² Alfonso Gumucio expresó esta frustración tras la muerte del ex director de la FAO, Colin Fraser, el 20 de septiembre de 2008. (En línea)
<http://www.escriitoresyperiodistas.com/NUMERO39/alfonso.htm>

prioridad (deliberadamente)²²³ a reforzar la comunicación corporativa. Por lo que respecta a la FAO, también en proceso de reestructuración, sin un líder, el grupo de Comunicación para el Desarrollo no fue capaz de defender la disciplina ante la nueva Dirección²²⁴.

La escasa repercusión del Consenso de Roma quedó reflejada en la encuesta llevada a cabo por la 11 Mesa Redonda Inter-agencial de Comunicación para el Desarrollo (UNESCO et al., 2009) entre los funcionarios de Naciones Unidas. Cuando fueron preguntados sobre los desafíos que complican el uso centralizado de la comunicación para el desarrollo en la organización,²²⁵ la respuesta más habitual (67%) fue que hay una “ausencia de una comprensión clara” en torno al concepto y las prácticas que engloba.

Para explicar esta confusión, resulta útil mencionar que, paralelamente al devenir de la relación entre enfoques verticales y horizontales, académicos de muy diversos ámbitos han tratado de acotar y definir el ámbito de actuación de la comunicación para el desarrollo.

Aunque buena parte su corpus teórico proviene de América Latina, el primer esfuerzo por definir el concepto surge en Filipinas, cuna de la Escuela de Comunicación para el Desarrollo de la Universidad de Los Baños. En 1971, la profesora Nora Quebral la definía como:

“El arte y ciencia de la comunicación humana vinculada a una transformación planeada de la sociedad desde un estado de pobreza a un crecimiento socio-económico que genera mayor igualdad y despliegue de los potenciales individuales.”²²⁶

²²³ La palabra deliberadamente no es parte del original. Balit califica esta decisión de deliberada tres párrafos más abajo que la presente cita.

²²⁴ BALIT, Silvia (2012: pág. 110). Op. Cit.

²²⁵ La pregunta fue planteada en inglés en el original: “What challenges complicate efforts to centralize C4D?” La respuesta mayoritaria (67%) fue “Absence of clear comprehension of C4D” (UNESCO et al. 2009; pág. 16).

²²⁶ QUEBRAL, Nora (1971): Development Communication in the Agricultural Context. En Asian Journal of Communication, vol. 16, n°. 1, págs. 100-107. 2006.

Como se puede apreciar, la definición acuñada por Quebral no menciona la necesidad de adoptar enfoques participativos, ni especifica el grado de implicación que la población debe alcanzar en las acciones planificadas, ni su papel como objeto o sujeto del cambio propuesto. Una de las razones de esta omisión puede radicar en la tradición política centralizadora existente en Filipinas, donde el papel de planificador suele estar reservado al Estado.²²⁷

Desde entonces, las definiciones han ido adaptándose a los nuevos entornos tecnológicos, variando principalmente en su deseo de ser más o menos restrictivas o en cuanto a la variedad de ámbitos tratados y metodologías a utilizar. Así mismo, se fue añadiendo la idea de que, además de planificar, la comunicación para el desarrollo requería necesariamente de investigaciones vinculadas a la acción comunitaria.

La llegada de las nuevas tecnologías y la aplicación de la investigación participativa como una herramienta más de la comunicación para el desarrollo desembocó, en el inicio del nuevo milenio, en el nacimiento de la Comunicación para el Cambio Social, ya explicada en capítulos anteriores. La difusión de este nuevo concepto “como un proceso de diálogo y debate, basado en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia social y la participación activa de todos”²²⁸, se enmarca en la línea de pensamiento iniciada en América Latina por Luis Ramiro Beltrán y Paulo Freire en la década de los 70 y en esencia no parece aportar grandes novedades con respecto a sus predecesores.

²²⁷ QUEBRAL, Nora (2002): Reflections on Development Communication (25 years later). College of Development Communication. Universidad de Los Baños (UOLB), Filipinas.

²²⁸ GUMUCIO, Alfonso (2003: pág. 22): Comunicación para el Cambio Social: Clave del Desarrollo Participativo. Consultado en la página web de la Communication for Social Change Consortium en febrero de 2015:

<http://www.communicationforsocialchange.org/publications-resources?itemid=20>

Al profundizar en sus características, parece evidente que es un intento de actualizar el concepto en un mundo más globalizado e interrelacionado tras la llegada de Internet²²⁹. Aun así, la definición resulta bastante semejante a las definiciones propuestas desde Naciones Unidas. En 1997, mediante el Artículo 6 de la Resolución 51/172 de la Asamblea General, las Naciones Unidas adoptaron la siguiente definición formal de comunicación para el desarrollo:

“La comunicación para el desarrollo destaca la necesidad de apoyar los sistemas de comunicación recíproca que propicien el diálogo y permitan que las comunidades se manifiesten, expresen sus aspiraciones e intereses y participen en las decisiones relacionadas con su desarrollo.”

Desde entonces, se han propuesto varias definiciones alternativas que reflejan un mayor entendimiento del papel que la comunicación puede desempeñar en los procesos de desarrollo. En 2006, merece la pena destacar dos de las aproximaciones más aceptadas en la actualidad.

Sí parece más innovadora la definición acuñada por el profesor español Francisco Sierra en 2006:

*"La Comunicación para el Desarrollo es la investigación aplicada que tiene por fin el estudio, análisis y planeación de las políticas y modelos de comunicación para el cambio social mediante la integración de los sistemas de información y comunicación públicos, así como los recursos tecnológicos y las culturas populares, en la acción y gestión comunitaria local socializando los recursos de expresión e identificación grupales y colectivos entre las redes sociales"*²³⁰

La definición de Sierra integra definitivamente el uso de técnicas IAP como la razón de ser de la comunicación para el desarrollo dentro de este

²²⁹ Ver características de la Comunicación para el Cambio Social en el apartado 1.10 de los Antecedentes. Pág. 87 y siguientes.

²³⁰ SIERRA, F. (2006: *pág. 48*). Comunic@rte. Guía para una Comunicación Solidaria. Consejería de Igualdad y Bienestar Social / Delegación Provincial, Sevilla.

amplio campo de acción, tal como él mismo explica en la categorización realizada en su Guía para una Comunicación Solidaria. Como veremos a continuación, Sierra distingue tres tipos de enfoques:

4.1.1. El Enfoque Modernizador²³¹:

A pesar de su amplia refutación teórica,²³² el enfoque modernizador continúa gozando de una amplia aceptación en la práctica de la cooperación internacional. Su concepción instrumentalista de la comunicación se inspira en la escuela difusionista americana y, a su vez, ha tenido una enorme influencia en las ONG y los organismos intergubernamentales a la hora de diseñar los proyectos de comunicación y desarrollo en el llamado Tercer Mundo, de acuerdo con los objetivos de crecimiento económico fijados por Naciones Unidas.

Concibe el desarrollo como una movilización eficiente de los recursos disponibles, incluida la mano de obra, considerando factores decisivos del crecimiento y el progreso económico la “libre” importación de capital y tecnologías (por ejemplo, los satélites de telecomunicaciones) y el acceso a la información.

Sin ánimo de repetir las críticas vertidas por la corriente latinoamericana y descritas en el capítulo de Antecedentes, Sierra también califica irónicamente este enfoque modernizador como:

“...maquiavélico, porque toda la estrategia de comunicación solidaria se justifica por los fines, sin importar los medios, a la vez que, paradójicamente, todo el proceso se resume en seleccionar los canales o medios adecuados para influir en los ciudadanos y cambiar hábitos,

²³¹ Para ampliar esta descripción puede consultarse el Apartado 1.2.El Enfoque Modernizador de los Antecedentes.

²³² Ver Apartado 1.3. *La Comunicación Alternativa*, pág. 25.

valores o condiciones sociales.”²³³

4. 1. 2. El Enfoque Cultural

Esta corriente teórico práctica, surgida como crítica al Enfoque Modernizador, propone la lógica del diálogo intercultural y la participación comunitaria contra la lógica difusionista de Everett Rogers. El modelo de mediación adoptado privilegia la mirada cultural frente a las tecnologías y medios informativos. Ello implica “promover la tolerancia y respeto mutuo a la diversidad cultural y a las subculturas que conforman toda comunidad, a partir del diálogo y la participación”²³⁴ comunitaria.

Detrás de la expansión de este enfoque, podemos ver la influencia que tanto en su día como ahora tuvo la apuesta por la dialogicidad de Paulo Freire, o el desarrollo del multiculturalismo defendido por Charles Taylor y, de manera más ponderada, por la Escuela de los Estudios Culturales de Stuart Hall, entendido como “la idea de que todas las culturas merecen el mismo respeto social e interés académico”²³⁵.

Para Sierra, esta concepción anti-difusionista tiene grandes implicaciones operativas:

“Se trata de un enfoque más cualitativo que instrumental, más centrado en los procesos que en los resultados o efectos (...) Desde este punto de vista, toda intervención comunicativa solidaria ha de partir de la lógica de la mediación, pensando las redes, vínculos y conectores de imágenes, agentes y prácticas que conforman la cultura local. Las estrategias de intervención han de tomar en cuenta los procesos, prácticas y hábitos de producción y consumo cultural de los actores e instituciones sociales de la ciudad o espacio comunitario en el que

²³³ SIERRA, F. (2006: pág. 54). Op. Cit.

²³⁴ *Ibidem*, pág.55.

²³⁵ BLOCH, Avital H. (1984: pág.1): Multiculturalismo, Teoría Posmoderna y Redefinición de la identidad Nacional Norteamericana. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Vol. 6. Universidad de Colima, México.

intervenimos.(...)

En otras palabras, la comunicación y el desarrollo deben ser pensados ecológicamente, tratando de integrar a distintos sectores y agentes sociales para el desarrollo local endógeno, promoviendo el empoderamiento comunitario, esto es, la apropiación cultural de los actores menos favorecidos a nivel individual, grupal y colectivo, logrando el control y gobierno de las condiciones sociales y económicas del desarrollo.”²³⁶

En cuanto a las limitaciones de este modelo de intervención, Sierra afirma que se sobrevaloran los factores de carácter político y organizacional como límites a la implantación de la comunicación participativa.

4.1.3. Modelo Transformador

La tercera modalidad de mediación en desarrollo descrita por Francisco Sierra es el modelo transformador, o perspectiva emancipadora, que:

“... parte de una idea de la comunicación participativa para el desarrollo endógeno como una actividad política que debe ser orientada al cambio de poder. La intervención dentro de este modelo exige respetar un principio de equidad en la distribución de la información y los beneficios del desarrollo a partir de la participación consciente y activa de la gente común.”²³⁷

La experiencia muestra cómo, a menudo, los modelos cultural y transformador se dan de manera combinada y resulta difícil diferenciarlos. No presentan elementos excluyentes entre sí, como ocurre con (contra) el modelo difusionista. En cierto modo, también se podría entender que el mero hecho de buscar un desarrollo endógeno, aspecto compartido por ambos enfoques, ya supone una búsqueda del cambio en las estructuras de poder.

No obstante, sí que es cierto que, mientras que algunos proyectos inciden en el diálogo como elemento constitutivo esencial, otros basan su identidad

²³⁶ SIERRA, F. (2006). *Op. Cit.* Págs. 55-56.

²³⁷ *Ibidem*, pág.56.

metodológica en la combinación de investigaciones y acciones realizadas por la comunidad y centradas en la identificación y resolución de problemas que conciernen a todos sus miembros.

Para Sierra, dentro de este tercer enfoque, la metodología de Investigación-Acción Participativa se constituye como:

“...el modelo y la cultura de producción del proyecto que define la nueva lógica de constitución de los espacios e imaginarios del cambio social. Más aún, constituye una estrategia y un requisito para la planificación de los programas de solidaridad e igualdad social en materia de información y comunicación.”²³⁸

Esta planificación de acciones y mensajes originada en la comunidad tendría, para Sierra, enormes implicaciones en cuanto al nivel de descentralización política, a la necesidad de una constante implicación de la ciudadanía, al establecimiento de redes de información horizontales y a la renuncia al control cultural tradicionalmente ejercido por los medios de comunicación y la élite socioeconómica de cada país.

A efectos de la presente investigación, centrada en la evaluación de talleres, en el apartado 4.3. de este marco teórico describiremos el núcleo que conforma este paradigma transformador: la Investigación - Acción Participativa. Pero antes, para entender la orientación de los proyectos de IAP, nos detendremos a analizar las dimensiones que conforman el proceso de empoderamiento que pretende facilitar la IAP. Una vez identificadas estas dimensiones, será más fácil trazar las correlaciones existentes entre los componentes de un proyecto de Investigación - Acción Participativa y la experimentación del proceso de empoderamiento.

²³⁸ *Ibidem*, pág. 57.

4.2. El Empoderamiento y su evaluación en la Comunicación para el Desarrollo

La última edición del diccionario de la RAE define el empoderar como el acto de “hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido”²³⁹. El verbo es un calco del inglés “*empowerment*” que, según la propia RAE, es un término utilizado en sociología para describir el acto de “conceder poder [a un colectivo desfavorecido socioeconómicamente] para que, mediante su autogestión, mejore sus condiciones de vida”²⁴⁰.

Ni la escueta acepción española ni la inglesa alcanzan a reflejar el largo debate que ha girado en torno al concepto y a sus aplicaciones, aunque sí incorporan algunos de los aspectos más debatidos en las últimas décadas. Lo primero que llama la atención de ambas acepciones es la preferencia por utilizar la condición transitiva del verbo “empoderar”, lo que menoscaba la importancia de los procesos endógenos. Aunque admite forma reflexiva, la definición española hace énfasis en una concepción del poder como algo que una persona “concede” a otra. Para la acepción inglesa, el proceso parece incluir dos fases: una primera en la que el poder es transferido (“conceder poder”) y una segunda en la que es auto-gestionado.

Además de establecer la transitividad o la reflexividad de la acción enunciada, los intentos por definir el término se han topado con el controvertido significado de su raíz. No en vano, la palabra “poder” y sus diferentes interpretaciones constituyen por sí solas uno de los términos más debatidos en las ciencias sociales²⁴¹.

²³⁹ Ver Diccionario de la Real Academia Española: (En línea) Consultado el 14 de septiembre de 2015 en <http://dle.rae.es/?w=empoderar&o=h>.

²⁴⁰ Ver discusión en la página web de la RAE. (En línea) Consultado en septiembre de 2015 en <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?key=empoderar>.

²⁴¹ ROWLANDS, Jo (1997: págs. 2 y 3): *Questioning Empowerment, Working with women in Honduras*. Oxford: Oxfam Publications. ISBN: 9780855983628.

En la práctica desarrollista, el significado del concepto de empoderamiento ha oscilado entre dos acepciones: una originaria, utilizada como una evolución del concepto de “liberación”, y otra más instrumental y adaptada a los objetivos y lógicas de actuación de la cooperación internacional. Al igual que ha ocurrido en numerosas ocasiones en la historia de la comunicación para el desarrollo, la dinámica dialéctica entre ambas acepciones ha marcado la evolución de una praxis que, como veremos a continuación, precedió a la aparición del concepto.

4.2.1. Paulo Freire y la concepción del Oprimido

Una de las primeras experiencias teórico-prácticas conscientemente orientadas al empoderamiento fueron las prácticas liberadoras de la Educación Popular promovida en América Latina durante los años 60 por el pedagogo Paulo Freire. Aunque el autor brasileño no utilizó la palabra “empoderamiento” literalmente en sus escritos, toda su obra gira en torno a dos estrategias relacionadas con el empoderamiento. Primero, afirma que los seres humanos oprimidos deben ser tratados como sujetos de derechos en todos los procesos políticos. Al mismo tiempo, influido por las teorías marxistas, insiste en la necesidad de abordar la pobreza y la desigualdad de a través de análisis y soluciones colectivas. La oportunidad individual, en su opinión, “no puede ser la solución a la subyugación y a la pobreza del mundo”²⁴². En palabras del propio Freire:

“La antidualogicidad y la dialogicidad como matrices de teorías de acción cultural antagónicas: la primera sirve a la opresión; la segunda, a la liberación. La teoría de la acción antidialógica y sus características:

²⁴² SERVAES, Jan (1996: pág. 17): *Participatory Communication for Social Change*. Editado por Jan Servaes, Thomas L Jacobson y Shirley A White. Sage Publications. Nueva Delhi, India. ISBN 81- 7036-530 – 9.

- La conquista
- La división
- La manipulación
- La invasión cultural

La teoría de la acción dialógica y sus características:

- La colaboración
- La unión
- La organización.
- La síntesis cultural²⁴³

Uno de los problemas frecuentemente identificados en la teoría de Freire es que se centra en la comunicación interpersonal grupal (en el contexto de una clase) dejando de lado el rol de los medios de comunicación y, en general, de la tecnología. Por otro lado, tampoco aborda el rol del lenguaje o las formas del lenguaje empleadas, “centrándose en las intenciones con las que se emprenden las acciones comunicativas”²⁴⁴. Estas carencias parecen fruto del ámbito de estudio al que se refería Freire y, como veremos a continuación, fueron subsanadas con definiciones posteriores.

4.2.2. Desarrollo y evolución del concepto

Según indica la doctora israelí Elisheva Sadán, el término deriva, una vez más, de los movimientos multiculturalistas libertadores de la década de los 70. Esta especialista en desarrollo comunitario cita a tres autores como padres fundadores del concepto:

“Barbara Solomon (1976, 1985) utilizó el empoderamiento como un método de trabajo social con afroamericanos oprimidos. Peter Berger y Richard Neuhaus (1977) propuso el empoderamiento como una forma de mejorar los servicios sociales por medio de instituciones sociales mediadoras. Julian Rappaport (1981) desarrolló el concepto teóricamente y lo presentó como una cosmovisión que incluye una política social y una

²⁴³ FREIRE, Paulo (1969: pág. 113): *La pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva, Montevideo.

²⁴⁴ SERVAES (1996: pág. 18). Op. Cit.

forma de abordar la solución de problemas sociales derivados de la ausencia de poder.”²⁴⁵

Durante los años 80, la popularización del término en el movimiento feminista permitió las primeras sistematizaciones y definiciones generales, normalmente ligadas al ámbito de actuación que lo había visto crecer. Así, la red internacional de mujeres investigadoras DAWN (Development Alternatives with Women for a New Era) lo definió como el “proceso por el cual las mujeres acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y protagonismo en todos los ámbitos.”²⁴⁶

En los años siguientes, la progresiva integración del discurso feminista en las agendas de las agencias internacionales de desarrollo trajo consigo la aceptación del concepto en instituciones dedicadas al desarrollo y en Naciones Unidas, un proceso que tuvo su culminación en la mención explícita al “empoderamiento de las mujeres” como uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM 3)²⁴⁷.

La institucionalización del *empowerment* requirió cierta dosis de maquillaje para su utilización en estancias más diplomáticas. Un concepto que hasta entonces había sido auto-empleado para describir la lucha política de mujeres y afroamericanos en un contexto de flagrante injusticia social, normalmente explicado como un juego de poder de “suma cero”, tuvo que adquirir matices constructivos y saber vender los “efectos multiplicadores deseables” que la ganancia de poder del grupo desfavorecido podía traer para otros grupos sociales. En el caso de las mujeres, por ejemplo, se hicieron importantes esfuerzos para explicar la correlación entre el

²⁴⁵ Traducido por el autor de SADÁN, Elisheva (2004: pág. 73): *Empowerment and Community Planning*. E-book, edición en inglés.

²⁴⁶ PAIT, Sara (2009: pág. 8): *Definiciones de Empoderamiento y Sistemas de Información de Género en las Microfinanzas: La Teoría y la Práctica*. Red WEMAN.

²⁴⁷ ODM 3: “Promover la igualdad de géneros y el empoderamiento de la mujer.” Ver, por ejemplo, <http://www.un.org/millenniumgoals/gender.shtml> , consultado en octubre de 2015.

empoderamiento de la salud infantil, la salud de la familia y el desarrollo económico.²⁴⁸

La popularización del concepto en el ámbito del desarrollo también trajo consigo la multiplicación de esfuerzos por categorizar los distintos enfoques desde los que se podía instrumentalizar. En muchos casos, las aproximaciones son curiosamente similares a los términos que se habían venido utilizando para describir el propio desarrollo. En otras palabras, el concepto ha sido hasta cierto punto “fagocitado” por la cooperación internacional, convirtiéndolo en un sinónimo del proceso de desarrollo. Sirva de ejemplo la definición del profesor británico John Friedman que en 1992 sostenía que el empoderamiento “está relacionado con el acceso y control de tres tipos de poderes:

- a) el *social*, entendido como el acceso a la base de riqueza productiva;
- b) el *político*, o acceso de los individuos al proceso de toma de decisiones, sobre todo aquellas que afectan a su futuro;
- c) el *psicológico*, entendido en el sentido de potencialidad y capacidad individual.”²⁴⁹

La multiplicación de experiencias, unida a la sobreexplotación del término, dio lugar a definiciones más complejas, visiones más críticas y a importantes aportes teórico-prácticos que buscaban delimitar el marco de aplicación del concepto. En este sentido, uno de los aspectos no explícito en la

²⁴⁸ Tanto las citas textuales como la mención a los esfuerzos por explicar las citadas correlaciones han sido traducidas y adaptadas de KABEER, Neila (1999: pág. 436): Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. En *Development and Change Vol. 30*, págs. 435-464. Institute of Social Studies. Blackwell Publishers Ltd, 108 Cowley Rd, Oxford OX4 1JF, UK.

²⁴⁹ Véase FRIEDMAN, John (1992). *Empowerment: The Politics of Alternative Development*. Oxford, U. K. Blackwell. Las dimensiones de Fierdman son bastante similares a las que cinco años más tarde utilizara Rowlands: a) la *personal*, como desarrollo del sentido del yo, de la confianza y la capacidad individual; b) la de las *relaciones próximas*, como capacidad de negociar e influir en la naturaleza de las relaciones y las decisiones, y c) la *colectiva*, como participación en las estructuras políticas y acción colectiva basada en la cooperación. Ver <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86>

aproximación de Friedman es la idea de que, en consonancia con la dicotomía “dependencia- autonomía”²⁵⁰ establecida en los años 70 por la Teoría de la Dependencia en referencia a posibles modelos de desarrollo, el aumento de poder debe estar orientado a su ejercicio autónomo (poder con)²⁵¹. En esta línea, uno de los primeros intentos de definición es el realizado por Keller y Mbwewe (1991) en el marco del feminismo:

“(el empoderamiento es) el proceso mediante el cual las mujeres llegan a ser capaces de organizarse para aumentar su propia autonomía, para hacer valer su derecho independiente a tomar decisiones y a controlar los recursos que les ayudarán a cuestionar y a eliminar su propia subordinación”²⁵².

En las últimas dos décadas, los intentos de conceptualizaciones y aplicaciones a distintos ámbitos se multiplica a través de visiones antropológicas, marxistas, pragmáticas, feministas, empresariales, etc.²⁵³ Para evitar la dispersión de conceptos, podría aceptarse la recomendación de Robert White de “encuadrar el empoderamiento en el marco de los derechos humanos”²⁵⁴ Sin embargo, esta idea no deja de excluir muchos aspectos fundamentales para la vida de las personas que no aparecen reflejados en la Declaración de los Derechos Humanos (especialmente aquellos relacionados con la toma de decisiones y las inequidades de poder existentes en entre grupos de un país con sus derechos humanos *a priori* garantizados). Ante la

²⁵⁰ La articulación de esta idea aparece reflejada de manera constante entre los teóricos de la Dependencia. Véase, por ejemplo, CARDOSO, F. H. y FALETTO, E. (1977: pág. 13): Dependencia y Desarrollo en América Latina. Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires.

²⁵¹ Diccionario de Ayuda Humanitaria de HEGOA (UPV).(En línea): <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86>

²⁵² KELLER, B. y MBWEWE, D.C (1991: pág. 6): Policy and planning for the empowerment of Zambia's women farmers." Canadian Journal of Development Studies n°12. Págs. 75-88.

²⁵³ Para una revisión de estas acepciones, ver SADÁN, Elisheva (2004: pág. 74): *Empowerment and Community Planning*. E-book, edición en inglés.

²⁵⁴ WHITE, Robert A.(2004: pág. 16): Is empowerment the answer? Current Theory and Research on Development Communication. En Gazette: the International Journal for Communication Studies. Sage publications. London, Thousand Oaks & New Delhi. Vol 66(1): págs. 7–24. DOI: 10.1177/0016549204039939.

dispersión de enfoques, cabe señalar algunos aspectos intrínsecos al proceso de empoderamiento que son reconocidos por la mayoría de la comunidad académica, al menos aquella que lo utiliza relacionada con el desarrollo:

- 1.- El sujeto que experimenta un proceso de empoderamiento parte de una situación de privación, exclusión o marginación. En este sentido, la experta en feminismo Neila Kabeer coincide con los defensores del teatro foro²⁵⁵ en señalar la diferencia entre personas “poderosas” y personas “empoderadas”. Para que un individuo pueda empoderarse tiene que, primero, estar “desempoderado”.²⁵⁶

Como consecuencia de aumento de poder, se entiende que el empoderamiento debe conllevar un proceso de cambio en la estructura y las dinámicas de poder existentes.²⁵⁷ En esta misma línea, y aplicando el concepto al ámbito del desarrollo, Jan Servaes argumenta que “los principales actores del proceso de desarrollo son movimientos sociales que rompen su sumisión a una estructura jerárquica para establecer su propio sistema independiente de comunicación y de organización”.²⁵⁸

- 2.- Relacionada con la noción de poder, se ha identificado la idea de “elección” (*choice*), lo que también “implica la posibilidad de alternativas”.²⁵⁹ Para Kabeer, esta condición sería consistente con la condición inicial de exclusión del poder explicada en el punto anterior, arguyendo que una persona que vive en condiciones de pobreza tendría

²⁵⁵ Uno de los máximos exponentes del teatro para el desarrollo, Julian Boal, señala el ejemplo de una persona suiza que quería hacer teatro foro “contra los *pidientes* (mendigos)” porque la molestaban, criticando que dicha persona podía sentirse molesta, pero no oprimida, y que, por lo tanto, su condición no era relevante. Ver conferencia de Julian Boal en el festival ZEMOS de 1998. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=kh_Hr93IFQw en agosto de 2015.

²⁵⁶ Kabeer, N. (1999: pág. 437): Resources... Op. Cit.

²⁵⁷ Ídem.

²⁵⁸ SERVAES, J. (1999: pág. 99): *Communication for Development: One World, Multiple Cultures*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

²⁵⁹ Kabeer, N. (1999: pág. 437). Op. Cit.

menos alternativas a su alcance que una persona con sus necesidades primarias satisfechas.

- 3.- Las dos condiciones anteriores llevan a situar el “aumento de la capacidad para elegir alternativas”²⁶⁰ en el centro de un proceso de empoderamiento considerado por Kabeer como tridimensional²⁶¹:

Proceso de empoderamiento

Recursos - **Capacidad para elegir alternativas**²⁶² - **logros**
 Pre-condiciones - Proceso - Resultados

Para explicar esta tridimensionalidad, y siguiendo con el discurso de Neila Kabeer, cabe explicar que se entiende por recursos, o precondiciones, no sólo recursos materiales, sino también el conjunto de condicionantes sociales y personales que pueden permitirnos aumentar la capacidad para ejercer una elección. Directamente relacionado con este concepto, se encuentra, pues, la autoridad que una comunidad nos otorga para tomar (o no) decisiones importantes para nuestras vidas.

Por otro lado, a la hora de encuadrar los resultados que esperamos, se debe especificar que, aunque cada persona puede tener unas metas definidas de manera subjetiva, las que se pueden incluir dentro de un proceso de empoderamiento están condicionadas por su naturaleza “negada”. Es decir, son alternativas u opciones que se encuentran o han sido puestas fuera de nuestro alcance

- 4.- Otro de los aspectos ampliamente aceptados en la comunidad académica es la diferenciación entre una dimensión individual de empoderamiento y

²⁶⁰ Ídem.

²⁶¹ Ídem. Cuadro traducido y adaptado por el autor.

²⁶² Agency en el original El uso de “Agency” en las ciencias sociales suele referirse a la “capacidad para elegir alternativas o “ la habilidad de definir metas y actuar de acuerdo con ellas” (Kabeer N., 1999: pág. 438). Op Cit.

otra colectiva, que se puede entender bien como la suma de los empoderamientos de los miembros que componen la comunidad o como un aspecto que atañe a varios miembros de una comunidad. Para incorporar ambas dimensiones, el canadiense William Ninacs (2009) define el empoderamiento como “el proceso por el que un individuo o una colectividad se apropia de poder así como de la capacidad de ejercerlo de manera autónoma”.²⁶³

En esta línea, el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo de Hegoa (Universidad del País Vasco, 2000) también diferencia entre ambas dimensiones:

“La individual implica un proceso por el que los excluidos elevan sus niveles de confianza, autoestima y capacidad para responder a sus propias necesidades. Muchas veces, las mujeres y otros marginados tienen interiorizados los mensajes culturales o ideológicos de opresión y subordinación que reciben respecto a sí mismos, en el sentido de que carecen de voz o de derechos legítimos, lo que redundaría en su baja autoestima y estatus. Trabajar por su empoderamiento implica en primer lugar ayudarles a recuperar su autoestima y la creencia de que están legitimados a actuar en las decisiones que les conciernen. Este proceso de concienciación puede ser largo y difícil, por lo que a veces las organizaciones de ayuda se ven tentadas a trabajar no con más excluidos, sino con aquellos colectivos con un mínimo de conciencia y organización, para reducir el riesgo de fracaso.”²⁶⁴

5.- En esta (ampliamente aceptada) concepción, e incidiendo en factores sociales que condicionan la toma de decisiones, se puede identificar como factor catalítico del empoderamiento la deconstrucción de discursos hegemónicos contruidos para el control social, tal como los definió Stuart Hall. También parece obligatorio tomar en cuenta las conclusiones del

²⁶³ Definición traducida del francés por el autor de esta tesis doctoral de NINACS, William A (2009: pág. 49): *Types et Processus d'Empowerment dans les Initiatives de Développement Economique Communautaire au Québec*. Tesis presentada en la Escuela de Estudios Superiores de la Universidad de Laval.

²⁶⁴ Más información en página web del Diccionario de Ayuda Humanitaria de HEGOIA: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86>, consultado en diciembre de 2014.

Informe MacBride y los efectos perversos (relacionados con la falta de acceso de colectivos marginados a los centros productores de información) que el flujo de información “Norte - Sur” “Ricos-pobres” o “centro-periferia” puede generar en las poblaciones marginadas, ya sean del tercer, del segundo o del primer mundo: autoinculpación, identificación falseada de problemas, aceleración del proceso de aculturación, etc.

Sobre esta base, ya sea en referencia al empoderamiento individual o al colectivo, William Ninacs defiende que el empoderamiento tiene como objeto de transformación principal tanto el capital comunitario (bienes o servicios compartidos por la comunidad) como los elementos identitarios colectivos. Asimismo, propone como factores diferenciadores del empoderamiento individual “la influencia sobre el sistema de comunicación interno y externo de una comunidad”.²⁶⁵

Independientemente de las dimensiones a considerar (podría incluirse una tercera, organizacional), parece lógico pensar que es complicado hablar de empoderamiento comunitario sin asumir el empoderamiento de una buena parte de sus miembros.

4.2.3. Evaluación del empoderamiento

Las dificultades encontradas en las últimas décadas para acotar y medir el concepto de empoderamiento radican en la complejidad de su significado y los diferentes valores que puede representar para distintas personas. Para evitar los problemas derivados de esta polisemia, la literatura académica recomienda centrarse en la noción de “capacidad de elegir” que hemos explicado en los párrafos anteriores y a la que nos podemos acercar a través de las condiciones y las consecuencias de las elecciones que los sujetos

²⁶⁵ NINACS, William A. (2009: pág. 214). Op. Cit.

realizan²⁶⁶. Esta perspectiva parece obligarnos a centrarnos en la observación de los cambios producidos en el entorno de los sujetos o las comunidades objeto de estudio. Para ello, muchos de los indicadores utilizados en la cooperación internacional se centran en “fotografías instantáneas”, o relatos sobre la situación en distintos momentos. Las variaciones observadas entre las fotografías o análisis realizados antes y después de la intervención buscan representar o “capturar” el cambio producido entre ambas situaciones. Sin embargo, este enfoque no alcanza a superar la paradoja que subyace tras estas mediciones.

Su realización se basa en la idea de que podemos predecir o evaluar el proceso de cambio inherente al empoderamiento; sin embargo, la “habilidad para fijar metas y actuar sobre ellas” o “la capacidad de tomar decisiones” presente en el núcleo de dicho proceso, es a día de hoy indeterminable y, por lo tanto, impredecible e invaluable.

En este sentido, hay que asumir que cualquier cambio producido en la estructura de oportunidades y limitaciones sobre las que los individuos tomamos decisiones puede dar lugar a una variedad de distintas respuestas y /o consecuencias, las cuales representan impactos y significados muy diferentes dependiendo del contexto y el ojo que observa los cambios ocurridos.²⁶⁷

A efectos de esta investigación, y con el objeto de contribuir a superar esta contradicción, consideramos importante cambiar la perspectiva y desviar la mirada de los logros obtenidos tras la intervención, para detendremos en observar el proceso de cambio que hace posible dichos resultados. Para ello, procederemos a analizar los elementos que componen dicho empoderamiento, según la categorización que nos ofrece William Ninacs.

²⁶⁶ Kabeer N. (1999: pág. 436 y ss.). Op Cit.

²⁶⁷ Ídem.

4.2.4. Los componentes del proceso de Empoderamiento

La sistematización realizada en la tesis doctoral de William Ninacs²⁶⁸ se nutre tanto por los estudios de campo realizados en Quebec como por categorizaciones anteriores llevadas a cabo en diferentes ámbitos del desarrollo. Así, acaba concibiendo el empoderamiento como un proceso multidimensional formado por los siguientes componentes:

a) Participación, comprendida desde dos puntos de vista. Uno psicológico (derecho a la palabra y a participar en la toma de decisiones) y otro práctico (asumir las consecuencias de dicha participación). El grado de participación puede ser definido a través de los siguientes escenarios:

- Asistencia muda.
- Participación en las discusiones simples (derecho a la palabra).
- Participación en los debates (derecho a ser escuchado).
- Participación en las decisiones (acuerdo o desacuerdo).

b) Competencias prácticas: Adquisición progresiva de los conocimientos y habilidades prácticas y técnicas necesarias para la acción y la participación. Esta descripción (“competencias necesarias para la participación y la acción”) sitúa las competencias comunicativas como una condición *sine-qua-non* para el desarrollo de otras dimensiones del empoderamiento. Así parece confirmarlo su idea de que “el empoderamiento se funda en la premisa de que las competencias requeridas para efectuar el cambio pretendido están ya presentes o, al menos, que el potencial para su adquisición existe”.²⁶⁹

²⁶⁸ Ídem.

²⁶⁹ Ídem, pág. 51.

c) **Autoestima**, que a su vez se descompone en los siguientes elementos:

- Auto-reconocimiento de la legitimidad de la identidad propia (amor propio).
- Auto-reconocimiento de su propia capacidad (visión de sí mismo).
- Reconocimiento de su capacidad por parte de los otros (confianza).

d) **Conciencia Crítica**: para Ninacs, y de manera similar a los términos empleados por Kabeer y descritos en el apartado anterior, el aumento del conocimiento de los problemas que nos afectan y nuestra capacidad para analizarlos y actuar en respuesta reducen la auto-inculpación y nos preparan para asumir un rol más activo. Los sub-componentes de esta concienciación son los siguientes:

- **Conciencia colectiva**: implica la asunción de que la persona o la colectividad no es la única que tiene un problema.
- **Conciencia Social**: los problemas están influidos por la organización social.
- **Conciencia política**: implica la aceptación de la responsabilidad personal por el cambio, asumiendo que la solución de los problemas de orden estructural identificados pasa por el cambio social.²⁷⁰

La reciente identificación de estos componentes facilita la realización de evaluaciones, participativas o no, de proyectos de comunicación para el desarrollo o de IAP orientados a empoderar a sus participantes. Por lo que respecta a su operatividad como marco teórico de posibles evaluaciones, parece lógico afirmar que la existencia de los componentes incluidos en el punto a) participación puede ser constatada de manera directa, in-situ, observando el grado de participación de cada persona y su implicación en la toma de decisiones durante el proyecto. Para validar los componentes relacionados con el punto d) *Conciencia Crítica*, podría observarse el

²⁷⁰ Ídem, pág. 52.

contenido de los mensajes (producciones audiovisuales a efectos de esta investigación) elaborados por los participantes. El análisis de contenidos puede revelar la relación establecida entre los problemas identificados, sus causas, sus consecuencias y las soluciones difundidas. En caso de duda, siempre se puede tomar como fuente de verificación las notas de los debates y dinámicas realizadas.

Pero constatar la adquisición de competencias (comunicativas y generales en nuestro caso), así como el aumento de la autoestima de los participantes, (dimensiones 'b' y 'c') se antoja más complicado. Será el tema a analizar en el apartado 2.4 del marco teórico. Antes de abordar estos factores, estableceremos los nexos de unión entre el proceso de empoderamiento definido en las páginas anteriores y las iniciativas de Investigación - Acción Participativa en los que se ubica esta investigación y que desde hace tiempo son considerados como el paradigma de los proyectos de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo.²⁷¹

4.3. La Investigación - Acción – Participativa (IAP)

Los instrumentos evaluadores presentados en esta investigación no fueron concebidos explícitamente para valorar un proceso de IAP "clásico", sino para una adaptación de la IAP a talleres de comunicación para el desarrollo. Sobre esta base, consideramos pertinente explicar tanto el funcionamiento de la IAP como de las adaptaciones más frecuentes al campo de la comunicación educativa. La importancia de explicar esta adaptación radica en que los indicadores de evaluación propuestos pretenden precisamente poner en valor y medir los beneficios que un proceso de IAP puede reportar a sus participantes.

²⁷¹ Ver apartado 4.1.3 El Enfoque transformador.

4.3.1 Antecedentes de la IAP

Aunque los esfuerzos para realizar investigaciones participativas pueden remontarse hasta el inicio mismo de las ciencias sociales,²⁷² la historiografía de las ciencias de la educación suele citar a John Dewey (1929)²⁷³ como el principal precursor de la IAP. Al igual que hicieron en años posteriores los defensores de la Investigación – Acción, Dewey defendió con vehemencia el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en la acción, o la necesidad de implicación de los maestros en los proyectos de investigación. Estos conceptos, recogidos en sus escritos sobre la “pedagogía progresiva”, influyeron enormemente en las corrientes educativas alternativas posteriores que acabaron convergiendo en la IAP.

Sin embargo, el término de investigación - acción (*action research*) fue acuñado casi veinte años después por el psicólogo Kurt Lewin²⁷⁴. Este autor alemán exiliado en Estados Unidos consideró la necesidad de utilizar la psicología social en la búsqueda de soluciones para los grandes problemas de la cultura occidental. Su apuesta consistió en aplicar el modelo tradicional empírico-analítico de la psicología a programas de acción social.

Ambos autores (Dewey y Lewin) forman parte de una tradición norteamericana asociada a la corriente “pragmática-operativa”²⁷⁵, fuertemente

²⁷² SCHMELKES, Silvia (1986: pág. 2): Fundamentos Teóricos de la Investigación Participativa. En PICÓN, César (Coord.): Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos. Biblioteca Digital CREFAL. Disponible en: www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/.../cuadernos_crefal_18.pdf

²⁷³ DEWEY, J. (1929): *Sources of the Science of Education*. Horace Liveright. Consultado en enero de 2015 en <http://ia600204.us.archive.org/8/items/sourcesofascienc009452mbp/sourcesofascienc009452mbp.pdf> .

²⁷⁴ LEWIN, Kurt (1946): Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2, nº. 4. Págs. 34-46.

²⁷⁵ Colectivo IOE: Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada y Walter Actis (2003: pág. 10): Investigación – Acción Participativa: Propuesta para un Ejercicio Activo de la Ciudadanía.

asociada al positivismo anglosajón y marcada por su preocupación por la eficacia. Su influencia a la hora de establecer marcos de acción y evaluación ha trascendido el ámbito de la acción social y la cooperación internacional para implementarse en multitud de escenarios distintos:

“En este caso, la participación *no es más que un método para la resolución de problemas grupales o institucionales* que se define como un “proceso continuo de planificación, acción, evaluación y vuelta a empezar”, pero ceñido a prácticas sociales concretas, sin un análisis de sus relaciones con el conjunto del sistema social y, por tanto, sin alternativas globales. Con este enfoque la investigación-acción se aplicó exitosamente a la gestión de empresas comerciales e incluso fue utilizada para la preparación de operaciones militares durante la segunda guerra mundial.”²⁷⁶

Al igual que ocurrió en otros ámbitos de la comunicación para el desarrollo, la llegada de propuestas neo-marxistas en los años 60 y 70 a Latinoamérica y a Europa conllevó el establecimiento de una “*tradición crítica-implicativa*” centrada en la superación de la dicotomía experto/cliente y que concebía la investigación-acción en términos semejantes a los que Paulo Freire utilizara para proponer la ruptura de la oposición “educando /educador” en el ámbito de la enseñanza. En este sentido, la IAP debe entenderse

“...a partir de un rechazo global del "status quo" existente en la sociedad (desigualdades, procesos de exclusión, elitismo político y económico, etc.) y como una vía, entre otras, de liberación social. (...) En América Latina la etapa más pujante tuvo lugar entre mediados de los años 60 y 1980 y en Europa, mayo del 68 desencadenó diversas escuelas de intervención social directa o indirectamente relacionadas con la IAP: *análisis institucional* de René Lourau y Georges Lapassade, *Crítica Institucional y Creatividad Colectiva* de Michel Segquier, *socio-psicoanálisis* de Gérard Mendel, *sociología permanente* de Alain Touraine, etc.”.²⁷⁷

²⁷⁶ Ídem.

²⁷⁷ Ibídem, pág. 11.

4.3.2 Definición de IAP y relaciones con el empoderamiento

En este contexto de diversificación práctica e ideológica, definir el concepto de IAP de un plumazo no resulta una tarea fácil. La socióloga mexicana Silvia Schmelkes comienza señalando las diferencias entre los conceptos “Investigación -Acción” e “Investigación Participativa”. Los procesos de Investigación - Acción se basan en la ruptura de la barrera que separa teoría y práctica, lo que además “permite abordar la generación del conocimiento científico como algo que sólo se logra en el acto de transformar intencionalmente la realidad (la naturaleza, las relaciones sociales, la cultura...)”²⁷⁸.

Aunque la Investigación – Acción y la IAP comparten esta intención transformadora y el acervo teórico-práctico inicial de la primera, las investigaciones participativas presentan novedades metodológicas que le confieren una entidad propia. En concreto, estas características diferenciadoras se basan en “la ruptura de la dicotomía sujeto-objeto en el proceso de generación de conocimientos”.²⁷⁹

En sentido estricto, por lo tanto, ambas podrían darse de manera independiente sin incluir elementos de la otra. A pesar de estas contradicciones, y de la diversidad de enfoques en cuanto al objetivo de la investigación y al grado de implicación de los participantes y profesionales involucrados, la multitud de prácticas existentes en los últimos 70 años ha permitido llegar a cierto grado de consenso. El profesor español Tomás Alberich (2007) se atreve con la siguiente definición:

“(...) método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar.

²⁷⁸ Todas las citas textuales de este párrafo pertenecen a SCHMELKES, Silvia (1986: pág. 3).

Op. Cit.
²⁷⁹ Ídem.

Que así pasan de ser "objeto" de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas...) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad a estudiar."²⁸⁰

La doble dimensión de los participantes como sujetos y objetos de la acción investigadora supone, por lo tanto la razón de ser de la IAP. Sin salirnos de los límites marcados en esta aproximación, la coexistencia de ambas dimensiones se ve acompañada de ciertas características que, bien por influencias ideológicas o prácticas, se han ido incorporando a la práctica común de un proceso "tipo" de IAP. Así, tal como el *Colectivo loé* define estos factores diferenciadores,²⁸¹ se pueden apreciar muchas similitudes con las propuestas teórico-prácticas de Paulo Freire y los proyectos de comunicación para el desarrollo con enfoque transformador explicados en este marco teórico. Las características son las siguientes:

- “1. Pasar de la relación sujeto/objeto (gestores/clientes) a la relación sujeto - sujeto. Los protagonistas principales -y necesarios- (...) son las personas afectadas por los problemas que se quieren abordar. (...)
2. Partir de las demandas o necesidades sentidas por los afectados, como condición necesaria para que sean ellos los principales protagonistas del proceso. (...)
3. Unir la reflexión y la acción, o la teoría y la praxis, evitando tanto el verbalismo (teorizar sin llevar a la práctica) como el activismo (actuar sin reflexionar sobre lo que se está haciendo). (...)
4. Comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja a la vez. Esto supone no limitar el análisis o las posibilidades de acción en ningún sentido y abrirse a la interdisciplinariedad del conocimiento,

²⁸⁰ ALBERICH, Tomás (2007: pág. 3): Investigación-Acción Participativa y mapas sociales. Universitat Jaume I, noviembre de 2007. Disponible en <http://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/forma/jorn/tall.pdf> . Consultado en enero de 2014.

²⁸¹ Categorización extraída de Colectivo IOE: Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada y Walter Actis (2003: págs. 6 - 7): Investigación – Acción Participativa: Propuesta para un Ejercicio Activo de la Ciudadanía.

aprovechando los aportes de los diversos enfoques (antropológico, sociológico, psicológico, histórico, etc.) (...)

5. Plantear el proceso de IAP como una vía de movilización y emancipación de los grupos sociales en situación de dependencia. Esto implica una actitud comprometida políticamente por parte de los participantes. (...) Para Freire, si el conocimiento no implica "transformar la realidad" no es verdadero conocimiento".

Al analizar estas características, se observan rasgos metodológicos cuasi exclusivos de la IAP, en especial la doble ruptura de las dicotomías "teoría – práctica" (característica IAP nº 3, por influencia de la Investigación Acción) y "sujeto investigador - objeto estudiado" (característica IAP nº1). Esta originalidad metodológica se define también, según los profesores Cohen y Marion²⁸², por su orientación a la resolución de problemas y su carácter formativo²⁸³, así como por su capacidad para "insertar nuevos enfoques o innovaciones en la enseñanza y aprendizaje, en un sistema que de por sí inhibe la innovación y el cambio."²⁸⁴

Reconociendo la originalidad de su propuesta metodológica, llama la atención las fuertes similitudes encontradas entre los objetivos de la IAP y los componentes fundamentales del proceso de empoderamiento: primero, su pretensión de "comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja" se corresponde con la dimensión de "conciencia crítica" del empoderamiento enunciada por Ninacs²⁸⁵; su empeño en servir como vía de emancipación a "grupos sociales en situación de dependencia" (característica

²⁸² COHEN, L y MANION, L. (1990: pág. 55): *Métodos de Investigación Educativa*. La Muralla, Madrid.

²⁸³ Cohen y Marion definen la IAP como "un medio de formación permanente". Por el carácter finito de un taller o un proyecto, la vocación de "permanencia" no es propia de las experiencias descrita en esta tesis doctoral. De hecho, tal como se describe en el capítulo de metodología, la acotación temporal constituye una importante limitación de esta investigación.

²⁸⁴ COHEN, L. y MARION, L. (1990: pág. 55). Op. Cit.

²⁸⁵ Ver apartado 2.2. del marco teórico.

IAP nº5) coincide con el énfasis de la teoría del empoderamiento en trabajar con grupos en condiciones de exclusión defendida por Kabeer²⁸⁶.

De igual forma, la IAP sostiene que su objetivo es “transformar la realidad” (característica IAP nº5) o “mejorar situaciones colectivas”²⁸⁷, en términos muy similares a los que el empoderamiento utiliza para definir su objetivo de cambio social.

En este sentido, la IAP puede ser entendida como una metodología particular que persigue el empoderamiento de grupos considerados como excluidos.

Para acercar más aún la IAP a los procesos de comunicación para el desarrollo y de empoderamiento, cabría añadir algunos rasgos de la IAP expuestos en la obra de Cohen y Manion que, posteriormente, también permitirán identificar los talleres de comunicación participativa objeto de estudio de esta investigación como procesos plenos de IAP. Según estos autores, la IAP debe ser colaboradora, participativa y “autoevaluadora”:

“la investigación-acción se preocupa de la diagnosis de un problema en un contexto específico e intenta resolverlo en ese contexto; es, usualmente (aunque no inevitablemente), colaboradora: los equipos de colaboradores y practicantes trabajan juntos en un proyecto; (...) y es autoevaluadora: se están evaluando continuamente las modificaciones dentro de la situación en cuestión, siendo el último objetivo mejorar la práctica de una manera o de otra.”²⁸⁸

4.3.3 El proceso de IAP orientado a la producción de mensajes

Al utilizar procesos de IAP en programas de comunicación educativa, la lógica de actuación de una IAP (Reflexión, Identificación de Problemas,

²⁸⁶ Ídem.

²⁸⁷ Ver definición de IAP de Tomás ALBERICH (2007) mencionada en este mismo capítulo.

²⁸⁸ COHEN, L y MANION, L. (1990: pág. 55): Op. Cit.

Investigación, toma de decisiones, Acción) es sustituida por una lógica evidentemente comunicativa y basada en la siguiente secuencia circular: Reflexión, Identificación de Problemas, Investigación, toma de decisiones, producción de un mensaje, difusión del mensaje en la comunidad y recepción del *feedback*.

La lógica comunicativa que rige estos talleres presenta limitaciones y diferencias operativas. En este sentido, aunque la puesta en marcha de iniciativas orientadas a la solución del problema identificado por los participantes es común tras la realización de talleres de comunicación participativa, el proceso comunicativo iniciado no garantiza la realización de acciones más allá de la realización y difusión de las producciones audiovisuales llevadas a cabo durante el taller.

Los talleres objeto de estudio de esta tesis combinan elementos importados de la IAP con la capacitación técnica y conceptual en producción audiovisual y periodismo juvenil. Por lo que se refiere a las distintas fases importadas de los modelos de la IAP, nos fijaremos en las etapas que presenta este proceso según Rafael Bisquerra. A partir de los diversos modelos presentados por el anteriormente citado Kart Lewin, Bisquerra resume la estructura de la IAP en las siguientes etapas²⁸⁹:

1. Planteamiento del problema: identificación, evaluación y especificación de un problema concreto.
2. Organización: discusión preliminar y negociación entre las partes implicadas (profesores, investigadores, etc.) para llegar a una “propuesta provisional”.
3. Revisión de la Teoría.
4. Modelo: se puede construir un modelo para representar el sistema que se está estudiando.
5. Formulación de hipótesis, que deben entenderse como proposiciones de estrategias de acción orientadas a solucionar el problema.
6. Procedimiento: muestras, materiales, métodos, recursos, etc.

²⁸⁹ BISQUERRA, Rafael (2000: pág. 285): *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Manuales Ceac Educación.

7. Comprobación del modelo: se prueba el funcionamiento del modelo y las soluciones derivadas de él.
8. Evaluación continua: se requiere un *feedback* permanente en la marcha del proceso, siempre a partir de la experiencia, para ir reajustando los procedimientos.
9. Realización del proyecto.
10. Interpretación de los datos.
11. Conclusiones.
12. Aplicación inmediata de los hallazgos.

La complejidad del proceso expuesto arriba provoca que, a la hora de tratar de aplicar estos procesos a capacitaciones intensivas de diez o quince días de duración, que además incorporan un fuerte componente de capacitación técnica, los facilitadores suelen reducir el número de fases conservando sólo las más esenciales.

A continuación, se expone una adaptación del proceso de IAP a talleres de capacitación y producción audiovisual dirigidos a jóvenes en riesgo de exclusión social. Como podremos comprobar, estos talleres combinan elementos teórico-pedagógicos y prácticos presentes en los procesos de IAP. Durante la explicación de cada fase, también se establecerán las correlaciones pertinentes con los componentes del empoderamiento definidos en el punto 2.2 Empoderamiento.²⁹⁰

Fase 1. Identificación y comprensión del problema

La identificación y comprensión del problema sobre el que se quiere influir a través de la emisión de mensajes se relaciona directamente con varias de las dimensiones del empoderamiento sistematizadas por William Ninacs en 2009²⁹¹. En concreto, prepara al individuo para ejercer su derecho a participar, contribuye a la “adquisición progresiva de los

²⁹⁰ Los elementos constitutivos de cada fase han sido tomados de CHANDRA, Shonu (2006): *Starting Youth Media with Children: The ABC*. Youth Media Development Forum 2006. Las reflexiones sobre la relación de cada Fase con las distintas dimensiones de empoderamiento han sido realizadas por el autor de la tesis.

²⁹¹ Ver apartado 2.2 del Marco Teórico.

conocimientos y habilidades prácticas y técnicas necesarias para la acción y la participación” y favorece la formación de “una conciencia colectiva: la persona o la colectividad no es la única que tiene un problema.”²⁹² La realización de esta fase necesita de los siguientes componentes:

- 1.1 Identificación del problema a través de dinámicas.
- 1.2 Investigación y recolección de datos.
- 1.3 Análisis y búsqueda de causas y consecuencias. Posibles soluciones.
- 1.4 Puesta en común de las conclusiones orientada a ganar perspectiva.
- 1.5 Recapitulación y debate.

Fase 2. Vinculación del hecho identificado con el “yo” y el mundo

En esencia, el establecimiento de relaciones causales entre los problemas individuales, los colectivos y los globales redundará en la adquisición de los conocimientos necesarios para ejercer una participación significativa y la conformación de una conciencia crítica, no sólo colectiva (Fase 1), sino también social (“los problemas están influidos por la organización social. Implica la reducción de la auto- inculcación”²⁹³) y política (“implica la aceptación de la responsabilidad personal por el cambio, asumiendo que la solución de los problemas de orden estructural identificados pasa por el cambio social”²⁹⁴). La conformación de dicha conciencia crítica necesita de los siguientes pasos:

²⁹² Citas textuales traducidas y adaptadas de la sistematización realizada en NINACS, W. (2009: pág. 214): *Types et Processus d'Empowerment Dans les Initiatives de Développement Economique Communautaire au Québec*. Tesis presentada en la Escuela de Estudios Superiores de la Universidad de Laval.

²⁹³ Ídem.

²⁹⁴ Ídem.

- 2.1 Creación de los grupos formales de aprendizaje colaborativo.
- 2.2 Realización de dinámicas para identificar las consecuencias del problema a nivel personal, familiar, comunitario y global.
- 2.3 Identificación y deconstrucción de estereotipos que contribuyen a la existencia y reproducción del problema.

Fase 3. Adquisición de habilidades y aumento de confianza a través de la capacitación técnica

La capacitación técnica en el uso de TIC y en la aplicación de técnicas narrativas mediante una metodología de que combina práctica y teoría están directamente relacionadas con la segunda y la tercera dimensión del empoderamiento identificadas por Ninacs (adquisición de competencias y autoestima). En concreto, parece evidente la contribución al aumento de dos de los componentes que forman estas dimensiones: por lo que respecta a las competencias, este tipo de puede identificarse con el aumento de “competencias prácticas”; al mismo tiempo, la ejercitación de los conocimientos transmitidos y su puesta en común con el resto del grupo contribuye sensiblemente a u mejor “auto-reconocimiento de su propia capacidad (visión de sí mismo)”²⁹⁵, tal como lo expresa Ninacs. En el caso de las capacitaciones audiovisuales, esta fase suele incorporar la transmisión de los siguientes conceptos y técnicas:

- 3.1 Estructura del guión.
- 3.2 Principios del lenguaje audiovisual.
- 3.3 Principios del periodismo juvenil.
- 3.4 Técnicas de presentación ante cámara.
- 3.5 Manejo de Cámaras.
- 3.4 Sonido.

²⁹⁵ Idem.

- 3.5 Diseño y producción de los mensajes (reportajes, cortometrajes, magazines, entrevistas, spots para televisión, videoclips, etc.)

Fase 4. Empoderamiento a través de presentaciones y exhibiciones.

Esta fase puede incluir las siguientes acciones:

- 4.1 Presentaciones ante la comunidad.
- 4.2 Diálogos - foro con otros actores comunitarios involucrados en el problema identificado.
- 4.3 Extracción de conclusiones y búsqueda de soluciones con la comunidad.

La difusión de los productos informativos contribuye a consolidar el empoderamiento de los participantes. En concreto, se relaciona con la tercera dimensión del empoderamiento definida por Melkote y Steeves (“el control sobre las historias que los definen”²⁹⁶) y dos de los tres pilares del empoderamiento reconocidos por William Ninacs en su categorización de las dimensiones del empoderamiento: el “nivel de participación” y “el reconocimiento de su capacidad por parte de los otros (confianza).”²⁹⁷

4.3.4. Evaluación de la experiencia IAP en talleres

Como vemos, esta categorización diseñada *ad-hoc* para talleres no puede incluir todas las fases de una IAP. El carácter proyectual y no permanente de la actividad obliga a sustituir el concepto de “evaluación continua” por sesiones de reflexión y evaluación cada dos o tres días en las que los participantes comentan aspectos positivos y negativos sobre la marcha del proceso.

²⁹⁶ MELKOTE y STEEVES (2001: pág. 37). Op. Cit.

²⁹⁷ NINACS, W. (2009: pág. 214). Op. Cit.

A pesar de esta modificación, los talleres tratan de mantener las características básicas de un proceso tipo de IAP, concebido como “una vía de movilización y emancipación de los grupos sociales en situación de dependencia”²⁹⁸.

Aunque, por limitaciones temporales, el tamaño y la naturaleza de la movilización producida como consecuencia de la difusión de los mensajes emitidos y la posterior discusión con la comunidad no quedan bajo control del proyecto, dicha movilización sigue siendo uno de los objetivos pretendidos. Al mismo tiempo, el proceso de “IAP + capacitación” busca contribuir a la mencionada emancipación a través del empoderamiento de los participantes, nuestro próximo objeto de estudio.

4.4. Evaluación de Competencias en la Comunicación para el Desarrollo

4.4.1 Introducción

Para abordar el estudio de las competencias que puede propiciar un proceso de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo, esta investigación parte de la concepción actual de competencias como “un conjunto articulado y dinámico de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes y valores (valorar las causas y consecuencias del saber y del saber hacer) que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado”²⁹⁹.

²⁹⁸ Ver pág. 151. Apartado 4.3.del Marco Teórico: La Investigación Acción Participativa.

²⁹⁹ VÁZQUEZ VALERIO, F.J. (2006): Modernas Estrategias para la Enseñanza. Ediciones Euroméxico.

En esencia, esta definición, como muchas otras similares utilizadas en el campo de la educación, trata de integrar en un solo concepto (competencia) los factores identificados como necesarios (conocimientos, actitudes y habilidades) para realizar una acción determinada con éxito. El constructo también puede entenderse como una transposición, al ámbito de las competencias comunicativas, de los dominios del aprendizaje descritos por el psicólogo norteamericano Benjamin Bloom en 1956,³⁰⁰ a saber:

- El dominio Cognitivo – procesar información, conocimiento y habilidades mentales.
- El dominio Afectivo – actitudes y sentimientos.
- El dominio Psicomotor - habilidades manipulativas, manuales o físicas.

En este sentido, el dominio cognitivo se ha ido vinculando a los conocimientos, el dominio afectivo a las actitudes y el dominio psicomotor a las habilidades. La mayor diferencia entre ambas concepciones consiste en la inclusión de las habilidades mentales, consideradas por Bloom como parte del dominio cognitivo, dentro del conjunto de capacidades-habilidades.

Para acercarnos a estas competencias, tomaremos como referencia las competencias destacadas en el estudio realizado por el Consorcio para el Cambio Social (CCS)³⁰¹:

a) **Habilidades:**

- Comprender al público destinatario, el contexto y la cultura en la cual viven las personas.
- Escuchar y observar.
- Comunicarse clara y eficazmente.
-

³⁰⁰ CHURCHES, Andrew (2009): “La Taxonomía de Bloom para la Era Digital”. Eduteka. Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf> . Consultado en noviembre de 2014.

³⁰¹ Ver Mapa de Competencias del CCS. Op. Cit.

b) Conocimientos:

- Conocimiento de las condiciones locales, los temas de la comunidad y los temas transculturales.

c) Actitudes:

- Respeto a la diversidad humana y cultural y el creer en la importancia de la participación.

El listado del CCCS presenta ciertas carencias y ambigüedades, en general fruto de las dificultades que explicaremos más adelante para definir el concepto de “competencia comunicativa”:

1. Se incluye como habilidades el “comunicar de manera clara o eficaz”, sin definir de manera específica a qué se refiere dicha eficacia, y el saber “escuchar y observar”, dos habilidades compartidas por todos los seres humanos sin problemas de aprendizaje. Ambas habilidades podrían ser traducidas a “emitir y recibir información con eficacia”, lo que, como veremos más tarde, también se ha traducido como “competencia comunicativa”.
2. La necesidad de conocer / comprender la cultura y el contexto local (Audiencia) aparece reflejada tanto en conocimientos como en habilidades.
3. Sorprende la ausencia de referencias a cualquier habilidad de pensamiento crítico, entendidas como las habilidades de:
 - a. Análisis.
 - b. Inferencia: “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.”
 - c. Explicación.
 - d. Interpretación.
 - e. Autorregulación: “monitoreo auto-consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación

a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios”

f. Evaluación.³⁰²

Estas habilidades parecen esenciales para emprender la deconstrucción de discursos hegemónicos y acometer la consecuente “emancipación” liberadora descrita en multitud de proyectos de comunicación para el desarrollo desde Freire a Ninacs. Curiosamente, y a pesar de no referirse específicamente a un proceso de comunicación para el desarrollo y/o IAP, estas habilidades sí aparecen recogidas en la categorización establecida por la Unidad de Alfabetización Mediática de la Unión Europea:³⁰³

“1.- Competencias personales: establecidas sobre los criterios de uso de nuevas tecnologías (habilidades técnicas) y la comprensión crítica (habilidades cognitivas y críticas) de los individuos.

2.- Competencias sociales: Habilidades comunicativas y participativas, que incluyen tanto la habilidad de relacionarse socialmente como la habilidad para generar contenidos.”

Ya tomemos como punto de partida la primera propuesta o la segunda, la acotación y posterior evaluación de las competencias enumeradas parece una tarea harto compleja (de hecho, ninguno de los documentos citados incide en su descripción). El primero de los obstáculos hunde sus cimientos en el origen del concepto de competencia.

4.4.2 Problemas en la identificación de las competencias

A) Competencias no observables

Principalmente por la influencia del pensamiento del profesor Noam Chomsky y el desarrollo de la gramática generativa en los años 60, el

³⁰² FACIONE, Peter A.(2007): Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?” Insight Assessment. California Academic Press, 1992. Actualizado en 2007. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php> Consultado en enero de 2013.

³⁰³ Ibídem.

concepto de competencia surge como una “capacidad idealizada”, presente en potencia en los seres humanos, por lo que se opone al concepto de *actuación* (performance). Chomsky (1965) establece una dicotomía entre la conducta lingüística real y observable (actuación), por un lado, y “el sistema interno de conocimiento que subyace a ella” (competencia).³⁰⁴

Con el tiempo, la dualidad establecida por Chomsky ha sido, por lo que respecta al campo del aprendizaje, desechada y sustituida por la mencionada trilogía “conocimientos –actitudes- habilidades”. No obstante, la dicotomía entre comportamientos observables y su relación con las habilidades y actitudes, no siempre observables, continúa siendo un intenso objeto de estudio. Ante el reto de descubrir y acercarnos a este sistema interno, las fórmulas tradicionales de evaluación empleadas en los sistemas formales educativos normalmente sólo han podido ofrecer herramientas orientadas a medir la adquisición de conocimientos y de algunas habilidades demostrables en el contexto del aula. El carácter supuestamente potencial de las competencias, expuesto por Chomsky, contrasta pues con la necesidad de evaluarlas a través de comportamientos observables (actuaciones).

B) La Evaluación Criterial y la Normativa

Joan Mateo (2000) propone resolver la paradoja entre “competencia /comportamiento observable” a través de dos metodologías de evaluación del aprendizaje: “los juicios evaluativos se basan necesariamente en algún tipo de comparación y para ejercerla precisan del establecimiento previo de referentes. La evaluación moderna se sirve habitualmente de dos ciases: el normativo y el criterial.”³⁰⁵

³⁰⁴ CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge. MIT Press. Editado en español como: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Editorial Aguilar, Madrid, 1970.

³⁰⁵ MATEO, Joan (2000: pág. 15). *La Evaluación Educativa, su Práctica y otras Metáforas*. ICE, Universidad de Barcelona.

Mateo fundamenta las evaluaciones de **referencia normativa** en la comparación del rendimiento mostrado por un alumno en comparación con otros alumnos en una misma prueba:

“Las pruebas diseñadas bajo los principios de la referencia normativa (...) están pensadas para poder evaluar lo que los estudiantes conocen de una materia particular en relación con otros estudiantes en un momento determinado. Sin embargo, no miden efectivamente lo que ellos saben en términos absolutos. Pero, a pesar de estas limitaciones, es bastante habitual comprobar que se utilizan muy a menudo para evaluar los currículos o los procesos de enseñanza-aprendizaje.”³⁰⁶

El otro modelo descrito por Mateo es la **evaluación criterial**, diseñada “para informar respecto de la calidad de una ejecución del estudiante o demostración de una habilidad o del grado de comprensión de un concepto por relación con algún tipo de criterio previamente establecido.”³⁰⁷

Este tipo de evaluación parece más adaptable a la metodología de los talleres, pues permite establecer un objetivo de logro y valorar posteriormente su grado de cumplimiento (por ejemplo, a nivel psicomotor, se puede establecer el indicador de “entrevistas grabadas con una composición de plano que respeta la regla del eje”).

A nivel cognitivo, la evaluación criterial permite identificar en las producciones creadas el establecimiento de relaciones causa-efecto entre diferentes hechos observados durante la investigación, así como los vínculos trazados entre los problemas personales, los comunitarios y los globales. Tal como lo señala el propio Mateo, la evaluación criterial nos indica:

“lo que los alumnos pueden o no pueden hacer respecto de un contenido específico, habilidad o actitud. Todo ello facilita que se puedan establecer diagnósticos personalizados y eficaces, perfectamente identificables en términos de contenidos curriculares concretos, lo que

³⁰⁶ Ídem.

³⁰⁷ Ídem.

facilita la tarea de conocer a fondo la situación de cada alumno y la de orientarlos en relación con sus niveles de ejecución.”

En este sentido, la utilización de esta evaluación criterial permite evaluar la adquisición de las habilidades y conocimientos fijados en un contexto y un currículo determinado. Con ellos podríamos identificar y evaluar la adquisición de competencias a adquirir en un proceso de comunicación para el desarrollo relacionadas con el conocimiento del contexto y problemas locales (incluyendo la identificación y deconstrucción de mensajes hegemónicos), así como con la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para el uso de una tecnología determinada (escribir, usar una cámara, utilizar Internet, etc.).

No obstante, como veremos a continuación, al abordar la adquisición de las competencias comunicativas identificadas por el CCS, el enfoque criterial puede resultar insuficiente.

C) Competencias comunicativas frente a habilidades comunicativas

Más allá de las reflexiones de Aristóteles sobre la retórica, el estudio de las competencias comunicativas como un campo más amplio y complejo que el meramente lingüístico surgió con la crítica de Dell Hymes a la gramática generativa de Chomsky. En esencia, Hymes expuso que la actuación (performance) de los distintos comunicadores es producto tanto de las estructuras mentales de cada individuo (Chomsky) como de los factores sociolingüísticos y antropológicos que las rodean:

“un niño normal adquiere el conocimiento de las oraciones, no sólo como gramática, sino como apropiadas. Él o ella adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar con quién, cuándo, dónde, y cómo. En resumen, un niño se hace capaz de realizar un repertorio de actos comunicativos, de tomar parte en dichos actos, y de evaluar los desempeños de otros. Esta competencia, además, integra

las actitudes, valores y motivaciones relacionadas con el lenguaje, sus características y usos...”³⁰⁸

La aportación de Hymes amplía la complejidad del concepto objeto de estudio. En este sentido, las dificultades para evaluar las competencias comunicativas comienzan antes de empezar, al concretar su definición. Tras revisar las 16 aproximaciones teóricas existentes en 1984, el comunicólogo James C. McCroskey³⁰⁹ comparaba el enfoque adoptado por la gran mayoría de expertos en el tema con el de “Humpty Dumpty”, en referencia al personaje de Alicia a Través del Espejo. Dicho enfoque queda bien reflejado en este pasaje del libro de Lewis Carroll:

- “cuando utilizo una palabra, significa justo lo que prefiero que signifique: ni más ni menos.
- -La cuestión --insistió Alicia-- es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.
- La cuestión - zanjó Humpty Dumpty - es saber quién es el que manda..., eso es todo.”³¹⁰

La diversidad de definiciones, todavía muy presente en la actualidad, se debe a la dificultad de encontrar comportamientos observables que confirmen la presencia de competencias comunicativas más allá del “saber hablar” o “saber escribir”. Por ello, la mayoría de las propuestas conceptuales suelen coincidir en identificar dichas competencias con “la capacidad de un individuo de demostrar el conocimiento del comportamiento comunicativo adecuado en una situación determinada”³¹¹.

³⁰⁸ HYMES, Dell (1966: pág. 60). *On Communicative Competence*. J.B. Pride and J. Holmes.

³⁰⁹ McCROSKEY, James C. y McCROSKEY, Linda (1988: pág. 1): Self Report as an Approach to Measuring Communication Competence. *Communication Research Reports*, Vol. 5. Nº 2. (En línea). Consultado el 15 de julio de 2015 en: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/143.pdf>

³¹⁰ CARROLL, Lewis (1871: pág. 52). *A Través del Espejo y lo que Alicia Encontró Allí*. Biblioteca Virtual Universal, 2003

³¹¹ LARSON, C.E., BACKLUND, P.M., REDMOND, M. y BARBOUR, A. (1978: pág. 16): *Assessing Functional Communication*. Falls Church, VA: Speech Communication Association.

Dada la infinitud de “situaciones determinadas”, la operacionalización del concepto no parece factible. Por eso, tras más de 2.000 años, el constructo puede ser entendido como una mera actualización de la retórica aristotélica, enunciada como “la facultad de observar cuáles son, en cada situación, los medios disponibles para la persuasión”.³¹²

Para devolverla a la vida, se ha introducido la idea de “demostrable”, y se ha sustituido el concepto de “persuasión” por el de “comportamiento comunicativo adecuado”, acuñado con la intención de convertir la antigua “persuasión” en un objeto de estudio más neutro y observable.

Tras la ampliación conceptual realizada por Hymes, las sucesivas investigaciones llevadas a cabo en los últimos cuarenta años han tratado de identificar y sistematizar comportamientos comunicativos que puedan ser considerados como exitosos en situaciones determinadas: ya sea en entrevistas de trabajo, en un aula o en una entrevista³¹³.

En 1981, William Snavely abrió una nueva línea de investigación identificando con éxito dos tipos de estilos socio-comunicativos o dimensiones básicas del comportamiento comunicativo: firmeza (*assertiveness*) y sensibilidad (*responsiveness*).³¹⁴ El primer concepto, “firmeza”, se define como la capacidad de una persona de ser “dominante, controladora, y persuasiva”³¹⁵ y se asocia con:

³¹² ARISTÓTELES (Ret. I.2.1355b 25), citado en LORENZO, Jorge (1999: pág. 13): A Vueltas con la Retórica”. CIC Cuadernos de Información y Comunicación nº 4. Periodismo II -Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, 1999.

³¹³ La obra de los profesores James McCroskey y Virginia Richmond ha cubierto en profundidad estos y otros casos. Pueden ser consultados en <http://www.jamescmccroskey.com/publications/periods.htm>

³¹⁴ SNAVELY, W. (1981: pág. 1): The Impact of Social Style upon Person Perception in Primary Relationships. *Communication Quarterly*, págs. 132-143.

³¹⁵ Traducido de DILBECK, K. y McCROSKEY, J.C. (2009: pág. 3): Socio-Communicative Orientation, Communication Competence, and Rhetorical Sensitivity. *Human Communication. Pacific and Asian Communication Association*. Vol. 12, nº. 3, págs. 255-266.

“la realización de preguntas y peticiones, la verbalización del desacuerdo, expresiones positivas o negativas de los derechos personales y sentimientos, la habilidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones, mantener la dignidad, satisfacer las necesidades personales, la búsqueda de la felicidad personal, afirmar opiniones con convicción, defender los derechos personales y alzarse en defensa propia sin atacar a otros (Klopf, 1991; McCroskey, Richmond y Stewart, 1986; Bolton, 1979).”³¹⁶

Por otro lado, la orientación socio-comunicativa a la “sensibilidad” de los interlocutores describe

“la voluntad y capacidad de una persona de ser sensible a la comunicación con otros, reconociendo sus necesidades y deseos. (Thompson & Klopf, 1991). Implica buenas habilidades para escuchar, acomodar a nuestro interlocutor en conversaciones, ser consciente de las necesidades de otros, ser abierto, y ser descrito como empático, simpático, amable, servicial y comprensivo (...). Permite a los individuos recoger información.”³¹⁷

Esta nueva línea de trabajo permitió ampliar la operacionalización del concepto de “competencia comunicativa”. Así, la noción de “comportamiento comunicativo adecuado” se subdivide en dos tipos de comportamientos observables: los que indican la capacidad de emitir información y hacerse escuchar (“firmeza”), por un lado, y los relacionados con la capacidad de escuchar y recoger información (“sensibilidad”). Saber utilizar ambos constructos, aparentemente opuestos pero en ningún caso excluyentes, de manera apropiada define a un individuo competente en comunicación.

A pesar del amplio campo teórico abierto tras su enunciación, y la numerosa literatura existente tratando de vincular estos comportamientos con la existencia de competencia comunicativa, los hallazgos encontrados siempre han sido limitados por la misma circunstancia: los comportamientos exitosos no sólo varían según la situación, sino que también sufren cambios, a veces radicales, según la cultura de los interlocutores.

³¹⁶ Ídem.

³¹⁷ Ídem.

A estas dificultades habría que añadir el carácter cambiante de cada cultura: lo medido hace cinco años en una cultura puede no ser válido hoy. En el mejor de los casos, siempre quedará la duda de si el cumplimiento del objetivo perseguido a través de la actuación comunicativa (performance) responde a la existencia de una competencia comunicativa concreta o de factores externos.

El contraste entre unas experiencias y otras nos lleva de vuelta al punto de partida: la única característica identificable de los comunicadores competentes es que son “flexibles, capaces de adaptar su comunicación para satisfacer los requisitos de cada situación.”³¹⁸

Pero los obstáculos encontrados para hallar un constructo concreto no pueden frenar la necesidad pedagógica de enseñar a comunicar. La definición tomada como referencia (“la capacidad de un individuo de demostrar el conocimiento del comportamiento comunicativo adecuado en una situación determinada”) sí que ofrece la posibilidad de identificar conocimientos, habilidades y aptitudes útiles para una comunicación más eficaz.

Así, podemos diferenciar entre “competencia comunicativa” (existente pero no necesariamente observable) y “habilidades comunicativas”, entendiendo estas últimas como “la capacidad de un individuo de realizar un

³¹⁸ KNUTSON, T. y PUSIRISUK, P. (2006: pág. 4): Thai Relational Development and Rhetorical Sensitivity as Potential Contributors to Intercultural Communication Effectiveness: JAI YEN YEN. *Journal of Intercultural Communication Research*, Vo.I 35, nº 3, nov. de 2006.

Los esfuerzos del profesor Thomas Knutson por comparar los estilos comunicativos dominantes en Oriente y Occidente (a través de estudios comparados en Tailandia y E.E.UU.) han venido precedidos de otras muchas investigaciones interculturales en este campo. La idea de la “adaptabilidad” como componente central de la competencia comunicativa fue expresada por Robert L. Durán en 1983. Ambas ideas fueron ampliadas al ámbito de la gestión de conflictos por Ting Toney y su teoría de la Negociación de la Cara (Face Negotiation Theory, 1993).

comportamiento comunicativo adecuado en una situación dada³¹⁹. El concepto de “demostrar el conocimiento de un comportamiento” es sustituido por el de “realizar”. A fin de cuentas, “lo que nos interesa es si la persona puede realizarlo, no si siempre lo realiza”.³²⁰

Así, podemos identificar la habilidad de asentir con la cabeza para mostrar una escucha activa, o la habilidad de identificar movimientos con las manos que pueden enfatizar o clarificar el significado de nuestras palabras.

Una vez entendido que el objetivo es demostrar que una persona es capaz de hacer algo, podemos centrarnos en desarrollar los dominios del aprendizaje aplicados al campo de la comunicación.

D) Las competencias comunicativas y los dominios del aprendizaje

En la introducción de este capítulo del marco teórico, hemos hablado de la existencia de tres dominios fundamentales del aprendizaje: dominio cognitivo, dominio psicomotor y dominio afectivo. Veamos ahora su posible aplicación a la enseñanza de competencias comunicativas, entendidas como la suma de conocimientos, habilidades y aptitudes, según la clasificación ofrecida por McCroskey en 1982:

1. Dominio Cognitivo (conocimiento y/o comprensión):

Nivel Inferior: Hechos específicos, normas de comunicación verbal y no verbal, hitos históricos, etc.

Nivel Intermedio: Definiciones de principios y generalizaciones, como puede ser el concepto de “etnocentrismo”.

³¹⁹ Categorización adaptada de McCROSKEY, J. C.(1982: pág. 4): Communication Competence and Performance: A Research and Pedagogical Perspective. Communication Education, 1982.

³²⁰ Ídem.

Nivel Superior: conocimientos relacionados con la síntesis y evaluación de los niveles inferiores: Ejemplos de análisis de una audiencia, ilustraciones de un slogan apelando a un público determinado, etc.³²¹

2. Dominio Psicomotor (Habilidades)

Como se exponía en la introducción del marco teórico, el dominio psicomotor define la capacidad de realizar tareas, desde manejar una cámara a escribir, pasando por mirar a los ojos de un interlocutor en un acto de comunicación interpersonal.

3. Dominio Afectivo (actitudes y sentimientos)

Tradicionalmente olvidado por los educadores, la experiencia muestra que la práctica comunicativa se ve enormemente influida por las actitudes que mostramos a nuestros interlocutores. El nivel de aprehensión comunicativa en público (o ante la cámara, a efectos de esta investigación) o la gestión de las emociones en un momento de tensión, por citar sólo dos situaciones, desempeñan un papel fundamental en el éxito de una acción comunicativa.

Al igual que ocurre con el estudio de otras competencias no observables, demostrar la relación entre actitudes y actuación ha resultado una tarea compleja, resuelta normalmente a través del establecimiento de correlaciones entre la actitud expresada por individuos en escalas de Likert y/o diferenciales semánticos y la observación de comportamientos comunicativos realizados por los mismos individuos. En el próximo apartado del marco teórico abordaremos este problema.

4.4.3. La Auto - percepción de las Competencias Comunicativas

Como se anunciaba en la retrospectiva planteada en el Capítulo 2 de esta tesis,³²² ante las dificultades para demostrar la existencia de competencias

³²¹ La clasificación ha sido traducida y adaptada de Ídem, pág. 5. Los ejemplos han sido propuestos por el autor de esta tesis doctoral.

³²² Ver pág. 99.

comunicativas, la atención académica redirigió su atención al estudio de la auto-percepción de dichas competencias como una vía alternativa de aproximación.³²³

Su aplicación al campo de las competencias comunicativas no llegó hasta la década de los 80. En 1983, Robert L. Duran diseñó un cuestionario de autoevaluación que pretendía medir la habilidad de los encuestados para percibir la naturaleza de las relaciones socio-interpersonales y adaptar su comportamiento y metas en consonancia con la variación de dichas relaciones.³²⁴

Desde entonces, su uso sistemático ha permitido confirmar que no hay correlaciones significativas entre la auto-percepción de las competencias comunicativas (APCC) y la existencia de las mismas:

“...las autoevaluaciones ofrecen poca validez como indicadores de actuaciones comunicativas competentes, pero pueden servir como medidas útiles de auto-percepciones, que (a su vez) pueden funcionar como un precursor de las elecciones comunicativas”³²⁵

Así, este instrumento ha mostrado correlaciones positivas muy significativas con otros aspectos importantes para el óptimo desarrollo de los individuos en sociedad. En 1992, Chesebro encontró una fuerte correlación entre la baja APCC y el pobre rendimiento académico de estudiantes en

³²³ Tal como se afirma en McCROSKEY, J. C., y McCROSKEY, L. L. (1988: pág. 2): Self-report as an Approach to Measuring Communication Competence, la autoevaluación ha sido un método precedido por el uso de la (1) Fidelidad en la Comunicación Básica (BCF, también llamado observación objetiva), y (2) el Instrumento para la Evaluación de Competencias Comunicativas (CCAI, también denominada Observación Subjetiva). Asimismo, los métodos de auto-evaluación dieron lugar a evaluaciones realizadas por receptores.

³²⁴ Véase DURAN, R. L. (1983) “Communicative Adaptability: A measure of social communicative competence”. *Communication Quarterly*, nº 31, págs. 320-326. La escala, disponible en http://cyfernetsearch.org/sites/default/files/PsychometricsFiles/Duran-communicative_adaptability_scale.pdf , fue consultada el 5 de marzo de 2014.

³²⁵ McCROSKEY, J. C., y McCROSKEY, L. L.(1988: pág. 1): Self-report as an Approach to Measuring Communication Competence. *Communication Research Reports*, 5 págs.108-113.

riesgo de exclusión social.³²⁶ La relación entre la APCC y el rendimiento académico fue corroborada tres años más tarde por Rosenfeld, quien describió la existencia de actitudes opuestas en estudiantes con un alto rendimiento académico.³²⁷

Entre otros hallazgos, éstos y otros estudios han establecido la existencia de una correlación entre la APCC y la predisposición a comunicar en diferentes contextos.³²⁸ Conforme la influencia de las nuevas tecnologías en nuestras vidas se ha ido haciendo más evidente, la importancia de comunicar de manera eficaz en un entorno audiovisual y digital también se ha ido convirtiendo en un habitual objeto de estudio.³²⁹

La relevancia de las relaciones que se puedan establecer entre la APCC y factores actitudinales, como la predisposición a comunicar, radica en que nos permiten identificar la mejora de la APCC como un factor de sostenibilidad que indica que los individuos comunicarán con más asiduidad en los contextos en los que se sienten más seguros. Asimismo, nos permite aventurar la existencia de relaciones entre la APCC y otras áreas de trabajo previamente identificadas en el marco teórico de esta tesis doctoral:

³²⁶ CHESEBRO, J. W., et al. (1992: pág. 1): Communication apprehension and self-perceived communication competence of at-risk students. *Communication Education Journal*, nº 41, págs. 345-360.

³²⁷ ROSENFELD, L. GRANT III, C. y MCCROSKEY J.C. (1995): Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence of Academically Gifted Students. Consultado en www.jamescmccroskey.com/publications/161.pdf el 12 de febrero de 2014.

³²⁸ La relación entre la auto-percepción de la competencia comunicativa y la predisposición a comunicar ha sido objeto de múltiples análisis. Puede leerse una revisión histórica de estos estudios en McCROSKEY, (1997): Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualizations and Perspectives. En el libro de DALY, et al.: *Avoiding communication: Shyness, Reticence, & Communication Apprehension*, págs. 75-108. Cresskill, NJ: Hampton Press,

³²⁹ Véase, por ejemplo, la revisión realizada por WRENCH, Jason S. y PUNYAMAT-CARTER Narissra M. (2007): The Relationship between Computer-Mediated-Communication Competence, Apprehension, Self-Efficacy, Perceived Confidence, and Social Presence. *Southern Communication Journal* Vol. 72, No. 4, págs. 355–378.

- 1.- La APCC podría ser un indicador del nivel de “auto-reconocimiento de la propia capacidad” listado por William Ninacs como uno de los factores de empoderamiento individual enumerados en su sistematización, en concreto, dentro del componente de “autoestima.”³³⁰
- 2.- La relación entre la APCC y la predisposición a comunicar indica que dicha APCC puede funcionar como un componente actitudinal que forme parte del conjunto de “conocimientos, habilidades y actitudes”³³¹ que configuran la concepción actual de competencias comunicativas.

La metodología de evaluación empleada durante la investigación, expuesta en los siguientes capítulos, también pretende contribuir a establecer vínculos entre los distintos ámbitos de estudio descritos en el marco teórico:

- Las competencias comunicativas y los dominios del aprendizaje de la taxonomía de Bloom
- La auto-percepción de los sujetos en su condición de comunicadores;
- La Investigación - Acción Participativa;
- El proceso de empoderamiento acaecido en un proyecto de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo.

Para acotar este proceso de empoderamiento, se utilizarán los rasgos y dimensiones identificados durante este marco teórico, a saber: los descritos por Naila Kabeer, Melkote y Steeves y William Ninacs.

³³⁰ Ver factores del empoderamiento individual enumerados por William Ninacs y revisados en el apartado 4.2. *El empoderamiento...* de esta tesis doctoral.

³³¹ Ver pág. 94 y siguientes. Esta triple dimensión coincide con la categorización de la Comunicación para el Cambio Social y los estudios de competencias de Unión Europea.

PARTE III

CAPÍTULO 5.- METODOLOGÍA

5.1. Introducción

Han transcurrido casi cincuenta años desde que la comunidad académica reconociera que la Teoría de la Modernización y sus métodos investigadores y evaluadores no alcanzaban a describir toda la complejidad del campo de la comunicación para el desarrollo. Sin embargo, desde entonces no ha surgido una alternativa teórica que lograra una aceptación amplia entre los profesionales de la cooperación internacional. Tanto en la práctica como en la teoría, la disciplina ha evolucionado hacia un amplio abanico de enfoques que tratan de vincular de alguna u otra forma el desarrollo, o la intención de generar desarrollo, y el modelo de comunicación más idóneo para lograrlo.

Esta enorme diversidad, articulada en torno a un fuerte debate ideológico, ha traído consigo cierto grado de confusión³³² que también se puede observar en el ámbito metodológico. Aunque muchas veces no se hace explícito en los artículos científicos, tal como reconoce el comunicólogo Thomas L. Jacobson, no existe un consenso claro sobre qué clase de investigación es más legítima y se adecúa mejor a qué contexto³³³.

Incluso antes de que la eclosión de Internet capitalizara la atención de los científicos sociales y multiplicara los puntos de vista sobre las causas y consecuencias de las interacciones en la red, el profesor nigeriano Charles

³³² Ver pág. 128, según una encuesta de Naciones Unidas, 67% de los profesionales de la organización tiene problemas para entender el concepto.

³³³ JACOBSON, Tomas L. (1996: pág. 67): Development Communication Theory in the "Wake" of positivism. Capítulo 4 del libro de SERVAES, Jan (1996) *Participatory Communication for Social Change*. Editado por Jan Servaes, Thomas L Jacobson y Shirley A White. Sage Publications. Nueva Delhi, India. ISBN: 81- 7036-530 – 9.

Okigbo se quejaba así de la falta de un sustrato teórico sólido en este campo³³⁴:

“En casi medio siglo de investigación en comunicación para el desarrollo, todavía estamos lejos de formular una teoría empíricamente verificable sobre el rol de los medios en el desarrollo. Los académicos se encuentran en un círculo vicioso de profecías auto-incumplidas: los pobres resultados en los esfuerzos por formular una teoría del desarrollo basada en el modelo de la extensión agrícola y la brecha del conocimiento han llevado al abandono de las investigaciones en la comunicación para el desarrollo.”

Esta “atomización”, bastante más exagerada actualmente que en 1985, tiene varias causas. Por un lado, los continuos debates epistemológicos que han marcado las ciencias sociales en el siglo XX han tenido una profunda influencia en todas las disciplinas y especialmente en aquellas que se ven a sí mismas como un punto de encuentro entre distintos saberes.

En este sentido, la comunicación para el desarrollo bebe de la sociología y de la antropología tanto como de la pedagogía, la psicología, la comunicación o las ciencias políticas. Estas, a su vez, han sido fragmentadas bajo las perspectivas del citado positivismo modernista, la teoría crítica, el estructuralismo, la interpretación hermenéutica, el materialismo, el deconstructivismo y la teoría comparativa.

En segundo lugar, esta diversidad de enfoques se ha caracterizado por sus distintos (y frecuentemente polarizados) posicionamientos ideológicos. La consecuente intolerancia que cada corriente de pensamiento muestra hacia las demás suele frenar cualquier posibilidad de sinergia³³⁵. La situación es especialmente desafortunada desde los años 90 hasta la actualidad, pues la variedad de enfoques prácticos puestos en marcha en todo el planeta no está

³³⁴ OKIGBO, Charles (1985: págs. 23-24): *The Brain Drain and International Communication*. En el libro de Robert N. Bostrom (ed.): *Communication Yearbook 7*. Beverly Hills: Sage, 1985, págs.554-573.

³³⁵ Jacobson, Thomas L.(1996: pág. 68). *Op. Cit.*

alcanzando el potencial que se le podría presuponer, habida cuenta de los fondos invertidos en la materia.

En el ámbito que nos ocupa, la polarización de posturas hunde sus raíces en los debates acaecidos en décadas anteriores. El positivismo extremo que dominó los estudios de desarrollo y comunicación en los años 50 y los 60 ha provocado un rechazo más o menos generalizado hacia sus proposiciones. No sólo por su probada insuficiencia para explicar y predecir los acontecimientos que se sucedían en los países intervenidos, sino por su facilidad para generar más problemas de los que pretendía resolver.

También podría añadirse que el hecho de que este positivismo viniera apadrinado por Estados Unidos, con todas las connotaciones que el apoyo de un hegemon conlleva, no ha ayudado a aumentar su popularidad entre los teóricos críticos. Lo curioso es que, a pesar de esta percepción negativa ampliamente extendida, muchos investigadores siguen recurriendo a sus técnicas, especialmente las encuestas, para realizar estudios de campo.

La confrontación, aunque entendible teniendo en cuenta factores socio-históricos, resulta desafortunada por varios motivos. Muchos enfoques críticos parecen devaluar la investigación empírica y la validez de las teorías construidas a partir de dichas investigaciones.

Este rechazo frontal parece complicado de entender: sólo porque ciertos científicos positivistas tiendan a abusar de los métodos cuantitativos (y a veces hayan clamado tener la llave de la verdad y la objetividad absoluta) “no significa que (sus argumentos) siempre resulten incoherentes u opresores”³³⁶. Y, sobre todo, no significa que las técnicas cuantitativas no puedan funcionar como indicadores válidos o que no nos permitan acercarnos a la realidad observada.

³³⁶ JACOBSON, Thomas L. (1996: pág. 69). Op. Cit

La resistencia de las ciencias sociales europeas al empirismo o, llevando el debate al extremo, a ser tratadas como ciencias naturales, también responde en buena medida a las dificultades evidentes que plantea la aspiración de reducir a números las dimensiones éticas y relacionadas con la lucha por el poder que rigen nuestras sociedades en general y, en particular, el campo de la comunicación para el desarrollo.

La responsabilidad de esta falta de entendimiento no sólo recae en las reticencias de la teoría crítica europea hacia el empirismo. Las sólidas reivindicaciones vertidas por los académicos latinoamericanos a la Teoría de la Modernización tardaron muy pocos años en alcanzar una importante repercusión en el ámbito hispano-parlante. Con el tiempo, y ayudados por su afinidad con las ideas de Foucault, Habermas y la Escuela de Frankfurt, también han ido adquiriendo una legitimidad creciente entre la comunidad científica europea.

Sin embargo, ya sea por la utilización de un lenguaje más bien literario y “alejado de la filosofía y los modos de escribir de las ciencias sociales anglófonas”³³⁷ o porque sus análisis constituían un ataque directo a los intereses geoestratégicos y a lógica ilustrada mesiánica que regía la política exterior de Estados Unidos y Reino Unido, sus análisis no han llegado a permear los ámbitos científicos de dichos países.

Cabe mencionar también que el cuestionamiento frontal de la objetividad del pensamiento científico (instrumentalizado) realizada por la Escuela de Frankfurt, el énfasis de Foucault en establecer un vínculo entre el discurso científico y el poder y en negar la posibilidad de la universalización; o la absoluta falta de fe de Derrida en el pensamiento humano para establecer bases operativas sólidas, les ha valido la etiqueta de “relativistas” en los círculos científicos más behavioristas.

³³⁷ *Ibidem*, pág. 70.

A esta percepción despectiva, muchas veces errónea, han contribuido dos factores. Por un lado, las tesis de los pensadores europeos, a medio camino entre la filosofía y las ciencias sociales, no suelen incluir propuestas metodológicas alternativas que pudieran sustituir a las criticadas. En su lugar, la corriente crítica se ha remitido a la utilización de técnicas cualitativas de investigación que, bebiendo de la antropología social, permiten profundizar en estudios de caso y análisis centrados en la observación de procesos a largo plazo, pero muestran ciertas limitaciones a la hora de universalizar o extrapolar a otras culturas los datos obtenidos.

Por otro lado, existe una tendencia a categorizar a todos los filósofos y/o científicos críticos (o anti-positivistas) en un mismo grupo, lo que ha mermado notablemente la credibilidad y la difusión de proposiciones menos radicales. Lo cual también resulta difícil de entender: sólo porque una asunción o una hipótesis provenga de una teoría social, no significa que no se le pueda someter al escrutinio empírico. Habermas, por citar a un modelo de la Escuela de Frankfurt, también consideraba al relativismo como “peligroso” y “era proclive a poner a prueba sus teorías con métodos empíricos”³³⁸.

Así, 70 años después de las primeras experiencias en comunicación para el desarrollo, los investigadores europeos y latinoamericanos continúan mirando con desdén la utilización de métodos empíricos y parecen más volcados en el análisis, muchas veces epistemológico, de las dimensiones de poder y éticas de las relaciones sociales. Por otro lado, la corriente anglosajona ha admitido de manera mayoritaria las limitaciones de los métodos empíricos y sigue utilizándolos exclusivamente para analizar comportamientos observables.

La consecuencia de ambos factores es la escasez de investigaciones que puedan servir de referencia. Según el profesor Francisco Sierra:

³³⁸ JACOBSON, Thomas L. (1996: pág. 69). Op. Cit.

“Las propuestas que se conocen (en el campo de la comunicación educativa) se distinguen en la mayoría de los casos por el idealismo teorista de vocación conceptualizadora pero sin sustento en una propuesta metodológica y práctica de aplicación social; o, por el contrario, destacan por su fijación practicista carente del necesario sustento teórico en la justificación de los modelos defendidos para el desarrollo de las prácticas educomunicativas”³³⁹.

A efectos de esta investigación, y como muestra la utilización combinada de cuestionarios de auto-percepción de competencias³⁴⁰ con metodologías más cualitativas, consideramos, de acuerdo con las tesis defendidas por Tehranian (1991) en su apuesta por la teoría comparada, que la naturaleza interpretativa y subjetiva de la observación no significa que no pueda acercarnos a la realidad que pretendemos describir.

5.2 Metodología de la investigación

La metodología utilizada en la presente investigación tiene un doble objetivo: por un lado, pretende analizar el impacto que genera la aplicación de un proceso de Investigación - Acción Participativa (IAP) en talleres de capacitación en producción audiovisual y periodismo juvenil. Al mismo tiempo, permite comparar el alcance de las diversas metodologías de evaluación aplicadas a cada uno de los tres talleres realizados.

En este sentido, la utilización progresiva de nuevas herramientas de evaluación en el segundo y en el tercer taller ha facilitado la identificación de las ventajas y limitaciones de cada una de estas herramientas, en comparación con las anteriormente empleadas. A continuación se listan los métodos de evaluación utilizados en cada taller:

³³⁹ SIERRA, Francisco (1997: pág. 3): El Objeto-Problema de la Comunicación Educativa. De la interdisciplinariedad a la apertura compleja del campo de investigación. *Razón y Palabra*. Generación Machluhan. Primera Edición especial, julio de 1997.

³⁴⁰ Insertar referencia cruzada

Taller 1. Managua (Nicaragua), impartido del 3 al 13 de agosto de 2009

- 1.- Cuestionarios de evaluación del taller completados por los participantes.
- 2.- Análisis de contenidos de los productos realizados.
- 3.- Informe de los capacitadores.

Taller 2.- Tegucigalpa (Honduras), impartido del 9 al 20 de septiembre de 2009

- 1.- Cuestionarios de evaluación del taller completados por los participantes.
- 2.- Análisis de contenidos de los productos realizados.
- 3.- Cuestionario de Auto-percepción de Competencias Comunicativas Mediáticas de los participantes. (pre-test, post- test)

Taller 3.- Ciudad de Panamá (Panamá), impartido del 1 al 13 de agosto de 2011.

- 1.- Cuestionarios de evaluación del taller completados por los participantes.
- 2.- Análisis de contenidos de los productos realizados.
- 3.- Cuestionario de Auto-percepción de Competencias Comunicativas Mediáticas de los participantes ampliado. (pre-test, post- test)
- 4.- Cuestionario de Auto-percepción de Factores del Aprendizaje de los participantes (pre-test, post- test)

En siguiente apartado procederemos a describir cada uno de los instrumentos utilizados.

5. 2. 1. Instrumentos de Evaluación:

A) Cuestionarios de evaluación del taller completados por los participantes.³⁴¹

El objetivo de este sencillo cuestionario era medir el nivel de satisfacción de los participantes con la metodología y contenidos impartidos en el taller. Al mismo tiempo, pretendía recoger sus comentarios y sugerencias sobre los que, en su opinión, constituían los mejores y los peores aspectos del taller. Estos cuestionarios permiten a los facilitadores aprender de las opiniones de los participantes y mejorar el diseño de posteriores ediciones.

Para ello se diseñó una escala de 1 a 5 en la que se solicitaba a los participantes que calificaran cada aspecto del taller, siendo el número 1 “muy deficiente” y/o “muy insatisfecho”; el 2 “insatisfecho” y/o “deficiente”; el 3 “parcialmente satisfecho” y/o “suficiente”; el 4 “satisfecho” y/o “buena”; y el 5 “muy satisfecho” y/o “muy buena”.

Los tres talleres, implementados con metodologías muy similares, recibieron una calificación media también parecida (entre 4,5 y 4,7 sobre 5 en cada taller)³⁴². La similitud de calificaciones sirve como un indicador de que las diferencias contextuales que pudieron condicionar la implementación de cada taller no influyeron de manera significativa en su percepción de las metodologías empleadas y contenidos impartidos.

³⁴¹ Ver anexo: Cuestionario de Evaluación del Taller por los participantes.

³⁴² Ver Capítulo 6. Resultados.

B) Evaluación criterial: análisis de contenidos de las producciones realizadas por los participantes

Desde un punto de vista temático, el análisis de contenidos de las producciones realizadas permite observar la percepción de los participantes sobre las causas y consecuencias de los problemas identificados durante la primera fase del taller, así como las alternativas que proponen como soluciones. Por otro lado, el visionado también proporciona información sobre el grado de adquisición de las habilidades técnicas necesarias para la realización de una producción audiovisual.

Como se podrá observar en la posterior descripción de los talleres, esta investigación no ha hecho especial hincapié en describir este tipo de evaluación. Los sistemas educativos formales ya incorporan desde hace muchos años diversos modelos de evaluación para medir la adquisición de habilidades y conocimientos por los alumnos³⁴³, especialmente en la metodología de “aprendizaje colaborativo” y/o el “aprendizaje basado en proyectos”.

No obstante, la descripción de cada taller describirá los estereotipos, problemas, causas y consecuencias identificadas por los participantes y dará cuenta tanto de los objetivos alcanzados como de las limitaciones encontradas durante el proceso.

C) Dos Cuestionarios de Auto-percepción de Competencias Comunicativas Mediáticas (APCCM).

Este instrumento fue utilizado en el segundo y en el tercer taller (Tegucigalpa y Ciudad de Panamá, respectivamente). En cada uno de ellos se facilitó a los participantes un cuestionario de APCCM antes (pre-test) y

³⁴³ MATEO, Joan (2000: pág. 15): *La Evaluación Educativa, su Práctica y otras Metáforas*. Universidad de Barcelona, España.

después del taller (post-test), con el objeto de medir la variación de la auto-percepción de competencias comunicativas mediáticas experimentada durante la intervención. Los cuestionarios de APCCM utilizados en estos dos talleres constituyen dos adaptaciones diferentes de la escala de Auto-percepción de Competencias Comunicativas (APCC) diseñada en los años 80 por J. C. McCroskey³⁴⁴.

Centrada en la comunicación interpersonal, la escala diseñada por el profesor norteamericano pretendía medir lo “competente que te sientes” comunicando en doce contextos diferentes (con amigos, con extraños, con conocidos, frente a una audiencia amplia, etc.)

La escala utilizada en el taller de Tegucigalpa (2009) constituye una adaptación ampliada de la escala de James McCroskey. La novedad consistió en la introducción de varias preguntas centradas en medir la auto-percepción de competencias en contextos de comunicación mediada por tecnología (micrófonos, televisión, etc.): en otras palabras, pretendía medir lo “competente que te sientes” comunicando en 15 contextos diferentes, algunos de ellos relacionados con la manipulación de tecnología utilizada en medios de comunicación. La escala, realizada ad-hoc por el autor de esta tesis para este taller, pedía a los participantes que midieran su competencia de 0 a 100 en los siguientes contextos:³⁴⁵

³⁴⁴ Ver anexo 1. La escala de APCC es una traducción adaptada de la escala descrita en McCROSKEY, J. C., y McCROSKEY, L. L.(1988): Self-report as an Approach to Measuring Communication Competence. *Communication Research Reports*, 5(2), págs.108-113. Escala original consultada por última vez en febrero de 2014 en http://www.jamescmcroskey.com/measures/communication_competence.htm .

³⁴⁵ Los resultados de dicha adaptación fueron presentados en DORNALETETXE, J., DOMINGUEZ, A, y SEARA, I. (2010): Measurement of Self-perceived Communication Empowerment in UNESCO Youth Media Project in Honduras. Presentado en la III International Conference de Hamburgo (Alemania). ECREA, 12-15 de octubre de 2010. Ver Anexo 5.

Cuestionario 1.- Auto-percepción de Competencias Comunicativas Mediáticas. – Taller de Honduras

- _____ 1. Hablar en frente de un grupo de desconocidos.
- _____ 2. Hablar con un amigo.
- _____ 3. Hablar en un grupo pequeño de amigos.
- _____ 4. Hablar con un conocido.
- _____ 5. Hablar en un grupo pequeño de desconocidos.
- _____ 6. Hablar con un extraño.
- _____ 7. Dar una charla a un grupo de conocidos.
- _____ 8. Hablando frente a un micrófono en frente de desconocidos.
- _____ 9. Hablando en frente de una cámara de video.
- _____ 10. Manejando a un equipo de trabajo.
- _____ 11. Capacitando a un grupo de jóvenes de tu edad.
- _____ 12. Capacitando a un grupo de jóvenes menores que tú.
- _____ 13. Entrevistando a un joven en Televisión.
- _____ 14. Entrevistando a una persona importante en Televisión.
- _____ 15. Siendo entrevistado en Televisión.

Para el taller de Ciudad de Panamá (2011), este primer cuestionario fue modificado con la colaboración del profesor Keith Deilbeck. La segunda versión de los cuestionarios pretendían permitir establecer las relaciones entre la Auto-percepción de la Competencia Comunicativa Mediática (APCCM) y la auto-percepción de los tres factores del aprendizaje de la Taxonomía de Bloom. Este último instrumento se midió en otra escala distinta que será explicada en el próximo apartado. Este segundo cuestionario de APCCM³⁴⁶ solicitaba a los participantes evaluar su competencia en los siguientes ámbitos:

³⁴⁶ Ver Anexo 3 de esta tesis doctoral: Test de ACCM utilizado en Panamá en agosto de 2011.

Cuestionario 2.- Auto-percepción de Competencias Comunicativas Mediáticas. – Taller de Panamá

- _____ 1. Locutando magazines de entretenimiento para radio.
- _____ 2. Escribiendo anuncios en periódicos.
- _____ 3. Haciendo reportajes informativos audiovisuales.
- _____ 4. Escribiendo en revistas para entretenimiento.
- _____ 5. Haciendo anuncios que combinen texto y audiovisual en Internet.
- _____ 6. Escribiendo noticias en periódicos.
- _____ 7. Realizando anuncios para medios audiovisuales.
- _____ 8. Escribiendo noticias de entretenimiento en periódicos.
- _____ 9. Locutando noticias en la radio.
- _____ 10. Produciendo contenidos de entretenimiento en Internet.
- _____ 11. Escribiendo anuncios en una revista.
- _____ 12. Produciendo piezas audiovisuales de entretenimiento.
- _____ 13. Escribiendo noticias en revistas.
- _____ 14. Produciendo noticias que combinen texto e imagen en Internet.
- _____ 15. Locutando anuncios en la radio.

Como se puede apreciar, el segundo cuestionario incorpora nuevas preguntas relacionadas con las habilidades adquiridas en el taller. El diseño de este cuestionario permitía clasificar los resultados por medios (revistas, periódicos, radios, TV, Internet), géneros (entretenimiento, campañas de sensibilización y noticias) y tecnologías (escrita, audiovisual y audio) para cubrir todos los aspectos abarcados durante el taller.

c) Cuestionario de Auto-percepción de Factores del Aprendizaje

Para el tercer taller (Panamá, agosto de 2011), se pretendió establecer una correlación entre las variaciones experimentadas en la APCCM y el cambio en la percepción que los participantes tenían de su nivel de

conocimientos, habilidades y afecto en relación con los temas técnicos tratados durante la capacitación. Para ello, el segundo cuestionario de APCCM (descrito anteriormente) fue completado con otro cuestionario que medía la evolución de la auto-percepción experimentada por los participantes en torno a los tres factores del aprendizaje, a saber:

- El Dominio Cognitivo: ¿cuánto crees que sabes de...?
- El Dominio Afectivo: ¿cuánto te gusta...? ¿Consideras importante...?
- El Dominio Psicomotor ¿Cómo manejas...?

En concreto, se pidió a los participantes que valoraran de 0 a 100 su nivel de conocimientos, su nivel de habilidades y su nivel de afecto (cuánto les gusta y/o cuánto les importa) con respecto a distintas técnicas aprendidas y puestas en práctica dentro del taller. El cuestionario resultante, denominado Auto percepción del Aprendizaje General de Medios (APAGM): incluía 24 preguntas sobre los siguientes componentes: ³⁴⁷

- Uso del Micrófono
- Movimientos de cámara
- Audio/Sonido
- Iluminación
- Tipos de planos
- Organización del trabajo
- Colocación de personajes
- Periodismo.

Los resultados derivados de la utilización combinada de estos instrumentos serán descritos en el capítulo de resultados. Antes, procederemos a explicar algunas el transcurso y resultados de cada taller de manera individual.

³⁴⁷ Ver Anexo 4: Cuestionario de Auto-percepción del Aprendizaje General de Medios

CAPÍTULO 6.- RESULTADOS

El presente capítulo muestra los resultados obtenidos de la investigación realizadas durante los tres talleres de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo mencionados en el *Capítulo 3: El problema de la Investigación* de esta tesis doctoral. Estos resultados muestran hasta qué punto ha sido posible constatar la hipótesis principal planteada en dicho capítulo, a saber: “los proyectos de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo favorecen el aumento de las competencias comunicativas y de la conciencia crítica de los participantes, así como una auto-percepción de dichas competencias más ponderada”.

Al mismo tiempo, se buscará la validación de la Hipótesis secundaria, planteada en los siguientes términos: “La variación de la auto-percepción de las competencias comunicativas que experimenta un sujeto durante una Investigación - Acción Participativa es un indicador válido del proceso de empoderamiento existente en los proyectos de comunicación para el desarrollo con enfoque participativo.”

Antes de presentar el análisis de los resultados obtenidos, comenzaremos por describir los tres talleres objeto de la investigación y el contexto en el que se dieron lugar. También se describirá a los participantes de cada uno de ellos y los productos comunicativos a los que dieron lugar.

6.1 Contexto de la Investigación

Los tres talleres de capacitación en comunicación que contextualizan el objeto de estudio de esta tesis doctoral fueron realizados entre 2009 y 2011, concretamente en Managua (Nicaragua), Tegucigalpa (Honduras) y Ciudad

de Panamá. Todos ellos formaron parte de la iniciativa “Prevención de la Violencia y Desarrollo Juvenil en Centroamérica” financiada por el Sistema de Integración Centroamericana (SICA) y ejecutada por varios organismos de Naciones Unidas. El componente de comunicación en el que se enmarcan estos talleres fue coordinado por la Oficina Regional de Comunicación e Información de la UNESCO para América Latina (sede San José) y contó con varias contrapartes que serán debidamente mencionadas en los apartados destinados a describir cada uno de los talleres.

Tal como reza la página web de la UNESCO dedicada a describir el programa, “Prevención de la Violencia y Desarrollo Juvenil” incluía una serie “acciones de prevención de la violencia relacionada con jóvenes, basadas en un enfoque multidisciplinario según los dominios de competencia de UNESCO, centrados en la generación de oportunidades de integración social”³⁴⁸.

En el momento en el que se ejecutaron los talleres, el aumento de la violencia juvenil constituía, como hoy, una de las principales preocupaciones de las autoridades nacionales y de los organismos internacionales presentes en la región. En este sentido, su interés parece sólidamente motivado: las tasas de desigualdad y de criminalidad centroamericanas se encuentran entre las más altas del mundo.³⁴⁹

En este contexto, en algunos casos (Panamá y Honduras) el proceso de selección de participantes respondió a su ubicación en áreas especialmente

³⁴⁸ Ver página web de la Oficina de la UNESCO en San José:

<http://www.unesco.org/new/es/sanjose/social-human-sciences/youth-development-the-prevention-of-violence/>

³⁴⁹ Ver, por ejemplo, el Informe del Banco Mundial realizado por preparado por Rodrigo Serrano-Berthet y Humberto López en 2011: Crimen y Violencia en Centroamérica Un Desafío para el Desarrollo. (En línea)

http://siteresources.worldbank.org/INTLAC/Resources/FINAL_VOLUME_I_SPANISH_CrimeAndViolence.pdf

afectadas por la violencia, en otros (Nicaragua) a su potencial como líderes en la lucha por la prevención del desarrollo de pandillas juveniles.

A continuación, y como marco previo a los resultados obtenidos durante la investigación, procederemos a explicar algunos condicionantes que marcaron el desarrollo de los talleres y supusieron limitaciones de mayor o menor medida para la implementación de las cuatro fases que conforman un proceso de IAP adaptado a un proyecto de comunicación educativa³⁵⁰.

6.1.1. Consideraciones sobre el proceso

A) Calidad “televisiva” vs. Integridad del proceso

Durante el proceso de realización de las producciones audiovisuales descritas a continuación se intentó mantener un equilibrio entre la integridad del proceso participativo, por un lado, y la calidad de las producciones, por otro. La importancia de esta dimensión técnico-cualitativa radica en que la escasa calidad de las producciones realizadas en procesos participativos suele servir de freno a su difusión. Nico Capertier justificaba así las malas evaluaciones de una audiencia de ciento treinta personas ante catorce películas elaboradas por neófitos en el ámbito del video participativo:

El sonido de las películas es, muchos casos, bastante difícil de entender, (...) se puede ver las gotas de lluvia sobre la lente. Las películas no siempre tienen introducción o una línea narrativa sólida y las relaciones entre los personajes no siempre se explican (...) como suelen hacer los productos profesionales.³⁵¹

Así, en talleres de capacitación intensivos con una duración media de entre diez y catorce días, se produce una evidente contradicción entre la

³⁵⁰ Ver Marco Teórico, pág. 156 y siguientes

³⁵¹ Ver CAPRPENTIER, N. (2008: pág. 411). Op. Cit.

persecución del objetivo del empoderamiento de los participantes y el deseo de “darles voz” ante audiencias más amplias. En el caso que nos ocupa:

- 1.- Por un lado, el proyecto buscaba utilizar las producciones audiovisuales para realizar una campaña de concienciación a través de los medios audiovisuales. Para lograr este objetivo, las producciones realizadas debían tener un nivel de calidad suficiente para no deteriorar la imagen del canal o canales de TV elegido para retransmitir las producciones del proyecto.
- 2.- Desde un punto de vista pedagógico, se buscaba que los y las participantes asimilaran una serie de conceptos sobre prevención de violencia y narrativa audiovisual a través de una metodología participativa. El proceso de IAP seguido exigía que esta participación fuese total durante los procesos de investigación, identificación de problemas, búsqueda de actores de solución y creación de mensajes acordes.

La contradicción consiste en que la participación del profesorado en la realización de las producciones aseguraría una calidad técnica suficiente para que las producciones fueran emitidas en un canal de televisión. Sin embargo, esta implicación de los docentes repercutiría en una menor intervención de los y las participantes y, por lo tanto, en el deterioro de la calidad de la enseñanza y del proceso de empoderamiento.

Para resolver la contradicción, y basándonos en las experiencias previas, decidimos dejar más libertad en el proceso estrictamente creativo (elección del tema, guión, filmación) y aumentar la participación del profesorado en aspectos técnicos cuya enseñanza efectiva fue imposible por problemas de tiempo (edición y postproducción, principalmente).³⁵²

³⁵² La calidad de las producciones puede ser verificada en los DVD adjuntos como Anexo 6, que incluye las producciones realizadas en Honduras y Nicaragua.

Esta contradicción debería resolverse con la puesta en marcha de procesos de formación y/o IAP a largo plazo, en los que el enfoque participativo y el empoderamiento consecuente sea el foco único de atención de las actividades. En caso de que haya fondos disponibles, se puede contar con la colaboración de profesionales que contribuyan a mejorar la difusión de los mensajes. Este es, al menos, el exitoso enfoque adoptado por la ONG india Nalandaway³⁵³, dedicada a la producción y difusión de mensajes creados por menores de edad y orientados al cambio social.

B) Sobre las exhibiciones realizadas con los productos realizados

El proceso de IAP descrito en el marco teórico incluía una última fase que consistía en la exhibición de las producciones realizadas en frente de la comunidad. A la hora de llevar este último paso a la práctica, los inconvenientes logísticos encontrados a lo largo de los talleres, y descritos a continuación, limitaron tanto su ejecución como la valoración de su eficacia:

- En Nicaragua, las producciones sólo pudieron ser exhibidas en frente de todos los participantes del taller y de otras personas vinculadas con el proyecto. Las producciones fueron exhibidas en varias comunidades en las próximas semanas, pero sin la presencia de los capacitadores.
- En Tegucigalpa, las dificultades logísticas causadas por el golpe de Estado³⁵⁴ obligaron a editar las producciones una vez concluyó el taller. Estas exhibiciones se realizaron meses más tarde en todas las escuelas que formaron parte del proyecto, pero los capacitadores no pudimos presenciarlas.
- En Panamá, tras la realización del taller sólo se realizó una exhibición comunitaria con presencia de los capacitadores. La comunidad elegida

³⁵³ Ver videos y enfoque utilizado en www.naladaway.org

³⁵⁴ El golpe de Estado contra el Gobierno de Mel Zelaya tuvo lugar el 29 de junio de 2009, dos meses antes del inicio del taller. La situación de Tegucigalpa en agosto y septiembre de ese mismo año estaba lejos de haberse normalizado.

fue Arrayán, frente a los familiares, amigos, autoridades locales, responsables de la UNESCO y la Embajada de Estados Unidos.

6.2 Exposición y Discusión de los resultados obtenidos

Como se expuso en el *Capítulo 5*, cada taller ha ido añadiendo más herramientas de evaluación. Una vez que se comprobaba el alcance de un instrumento, se ha tratado de complementar con otros. El objetivo de esta metodología ha sido buscar las posibles correlaciones existentes entre los distintas competencias y factores de empoderamiento identificados previamente.

En este capítulo procederemos a describir los productos comunicativos realizados durante cada taller y los conceptos asimilados y puestos en práctica por los participantes. Después procederemos a mostrar las evaluaciones realizadas por los participantes, por los capacitadores, cuando sea pertinente. Cada apartado finalizará con la exposición de los datos arrojados por los distintos cuestionarios de Auto-percepción de Competencias Comunicativas y Factores del Aprendizaje distribuidos³⁵⁵. Los posibles nexos conceptuales entre estos resultados y los conceptos enunciados en el marco teórico serán analizados en el *Capítulo 7. Conclusiones*.

6.2.1. Taller de Capacitación en TV en Managua (Nicaragua)

El primero de los talleres, titulado “Taller de Capacitación en TV” fue celebrado en Managua (Nicaragua) entre el 3 y el 13 de agosto de 2009. Su financiación provenía del proyecto “Prevención de Violencia y Desarrollo Juvenil en Nicaragua”, co-ejecutado por la UNESCO y el Instituto Nicaragüense de la Juventud (INJUVE).“

³⁵⁵ A excepción del primer taller, que no contó con cuestionarios de evaluación de auto percepción..

El taller, de once días de duración, fue facilitado por dos capacitadores con funciones diferenciadas. Irene Seara, licenciada en Publicidad, doctoranda en el programa Comunicación Cambio Social y Desarrollo de la UCM y especialista en comunicación audiovisual y juventud, impartió las clases sobre técnica y lenguaje audiovisual y publicidad. El autor de esta tesis doctoral, Andrés Domínguez, periodista y especialista en comunicación y desarrollo, impartió las clases sobre periodismo y narrativa audiovisual.

El taller también incluyó varias dinámicas de grupo orientadas a la identificación de estereotipos que promueven la violencia juvenil en todas sus formas, con especial énfasis en la violencia de género. En este tema, la impartición de conceptos teóricos y prácticos corrió a cargo de María Mercedes Alemán Meneses, activista de la ONG nicaragüense Puntos de Encuentro.

Los apartados siguientes desglosarán y explicarán los productos comunicativos generados a través de los talleres.

a) Productos audiovisuales.

Tanto los temas como los formatos de las producciones audiovisuales de este proyecto fueron elegidos por los participantes, que se distribuyeron en seis grupos de trabajo. El fruto de su esfuerzo fue el siguiente:

1. Cuatro spots contra el sexismo y la violencia de género

Tras un largo proceso de debate, los integrantes del grupo eligieron el lema “El control no es amor”. Estos spots pueden entenderse por sí solos o formando parte de una campaña más amplia contra la violencia de género. Pretenden deconstruir la idea del amor como sinónimo del control ejercido sobre la personalidad y la identidad de su pareja. Este control fue identificado por los y las participantes como una de las principales causas

de la violencia de género y uno de los comportamientos machistas más habituales en la sociedad nicaragüense.

Independientemente de su calidad técnica final, los spots muestran como el grupo asimiló y aplicó el concepto de “relatar en imágenes” una idea. Al mismo tiempo, se puede apreciar como los cuatro spots identifican un estereotipo y lo deconstruyen, tal como se había trabajado en el taller.

2. Revista juvenil para TV “ENTÉRATE”

Este Magazine, grabado en tres días en los estudios de Canal 37 Extra Plus, se concibió como un programa piloto que los jóvenes presentarán a diferentes canales de televisión para demostrar la viabilidad de una producción hecha por y para jóvenes. Incluye entrevistas, actuaciones musicales y secciones especiales para mostrar los spots, cortometrajes y reportajes del proyecto.

La grabación de la revista ENTÉRATE en “falso directo”, inicialmente no prevista en la propuesta de taller, planteaba varios alicientes y retos para los participantes, a saber:

- a) Familiarizarse con un estudio de grabación y todas sus características técnicas: iluminación, realización, estudio, cables, decoración, etc.
- b) que los y las participantes superaran la aprehensión comunicativa inherente a la presentación y actuación delante de una cámara de televisión; tanto entre ellos como entrevistando a personas activas en la prevención de la violencia juvenil en Nicaragua.
- c) que los y las participantes desarrollaran habilidades sociales para trabajar en equipo de forma eficaz y armónica en situaciones de estrés.

A pesar de los errores puntuales en la transmisión del sonido de los micrófonos y la pérdida de algunos planos por problemas informáticos, ENTÉRATE demuestra con creces la capacidad de los y las jóvenes del taller para trabajar en equipo y finalizar en tan sólo cuatro días un programa juvenil de 1 hora de duración.

3. Reportaje “Somos de Calle”

Este reportaje muestra las causas y las consecuencias de la violencia juvenil en Managua, al mismo tiempo que busca actores que propongan soluciones para este problema. A pesar de las limitaciones de tiempo y presupuesto existentes, los participantes han conseguido contrastar las informaciones recibidas por las distintas fuentes y mostrar un amplio abanico de actores y soluciones relacionadas con el problema. El enfoque aplicado fue el utilizado por el Instituto de Periodismo Preventivo y Análisis Internacional (IPPAI), que busca incluir las voces de los principales actores involucrados en un conflicto: víctimas, agresores y otras personas que puedan aportar soluciones constructivas. La realización del taller implicó la realización de 17 entrevistas con expertos, pandilleros, policías, políticos, y activistas de la sociedad civil.

A nivel técnico, destaca la aplicación del ritmo, la diversidad de fuentes y el manejo de la composición interna y externa de los planos.

Al mismo tiempo, tanto en el reportaje como en el proceso de su realización se pudo comprobar cómo los participantes necesitan trabajar en profundidad su redacción escrita: estructura y gramática del texto, amplitud de vocabulario, uso de tiempos verbales, etc. Este problema, como indicamos más adelante, es común a la gran mayoría de los participantes.

4. Reportaje “Conflicto entre Religiones”

El reportaje sobre las religiones en Nicaragua fue el más perjudicado de todos los productos por la pérdida de archivos en los ordenadores del centro de capacitación. La profundidad y alcance del resultado final no fueron los deseados, pero el proceso de documentación fue correcto. Los cinco integrantes realizaron 14 entrevistas con sacerdotes, matrimonios mixtos, víctimas de violencia interreligiosa y líderes comunitarios. Dado el poco material bruto con el que se contaba, los participantes hicieron hincapié en aspectos técnicos como edición y montaje.

5. Cortometraje “Uno de esos días”.

La historia, basada en el análisis realizado por los participantes de hechos reales, pretende ser un punto de partida para discutir con niños y adolescentes sobre los roles y actitudes que provocan la violencia escolar, así como las consecuencias que tiene para las víctimas. El nivel técnico de la producción es muy notable. Destaca la composición interna de los planos y el ritmo, apoyado en la música compuesta por ellos mismos.

6. Cortometraje “La parada”

La realización de este cortometraje comprendió la identificación de estereotipos juveniles e inseguridad ciudadana: la forma de vestir, los tatuajes, etc. La historia pretende deconstruir el estereotipo del joven mal vestido, y por extensión de la pobreza, como una amenaza social.

B) Participación.

El taller contó con la participación de veinticinco jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 28 años y miembros activos de la Red de Comunicadores de Juventudes Sandinistas. La gran mayoría de los

participantes poseían nula o escasa experiencia en realización de productos audiovisuales. No obstante, sí que contaban con cierta experiencia en la producción y locución de programas de radio adquirida en talleres anteriores facilitados por el INJUVE. Esta experiencia constituye una enorme ventaja con respecto a otros grupos de jóvenes de su edad.

Durante el taller, seis de los participantes se vieron obligados a ausentarse temporalmente por enfermedad. La mayoría de las personas enfermas pudieron seguir el curso, aunque con menos intensidad que el resto. Estos pequeños contratiempos no perjudicaron la calidad final de las producciones, pues el resto de los participantes asumió el trabajo que les correspondía empleando horas fuera del taller para terminar las producciones.

No obstante, tal como constatan los informes de evaluación completados al finalizar el taller, los participantes siguieron las clases teóricas y prácticas con entusiasmo y constancia.

C) Limitaciones

Durante el taller se encontraron una serie de limitaciones e imprevistos que perjudicaron y acortaron el desarrollo del taller, limitando así la duración de muchas sesiones. Estos imprevistos nos obligaron a trabajar hasta altas horas de la madrugada varios días y a modificar la estructura didáctica del taller. Los retrasos originados por dichos contratiempos técnicos no nos permitieron dedicar tiempo suficiente a clases teóricas y técnicas sobre edición de video y redacción periodística para video y televisión.

La impartición de ambos componentes pedagógicos habrían requerido un tiempo que preferimos dedicar a los aspectos más importantes en los procesos de Acción Investigación Participativa: identificación de problemas y estereotipos, articulación de soluciones y realización de guiones. En compensación de los recortes de materia, los facilitadores dimos clases

nocturnas sólo a los grupos que más las necesitaban para la realización de sus producciones.

De manera paralela, por su relevancia, debemos mencionar algunos problemas de carácter técnico:

1.- Cámaras. Para la realización del taller sólo se pudo contar con tres de las cinco cámaras originalmente presupuestadas para la capacitación. Una de estas cámaras no tenía trípode y era de considerable peor calidad que las otras dos cámaras Panasonic. Esta limitación ralentizó y entorpeció la planificación y realización de las grabaciones realizadas por los seis grupos de aprendizaje colaborativo que interactuaron durante el taller.

2.- Incompatibilidad de formatos. Las dos cámaras Panasonic con las que se grabaron la mayoría de las imágenes utilizan una tarjeta SD que graba en formato “*.mts”. Dicho formato sólo es reconocido por Sony Vegas, un programa de edición que no puede ser utilizado por la computadora Macintosh, la única que podíamos utilizar para editar fuera de las instalaciones del taller. Ello obligó a transformar los archivos al formato “*.avi”, con la consiguiente pérdida de tiempo.

3.- Extravío de información. Parte de los archivos de imagen grabados en formato “*.mts” durante los primeros días del taller se corrompió en el proceso de descarga a las computadoras. Esto nos obligó a volver a grabar tomas y secciones de cada uno de los productos audiovisuales.

Además, este imprevisto afectó a la estructura de los últimos días de taller, pues nos veíamos obligados a organizar clases extras para los participantes que, por estar grabando sus piezas, no podían asistir a las clases teóricas. En el reportaje “Conflicto entre religiones”, este problema perjudicó notablemente su calidad y contenido.

D) Evaluación del taller por los participantes y el profesorado

Como se puede ver en las hojas anexas³⁵⁶, para la evaluación de los diferentes aspectos del taller y la medición del nivel de satisfacción de los participantes, se utilizó una escala de 1 a 5, siendo 1 “muy deficiente” y/o “muy insatisfecho”; 2 “insatisfecho” y “deficiente”; 3 “parcialmente satisfecho” y “suficiente”; 4 “satisfecho” y “buena”; y 5 “muy satisfecho” o “muy buena”.

En las diecinueve evaluaciones recogidas el día final, trece participantes definieron su nivel de satisfacción general con el taller como “muy satisfecho (5)”. Los otros seis participantes declararon sentirse “satisfechos (4)”.

Este nivel de satisfacción se refleja de forma casi paralela en la evaluación del taller: la calidad del contenido, enfoque y método de Investigación – Acción - Participativa aplicado, relación con el profesorado, estímulo y conocimientos adquiridos. La práctica totalidad de los participantes definen estos aspectos como “muy bueno (5)” o “bueno (4)”.

Con diferencia, el aspecto peor valorado por los participantes fue el de “material didáctico empleado”. Cinco participantes lo valoraron como “muy bueno (5)”; siete participantes como “bueno (4)”, seis como “suficiente (3)” y una persona como “insuficiente”. Las cincuenta páginas del dossier principal y otros materiales didácticos fueron entregados a través de Internet. Este método, aunque más barato y ágil, pudo ser la causa de esta menor aceptación.

Entre los comentarios y sugerencias de los participantes, se aprecia claramente el deseo de haber recibido una capacitación más larga y menos limitada por las carencias de infraestructura. En este sentido, los participantes echaron en falta más clases de edición en video. Las causas de esta percepción se explican en el punto c) “Limitaciones”.

³⁵⁶ Ver Anexo I.

En líneas generales, se puede afirmar que los instrumentos evaluadores utilizados (informes de los capacitadores y cuestionarios de evaluación del taller por parte de los participantes) fueron suficientes para constatar la realización de las actividades y la satisfacción que todos los participantes parecían tener con respecto a la marcha del taller. El análisis de las producciones audiovisuales podría mostrar la adquisición de una conciencia crítica

6.2.2 Taller de Tegucigalpa (Honduras)

A continuación se relata la realización del Taller de Capacitación audiovisual realizado dentro del proyecto “Prevención de Violencia y Desarrollo Juvenil en Honduras”, organizado y ejecutado por la UNESCO entre el 9 y el 20 de septiembre de 2009.

El taller, en principio previsto para once días de duración, fue realizado en diez días, debido a la imposibilidad de conseguir un local para acoger el taller el domingo 20 de septiembre. El último día fue utilizado para hacer una evaluación conjunta de la experiencia y organizar un evento de entrega de diplomas.

Al igual que el taller de Managua, el taller fue facilitado Irene Seara, licenciada en Publicidad y R.R.P.P. y especialista en comunicación audiovisual y juventud, que continuó impartiendo las clases sobre técnica y lenguaje audiovisual y publicidad. Andrés Domínguez, periodista y especialista en comunicación y desarrollo, impartió las clases sobre periodismo y narrativa audiovisual.

El taller también incluyó varias dinámicas y charlas orientadas a la deconstrucción de estereotipos que promueven la violencia de género y la

discriminación de los jóvenes en Honduras. Los apartados siguientes desglosarán y explicarán los productos comunicativos generados a través de los talleres.

A) Productos audiovisuales

Tanto los temas como los formatos de las producciones audiovisuales de este proyecto fueron elegidos por los participantes, que se distribuyeron en 6 grupos de trabajo. El fruto de su esfuerzo fue el siguiente:

1. **Cuatro spots contra el sexismo y la violencia de género**, con diferentes lemas: **“Claro que puedo, claro que puedes”** pretende contribuir a la igualdad en el ámbito doméstico y laboral entre hombres y mujeres. **“Antes de que sea tarde, llama”**, es una campaña de ayuda a la mujer maltratada; el anuncio **“Detenlo”** es un spot contra la violencia de género. El spot **“Escúchanos”** concibe la violencia doméstica como una violación a derechos humanos. Estos spots pueden constituir o formar parte de una campaña mayor contra la violencia de género.

Se identificaron estereotipos hondureños sobre la imagen de la mujer y del hombre para reconstruirlos posteriormente y contribuir a difundir una mejor imagen de los jóvenes y de la mujer. Este objetivo se consiguió especialmente en el spot “Claro que puedo, claro que puedes”. En otros, los spots se limitan a apoyar a mujeres maltratadas ofreciéndoles alternativas para cambiar la situación. Aceptamos el concepto propuesto por los alumnos como un aporte al empoderamiento de las víctimas y un cambio de percepción de las mismas. Los spots pretenden impulsarlas a ser agentes de cambio de sus situaciones, como una alternativa a la imagen de “víctimas pasivas” de la violencia de género.

2- Revista juvenil para TV “PORTAVOZ JUVENIL”

Este Magazine, grabado en dos días en los estudios del Centro de Capacitación, se concibió como un programa piloto que los jóvenes podrían presentar a diferentes canales de televisión para demostrar la viabilidad de una producción hecha por y para jóvenes. Incluye entrevistas, debates, actuaciones musicales, sección deportiva y apartados especiales para mostrar los spots, cortometrajes y reportajes del proyecto.

La grabación de PORTAVOZ JUVENIL en “falso directo”, inicialmente no prevista en la propuesta de taller pero incorporada tras el éxito de la experiencia en Nicaragua, planteaba varios alcances y retos para los participantes, a saber:

- a) Familiarizarse con un estudio de grabación y todas sus características técnicas: iluminación, realización, estudio, cables, decoración, etc.
- b) que los y las participantes superaran la aprehensión comunicativa inherente a la presentación y actuación delante de una cámara de televisión;
- c) que los y las participantes desarrollaran habilidades sociales para trabajar en equipo de forma eficaz y armónica en situaciones de estrés.

Portavoz Juvenil fue grabado con un día menos que en Nicaragua y con participantes considerablemente más jóvenes y con menos experiencia en medios de comunicación. Dadas las circunstancias, los capacitadores estamos satisfechos con el esfuerzo de los participantes. Aun así, el resultado final muestra que un día más de taller hubiera sido muy útil para pulir la puesta en escena y la presentación ante cámara de los participantes.

3. Reportaje “Tribus Urbanas”

El reportaje abordó la discriminación que sufren los jóvenes hondureños agrupados en torno a “barras bravas”, grupos musicales y otras organizaciones.

La calidad de la producción quedó mermada por la pérdida de varias entrevistas y, especialmente, por las dificultades de movilidad impuestas por la situación política que vivía el país en septiembre de 2009. Al no existir la posibilidad de tomar imágenes de recurso y acceder a fuentes de expertos, los participantes se centraron en retratar las opiniones y vivencias de sus compañeros.

4- Cortometraje “La llamada”.

Narra un caso típico caso de secuestro y robo ocurrido en los barrios de Tegucigalpa donde viven los participantes y propone una solución para que los jóvenes sepan cómo actuar. El nivel técnico de la producción es muy notable. Destaca la estructuración del relato en diferentes actos y la asimilación de los conceptos de “Climax” y resolución.

5- Cortometraje “Engaño”

La historia ideada por los participantes se centra en los estereotipos juveniles difundidos en la sociedad nicaragüense como causa de la percepción de inseguridad ciudadana. Su idea consistía en deconstruir el estereotipo del joven mal vestido como una amenaza social. Al igual que en la historia anterior el nivel de manejo técnico de cámaras y localizaciones interiores y exteriores es sobresaliente.

B) Participación

El taller contó con la participación de 34 jóvenes, con edades comprendidas entre los 13 y los 20 años, pertenecientes a los centros

educativos de Maximiliano Sagastume, Saúl Zelaya Jiménez, Las Americas, Juan Ramón Molina y Técnico Luís Bogran.

La asistencia de participantes tan jóvenes, inicialmente no prevista en el programa, obligó a cambiar la estructura de las clases y adaptar parte de los contenidos para hacer las clases más dinámicas y atractivas para ellos. Con el objetivo de no dejar atrás a ningún participante y adaptar los ejemplos a los intereses de las diferentes edades, las clases teóricas se dividieron en dos grupos, uno de ellos de 15 años y menores y otro de 16 años y mayores. El contenido de estas lecciones fue básicamente el mismo, pero los ejemplos y las dinámicas utilizadas variaron para adaptarlas mejor.

Ninguno de los participantes contaban con experiencia en televisión o en otro medio de comunicación. Con esta perspectiva, el equipo de facilitadores decidió que, al contrario de lo que se había realizado en el taller de Managua, las labores de edición audiovisual no recaerían enteramente en los participantes, siendo acometidas por los propios capacitadores siguiendo las instrucciones de los propios participantes.

Los participantes siguieron las clases teóricas y práctica con entusiasmo y constancia. El apoyo del comunicador social Carlos Díaz y su equipo fue fundamental para manejar las dinámicas de participación del grupo. Estas dinámicas de comunicación participativa fueron realizadas en los descansos del taller y ayudaron a mantener un buen ambiente y a que los participantes pudieran relajarse y relacionarse entre ellos.

c) Evaluación del taller

Durante la realización de los talleres de comunicación para el desarrollo juvenil y la prevención de la violencia en Honduras, llevamos a cabo una evaluación basada en dos métodos, expuestos a continuación.

c.1 Evaluación del taller por los participantes.

Siguiendo el mismo procedimiento que en Nicaragua, pedimos a los participantes que evaluaran los aportes de los diez días de taller. Como se explicó en el apartado anterior (Taller de Managua), para la evaluación de los diferentes aspectos del taller y la medición del nivel de satisfacción de los participantes, se utilizó una escala de 1 a 5, siendo 1 “muy deficiente” y/o “muy insatisfecho”; 2 “insatisfecho” y “deficiente”; 3 “parcialmente satisfecho” y “suficiente”; 4 “satisfecho” y “buena”; y 5 “muy satisfecho” o “muy buena”. En las 34 evaluaciones recogidas el día final, 25 participantes dijeron sentirse (5) muy satisfechos”. Otros 9 participantes declararon sentirse “satisfechos (4)”.

c.2 Evaluación de los contenidos, metodología y profesorado.

Este alto nivel de satisfacción se refleja de forma casi paralela en la evaluación de los diferentes aspectos a evaluar durante el taller: la calidad del contenido, enfoque y método aplicado, relación con el profesorado, estímulo y conocimientos adquiridos. La práctica totalidad de los participantes definen estos aspectos como “muy bueno (5)” o “bueno (4)”.

Desde el punto de vista de los capacitadores, el exagerado número de “muy satisfechos” encontrado en las hojas de evaluación tiene una interpretación contradictoria. Por mucho que les gustara la experiencia, el contacto con la tecnología o el ambiente vivido, tras haber convivido con los participantes estos once días, consideramos que una de las razones de esta buena acogida fue su falta de exposición a experiencias similares. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta el momento crítico que vivía el país y que había mantenido a los participantes en sus casas en los meses anteriores al taller. La posibilidad de vivir una experiencia IAP fuera de su ambiente, bastante opresivo y peligroso aquel verano de 2009, pudo hacerles valorar el taller más como experiencia personal que educativa.

Otro factor que explica su entusiasmo puede estar relacionado con componentes culturales: al observar su comportamiento durante los talleres, parecía que los participantes no estaban acostumbrados a criticar (y mucho menos de forma negativa) a la autoridad, ni a exigir los derechos que como estudiantes y/o ciudadanos tienen. El escaso tiempo del taller no permite pensar que, una vez vuelvan a sus casas e instituciones educativas, los participantes vayan a seguir cultivando esta capacidad de crítica.

c.3 Auto-evaluación de la competencia comunicativa

Para complementar la información proporcionada por los cuestionarios de satisfacción, los jóvenes evaluaron su propia competencia comunicativa antes y después del taller. Este segundo método medía el aumento de la confianza de los participantes en su propia capacidad de comunicar. Los 34 participantes evaluaron cómo se sentían al emitir mensajes en diferentes situaciones, siendo 0% totalmente incompetente y 100% totalmente competente. Esta medición se hizo antes y después del taller y arrojó los siguientes datos:

Tabla 3. Variaciones en la Auto-Percepción de la Competencia Comunicativa – taller de Honduras, septiembre de 2009.

1.- Hablar en frente de un grupo de desconocidos: Ascendió del 61, 2% al 92, 2 %
2.- Hablar con un amigo. Se mantuvo (un 96,5% frente 96,8 % posterior).
3.- Hablar con un grupo pequeño de amigos. Se mantuvo (del 91,3% al 92,1 %)
4.- Hablar con un conocido. Ascendió del 88% al 93,5 %
5.- Hablar con un grupo pequeño de desconocidos Ascendió del 73% al 88 %
6.- Hablar con un extraño: Ascendió del 58% al 86,2%
7.- Dar una charla a un grupo de conocidos Ascendió del 62,3% al 86,5%
8.- Hablar con un micrófono en frente de desconocidos. Ascendió del 58,4 % al 91%
9.- Hablar frente a una cámara de TV: Ascendió del 51% al 94%
10.- Trabajar en equipo: Ascendió del 86% al 92,4%
11.- Capacitando a un grupo de jóvenes de tu edad: Ascendió del 81%.al 84,6%.
12.- Capacitando a un grupo de jóvenes menores que tú: Descendió del 86 al 82%
13.- Entrevistando a un joven en TV Ascendió del 58% al 82%
14.- Entrevistando a una persona importante en TV. Ascendió del 45% al 80, 2%

La medición estuvo condicionada por varios factores que nos obligan a tomar estos datos tan optimistas con precaución. Abundan los 100% y escasean las respuestas ponderadas. En cualquier caso, admitiendo la posibilidad de un amplio margen de error en las escalas, el aumento en la confianza de los participantes a la hora de comunicar frente a una audiencia o frente a una cámara es más que evidente.

c.3. Comentarios de los capacitadores

A través del apartado de “Comentarios y sugerencias” las evaluaciones, los participantes han expresado su satisfacción con el taller y con los capacitadores, sin que fuese reseñable ninguna sugerencia de mejora. En la evaluación del taller los capacitadores expresaron que:

- a) La temática del taller y los ejercicios orientados a la deconstrucción de estereotipos sociales estaban pensados para jóvenes de 16-18 años en adelante. El programa pedagógico se adaptó a última hora, pero hubiera sido útil realizar una selección de participantes más homogénea y acorde al programa presentado en un principio.
- b) En opinión del equipo evaluador, las habilidades de los participantes a la hora de recibir, analizar y sintetizar información resultaron muy limitadas en comparación con otros proyectos de *youth media* en los que habíamos estado involucrados. Las continuas interrupciones de su curso escolar en los últimos meses o el hecho de que los participantes no estaban previamente involucrados en medios de comunicación juveniles son causas evidentes de esta carencia.

Con miras a la sostenibilidad del proceso y a que los participantes sigan mejorando su pensamiento crítico y su concienciación sobre los problemas que les afectan, habría sido necesario que continuasen siendo parte de medios juveniles, ya sean escritos o audiovisuales. Desgraciadamente, el proyecto no gozó de continuidad y los participantes no tuvieron oportunidad de seguir poniendo en práctica los conocimientos adquiridos.

D) Limitaciones encontradas en el Taller de Honduras

La situación política en la que se hallaba Honduras en septiembre de 2009 dificultó enormemente el desarrollo del taller, pero no impidió que se realizaran las producciones previstas en la propuesta de programa. A

continuación se enumeran algunos de los cambios originados por esa circunstancia:

1.- El primer fin de semana de taller (12 y 13 de septiembre), inicialmente concebido para impartirse en el centro de capacitación contratado por el proyecto, no pudo darse allí porque el nuevo director del centro, recién llegado al cargo tras el golpe de Estado que sacudió Honduras en junio de 2009, en el último momento no accedió a ceder las instalaciones ese fin de semana. Esta negativa obligó al equipo de dirección a improvisar dos días de taller alternativo en el Centro “los Gabachos”, un espacio acondicionado para la realización de actividades de comunicación, pero al que no pudimos llevar las cámaras ni las computadoras. Estos dos días de taller se dedicaron a dar clases teóricas y a realizar dinámicas que no necesitaban de cámaras.

2.- El siguiente fin de semana (19 y 20 de septiembre) sí obtuvimos permiso para el sábado, pero no así para el domingo, lo que acortó el número de horas dedicado a las grabaciones de las producciones.

3.- Tal y como ocurrió en el taller de Managua, la utilización de cámaras que graban en tarjetas de memoria originó problemas, pues con 34 participantes de edades tan jóvenes resulta muy complicado llevar un orden de grabación. Mientras que la tecnología no sea más fácil de manipular por personas no expertas, recomendaríamos el uso de cámaras de video con cinta. Varias entrevistas se perdieron porque los participantes no grabaron las imágenes correctamente o porque los archivos se acabaron corrompiendo en el proceso de copia de datos.

4.- El número de participantes del taller (34) resultó excesivo para perseguir los objetivos propuestos en la formulación. La metodología participativa del taller y la temprana edad de los participantes exigía que los facilitadores dedicasen mayor tiempo a resolver las dudas y obstáculos de cada uno de los grupos de trabajo.

6.2.3. Taller de Panamá (agosto de 2011)

A continuación se describirá el taller de capacitación en comunicación audiovisual realizado dentro del programa “Mejorando la Seguridad Ciudadana en Panamá: Hacia la Construcción de una Cultura de Paz”, organizado y ejecutado por la UNESCO entre el 1 y el 11 de agosto de 2011 y concebido como un subcomponente del programa “Prevención de la Violencia y Desarrollo Juvenil en Centroamérica” financiado por el SICA.

El taller contó con la participación de veintisiete jóvenes panameños procedentes de barrios con altas tasas de violencia y bajo nivel de vida. En un inicio previsto para once días de duración, se realizó en diez días, debido a problemas de agenda de los financiadores. El último día fue utilizado para hacer una evaluación conjunta de la experiencia y organizar un evento de entrega de diplomas.

Siguiendo una estructura similar a los talleres de Managua y Tegucigalpa, el taller fue facilitado por dos capacitadores: el autor de esta tesis volvió a impartir las clases sobre periodismo y lenguaje audiovisual. Jon Dornaletetxe, doctor en Relaciones Públicas y Publicidad y en aquel entonces profesor de Expresión Oral y Narrativa en la Universidad de Valladolid (Campus de Segovia), impartió las clases sobre técnicas de expresión oral y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Ambos capacitadores contaron con la asistencia técnica de Keith Deilbeck, en 2011 profesor de Teoría de la Comunicación en la Universidad de Milwaukee (EEUU) y actualmente profesor de Teoría de la Comunicación y Comunicación Intercultural en la Universidad de Erasmus (Holanda), quien en este taller se encargó de diseñar un modelo ampliado de los test de auto-percepción y escalas utilizados en la evaluación del taller de Honduras.

³⁵⁷ Además, Jimena Aguilar, estudiante de Artes Escénicas y Comunicación en la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid), proporcionó apoyo técnico en sus áreas de experiencia durante todo el taller.

El programa del taller también incluyó varias dinámicas y charlas orientadas a la deconstrucción de estereotipos que promueven la violencia de género y la discriminación de los jóvenes en Panamá. Una representante del Programa Ventana de Paz de Naciones Unidas dirigió una sesión sobre el trabajo de Naciones Unidas para promover la cultura de paz en Panamá.

Los apartados siguientes desglosarán y explicarán los productos comunicativos generados a través de los talleres. Posteriormente, se presentan las variaciones encontradas entre pre-test y post-test, así como las encuestas de evaluación completadas por los y las participantes.

A) Productos audiovisuales

Tanto los temas como los formatos de las producciones audiovisuales de este proyecto fueron elegidos por los participantes, que se distribuyeron en cinco grupos de trabajo. El fruto de su esfuerzo fue el siguiente:

1. Dos anuncios audiovisuales para concienciar a sus comunidades sobre las consecuencias de la violencia de género y un tercero para el empoderamiento juvenil en situaciones de exclusión social.

Para prevenir la violencia de género, los participantes eligieron como destinatario final del mensaje a las víctimas de actos de violencia de género y a los testigos de dichos actos. Ambos anuncios retrataban situaciones de abuso físico y solicitaban a víctimas y testigos denunciar las agresiones llamando al 147, número de teléfono de asistencia del Ministerio de Asuntos Sociales de Panamá.

³⁵⁷ Ver explicación en el Apartado 5.2. Instrumentos de la Evaluación.

El tercer spot apelaba a la capacidad de decisión de los jóvenes para rechazar el mundo de la droga y las pandillas y buscar un futuro mejor a través de los estudios.

El contenido de los tres spots muestra claramente la habilidad de los participantes para sintetizar mensajes y situaciones y comunicar mensajes audiovisuales de forma eficaz, combinando sonidos e imágenes.

Independientemente de la evidente adquisición de habilidades técnicas en las producciones realizadas (con una calidad más que notable para la mayoría en opinión de los capacitadores), los spots muestran como el grupo asimiló y aplicó el concepto de “relatar en imágenes” un mensaje. Al mismo tiempo, se puede apreciar como los cuatro spots identifican un estereotipo y lo deconstruyen, tal como se había explicado en el taller. Dos de estos spots muestran a jóvenes activos capaces de cambiar las situaciones que les perjudican, mientras que otro muestra la violencia de género como un problema habitual del que son conscientes la mayoría de los panameños.

2. Revista juvenil para TV “D’Todo”

Este Magazine, grabado en 2 días en los estudios de la Fundación Unidos en Equidad, se concibió como un programa piloto que los jóvenes podrían presentar a diferentes canales de televisión para demostrar la viabilidad de una producción hecha por y para jóvenes. Incluye los demás productos realizados a lo largo del taller, junto con una entrevista, una sección de farándula y una sección de cocina.

La grabación del programa “D’ Todo” en falso directo en un pequeño estudio planteaba varios alicientes y retos para los participantes, a saber:

- a) Familiarizarse con un estudio de grabación y todas sus características técnicas: iluminación, realización, estudio, cables, decoración, etc.

- b) Que los y las participantes superaran la aprehensión comunicativa inherente a la presentación y actuación delante de una cámara de televisión;
- c) Que los y las participantes desarrollaran habilidades sociales y comunicativas para trabajar en equipo de forma eficaz y armónica en situaciones de estrés.
- d) Montar un programa magazine con sólo dos cámaras y simular la existencia de una tercera cámara.

El resultado final de “D’Todo” no fue del todo satisfactorio desde un punto de vista técnico, principalmente porque contamos con una cámara menos de las previstas. El estudio no contaba con una cabina de edición y el sistema de audio de una de las cámaras del estudio no funcionó correctamente. Dadas las circunstancias, los capacitadores quedamos satisfechos con el esfuerzo de los participantes. No obstante, el visionado posterior permite apreciar como los participantes asimilaban los principales conceptos de la expresión verbal y no verbal ante cámara, así como distintas técnicas de grabación en un estudio.

3. **Reportaje “La Telaraña”** sobre la situación de la violencia juvenil en Panamá. Los participantes realizaron 12 entrevistas, entre pandilleros, peatones y expertos implicados en la prevención de la violencia.

El reportaje quedó un tanto mermado por la imposibilidad de acceder a ciertos expertos con los que se habían concertado entrevistas. Aun así, los participantes demostraron entender los conceptos necesarios para la realización de reportajes periodísticos. Así lo muestra la introducción de “vox pop” para mostrar la imagen que tiene la población panameña de la juventud y la creación de un hilo narrativo de entrevistas que conducen al espectador a través de las distintas opiniones de expertos y pandilleros.

4. **Cortometraje “Un día Cualquiera”.**

Narra un día en la vida de un joven miembro de una pandilla en Ciudad de Panamá, desde que sale de casa hasta que vuelve. Identifica la estigmatización de los tatuajes y la falta de acceso a trabajos dignos como dos causas importantes de la violencia, al tiempo que describe la tolerancia familiar hacia comportamientos violentos.

Los problemas surgidos por la falta de cámaras y problemas de audio fueron solventados con éxito para dar lugar a un cortometraje que basa su fuerza en el contraste entre la simplicidad de su forma y la profundidad del mensaje que transmite.

5. **Video clip musical “Ésta es mi tierra”.** Teniendo en cuenta la profunda cultura musical de la juventud panameña y el auge de movimientos como el rap, el pasa-pasa y el dancehall, los participantes consideraron que una canción y un videoclip podría ser un vehículo adecuado para la promoción de los valores de la Cultura de Paz. La canción y el videoclip “Ésta es mi Tierra” nacieron con este objetivo.

Los participantes decidieron abordar los problemas de Panamá de una forma crítica y constructiva, utilizando el humor y el lenguaje coloquial como señas de identidad y mezclando un rap al estilo panameño con la rumba, el ritmo latino y flamenco por excelencia.

La letra describe un país marcado por la desigual distribución de la riqueza (“El deseo de unos pocos se impone al de los demás... sólo estando juntos se hará el sueño realidad”) y la valentía y humildad de la gente de los barrios (“Te espera mi corazón y mis venas, bienvenido, ésta es mi tierra. En el gueto que yo vivo hay “buco” gente pobre, algunos venden latas, algunos venden cobre”).

La grabación de la canción y realización del videoclip

Tras un intento fallido de grabar la canción en los estudios de Ser TV, uno de los estudiantes propuso grabarla en los estudios de Río Abajo. En tres horas grabamos la guitarra, el violín, las voces principales y los coros. El resultado final fue, en nuestra opinión, de alta calidad.

Las limitaciones de tiempo del taller nos obligaron a grabar el videoclip antes que la canción estuviese grabada, algo que añadió una dificultad extra al proceso pues no hay referencia alguna del ritmo exacto de la música y obliga a tomar planos alejados de la boca. Hubo escenas del videoclip que tampoco pudieron ser grabadas por falta material de tiempo. Aun así, creemos que el video clip, ayudado por algún efecto de edición, consigue cumplir la función de soporte audiovisual de la canción.

6.- The Making Off

Durante el transcurso del taller, los participantes grabaron las actividades pedagógicas que formaron parte del mismo. Este material ha dado como resultado un Making-off del taller musicalizado con la canción “Ésta es mi Tierra”, explicada anteriormente. Esta producción pretendía mostrar y resumir el transcurso del taller, al tiempo que sirve como “recuerdo de la experiencia” para los estudiantes. Como refuerzo del segundo objetivo, al final del Making Of se muestran imágenes de cada uno de los participantes con sus respectivos nombres.

B) Participación

El taller contó con la participación de veintisiete jóvenes, con edades comprendidas entre los 15 y los 22 años, pertenecientes a los municipios de La Chorrera, San Miguelito y Arraiján.

Como veremos más adelante, las competencias comunicativas y los conocimientos sobre producción audiovisual de los participantes antes de comenzar el taller eran muy dispares. Aunque ninguno de los participantes

contaba con experiencia en televisión, el grupo contaba con dos perfiles claramente diferenciados:

- Jóvenes en situación de exclusión social con un acceso intermitente a la educación formal.
- Jóvenes universitarios o pre universitarios con cierta experiencia en el área de comunicación, ya sea en programas juveniles de radio o en escuelas de periodismo y comunicación, que actúan como líderes comunitarios juveniles en sus lugares de origen.

La mezcla resultó muy enriquecedora tanto para capacitadores como para los participantes. No obstante, también generó conflictos fuertes (robos esporádicos, alguna trifulca) que fueron solucionados, pero en perjuicio del tiempo disponible para seguir con el programa.

Por otra parte, la capacidad de atención de unos y otros en las clases teóricas varía enormemente y obligó a adaptar los ejemplos y las dinámicas utilizadas a ambos perfiles.

Los participantes siguieron las clases teóricas y práctica con entusiasmo y constancia. Las dinámicas de comunicación participativa realizadas en los descansos ayudaron a mantener un buen ambiente y a que los participantes pudieran descansar. Las únicas bajas durante el taller se produjeron por las inesperadas enfermedades de dos de los participantes. Uno de ellos fue capaz de reintegrarse en la dinámica del taller un día después.

C) Evaluación del taller por los participantes

El taller contó con dos tipos de mecanismos de evaluación. Por un lado, los participantes volvieron a evaluar el taller puntuando la calidad de los contenidos, del profesorado, o la metodología y el enfoque empleados durante los diez días. Las 27 evaluaciones realizadas el día final del taller

recogen un nivel de satisfacción general de 4,7 sobre 5. Este nivel de satisfacción se refleja de forma casi paralela en la evaluación de los diferentes aspectos a evaluar durante el taller: la calidad del contenido, enfoque y método aplicado, la relación con el profesorado, el estímulo a la participación y conocimientos adquiridos. La totalidad de los participantes definen estos aspectos como “muy bueno (5)” o “bueno (4)”.

. En segundo lugar, los capacitadores consideramos clave mostrar hasta qué punto este tipo de talleres constituyen un factor de empoderamiento. No sólo forman a los participantes en materias relacionadas con la capacitación audiovisual o la aplicación de las TIC, sino que contribuyen de manera muy significativa a formar personas más seguras de sus habilidades para comunicar y, por lo tanto, más activas y dispuestas a participar en asuntos públicos, ya sea a través de los medios de comunicación tradicionales, en persona o por Internet.

Demostrar la existencia y la utilidad de este empoderamiento es uno de los retos actuales de la comunicación para el desarrollo y uno de los factores que más pueden contribuir a consolidar la implantación de la alfabetización audiovisual en los currículos formales de educación formal.

Sin embargo, en un ambiente de cambio tecnológico constante, a las enormes dificultades que supone medir las competencias comunicativas individuales atendiendo a diferencias culturales se suma el problema de la rápida obsolescencia de los conocimientos técnicos adquiridos.

Para solucionar este problema evaluativo, numerosos académicos³⁵⁸ en comunicación y desarrollo se han centrado en medir la percepción del individuo de sus propias habilidades comunicativas y de su aprendizaje. Al

³⁵⁸ Ver, por ejemplo, los estudios de James C. McCroskey, L.B. Rosenfeld y Keith Deilbeck relacionando la auto-percepción de la competencia comunicativa, la aprehensión y la predisposición a comunicar.

mismo tiempo, esta auto-percepción ha sido relacionada con otros indicadores de capacidad de influencia o rendimiento escolar.

En la misma línea que sugieren estos autores, los participantes han evaluado su propio progreso durante el curso. Para ello, realizaron dos tipos de test que contestaron antes y después del taller:

El primer test pretende medir cuán competentes se creen los participantes en diferentes situaciones comunicacionales relacionadas con la preparación y creación de contenidos audiovisuales. El segundo test mide la evolución de los alumnos en cada uno de tres factores claves del aprendizaje: cognitivo, afectivo y psicomotor.

A continuación se presentan los resultados de los distintos métodos de evaluación empleados. En primer lugar, la evaluación del taller por los participantes y, en segundo, los resultados de los pre-test y los pos-tests de auto-percepción de competencias.

C.1. Auto-percepción de la competencia comunicativa mediática

Como se ha comentado en la introducción del apartado C), los participantes evaluaron su nivel de competencia comunicativa mediática antes y después del taller a través de la escala APCCM. La APCCM evalúa la confianza del comunicador en sus propias habilidades cuando utiliza un medio de comunicación. Esta auto-percepción ha sido identificada como uno de los factores claves en los procesos de empoderamiento de participantes en proyectos de comunicación para el desarrollo.

A través de estos cuestionarios, 26 de los 27 participantes (uno de ellos no terminó el taller por enfermedad) del taller de Panamá evaluaron de forma anónima cómo se sentían al emitir mensajes en diferentes situaciones, siendo 0% totalmente incompetente y 100% totalmente competente. Esta medición se realizó antes y después del taller, con el objetivo de medir la evolución de

la APCCM. Como se puede ver en la tabla, en los diez días de taller se aprecia una clara mejora de la confianza de los alumnos y alumnas en sus propias habilidades.

Tabla 4. Resultados APCCM del taller de Panamá

1. Dar una charla a un grupo de extraños.			La diferencia es estadísticamente significativa
	Pre-test	Post-test	
Media	6,12	9,22	
N	33	33	
Desviación típica	1,96	1,94	
Valor P	0,0001		

2. Hablar con un amigo.			La diferencia NO es estadísticamente significativa
	Pre-test	Post-test	
Media	9,65	9,68	
N	33	33	
Desviación típica	2,02	1,94	
Valor P	0,9511		

3. Hablar en un grupo pequeño de amigos.			La diferencia NO es estadísticamente significativa
	Pre-test	Post-test	
Media	9,31	9,21	
N	33	33	
Desviación típica	1,80	1,82	
Valor P	0,8231		

4. Hablar con un conocido.			La diferencia es estadísticamente significativa
	Pre-test	Post-test	
Media	8,8	9,35	
N	33	33	
Desviación típica	1,76	1,89	
Valor P	0,0001		

5. Hablar en un grupo pequeño de extraños.			La diferencia es estadísticamente significativa
	Pre-test	Post-test	
Media	7,3	8,8	
N	33	33	
Desviación típica	1,98	1,98	
Valor P	0,0001		

6. Hablar con un extraño.			La diferencia es estadísticamente significativa
	Pre-test	Post-test	
Media	5,8	8,62	
N	33	33	
Desviación típica	1,75	1,88	
Valor P	0,0001		

7. Dar una charla a un grupo de conocidos.			La diferencia es estadísticamente significativa
	Pre-test	Post-test	
Media	6,23	8,65	
N	33	33	
Desviación típica	1,96	1,94	
Valor P	0,0001		

8. Hablar por un micrófono frente a extraños.			La diferencia es estadísticamente significativa
	Pre-test	Post-test	
Media	5,84	9,1	
N	33	33	
Desviación típica	1,94	1,88	
Valor P	0,0001		

9. Hablar a una videocámara. Unpaired "t" tests results			La diferencia es estadísticamente significativa
	Pre-test	Post-test	
Media	5,1	9,4	
N	33	33	
Desviación típica	1,76	1,78	
Valor P	0,0001		

10. Trabajar en equipo. Unpaired "t" tests results			La diferencia es estadísticamente significativa
	Pre-test	Post-test	
Media	8,6	9,24	
N	33	33	
Desviación típica	2,00	1,88	
Valor P	0,0001		

11. Entrevistar a un chico/a joven en TV. Unpaired "t" tests results			La diferencia es estadísticamente significativa
	Pre-test	Post-test	
Media	5,8	8,2	
N	33	33	
Desviación típica	1,84	1,86	
Valor P	0,0001		

12. Entrevistar a alguien importante en TV. Unpaired "t" tests results		
	Pre-test	Post-test
Media	4,5	8,02
N	33	33
Desviación típica	1,92	1,94
Valor P	0,0001	

La diferencia es estadísticamente significativa

Tabla 4: Puntuación media en los Pre/Post-test y % de aumento de la APCCM

	<u>Pre</u>	<u>Post</u>	
	<u>Avg</u>	<u>Avg</u>	<u>% de Aumento</u>
<u>Por Medios</u>			
Revistas	28	58	107%
Periódicos	26	56	115%
Radio	37	61	65%
TV	36	73	103%
Internet	33	72	118%
<u>Por Géneros</u>			
Entretenimiento	33	64	94%
Campañas	30	66	120%
Noticias	30	62	107%
<u>Por Tecnología</u>			
Tecno. escrita	27	57	111%
Tecno. audio	35	66	89%
Tecno audiovisual	36	72	100%
Total por tecnología	35	68	94%
Total APCCM	31	64	94%

Grafico 1: Tabla 4 – APCCM Panamá expresada en gráfico:

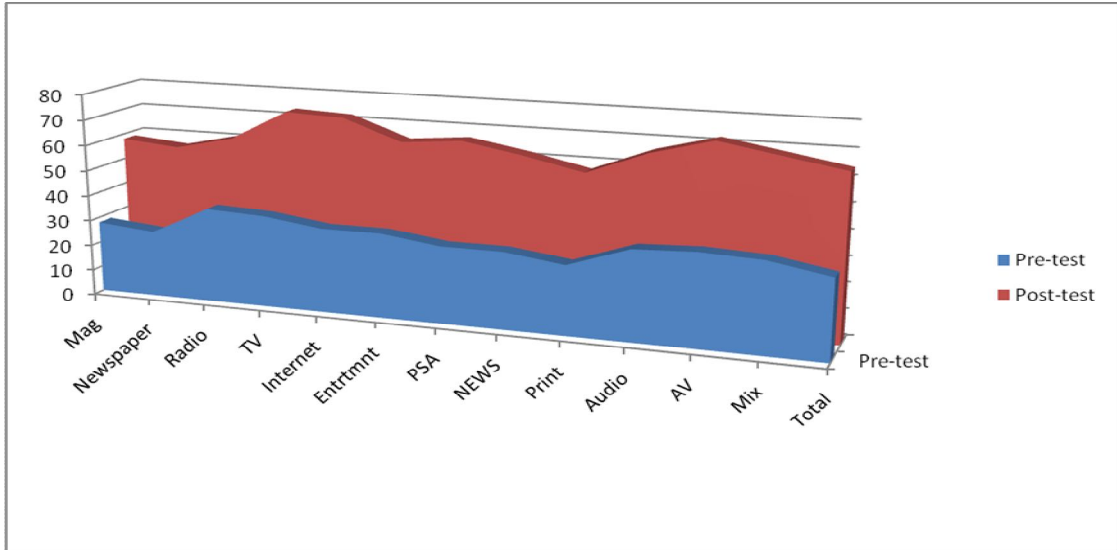


Gráfico 2: Puntuaciones por Medios (Tabla 4 APCCM Panamá)

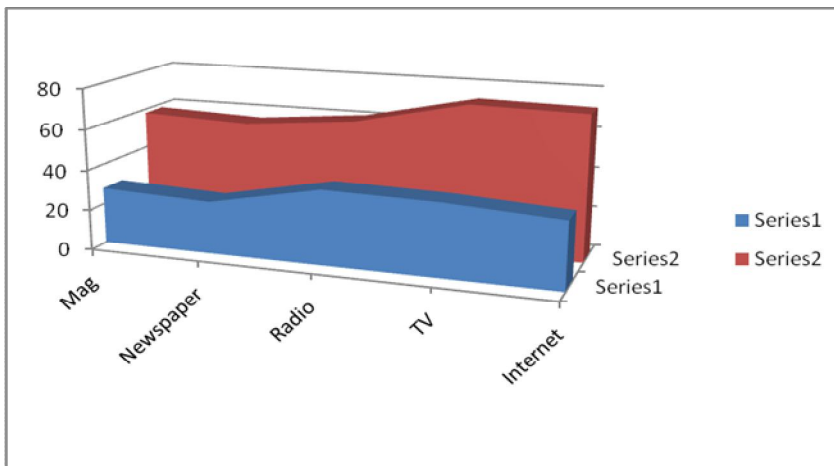


Gráfico 3: Puntuaciones por Géneros (Tabla 4- APCCM Panamá)

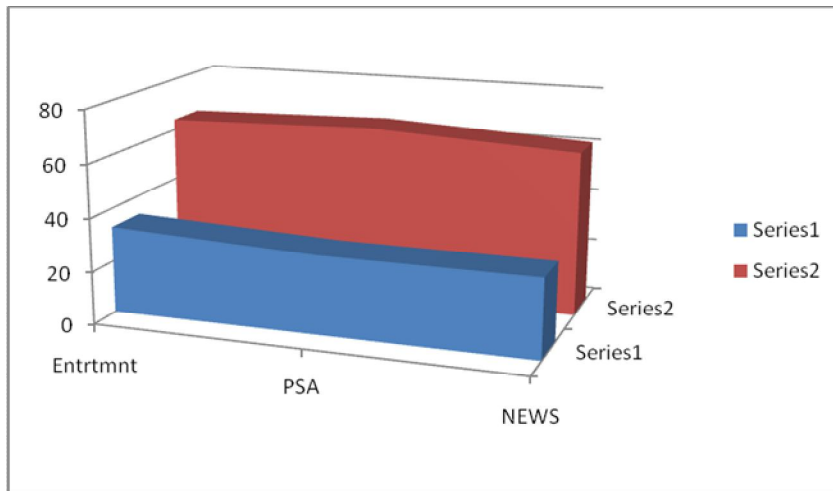


Gráfico 4. Puntuaciones por Tecnología (Tabla 4 APCCM Panamá)

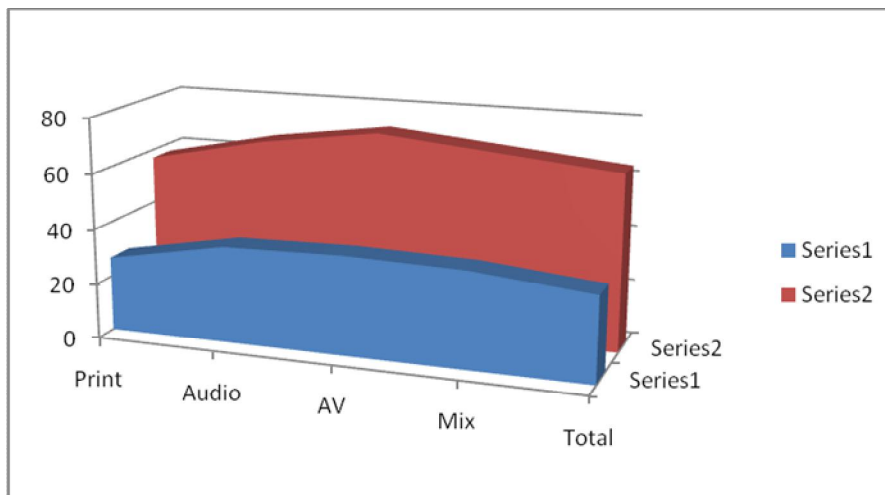


Tabla 5: Desviación típica³⁵⁹ de la APCCM

	Núm	Media	Desviación típica	Media de error
Total PRE	26	481.92	414.285	81.248
Total POST	26	941.54	291.518	57.171

Prueba T

	Valor del Test = 0					
	Total	diferencia	Sig. (test bilateral)	Diferencia media	95% Intervalo de confianza de la diferencia	
					Más bajo	Más alto
Total PRE	5.932	25	.000	481.923	314.59	649.26
Total POST	16.469	25	.000	941.538	823.79	1059.29

D) Comentario de los resultados

El acusado incremento de la auto-percepción de la competencia comunicativa de los participantes entre el pre-test y el post-test (sube un 94%, casi el doble) indica que el impacto del taller en los participantes ha sido positivo. Ahora bien, este aumento debe ser matizado por los siguientes factores:

- Una importante lección extraída de ambos tests deriva de las diferencias entre las desviaciones típicas encontradas en el pre-test y en el post-test. El pre-test muestra una desviación típica exageradamente alta (414). Por un lado, esta dispersión de resultados muestra una gran diferencia de nivel entre unos participantes y otros.

³⁵⁹ La **desviación estándar o típica** mide el grado de dispersión de los datos. Cuanto menor sea la desviación, más concentrados están los datos sobre la media. Y viceversa: una desviación típica alta indica una gran dispersión de los datos.

En segundo lugar, la cifra también puede indicar que muchos participantes no son excesivamente conscientes de su competencia, por lo que les resulta complicado ponderarla. Cuando creen que saben hacer una actividad (“hablar en TV”, por ejemplo) lo puntúan muy alto. Cuando creen que no saben, los participantes se auto-atribuyen una puntuación extremadamente baja.

- Sin embargo, los resultados del post-test indican que la desviación típica entre las distintas puntuaciones descendió de manera muy significativa (291). Los participantes no sólo mostraron respuestas más similares entre sí, sino que dichas respuestas resultan mucho más ponderadas.
- Como conclusión, podría afirmarse que, en general, los participantes no mostraron una alta percepción de sus competencias comunicativas antes del taller; al finalizarlo, se mostraban mucho más confiados en sus posibilidades, pero también eran más conscientes de los aspectos que les queda por aprender y mejorar; por otra parte, los alumnos que se habían mostrado muy seguros en algunos aspectos antes del taller, eran ahora más conscientes de su nivel de competencia real, y de los aspectos que tenían que trabajar para mejorarlas.

Resultados del Test de Factores de Aprendizaje (Apagm-24)

Además de evaluar su competencia comunicativa, los participantes del taller también valoraron su aprendizaje a lo largo del curso. El método utilizado para esta autoevaluación fue otro test de auto-percepción (anexo 4) de 24 preguntas sobre los distintos temas que fueron impartidos en el curso. Al mismo tiempo, estas preguntas también sirven para recabar información sobre el nivel de aprendizaje psicomotor, el cognitivo y el afectivo.

Como se puede apreciar en la tabla 6, el porcentaje de aumento total fue extremadamente significativo (91%). Sin embargo, este aumento no es

uniforme. El porcentaje de aumento depende también del nivel de conocimiento previo que los participantes expresaron tener antes de empezar el taller. De esta forma, se aprecia un aumento superior al 100% (más del doble) en iluminación, tipos de planos, movimientos de cámara, así como colocación de objetos y personas en la escena.

El aumento se muestra inferior, aunque también significativo, en aspectos teóricos relacionados con la adaptación a la audiencia, conceptos periodísticos y la estructura organizativa de un equipo de trabajo en comunicación. En opinión de los capacitadores, este menor aumento en aspectos más teóricos está relacionado con la reducción del número de horas dedicadas a la impartición de clases teóricas sobre estos temas (como se ha explicado en páginas anteriores, las dificultades informáticas ralentizaron y nos obligaron a modificar la impartición del programa).

Otro factor a tener muy en cuenta fue las dificultades encontradas para adaptar ciertos contenidos teóricos a los dos perfiles de estudiantes descritos en el apartado de “participación”.

En cuanto a la variación de la auto-percepción los tres factores principales que definen el aprendizaje, destaca el aumento de la auto-percepción de aprendizaje cognitivo (79%) y psicomotor (59%), los dos aspectos en los que los estudiantes menos confianza tenían antes de empezar el curso.

En el aspecto afectivo (cuánto les gusta e importa la producción de contenidos audiovisuales), el aumento fue de un 33%. Este menor incremento resulta fácil de explicar por el alto nivel de afecto mostrado en el pre-test.

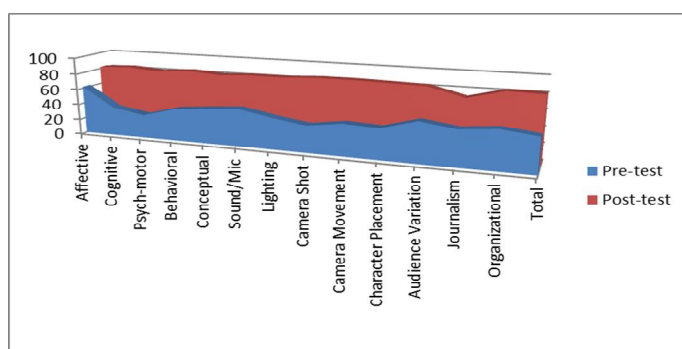
El post-test arroja puntuaciones medias similarmente altas en la auto-percepción de los tres factores del aprendizaje (psicomotor: 81; cognitivo: 84 y afectivo: 82) con desviaciones típicas significativamente inferiores a las del pre test. Esto indica claramente que los alumnos no sólo se sienten más

seguros de sus propias habilidades, sino que, al igual que ocurrió en el test de APCCM, expresan de manera más uniforme y ponderada cuál es su nivel de conocimientos sobre los distintos temas impartidos en el taller.

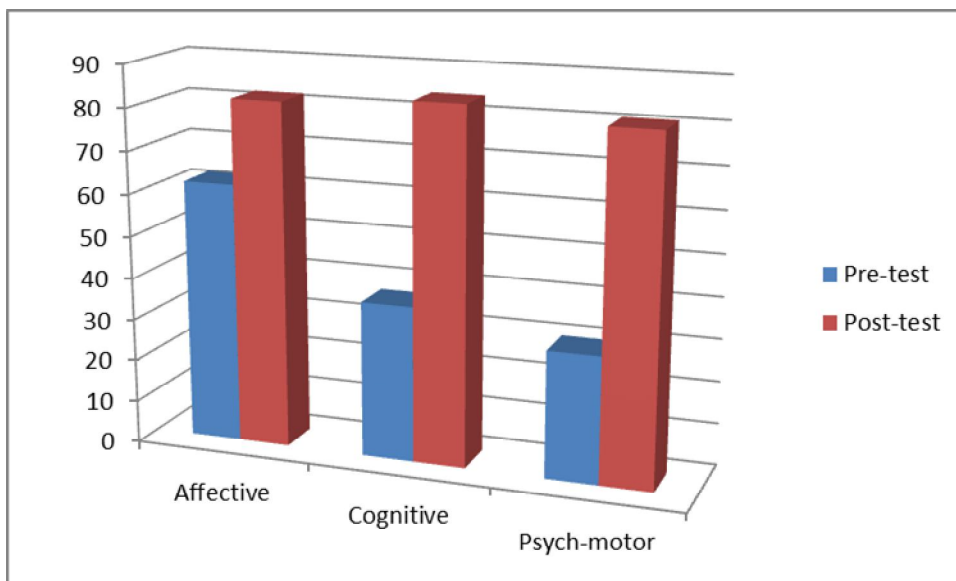
Tabla 6: Puntuación media en los Pre/Post-test y porcentaje de aumento del AGMAV-24

Aprendizaje General de Medios Audiovisuales = Resultados del progreso

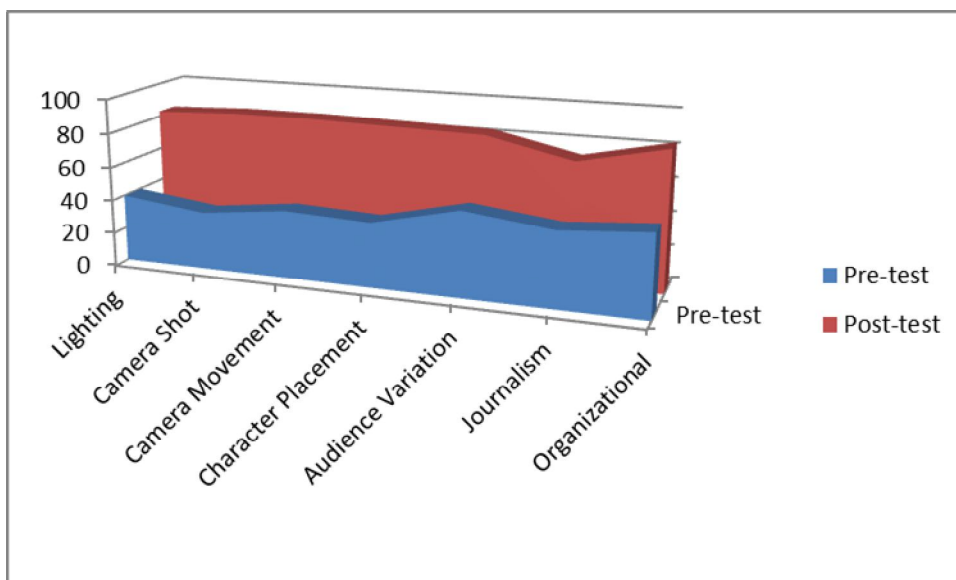
	<u>Pre</u>	<u>Post</u>	
	<u>Avg</u>	<u>Avg</u>	<u>% de Aumento</u>
<u>Tipos de Aprendizaje</u>			
Psicomotor	30	81	59%
Cognitivo	37	84	79%
Afectivo	62	82	32%
<u>Curriculum</u>			
Sonido	48	83	73%
Iluminación	40	83	108%
Tipos de planos	34	85	105%
Movimientos de cámara	40	85	113%
Colocación de personajes	38	84	121%
Adaptación a la audiencia	50	83	66%
Periodismo	44	72	64%
Organizacional	48	83	73%
Aprendizaje Total	43	82	91%



Aprendizaje por Factores de aprendizaje



Aprendizaje por temas



Fiabilidad de ambos tests

Tal como muestra la tabla 4, la fiabilidad³⁶⁰ de los tests de APCCM y APAGM-24 aplicados en este taller es de .81 para el primero y .85 para el segundo. Ambos resultados son considerados como muy altos. A pesar de estos optimistas resultados, el hecho de contar con una muestra tan reducida de sujetos puede ampliar significativamente el margen de error.

Tabla 7: Fiabilidad

TEST APCCM	Pre	Post	Total
MEDIOS	.91	.83	.81
Periódicos	.87	.89	.74
Revistas	.97	.65	.70
Radio	.87	.83	.79
TV	.87	.63	.66
Internet	.91	.76	.69
GÉNEROS	.97	.91	.80
Entretenimiento	.88	.74	.80
Ads/PSA	.84	.65	.70
NOTICIAS	.88	.77	.75
COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS	.97	.91	.80
Prensa escrita	.95	.83	.85
Audio	.84	.80	.77
Audiovisual	.91	.84	.82
Multimedia	.92	.84	.84
TEST APAGM-24	Pre	Post	Total
FACTORES DE APRENDIZAJE	.91	.93	.85
Afectivo	.85	.85	.87
Cognitivo	.91	.77	.85
Psicomotor	.85	.65	.80
CURRÍCULUM	.91	.93	.85
Uso del Micrófono	.66	.70	.72
Movimientos de cámara	.75	.59	.52
Audio/Sonido	.80	.71	.69
Iluminación	.73	.59	.63
Tipos de planos	.79	.34	.54
Organización del trabajo	.68	.43	.53

³⁶⁰ La **fiabilidad** (o **confiabilidad**) es una propiedad psicométrica que hace referencia a la ausencia de errores de medida o, lo que es lo mismo, al grado de consistencia y estabilidad de las puntuaciones obtenidas a lo largo de sucesivos procesos de medición con un mismo instrumento. Se relaciona con el grado de homogeneidad de los ítems del instrumento en relación con la característica que se pretende medir.

Colocación de personajes	.70	.50	.64
Periodismo	.58	.85	.71

Por otra parte, existe un abundante número de “0” y “100” en los pre-test, lo que implica una desviación muy elevada. En cualquier caso, admitiendo cierto margen de error en estos datos, el aumento en la confianza de los participantes a la hora de comunicar frente a una audiencia o frente a una cámara es más que evidente.

E) Limitaciones

- El programa del taller constaba de una parte de producción audiovisual y otra de aplicaciones de las nuevas tecnologías de la información. Durante los tres primeros días de taller, problemas técnicos de la instalación de computadoras e Internet nos privaron del acceso a los talleres, por lo que en esos días decidimos centrarnos en cuestiones teóricas que no requerían el uso de computadoras.
- La redistribución del programa educativo no impidió que se realizaran las producciones previstas en la propuesta, pero sí afectó la estructura del curso basada en la combinación continua de práctica y teoría.
- El estudio de grabación utilizado para hacer el magazine no reunía las condiciones técnicas encontradas en anteriores talleres. Por un lado, no había equipo de edición de audio y video in situ, por lo que todo el trabajo de montaje ha sido realizado tras el programa. Por otro, una de las cámaras utilizadas no recogió el audio de forma correcta, por lo que la sincronización del sonido y la imagen ha resultado enormemente laboriosa.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

La experiencia relatada en los capítulos anteriores ha contado con la participación de 86 personas, divididas en tres grupos. El pequeño tamaño de la muestra, la pérdida de siete sujetos por enfermedad durante el proceso y la posible existencia de un efecto Rosenthal limita la validez de la investigación, especialmente la validez externa. Por tanto, para poder extrapolar las conclusiones de esta investigación a otros procesos de comunicación para el desarrollo realizados con enfoque participativo podría ser necesaria la ampliación de la muestra, no sólo de sujetos participantes, sino también su réplica en otros proyectos de características similares.

No obstante, los datos obtenidos son consistentes con investigaciones anteriores e indican la existencia de correlaciones entre varios conceptos clave utilizados por las distintas tradiciones teórico-prácticas descritas en el marco teórico de esta tesis doctoral (la comunicación para el desarrollo, la Investigación – Acción Participativa, las competencias comunicativas, el empoderamiento y el proceso de aprendizaje).

Por ello, se comenzará por definir el alcance de los distintos métodos de evaluación empleados. Posteriormente, se procederá a mostrar el papel (central) que desempeña la adquisición de competencias comunicativas como motor de un proceso de empoderamiento.

Ello podría implicar la necesidad de un cambio de orientación tanto en las praxis como en la evaluación de los proyectos de comunicación para el desarrollo centrados, a veces de manera exclusiva, en verificar el aumento de la capacidad de influencia de grupos considerados como oprimidos.³⁶¹ Por último, se identificarán posibles puntos de encuentro entre las disciplinas

³⁶¹ Ver GUMUCIO, A. (2006). Op. Cit.

mencionadas en el párrafo anterior, con el ánimo de contribuir a mejorar la sistematización de experiencias y al desarrollo de sinergias en el campo de la comunicación para el desarrollo.

7.1 Alcance de los mecanismos de evaluación

Como se explicó en el capítulo 3.1 de la investigación³⁶², los talleres han sido evaluados con instrumentos muy distintos. A continuación se explica el alcance de cada uno de estos instrumentos en el contexto de los talleres en los que se utilizaron:

- **Evaluación criterial:** el análisis de los contenidos de las producciones de cada taller ha permitido validar la adquisición de las habilidades técnicas y conocimientos necesarios para la producción audiovisual. Asimismo, este análisis muestra el nivel de conciencia crítica de los participantes en el momento de la realización de las producciones. Ello implica la identificación tanto de los problemas que les afectan como de las causas y consecuencias de dichos problemas. El establecimiento de vínculos entre un problema y sus “predicados” sirve para indicar el nivel de adquisición de habilidades de pensamiento crítico.³⁶³
- **Evaluación del taller de los participantes:** Los cuestionarios³⁶⁴ completados por los participantes en todos los talleres han medido hasta qué punto se satisficieron sus expectativas con respecto a la metodología empleada, los contenidos impartidos y el transcurso del taller en general. Este nivel de satisfacción, uniforme y muy alto en los tres talleres, también permite descartar una fuerte influencia de variables extrañas que hayan perjudicado el desarrollo normal de alguno de los tres talleres.

³⁶² Ver página 103 y siguientes.

³⁶³ Ver lista de habilidades de pensamiento crítico en páginas 91 y 92.

³⁶⁴ Ver Anexo 4.

- **Medición de la variación de la Auto-Percepción de Competencias Comunicativas.** Las dos escalas de APCC³⁶⁵ diseñadas ad-hoc para el segundo y el tercer taller han permitido corroborar un aumento extremadamente significativo (cercana al 100% en el tercer taller) de dicha auto-percepción en todos los contextos abordados por los talleres. La reformulación de la escala para el tercer taller ha permitido distinguir los resultados por Medios, Géneros y Tecnologías. Asimismo, el análisis de la desviación típica nos ha permitido observar una notable reducción de dicha desviación entre el pre-test y el post-test. Esta reducción indica una percepción más uniforme de sus competencias comunicativas, lo que puede ser fruto de una evaluación más ponderada de sus propias capacidades y limitaciones.
- **Cuestionario de Auto-Percepción de los Factores del Aprendizaje,**³⁶⁶ completado por los participantes únicamente en el tercer taller. Al igual que ocurrió con la escala de APCC, se produjeron aumentos extremadamente significativos entre el pre-test y el post-test. La sensible mejora en las percepciones de sus propios conocimientos, habilidades y actitudes contribuye a corroborar los juicios positivos emitidos por los capacitadores sobre la adquisición de competencias en la evaluación criterial. No obstante, su importancia radica en que constituye, como la escala de APCC, un indicador tanto del grado de confianza de los participantes en sus capacidades como de la importancia que le confieren a dicha actividad.

³⁶⁵ Las dos adaptaciones de la escala diseñada por McCROSKEY, J.C. pueden verse en los Anexos 1 y 2. Han sido explicados en el Apartado 5.2.1 *Instrumentos de Evaluación, sub-apartado c)* (pág. 187). La validez y alcance de la medición de la Auto-percepción de las Competencias han sido discutidos en el capítulo 4.4.2. La Auto-Percepción de las Competencias Comunicativas (pág. 172).

³⁶⁶ Ver Anexo 4.

7.2. Competencias comunicativas y empoderamiento

Como se expuso en la justificación de esta tesis doctoral³⁶⁷, en el ámbito de la comunicación para el desarrollo los indicadores de empoderamiento diseñados por Naciones Unidas y el Consorcio por el Cambio Social de la Fundación Rockefeller se centran en evaluar la eficacia del proceso comunicativo, entendido como “el éxito del proceso por el cual un mensaje consigue difundirse y ser aceptado en distintos escenarios.”³⁶⁸

Esta concepción deja poco espacio para evaluar el papel que desempeña la adquisición de competencias comunicativas en dicho proceso. Al mismo tiempo, parece identificar el proceso de empoderamiento con el aumento de la influencia social. La identificación es, a efectos evaluativos, insuficiente cuanto menos para abarcar la naturaleza multidimensional del proceso de empoderamiento individual (y comunitario), que incluye las dimensiones de participación, adquisición de competencias, aumento de la autoestima y aumento de la capacidad crítica.³⁶⁹ Tampoco parece incluir la necesidad de orientar el empoderamiento al ejercicio autónomo del mismo, tal como defiende el canadiense William Ninacs.³⁷⁰

Por otra parte, durante los talleres se comprobó que la búsqueda de la influencia social como objetivo prioritario puede perjudicar la calidad del proceso pedagógico-participativo consustancial a una actividad de Comunicación para el Desarrollo³⁷¹.

³⁶⁷ Ver capítulo 1.2. de esta tesis doctoral, págs. 52 y 53.

³⁶⁸ Ídem.

³⁶⁹ Véase pág. 87.

³⁷⁰ Véase pág. 86.

³⁷¹ Véase pág. 195: Apartado 6.2 *Consideraciones sobre el proceso*. Los efectos negativos que la priorización de la influencia social tiene sobre el proceso de empoderamiento también fueron observadas por el autor de esta tesis doctoral en la investigación realizada sobre más de 120 proyectos de comunicación para el desarrollo en India, Bangladesh, Tailandia y Vietnam en 2007 y 2008. Dichos efectos fueron descritos en la introducción del artículo DORNALETETXE, J., DOMINGUEZ, A, y SEARA, I.: Measurement of Self-perceived

Tanto si nos referimos a una IAP de larga duración o a un simple taller de capacitación implementado con técnicas participativas, esta orientación puede limitar la participación (y por tanto el empoderamiento) de las personas menos competentes de un grupo, que son precisamente las que más se pueden beneficiar de la intervención. En la práctica, para conseguir producciones de calidad “televisiva”, no sólo se suele perjudicar a los miembros menos competentes, sino a todo el grupo, pues se recurre a la colaboración de profesionales o se aumenta la participación de los profesores en el proceso.

En un contexto de actuación en el que no se observan límites claros entre la voluntad de dar voz a grupos marginados (principalmente formados por jóvenes y niños) y la utilización de las producciones realizadas por dichos grupos como herramientas de mercadeo social al servicio de las instituciones donantes y/o organizadoras, se necesita establecer un marco ético que priorice beneficiar a los participantes por encima de los intereses de las instituciones mediadoras.

Dicho marco ético requiere el desarrollo de indicadores que permitan evaluar, en la medida de lo posible, la existencia de cada una de las dimensiones que componen el empoderamiento (participación, competencias prácticas, autoestima, conciencia crítica).

Durante la presente investigación se han identificado las competencias comunicativas como una condición sine qua non para posibilitar el proceso de empoderamiento. No obstante, es necesario señalar que probablemente exista un elevado, aunque desigual, grado de interdependencia entre las cuatro dimensiones. A continuación se describen las relaciones observadas entre las competencias observadas y las distintas dimensiones del empoderamiento descritas por Ninacs:

Communication Empowerment in UNESCO Youth Media Project in Honduras. Presentado en la III Conferencia Internacional de Comunicación Hamburgo (Alemania). ECREA, 12-15 de octubre de 2010.

A) Participación

Nincacs distingue 4 niveles de participación ((1) asistencia muda, (2) participación en las discusiones simples/derecho a la palabra, (3) participación en los debates/derecho a ser escuchado y (4) participación en la toma de decisiones).

Esta escala, sustentada sobre la lógica “acceso – emitir información – ser escuchado – tomar decisiones” parece orientada a medir tanto el grado de participación como, de una forma indirecta, el nivel de influencia que consigue un sujeto al pasar de un estado de vulnerabilidad a un estado de empoderamiento. La escala guarda evidentes similitudes con los indicadores desarrollados por la Guía *Comunicación para el Empoderamiento* (PNUD, 2006), que proponía indicadores en tres áreas concretas: “(1) aumento del acceso a la información de grupos marginados; (2) difusión de voces anteriormente marginadas; y (3) creación de espacios para el debate público, el debate, el diálogo y la acción”.³⁷²

No obstante, es importante resaltar que la lógica de crecimiento de Ninacs sólo vertebra una de las dimensiones de su concepción del empoderamiento; para el PNUD, estos tres campos de indicadores centrados en medir el aumento de la influencia son los únicos propuestos.

Durante los talleres analizados por la presente investigación, se observaron, de acuerdo con la categorización de Ninacs, las siguientes esferas de participación:

- Asistencia a charlas de expertos (acceso).
- Investigaciones en la comunidad y entrevistas a expertos, miembros de la comunidad y autoridades (acceso, derecho de palabra).

³⁷² UNDP (2006: pág. 40): *Communication for Empowerment: Developing media strategies in support of vulnerable groups*. Oslo Governance Centre,

- Investigaciones en Internet (acceso).
- Identificación de problemas comunitarios a través de discusiones en los debates con todos los participantes (derecho a la palabra y a ser escuchado).
- Discusiones, reparto de roles y toma de decisiones en los grupos formales de aprendizaje cooperativo para el diseño y elaboración de las producciones audiovisuales (derecho a ser escuchado, participación en la toma de decisiones).
- Presentación de sus puntos de vista y de sus producciones ante la comunidad y representantes de la UNESCO y la embajada de EEUU (derecho a ser escuchado).

Durante este proceso, el aumento del grado de una participación requirió el desarrollo de las competencias comunicativas descritas como “firmeza” y “sensibilidad” por Snavely. El dominio de ambos estilos socio-comunicativos implica saber exponer de forma clara opiniones personales (firmeza) y mostrarse suficientemente sensible al contexto y a las opiniones de los demás para recoger información útil (sensibilidad).³⁷³

Asimismo, destaca el desarrollo de la “adaptabilidad comunicativa”, una competencia asociada a la habilidad para gestionar conflictos y entendida como “la capacidad de percibir relaciones socio-interpersonales y adaptar sus metas y comportamientos comunicativos en consonancia”.³⁷⁴

Aunque durante el taller la adquisición de dichas competencias no fue objeto de un análisis suficientemente detallado como para evaluar el nivel de mejora, la literatura académica disponible recoge numerosos ejemplos (en la presente tesis doctoral se han citado las investigaciones de McCroskey,

³⁷³ La firmeza y la sensibilidad han sido explicadas en la pág. 163 de esta tesis doctoral. Su conceptualización proviene de SNAVELY, W. (1981): *The Impact of Social Style upon Person Perception in Primary Relationships*. *Communication Quarterly*, págs. 132-143.

³⁷⁴ DURAN, R. L. (1983): *Communicative Adaptability: A Measure of Social Communicative Competence*. *Communication Quarterly*, nº31.

Dilbeck, Knutson y Snavely) que muestran cómo dichas competencias pueden ser observables a través de actuaciones comunicativas. Para su constatación y posterior evaluación, estos estudios suelen utilizar como indicador de éxito la existencia de una “confirmación social.”³⁷⁵

En este sentido, se ha constatado que los participantes fueron capaces de desenvolverse con éxito creciente en distintos ambientes. Primero en sus grupos de trabajo, resolviendo problemas y acabando las tareas asignadas con éxito; luego con los capacitadores y personal de la organización; por último, presentando sus trabajos en distintos foros de ámbito local y nacional: exhibiciones frente a sus compañeros, frente a sus familias y las autoridades de sus comunidades, presentaciones en canales de televisión nacionales y presentaciones ante representantes de Naciones Unidas y miembros de la comunidad internacional (sólo en el tercer taller).

B) Adquisición de competencias.

En el punto anterior hemos constatado la adquisición de las competencias relacionadas con la adaptabilidad comunicativa y la utilización de los dos estilos socio-comunicativos descritos por Snavely.

El desarrollo de estas competencias ha podido producirse tanto como por efecto de la participación como por efecto de la capacitación técnica recibida. En este sentido, un visionado de los productos audiovisuales realizados completado con el análisis de los ensayos previos permite observar la disminución de la aprensión comunicativa de los participantes delante de las cámaras y el aumento de su habilidad para expresarse de forma clara delante de la misma, ambas habilidades relacionadas con el estilo socio-comunicativo de la firmeza.³⁷⁶

³⁷⁵ DILBECK, K. y McCROSKEY, J.C. (2009: págs. 6 y 7): Socio-Communicative Orientation, Communication Competence, and Rhetorical Sensitivity. *Human Communication. Pacific and Asian Communication Association*. Vol. 12, nº. 3, págs. 255-266.

³⁷⁶ Véanse comportamientos asociados al estilo socio-comunicativo de la firmeza: pág. 163.

Al mismo tiempo, la bibliografía consultada permite confirmar la adquisición de otras competencias comunicativas relevantes para la interacción en la sociedad actual. Por la relevancia que han adquirido, parece útil mencionar la nomenclatura de establecida por el Estudio de los Criterios de Evaluación para los niveles de alfabetización en la Unión Europea.³⁷⁷

1.- Competencias personales: establecidas sobre los criterios de uso de nuevas tecnologías (habilidades técnicas) y la comprensión crítica (habilidades cognitivas y críticas) de los individuos.

La adquisición de las competencias técnicas o tecnológicas puede ser verificable observando, por un lado, el uso que los participantes hacen de los equipos audiovisuales y ordenadores disponibles y, por otro, analizando las producciones realizadas. Para verificar la eficacia del proceso de aprendizaje de habilidades técnicas, en el taller de Panamá se realizó una medición pre-test /post test de la auto-percepción del nivel de aprendizaje (dividido en dominio cognitivo, psicomotor y afectivo) que mostró una mejora de las percepciones sobre sus conocimientos, habilidades y nivel de afecto extremadamente significativa.

Por lo que respecta a las “habilidades cognitivas y críticas”, éstas parecen sustentarse sobre las “habilidades de pensamiento crítico” descritas en el marco teórico de esta investigación (Análisis, Inferencia, Explicación, Interpretación, Auto-regulación, Evaluación)³⁷⁸ y están

³⁷⁷ PEREZ TORNERO, J. M. y MARTÍNEZ CERDÁ, J.F. (2011: pág.40): Hacia un Sistema Supranacional de indicadores mediáticos. *Revista Infoamérica*, nº 5. Consultado en enero de 2015 en http://www.infoamerica.org/icr/n05/tornero_cerda.pdf .

³⁷⁸ Para una explicación más amplia de este concepto, o consultar FACIONE, Peter A.: (1992): *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* *Insight Assessment*. California Academic Press. Actualizado en 2007. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php> Consultado en enero de 2015.

directamente relacionadas con la adquisición de una conciencia crítica (ver punto **d**) del presente apartado).

2.- Competencias sociales: Habilidades comunicativas y participativas, que incluyen tanto la habilidad de relacionarse socialmente como la habilidad para generar contenidos.

Parece lógico identificar los conceptos de “habilidades comunicativas y participativas/ habilidad de relacionarse socialmente” utilizado por la Unión Europea con las habilidades de “adaptabilidad comunicativa” y “dominio de estilos socio-comunicativos”, en esta investigación incluidos como base de la dimensión participativa del proceso. Así mismo, la “habilidad de generar contenidos” podrían identificarse con el concepto de “competencias narrativas”, definidas como

“las habilidades expresivas necesarias para la construcción de relatos. (...) Implican la capacidad crítica y reflexiva, pero no solo de la comunicación mediada sino del contexto social de los sujetos. Además, supone no solo la familiaridad tecnológica, sino el manejo de las gramáticas emergentes que permiten que un sujeto, por ejemplo, relate en 140 caracteres. Esto, obviamente tiene que ver con matrices culturales, el manejo de la lengua, estrategias discursivas, entre otros factores.”³⁷⁹

Estas competencias narrativas permiten a los participantes no solo deconstruir discursos hegemónicos, sino aprender a “relatarse (como individuos) y relatarnos (colectivamente)”³⁸⁰. Para Phillipi,

“Los sujetos tienen posibilidades de recibir y generar propuestas de sentido, a partir de la utilización de dispositivos del sistema informático, son capaces de generar «relatos» o «micro-relatos» que

³⁷⁹ PHILLIPPI, Alejandra y AVENDAÑO, Claudio (2011: pág. 3): Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. *Revista Comunicar*, nº 36, v. XVIII, páginas 61-68.

³⁸⁰ *Ibidem*, pág. 1.

les vinculen a preocupaciones y temáticas que involucran la propia experiencia como la de otros”³⁸¹.

Estas competencias narrativas parecen fundamentales no sólo por lo que representan en el proceso de empoderamiento individual, sino a la hora de dotar a las comunidades de historias propias que les narren como colectivo y que contribuyan a conformar una identidad cultural específica. En este sentido, cabe destacar dos importantes referencias bibliográficas mencionadas en el marco teórico: Mientras que Ninacs defiende la existencia de un empoderamiento basado en el “auto-reconocimiento de la legitimidad de la identidad propia (amor propio)”³⁸², Melkote y Steeves (2001) defienden que “el control sobre sus propias historias” es uno de los tres pilares del proceso de empoderamiento³⁸³.

Tras observar las diferentes categorizaciones de competencias comunicativas realizadas, podemos afirmar que ninguna de ellas puede explicarse a través de una estructura de compartimentos estancos. Así, en el actual entorno tecnológico, la “habilidad para generar contenidos”, incluida por la UE dentro de las competencias sociales, requiere necesariamente de habilidades técnicas y críticas (competencias personales). Esta interdependencia se acentúa al considerar que un proceso de comunicación para el desarrollo orientado a la producción de mensajes audiovisuales implica también, como cualquier proceso de aprendizaje, la adquisición / aplicación de competencias transversales necesarias para la realización de cualquier tarea. Basta con revisar las habilidades enmarcadas en el dominio cognitivo de la taxonomía de Bloom:

- **“Recordar** – Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar.

³⁸¹ Ídem, pág. 7.

³⁸² Ver Apartado 4.2 del Marco teórico. Dimensiones del empoderamiento: autoestima.

³⁸³ Melokete y Steeves (2001: pág. 37). Op.cit.

- **Entender** – Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar.
- **Aplicar** – Implementar, desempeñar, usar, ejecutar.
- **Analizar** – Comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar.
- **Evaluar** – Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.
- **Crear** – Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar.”³⁸⁴

C) Autoestima

William Ninacs define la dimensión de autoestima del empoderamiento como “una transformación psicológica que anule las evaluaciones negativas anteriores interiorizadas e incorporadas en la experiencia de desarrollo del individuo por la que llega a estar satisfecho de sí mismo (*amor propio*), a evaluar sus virtudes y sus defectos (*visión de sí mismo*) y a pensar (y hacer pensar a los demás) que es capaz de actuar de manera adecuada en situaciones importantes (*confianza en sí mismo*)”.³⁸⁵

Si bien la presente investigación no se ha centrado en medir el nivel de “amor propio” de los participantes ni el impacto de la intervención en este componente, sí se ha podido verificar una mejora considerable de la “visión de sí mismos” y de la “confianza en sí mismos”. Incluso aceptando cierto margen de error derivado del pequeño tamaño de la muestra, las puntuaciones obtenidas en los pre-tet y post-test de las dos encuestas diseñadas de Auto-percepción de Competencias Comunicativas Mediáticas (APCCM) indican de manera muy clara que la auto-confianza de los participantes en sus competencias para comunicar en distintos contextos registraron una subida extremadamente significativa.

³⁸⁴ CHURCHES, Andrew (2009): “La Taxonomía de Bloom para la Era Digital”. Eduteka.

³⁸⁵ NINACS, William A.(2009: pág. 52): Op. Cit.

Por otra parte, la drástica disminución de la desviación típica registrada entre el pre-test (414.285) y el post test (291.518) de APCCM del tercer taller indica una evaluación (o reconocimiento, en términos de Ninacs) más ponderada de sus virtudes y limitaciones tras la intervención, que se identifica con la *visión de sí mismos* a la que alude la categorización de empoderamiento explicada en el marco teórico.

La importancia de ambas mediciones radica en que, tal como se expuso en el marco teórico, la APPC ha sido identificada como un elemento más asociado a la predisposición a comunicar que las propias competencias comunicativas. Por lo tanto, el aumento de la auto-percepción también podría ser utilizado como un indicador de las probabilidades de que los participantes continúen utilizando medios de comunicación de masas (y por lo tanto participando en la esfera pública) una vez finalice el proyecto.

De igual modo, la identificación de un aumento de la APCC como un factor fuertemente correlacionado con una mayor frecuencia del uso de los medios de comunicación disponibles³⁸⁶ y, por lo tanto, con las actuaciones comunicativas (performance), indica que dicha auto-percepción podría constituir un factor actitudinal a enmarcar como parte de las propias competencias comunicativas. Esta ubicación contribuiría a poner en valor el componente afectivo y actitudinal fundamental dentro de cualquier proceso de aprendizaje y, como hemos visto, del componente de autoestima necesario en todo proceso de empoderamiento³⁸⁷.

D) Conciencia Crítica

Durante la realización de los talleres se pudo observar la adquisición de un cierto grado de conciencia crítica. No obstante, un proceso intensivo de 14

³⁸⁶ Ver apartado 4.4. del marco teórico.

³⁸⁷ Ver apartado 4.2. del marco teórico: dimensión del empoderamiento c) autoestima

días no parece suficiente para deconstruir totalmente los discursos religiosos y clasistas instaurados en las comunidades donde se realizaron las capacitaciones. Aunque las producciones audiovisuales muestran la adquisición de una *conciencia colectiva* (“la persona o la colectividad no es la única que tiene un problema”³⁸⁸) o la vinculación de sus problemas personales y comunitarios con otros de carácter global, es difícil validar tanto el nivel de concienciación final de los participantes sobre la influencia de la organización social en dichos problemas (*conciencia social*)³⁸⁹ como su grado de compromiso con el cambio social (*conciencia política*).³⁹⁰

La gran mayoría de participantes, provenientes de zonas en riesgo de exclusión social y con escasos estudios, pertenecían además a grupos con creencias religiosas, políticas o sociales muy cerrados. Por otra parte, el arraigo de la cultura machista en la sociedad centroamericana obstaculizó los procesos de reducción de auto-culpabilización de las mujeres participantes y la identificación de conductas machistas por los varones.

Tal como se propuso en las recomendaciones de cada taller, para avanzar en la deconstrucción de estereotipos existentes sería necesario trabajar en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico de manera continuada, ya sea desde el ámbito de la educación formal (lo que parece poco factible, dadas las dificultades de adaptar estos enfoques a instituciones educativas tradicionales) o desde procesos de IAP a largo plazo. Este proceso también requiere (y por lo tanto debería hacer hincapié en) la realización de investigaciones lideradas por parte los propios jóvenes sobre los factores del contexto local, nacional e internacional que repercuten en aumentar su vulnerabilidad como individuos y como colectivos juveniles.

³⁸⁸ Ver explicación de las categorías de William NINACS en el apartado 4.2. del marco teórico.

³⁸⁹ Ídem.

³⁹⁰ Ídem.

7.2.1. Cuadro de competencias - empoderamiento

Durante los talleres realizados, se ha observado la existencia de una correlación significativa entre el aumento de las competencias comunicativas, el aumento de la auto-percepción de las competencias comunicativas y el aumento de los niveles de empoderamiento individual en cada una de las dimensiones enunciadas por Ninacs.

No obstante, no ha sido posible establecer con certeza la dirección de la causalidad. Por ejemplo, al mismo tiempo que la adquisición de las competencias comunicativas relacionadas con la adaptabilidad comunicacional y el dominio de los estilos socio-comunicativos de firmeza y sensibilidad permiten mejorar el grado de participación de los participantes, estas competencias no se adquieren si no es a través de la participación y la interacción con los demás.

Por otro lado, aunque Ninacs lista la “adquisición de competencias prácticas (conocimientos y habilidades prácticas para la participación y la acción)” como uno más de los componentes del empoderamiento individual, su definición parece enmarcar a dichas competencias como una condición *sine qua non* para alcanzar el resto de dimensiones.

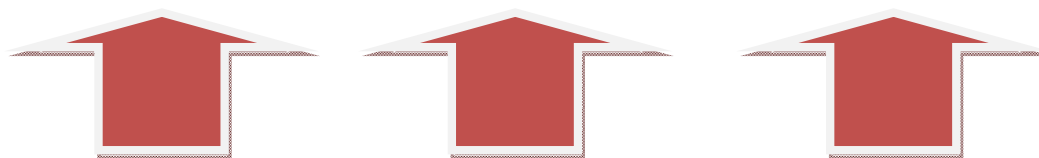
Por este motivo, creo más riguroso establecer tres dimensiones u objetivos de empoderamiento individual (aumento de la participación, aumento de la autoestima, aumento de la conciencia crítica). Mientras, la adquisición de las competencias enunciadas como “habilidades del dominio cognitivo” (Recordar, Entender, Aplicar, Analizar, Evaluar, Crear)³⁹¹ como un eje vertebrador que articula desde la formación de los juicios que conforman una actitud hasta la consecución de un sofisticado grado de participación.

El siguiente cuadro muestra las interacciones observadas entre competencias desarrolladas durante los talleres y las dimensiones del empoderamiento.

³⁹¹ CHURCHES, Andrew (2009): La Taxonomía de Bloom para la Era Digital. Eduteka.

Tabla 8. Relaciones Competencias - Empoderamiento

Conocimiento	Actitudes	Habilidad	Adquisición de competencias	Dimensiones de Empoderamiento
Conocimientos sobre la/s cultura/s involucrada en el proceso de participación	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntad de participar - Aumento de la APCCM - APCCM Ponderada 	Habilidades técnicas (gramaticales, retóricas, tecnológicas)	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptabilidad Comunicativa. - Firmeza y sensibilidad - Competencias narrativas 	Aumento de la Participación
	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de la APCCM (confianza en la propia capacidad) - APCCM Ponderada (auto-reconocimiento de las capacidades) 			Aumento de la Autoestima
Conocimientos sobre el contexto del problema analizado.	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de la APC Narrativas y comprensión crítica - APC Narrativas Ponderada 	Habilidades de pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias narrativas - Comprensión crítica 	Conciencia Crítica



Habilidades de pensamiento de la taxonomía de Bloom

(Recordar, Entender, Aplicar, Analizar, Evaluar, Crear”)

Una investigación con muestras más amplias sobre la naturaleza y características de estas relaciones podría, en el ámbito de la comunicación para el desarrollo y la cooperación internacional, contribuir a poner en valor y sistematizar experiencias que demuestren las relaciones causa - efecto indicadas en esta investigación entre la metodología IAP, el aumento de las competencias comunicativas, la mejor percepción de dichas competencias y el empoderamiento³⁹².

Como consecuencia, podría contribuir a definir mejor el papel desempeñado por las ONG y organismos internacionales que operan como instituciones mediadoras en los procesos de comunicación para el desarrollo. En este sentido, el desarrollo de indicadores que midan los niveles de adquisición de competencias y demuestran la existencia de un proceso de empoderamiento permitiría distinguir, cuando exista, la voluntad transformadora de dichas instituciones, entendida

“como una actividad política que debe ser orientada al cambio de poder. La intervención dentro de este modelo exige respetar un principio de equidad en la distribución de la información y los beneficios del desarrollo a partir de la participación consciente y activa de la gente común.”³⁹³

Al mismo tiempo, permitiría identificar la existencia de enfoques o componentes verticales³⁹⁴ enmascarados dentro de procesos participativos y concebidos como actividades de instituciones mediadoras orientadas al ajuste social, o a ejercer “formas de dominación no violentas que Marcuse califica

³⁹² Ver categorización de NINACS, William A. (2009): Op. Cit.

³⁹³ SIERRA, F: (2006: pág. 56): Comunic@rte: Guía para una Comunicación Solidaria. Consejería de Igualdad y Bienestar Social / Delegación Provincial. Sevilla.

³⁹⁴ La confusión actual entre enfoques verticales y participativos ha sido explicada en el Capítulo de Antecedentes.

como “técnicas, productivas o incluso benéficas”³⁹⁵ que indican “la presencia en sus programas de la “autoridad del amo””.³⁹⁶

La mejor identificación de ambas tendencias también contribuiría a superar la contradicción existente entre la realización de actividades orientadas a desestabilizar un sistema y una relación de poderes que es, en esencia, el mismo sistema que ha conferido a estas organizaciones el papel de instituciones mediadoras.

³⁹⁵ MARTÍN SERRANO, M. (2008: pág. 67): *La Mediación Social*. Edición conmemorativa del 30 aniversario. Ediciones Akal, Madrid.

³⁹⁶ Ídem.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERICH, Tomás (2007): Investigación-Acción Participativa y mapas sociales. Universitat Jaume I. (En línea). Consultado en enero de 2014 en <https://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/forma/jorn/tall.pdf> .

ARISTÓTELES (Ret. I.2.1355b 25), citado por LORENZO, Jorge (1999) en *A Vueltas con la Retórica*. CIC Cuadernos de Información y Comunicación nº 4. Periodismo II-Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

ASHCROFT, J. y MASILELA, S. (1994): Participatory decision making in Third World development. En S. A. White, K. S. Nair, & J. Ashcroft (Eds.), *Participatory communication: Working for change and development* (págs. 109-126). Thousand Oaks: Sage Publications.

ASTHANA, Sanjay (2006): Innovative practices in Youth participation in Media. A research study on 12 initiatives from around the developing and underdeveloped regions of the world. UNESCO, París.

BALIT, Silvia (1988): Rethinking Development Support Communication. *Revista Development Communication Report*, nº 62. 1988/3. Clearinghouse for Development Communication. Arlington, Virginia, USA.

BALIT, Silvia (2012): Communication for Development in Good and Difficult Times: The FAO Experience. *Nordicom Review* 33. Número especial, págs. 105-120.

Banco Mundial (1994). Informe *The World Bank and Participation*, Washington D.C., EEUU.

BELTRÁN, Luís Ramiro (1973): El papel de la comunicación en la promoción del desarrollo y la integración. (Resumen del Documento preparado para la 13ª Conferencia Mundial de la Sociedad para el Desarrollo

Internacional-SID, realizada en San José, Costa Rica, del 22 al 25 de febrero de 1973).

BELTRÁN, L. R. (1974): Rural development and social communication: relationships and strategies. En: Cornell-CIAT *International Symposium on Communication Strategies for Rural Development*, Cali, Colombia, Marzo, 1974. Proceedings. Ithaca, New York, Cornell University. Págs. 11 - 27.

BELTRÁN, L. R. (1995). *La comunicación y el desarrollo democráticos en Latinoamérica*. Biblioteca digital Centro Gumilla, 1995. (En línea). Consultado en agosto de 2015 en:

http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM2004126_79-95.pdf.

BELTRÁN, L. R. (2001): Comunicación para el Desarrollo en Latinoamérica: una evaluación sucinta al cabo de cuarenta años. (En línea) Consultado en octubre de 2015 en http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/beltran1.htm

BELTRÁN, L. R. (2005): Un memento latinoamericano del Informe MacBride: sigue en pie el catecismo de utopías. En *Quaderns del CAC*, nº21. Consell de l'Audiovisual de Catalunya, enero-abril 2005.

BELTRÁN, L. R. (2005): La Comunicación para el Desarrollo en Latinoamérica. Un Recuento de Medio Siglo. (En línea). Consultado en mayo de 2015 en http://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf.

BERNAL, Hernado (1978): Educación Fundamental Integral: Teoría y aplicación en el caso de ACPO. Acción Cultural Popular.

BEVORT, E.; FRAU-MEIGS D.; JACQUINOT-DELAUNAY, G; y SOUYRI, C. (2008): From Grünwald to Paris: Towards a Scale Change” En *Empowerment through Media Education: An Intercultural Dialogue*. Págs. 37-47. Editado por Ulla Carlsson, Samy Tayie, Geneviève Jacquinot-Delaunay, José Manuel Pérez Tornero. Gotteborg, Suecia. Nordicom. ISBN: 978-91-89471-56-6.

BISQUERRA, Rafael (2000): Métodos de investigación educativa. Guía Práctica. Manuales Ceac Educación.

BLOCH, Avital H. (1984): Multiculturalismo, Teoría Posmoderna y Redefinición de la identidad Nacional Norteamericana. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Vol. 6. Universidad de Colima, México.

BOLADERAS CUCURELLA, Margarita (2001): La opinión pública en Habermas. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*. Nº 26: Opinió pública i democracia. Págs. 51-70.

BYRNE, A., GRAY-FELDER, D., HUNT, J. y PARKS, W. (2005): Measuring Change: A Guide to Participatory Monitoring and Evaluation of Communication for Social Change. Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.

CARDENAS LORENZO, Laura (2009). *Comunicación y Construcción ciudadana: aportes para el desarrollo*. Editado por el Instituto de Periodismo preventivo y Análisis Internacional e Instituto Universitario de Cooperación Internacional; Editorial Catarata. ISBN: 978.84-8319-425-6.

CASILDA BEJAR, Ramón (2004): América Latina y el Consenso de Washington. *Boletín Económico de ICE* 2803. 26 de abril -2 de mayo de 2004. (En línea) Consultado en octubre de 2015 en: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/14120/original/America_Latina_y_el_consenso_de_Washington.pdf

CARDOSO, F. H. y FALETTO, E. (1977): *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires.

CARPENTIER, Nico y DE CLEEN, B. (2008): *Participation and media production: Critical reflections on content creation*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

CARPENTER, July (2010). Evaluation of UNESCO's contribution to Strategic Programme Objectives 12 and 13: "Enhancing universal access to information and knowledge" and "Fostering pluralistic free and independent media and infostructures". UNESCO, París, Francia.

CARROLL, Lewis (1871). *A Través del Espejo y lo que Alicia Encontró Allí*. Biblioteca Virtual Universal, 2003.

CASTELLS, Manuel. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.

CASTELLS, M. (2007): Communication, Power and Counter-power in the Network Society. *International Journal of Communication*. Págs. 238-266. ISBN: 1932-8036/20070238.

CELOT, P. y PÉREZ TORNERO, J. M. (2009): Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Unidad de Alfabetización Mediática de la Comisión Europea. Bruselas, Bélgica.

CHANDRA, Shonu: *Starting Youth Media with Children: The ABC*. Youth Media Development Forum, 2006.

CHESEBRO, J. W., et al. (1992): Communication apprehension and self-perceived communication competence of at-risk students. *Revista Communication Education*, nº 41, págs. 345-360.

CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press. Editado en español como: *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*., Aguilar, Madrid, España, 1970.

CHOUDHURY, Payel Sen. (2011): Media In Development Communication. *Global Media Journal – Indian Edition*- Vol. 2/ Nº.2. Winter Issue / Diciembre.

CHURCHES, Andrew: *La Taxonomía de Bloom para la Era Digital*, Eduteka, 2009.

CHU, G.C. (1994): Communication and Development: Some Emerging Theoretical Perspectives. En: MOEMEKA, A. (ed.), *Communicating for Development: A New Pandisciplinary Perspective*. Albany: SUNY Press, págs. 34-53.

COHEN, L y MANION, L. (1990): Métodos de Investigación Educativa. Madrid. La Muralla.

COLECTIVO IOE: Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada y Walter Actis (2003): Investigación – Acción Participativa: Propuesta para un Ejercicio Activo de la Ciudadanía. (En línea). Consultado en junio de 2015 en http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_articulos/show/id/95 .

Consortio de la Comunicación para el Cambio Social (2002): Mapa de Competencias de la Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social: Conocimientos, Habilidades y Actitudes en acción. Proyecto Change.

CORTES, Eduardo (2001): La comunicación al ritmo del péndulo: Medio siglo en busca del desarrollo. Bogotá, Colombia. (En línea) Consultado el 30 de agosto de 2014 en la biblioteca virtual de la Fundación ALER: http://www.aler.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=6:la-comunicacin-al-ritmo-del-pndulo-carlos-e-cortz&id=12:documentos-principales&Itemid=492

DE MORAGAS SPA, Miguel (2013): Interpretar la comunicación: Estudios sobre medios en América y Europa. Editorial GEDISA, Barcelona, España.

DEANE, James y GRAY FELDER, Dennis (1999). Communications for Social Change: A Position Paper and Conference Report. Panos Institute.

DEWEY, J. (1929): Sources of the Science of Education. Horace Liveright. New York, EEUU.

DILBECK, K. y McCROSKEY, J. C. (2009): Socio-Communicative Orientation, Communication Competence, and Rhetorical Sensitivity. Human Communication. Pacific and Asian Communication Association. Vol. 12, nº. 3, Págs. 255-266.

DORNALETETXE, J., DOMINGUEZ, A, y SEARA, I (2010): Measurement of Self-perceived Communication Empowerment in UNESCO Youth Media Project in Honduras. Presentado en la III Conferencia Internacional de Comunicación Hamburgo (Alemania). ECREA, 12-15 de octubre de 2010.

DURAN, Robert L. (1983): Communicative Adaptability: A Measure of Social Communicative Competence. *Communication Quarterly*, nº 31.

EBRAHIM, Alnor (2014): What impact? A framework for measuring the scale and scope of social performance. En *California Management Review* vol. 56, nº. 3. cmr.berkeley.edu.

EKSTRÖM, Ylva y HELGESSON SEKEI, Linda (2014): Citizen engagement through SMS? Audiences Talking back to a reality TV edutainment initiative in Tanzania. En *Reclaiming the Public Sphere: Communication, Power and Social Change*, pág. 188 y siguientes. Editado por Tina Askanius y Liv Stubbe Østergaard.. Palgrave Macmillan. ISBN 9781137398765.

ESCOBAR, A.: *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial El Perro y la Rana, Caracas, Venezuela, 2007.

FACIONE, Peter A. (1992): Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? En *Insight Assessment*, California Academic Press. Actualizado en 2007.

FAULKNER, Dana M. (2001): Tendencias futuras en la comunicación para el desarrollo y el cambio social: factores que afectan las competencias y prácticas requeridas. Conferencias y Estudios de la Fundación Rockefeller, Bellagio, Italia.

FRASER, Colin y RESTREPO-ESTRADA, Sonia (1998). *Communicating for Development. Human Change for Survival*. I.B. Tauris & Co Ltd, Londres.

FREIRE, Paulo (1969): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, Santiago de Chile.

FREIRE, Paulo (1969). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay.

FRIEDMAN, John (1992): *Empowerment: The Politics of Alternative Development*. Oxford, U. K. Blackwell.

FUKUYAMA, Francis (2007): *América en la Encrucijada*. Ediciones B, Barcelona. ISBN:978-84-666-2943-0.

GARCÍA MARGALLO, José Manuel (2013): Prólogo del Plan de Cooperación Española 2013-2016. Agencia Española de Cooperación Internacional. Depósito legal: M-32386-2013.

GIGLER, Björn Sören (2015). *Development as Freedom in a Digital Age : Experiences from the Rural Poor in Bolivia*. Banco Mundial. Washington D.C. Licencia: CC BY 3.0 IGO. 486 págs. (En línea) Consultado en marzo de 2014 en. . <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21631>

GÓMEZ GIL, Carlos (2005): *Las ONG en España, de la apariencia a la realidad*. Editorial Catarata, Madrid, España.

GUMUCIO, Alfonso. (2001): *Haciendo Olas. Historias de Comunicación Participativa para el Cambio Social*. The Rockefeller Foundation, Nueva York.

GUMUCIO, A. (2004). *El Cuarto Mosquetero: La Comunicación para el Cambio Social*. *Investigación y Desarrollo*, vol.12. nº 1. Agosto de 2004. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

GUMUCIO, A (2011). *Comunicación para el Cambio Social: Clave del Desarrollo Participativo*. *Signo y Pensamiento*, Vol. 30, n. 58, Bogotá, enero/junio de 2011.

GUMUCIO, A y TUFTE, T. (2006): *Communication for Social Change Anthology: Historical and Contemporary Readings*. Communication for Social Change Consortium, Inc. New Jersey. ISBN: 0-9770357-9-4.

GUMUCIO, Alfonso (2011): *Pluralidad Cultural y comunicación participativa*. Documento preparado para la conferencia organizada por la Cátedra UNESCO de Comunicación InCom-UAB de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), el 31 de mayo de 2011. (En línea) Consultado el 29 de junio de 2015 en:

http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/gumuciodagron_articulo_Pluralidad%20cultural.pdf .

HERNÁNDEZ, Daniel y REINA, Oliver (2010). Elementos para la definición de una política de información y comunicación de Estado. En: *Políticas de comunicación en el capitalismo contemporáneo; América Latina y sus encrucijadas*. Compilado por Susana Sel. – 1ª ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. 336 págs

HURD, L. (2004): *Theater as a Means of Moral Education and Socialization in the Development of Nauvoo, Illinois, 1839-1845*, (tesis doctoral), California State University, Dominguez Hills.

HYMES, Dell (1966). *On Communicative Competence*. J.B. Pride and J. Holmes. Sociolinguistics. Selected Reading. Londres.

HUESCA, Robert. (2002). Tracing the History of Participatory Communication Capítulo 8 del libro de SERVAES, J. (ed.): *Approaches to Development: A Critical Appraisal*. UNESCO, París, Francia.

HUESCA, Robert. (2009): Ethical challenges in U.S. youth radio training programs. En T. Tufté & F. Enghel (Eds.): *Youth engaging with the world: Media, Communication and social change*. Yearbook 2009 of The International Clearinghouse on Children, *Youth and Media* (págs. 249–264). Göteborg, Suecia. Nordicom.

HUESCA, R. (2008): Activist Media. En W. Donsbach, (Ed.): *The International Encyclopedia of Communication* (Vol. 1). Malden, MA: Blackwell.

HUESCA, R. (2008): Youth-produced radio and its impacts: From personal empowerment to political action. En CARPENTIER, N. & B. De Cleen, (Eds.): *Participation and media production: Critical reflections on content creation*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

International Conference on Population and Development Beyond 2014, ICPD (2012) Bali Global Youth Forum Declaration.

JACOBSON, Tomas L.(1996): Development Communication Theory in the “Wake” of positivism. Capítulo 4 del libro de SERVAES, Jan (1996) *Participatory Communication for Social Change*. Editado por Jan Servaes, Thomas L Jacobson y Shirley A White. Sage Publications. Nueva Delhi, India. ISBN: 81- 7036-530 – 9.

JEMPSON, Mike (2009): The Oslo Challenge and Beyond. (En línea). ©Mike Jempson. Consultado el 15 de septiembre de 2015 en: <http://mediawise.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/The-Oslo-Challenge-and-beyond.pdf>

JIMENEZ ARARA, Tomás (2013). Por una recuperación con rostro humano. UNICEF, M-15005-2013.

JOHSON, D.W., JOHNSON, D.T. y SMITH, K. (1991): Cooperative Learning, Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report, nº.4, George Washington.

KABEER, Neila (1999): Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. En *Development and Change* Vol. 30, págs. 435-464. Institute of Social Studies. Blackwell Publishers Ltd, 108 Cowley Rd, Oxford OX4 1JF, UK.

KAPLÚN, Mario (1984): *Comunicación entre grupos: El método del Cassette-Foro*. International Development Research Centre.

KAPLÚN, Mario (1998). *Una pedagogía de la Comunicación*. Editorial De La Torre, Madrid, España.

KELLER, B. y MBWEWE, D.C. (1991): Policy and planning for the empowerment of Zambia's women farmers. *Canadian Journal of Development Studies*. Pág. 75-88.

KING, S.S. y CUSHMAN, D. (1994): Communication in Development and Social Change: Old Myths and New Realities. En: MOEMEKA, A. (ed.), *Communicating for Development: A New Pan-disciplinary Perspective*, Albany: SUNY Press, págs. 23-33.

KNUTSON, T. y PUSIRISUK, P. (2006): Thai Relational Development and Rhetorical Sensitivity as Potential Contributors to Intercultural Communication Effectiveness: JAI YEN YEN. *Journal of Intercultural Communication Research*, Vol. 35, nº 3, noviembre de 2006.

LANDER, E. (2003): Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En LANDER, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, págs. 11-40.

LARSON, C.E., BACKLUND, P.M., REDMOND, M. y BARBOUR, A. (1978): *Assessing functional communication*. Falls Church, VA. Speech Communication Association.

LAZARSELD, Paul F. y MERTON, Robert K. (1948): *Mass Communication, Popular Taste, and Organized Social Action*. En Bryson, L. (Ed.): *The Communication of Ideas*. New York: Harper, 1948

LEWIN, Kurt (1946): Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2, nº. 4 Págs. 34-46.

MATTELART, A (1970). Los medios de comunicación de masas: La ideología de la prensa liberal. *Cuadernos de la Realidad Nacional*, Santiago de Chile, Chile.

MATEO, Joan (2000). *La Evaluación Educativa, su Práctica y otras Metáforas*. ICE, Universidad de Barcelona.

McCROSKEY, James. C. (1982): Communication Competence and Performance: A Research and Pedagogical Perspective. *Communication Education*, vol. 31, nº1. DOI: 10.1080/03634528209384654.

McCROSKEY, J. C. (1997): Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualizations and Perspectives. En el libro de DALY, et al.: *Avoiding communication: Shyness, Reticence, & Communication Apprehension*, págs. 75-108. Cresskill, NJ: Hampton Press.

McCROSKEY, J. C. y McCROSKEY, Linda (1988): Self Report as an Approach to Measuring Communication Competence. *Communication Research Reports*, Vol. 5. N° 2. 1988 (En línea). Consultado el 15 de julio de 2015 en: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/143.pdf>

MELKOTE, S.R. y STEEVES, H.L. (2001): *Communication for Development in the Third World: theory and practice for Empowerment*. Sage Publications. Nueva Delhi, India. ISBN: 81-7036-950-9 (India-Hb).

MIDGLEY, James (1987: págs. 1 y 2): Popular Participation, Statism and Development. *Journal of Social Development in Africa n°2*. Págs. 5-15 .

NACIONES UNIDAS (1995): Informe de la cumbre mundial sobre desarrollo social (Copenhague, 6 a 12 de marzo de 1995). (En línea). Consultado en septiembre de 2015 en <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/cumbre/cumbredessocial1995.pdf> .

NACIONES UNIDAS (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015.

NINACS, William A. (2009): Types et Processus d'Empowerment Dans les Initiatives de Development Economique Communautaire au Quebec, Tesis presentada en la Escuela de Estudios Superiores de la Universidad de Laval.

NYE, Joseph S. Jr, (2004): *The Means to Success in World Politics; Public Affairs*, Nueva York, EEUU.

OKIGBO, Charles (1983): The Brain Drain and International Communication. En el libro de BOSTROM, Robert N. (ed.): *Communication Yearbook 7*. Beverly Hills: Sage, 1983, págs.554-573.

PAIT, Sara (2009): Definiciones de Empoderamiento y Sistemas de Información de Género en las Microfinanzas. La Teoría y la Práctica. Red WEMAN.

PADIOLEAU, Jean (1989). *El Estado en concreto*. Fondo de Cultura Económica. 234 págs.

PASQUALI, A. (1963) Comunicación y Cultura de Masas. En GUMUCIO, A y TUFTE, T. (2006) Communication for Social Change Consortium, Inc. New Jersey ISBN: 0-9770357-9-4. (Págs. 5 y 6).

PEREZNIETO, Paola y HAMILTON, James (2013). Investing in Youth in International Development Policy. Making the case. Overseas Development Institute. Londres, Reino Unido.

PEREZ TORNERO, José Manuel y MARTÍNEZ CERDÁ, Juan F. (2011): Hacia un Sistema Supranacional de indicadores mediáticos. *Revista Inforamérica*, nº5.

PEREZ TORNERO, José Manuel (2008): La Sociedad Multipantallas: Retos para la Alfabetización Mediática. *Revista Comunicar*, nº 31, v. XVI.

PÉREZ TORNERO, José M. y CELOT, P. (2009): Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Unidad de Alfabetización Mediática de la Comisión Europea. Bruselas, Bélgica

PICAS CONTRERAS, Joan (2001): El Papel de las ONG y la Crisis del Desarrollo. Una crítica Antropológica a las Formas de Cooperación. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

PINHEIRO, Paulo S. (2006): Informe del experto independiente para el Estudio de la Violencia contra los Niños. Naciones Unidas, agosto de 2006.

PNUD (2014): Informe sobre Desarrollo Humano 2014: Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Nueva York, 2014.

PREUSS, Úrsula (1982): *Las Multinacionales de la alimentación contra los bebés*. México: Editorial Nueva Imagen.

QUEBRAL, Nora (1985): From Technology Education to Development Communication. *Direct*. Vol. 2. Págs. 4-5.

QUEBRAL, Nora (2006): Development Communication in the Agricultural Context (1ª Edición en 1971). *Asian Journal of Communication*, vol. 16, nº. 1, págs. 100-107.

QUEBRAL, Nora (2002): Reflections on Development Communication (25 years later). College of Development Communication. Universidad de Los Baños (UOLB), Filipinas.

RAGAS, Matthew W. y ROBERTS, Marilyn S. (2009): Agenda Setting and Agenda Melding in an Age of Horizontal and Vertical Media: A New Theoretical Lens for Virtual Brand Communities. *Journalism and Mass Communication Quarterly*. Vol. 86, Nº. 1 págs. 45-64.

RICHMOND, Virginia P. y McCROSKEY, J. C. (1989): Willingness to Communicate and Dysfunctional Communication Processes. Capítulo 14 de ROBERTS, C; V. y WATSON, K. W. (Eds.): *Interpersonal communication processes*, pág. 292 y siguientes. New Orleans, SPECTRA Inc.

ROGERS, Everett (1962): *Difussion of Innovations*. 1ª Ed. Free Press, Nueva York, EEUU.

ROGERS, E. (1976): *Communication and Development: The Passing of the Dominant Paradigm*. En Everett Rogers (Ed.) *Communication and Development: Critical Perspectives*. Beverly Hills: Sage Publications.

ROGERS, E. (1993): The Past and the Future of Communication Study: Convergence or Divergence? *Journal of Communication*. Vol. 43, nº4, págs.. 125–131,

ROSENFELD, L. B.; GRANT III, Charles. H. y MCCROSKEY J. C. (1995): Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence of Academically Gifted Students. *Communication Education*. Vol. 44, enero de 1995. (En línea) Consultado en marzo de 2014 en: <http://www.depauw.edu/files/resources/communication-aprehension.pdf> .

ROWLANDS, Jo. (1997): *Questioning Empowerment, Working with women in Honduras*. Oxford: Oxfam Publications. ISBN: 9780855983628.

SADÁN, Elisheva (2004). *Empowerment and Community Planning*. (En línea) E-book editado en inglés. Consultado el 23 de agosto de 2015 en: http://www.mpow.org/elisheva_sadan_empowerment.pdf

SAWHILL, J. C. y WILLIAMSON, D. (2001): Mission Impossible? Measuring Success in Nonprofit Organizations. En: SAWHILL, J. C. : *Nonprofit Management and Leadership* 11/3 (Primavera 2001). California Management Review Vol. 56, nº. 3 primavera 2014. cmr.berkeley.edu.

SCHMELKES, Silvia (1986): Fundamentos Teóricos de la Investigación Participativa. En PICÓN, César (Coord.): *Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos*. Biblioteca Digital CREFAL.

SCHRAMM, Wilbur (1964): *Mass Media and National Development* UNESCO, París.

SEGOVIA, José Luis (2000): Neoliberalismo y ONG: visión crítica del voluntariado. *Nómadas*. 2, Revista crítica de Ciencias Sociales. ISSN 1578-6730. (En línea) Consultado en agosto de 2015 en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/2/jlsegovia1.htm>.

SERVAES, Jan (1996): *Participatory Communication for Social Change*. Editado por Jan Servaes, Thomas L Jacobson y Shirley A White. Sage Publications. Nueva Delhi, India. ISBN 81- 7036-530 – 9.

SERVAES, Jan. (2002). *Approaches to Development Communication*. UNESCO, París, Francia.

SIERRA, Francisco (2006): *Comunic@rte. Guía para una Comunicación Solidaria*. Consejería de Igualdad y Bienestar Social / Delegación Provincial, Sevilla, España.

SIERRA, Francisco (1997): El Objeto-Problema de la Comunicación Educativa. De la interdisciplinariedad a la apertura compleja del campo de investigación. *Razón y Palabra*. Generación Machluhan. Primera Edición especial.

SIERRA, Francisco (2012): Ciudadanía, comunicación y ciberdemocracia: Una lectura crítica de la comunicación y el desarrollo social. COMPOLITICAS, Grupo interdisciplinario de Estudios en Comunicación, Política y Cambio Social. Universidad de Sevilla.

SINGHAL, Arvind y ROGERS, Everett M. (1999): *A Communication Strategy for Social Change*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey, Estados Unidos.

SNAVELY, W (1981): The Impact of Social Style upon Person Perception in Primary Relationships. *Communication Quaterly*, págs. 132-143.

SUNKEL, Osvaldo (2007): En busca del desarrollo perdido. En VIDAL, Gregorio; GUILLÉN R., Arturo (comp): *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización: Homenaje a Celso Furtado*, pág. 471 y siguientes. ISBN: 978-987-1183-65-4.

STOREY, D. (2000: pág. 104): A Discursive Perspective on Development Theory and Practice: Reconceptualizing the Role of Donor Agencies. En: WILKINS, K.G. (ed.), *Redeveloping Communication for Social Change: Theory, Practice, and Power*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, págs. 103-117.

TEHRANIAN, Majid (1991): "Is Comparative Communication Theory possible / desirable?". Citado por Thomas L. Jacobson en SERVAES, Jan (1996): *Participatory Communication for Social Change*. Editado por Jan Servaes, Thomas L Jacobson y Shirley A White. Sage Publications. Nueva Delhi, India. ISBN 81- 7036-530 – 9.

TEHRANIAN, Majid (1996): Communication, participation and development: Comparative political ideologies. Capítulo 4 del libro de SERVAES, Jan (1996): *Participatory Communication for Social Change*. Editado por Jan Servaes, Thomas L Jacobson y Shirley A White. Sage Publications. Nueva Delhi, India. ISBN 81- 7036-530 – 9.

UNESCO (1977): *Communication, What do we Know? Some findings of UNESCO research and investigation*. Comisión Internacional para el

descubrimiento de problemas de la Comunicación.

UNESCO, Banco Mundial, UNDP (2009): *Communication for Development: Demonstrating Impact and Positioning Institutionally*. Informe de la 11 Mesa Redonda Inter-agencial de Naciones Unidas sobre Comunicación para el Desarrollo. Washington, EEUU.

UNICEF (1987) Estado Mundial de la Infancia. Nueva York, EEUU.

UNICEF (1990). Estado Mundial de la infancia. Nueva York, EEUU.

UNICEF (1989): Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

UNICEF (1998): *The Media and Children's rights*. Editado por Mike Jempson y Denise Searle.

UNDP: (2006): *Communication for Empowerment: Developing media strategies in support of vulnerable groups*. Oslo Governance Centre, UNDP.

VÁZQUEZ VALERIO, F. J. (2006): *Modernas Estrategias para la Enseñanza*. Ediciones Euroméxico.

VVAA: DIRECTIVA 2007/65/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 11 de diciembre de 2007.

WHITE, K. (1999): The Importance of Sensitivity to Culture in Development Work. En: JACOBSON, T.L. y SERVAES, J. (eds.): *Theoretical Approaches to Participatory Communication*, Cresskill, NJ: Hampton Press, págs. 17- 49.

WHITE, Robert A.(2004): Is empowerment the answer? Current Theory and Research on Development Communication. En *Gazette: the International Journal for Communication Studies*. Sage publications. London, Thousand Oaks & New Delhi. Vol 66(1): págs. 7–24. Doi: 10.1177/0016549204039939.

WILKINS, Karen Gwinn (ed.) (2000): *Redeveloping Communication for Social Change: Theory, Practice and Power*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

WRENCH, Jason S. y PUNYAMAT-CARTER N. M. (2007): The Relationship between Computer-Mediated-Communication Competence,

Apprehension, Self-Efficacy, Perceived Confidence, and Social Presence.
Southern Communication Journal Vol. 72, N^o. 4, págs. 355–378.

Webs

- **Centro de información de Naciones Unidas**
<http://www.cinu.org.mx/onu/reforma.htm> .
- **La Realidad de la Ayuda:**
<http://www.realidadayuda.org/analizar-la-ayuda/calidad-de-la-ayuda>
- **Página web de la Real Academia Española de la Lengua**
www.rae.es
- **Página web de Radiotelevisión Española:**
<http://www.rtve.es/noticias/20120521/youtube-siete-anos-tres-dias-video>

GLOSARIO

A continuación presentamos la explicación de los acrónimos de organizaciones y términos más utilizados durante la investigación.

Organizaciones, Convenciones y Programas internacionales

AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina.

CIDN: Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989).

CCCS: Consorcio de la Comunicación para el Cambio Social, auspiciado por la Fundación Rockefeller.

FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

INJUVE: Instituto Nicaragüense de la Juventud

NOMIC: Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación.

ODM: Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas.

PIDC: Programa Internacional de la UNESCO para el Desarrollo de la Comunicación.

PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

SIP: Sociedad Interamericana de Prensa.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Cultura y la Comunicación.

UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

USAID: Agencia estadounidense para el Desarrollo Internacional (United States Agency for International Development).

Abreviaturas de Conceptos

APAGMA: Auto - percepción de Aprendizaje General de Medios Audiovisuales

APCC: Auto-percepción de competencias comunicativas.

APCCM: Auto-percepción de competencias comunicativas mediáticas.

IAP: Investigación Acción Participativa

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ANEXO 1: Cuestionario de Auto-percepción de Competencias Comunicativas

APCC (Auto-percepción de la Competencias Comunicativas)³⁹⁷

Instrucciones: A continuación se muestran doce situaciones en las que puedas tener la necesidad de comunicarte. Las capacidades de la gente para comunicarse varían mucho, y a veces la misma persona es más competente a la hora de comunicar en una situación que en otra. Por favor indica en qué situaciones de las mostradas a continuación te sientes más competente a la hora de comunicarte, puntuándolas de 0 a 100 en el espacio que queda a la izquierda de cada ítem.

0 = completamente incompetente y 100 = competente.

- _____ 1. Dar una charla a un grupo de desconocidos.
- _____ 2. Hablar con un conocido.
- _____ 3. Hablar en una reunión con muchos amigos.
- _____ 4. Hablar en un grupo pequeño de desconocidos.
- _____ 5. Hablar con un amigo.
- _____ 6. Hablar en una reunión con muchos conocidos.
- _____ 7. Hablar con un extraño.
- _____ 8. Dar una charla a un grupo de amigos.
- _____ 9. Hablar en un grupo pequeño de desconocidos.
- _____ 10. Hablar en una reunión con muchos desconocidos.
- _____ 11. Hablar en un grupo pequeño de amigos.
- _____ 12. Dar una charla a un grupo de conocidos.

Puntuación: para computar los resultados por separado, añade los porcentajes de cada ítems y divide el total por los números indicados debajo.

Público	1 + 8 + 12; divídelo por 3
Reunión	3 + 6 + 10; divídelo por 3.
Grupo	4 + 9 + 11; divídelo por 3.
Pareja	2 + 5 + 7; divídelo por 3.
Desconocido	1 + 4 + 7 + 10; divídelo por 4.
Conocido	2 + 6 + 9 + 12; divídelo por 4.
Amigo	3 + 5 + 8 + 11; divídelo por 4.

Para computar el resultado final de la APCC, añade los resultados por separado de “Desconocido”, “Conocido” y “Amigo” y divide el total por tres.

³⁹⁷ Escala traducida de

http://www.jamescmcroskey.com/measures/communication_competence.htm

ANEXO 2. CUESTIONARIO DE AUTO-PERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA UTILIZADO EN HONUDARAS EN 2009

Muchas gracias por participar en esta evaluación. Éste es un estudio sobre cómo se siente la gente a la hora de comunicarse. No hay respuestas correctas o incorrectas. En la parte 2 debe responder en función de cómo le afectan dichas situaciones personalmente. Éste es un cuestionario anónimo y confidencial, por lo tanto no escriba su nombre ni apellidos en ninguna parte.

Parte 1 -

Código: _____ (El investigador completará este apartado)

Género: Masculino _____ Femenino _____

Edad: 15-20 _____ 21-25 _____ 26-30 _____ 31-35 _____ Otro _____

Nivel de estudios: Primaria _____ Secundaria _____ Universitaria _____

Otros _____

Años de experiencia laboral: 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____

Otro _____

Parte 2 -

Instrucciones: A continuación se muestran doce situaciones en las que puedas tener la necesidad de comunicarte. Las capacidades de la gente para comunicarse varían mucho, y a veces la misma persona es más competente a la hora de comunicar en una situación que en otra. Por favor indica en qué situaciones de las mostradas a continuación te sientes mejor a la hora de comunicarte, puntuándolas de 0 a 100 en el espacio que queda a la izquierda de cada ítem.

0 = completamente incompetente y 100 = competente

_____ 1. Hablar en frente de un grupo de desconocidos.

_____ 5. Hablar con un amigo.

_____ 2. Hablar en un grupo pequeño de amigos.

_____ 2. Hablar con un conocido.

_____ 4. Hablar en un grupo pequeño de desconocidos.

_____ 6. Hablar con un extraño.

_____ 10. Dar una charla a un grupo de conocidos.

_____ 11. Hablando frente a un micrófono en frente de desconocidos.

_____ 12. Hablando en frente de una cámara de video.

_____ 13 Manejando a un equipo de trabajo.

_____ 13 Capacitando a un grupo de jóvenes de tu edad.

_____ 13 Capacitando a un grupo de jóvenes menores que tú.

_____ 13 Entrevistando a un joven en Televisión.

_____ 13 Entrevistando a una persona importante en Televisión-

_____ 13 Siendo entrevistado en Televisión,

ANEXO 3: CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA AUTO-PERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA UTILIZADO EN PANAMÁ EN 2011

Instrucciones: Abajo hay 15 situaciones mediáticas en las que puedes necesitar comunicar. Las habilidades de las personas para comunicar pueden variar mucho, y a veces la misma persona es más competente para comunicar a través de un medio de comunicación que de otro. Por favor, indique lo competente que se siente para comunicar en cada uno de los medios de comunicación descritos abajo. Indique a la izquierda de cada frase cuánto valora su competencia.

0 = completamente incompetente y 100 = completamente competente.

- _____ 1. Locutando magazines de entretenimiento para radio.
- _____ 2. Escribiendo anuncios en periódicos.
- _____ 3. Haciendo reportajes informativos audiovisuales.
- _____ 4. Escribiendo en revistas para entretenimiento.
- _____ 5. Haciendo anuncios que combinen texto y audiovisual en Internet.
- _____ 6. Escribiendo noticias en periódicos.
- _____ 7. Realizando anuncios para medios audiovisuales.
- _____ 8. Escribiendo noticias de entretenimiento en periódicos.
- _____ 9. Locutando noticias en la radio.
- _____ 10. Produciendo contenidos de entretenimiento en Internet.
- _____ 11. Escribiendo anuncios en una revista.
- _____ 12. Producir piezas audiovisuales de entretenimiento.
- _____ 13. Escribir noticias en revistas.
- _____ 14. Produciendo noticias que combinen texto e imagen en Internet.
- _____ 15. Locutando anuncios en la radio.

Puntuación: Para computar las subpuntuaciones, sume los porcentajes de los items indicados y divida el total por el número indicado más abajo.

Canal	
Radio	1 + 9 + 15; dividido por 3.
TV	3 + 7 + 12; dividido por 3.
Revista	4 + 11 + 13; dividido por 3.
Periódico	2 + 6 + 8; dividido por 3.
Internet	5 + 10 + 14; dividido por 3.
Género	
Entretenimiento	1 + 4 + 8 + 10 + 12; dividido por 5.
Anuncios	2 + 5 + 7 + 11 + 15; dividido por 5.
Noticias	3 + 6 + 9 + 13 + 14; dividido por 5.
Desarrollo tecnológico	
Prensa escrita	2 + 4 + 6 + 8 + 11 + 13; dividido por 2
Radio	1 + 5 + 9 + 10 + 14 + 15; dividido por 2
Audiovisual	3 + 5 + 7 + 10 + 12 + 14; dividido por 2

Combinado 1 + 3 + 5 + 7 + 9 + 10 + 12 + 14 + 15; dividido por 3

Para computar la puntuación total de SPMCC, sume todas las subpuntuaciones de género. Entonces divide ese subtotal por 5.

ANEXO 4; CUESTIONARIO DE AUTO-PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE GENERAL DE MEDIOS (APAGM -24)

Instrucciones: Abajo hay descritas una serie de acciones a realizar y campos de conocimiento útiles a la hora de crear contenidos para un medio de comunicación. Por favor, indique a la izquierda de cada frase cuánto valora su nivel de conocimientos, habilidades o lo que le gusta realizar las actividades descritas.

0 = no sé nada /no me gusta nada/no lo manejo y 100 = sé todo lo que hay que saber/ me gusta muchísimo / lo manejo perfectamente.

- _____ 1. ¿Te parece importante utilizar un cámara para grabar historias?
- _____ 2. ¿Sabe cómo colocar al entrevistado delante de la cámara?
- _____ 3. ¿Le gusta realizar reportajes de investigación?
- _____ 4. ¿Sabe cómo adaptar un mensaje a diferentes audiencias?
- _____ 5. ¿Sabe redactar noticias con eficacia?
- _____ 6. ¿Cuánto le gusta trabajar en la iluminación de una escena?
- _____ 7. ¿Conoces los distintos tipos de planos que puedes utilizar?
- _____ 8. ¿Sabe qué roles asignar a sus compañeros en una grabación?
- _____ 9. ¿Conoce los distintos tipos de movimientos de cámara que puedo realizar?
- _____ 10. ¿Le gusta crear slogans para una campaña?
- _____ 11. ¿Cuánto le gusta preparar el sonido de una grabación?
- _____ 12. ¿Sabe cómo investigar sobre un hecho en Internet?
- _____ 13. ¿Cuánto sabe de los distintos tipos de iluminación que puede usar?
- _____ 14. ¿Sabe cómo manejar un equipo de sonido en una grabación?
- _____ 15. ¿Sabe cómo organizar un equipo de trabajo para un cortometraje?
- _____ 16. ¿Le gusta emplear tiempo en colocar a los personajes en la escena?
- _____ 17. ¿Le gusta discutir sobre cómo organizar el día de rodaje?

_____18. ¿Conoce las diferentes estructuras de reportaje que puede usar para contar una noticia?

_____19. ¿Sabe cómo preparar la iluminación de una escena?

_____20. ¿Conoce las técnicas para identificar la audiencia a la que se quiere dirigir?

_____21. ¿Sabe dónde colocarte para hacer un stand-up delante de la cámara?

_____22. ¿Sabes qué tipos de micrófonos debes usar para cada escena?

_____23. ¿Sabes cómo situar la cámara en una escena de acción?

_____24. ¿Considera importante la colocación de la cámara?

Sonido	48	83	73%
Iluminación	40	83	108%
Tipos de planos	34	85	105%
Movimientos de cámara	40	85	113%
Colocación de personajes	38	84	121%
Adaptación a la Audiencia	50	83	66%
Periodismo	44	72	64%
Organizacional	48	83	73%
Aprendizaje	43	82	91%
Total			

ANEXO 5: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL TALLER POR LOS PARTICIPANTES

Fecha:

EVALUACIÓN DEL TALLER:

Profesor:

Por favor, evalúa los aspectos que se indican. Para facilitar la tarea, utiliza la escala siguiente:

1	2	3	4	5
Muy deficiente	Deficiente	Suficiente	Buena	Muy buena

- * Calidad del contenido -----
- * Enfoque aplicado -----
- * Método adecuado a los objetivos -----
- * Material didáctico empleado -----
- * Relación del profesor con los asistentes -----
- * Estímulo de la participación en el taller -----
- * Conocimientos adquiridos -----
- * Aplicable a tu actividad docente -----
- * Ha respondido a tus expectativas -----
- * Ha aportado nuevas perspectivas a tu visión de las cosas -----
- * Ha resultado estimulante para la renovación de tu práctica docente -----

Ahora, señala tu **SATISFACCIÓN GENERAL** con el taller, en la escala siguiente:

1	2	3	4	5
Muy insatisfecho	Insatisfecho	Parcialmente satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho

¿Estarías interesado en aplicar a tu actividad alguno de los aspectos tratados en el taller?

SI NO

¿Necesitarías algún tipo de ayuda para llevarlo a cabo?

SI NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de ayuda?

Por favor, indícanos tu opinión sobre las cuestiones siguientes:

¿Qué aspectos consideras más positivos?

¿Qué expectativas no se han visto satisfechas?

¿Qué sugerencias propondrías para mejorar?

- El contenido

- El método

- El profesorado

Otros comentarios:

ANEXO 6. Artículo presentado en la 3ª Conferencia Internacional de Hamburgo (Alemania) en octubre de 2010.

Measurement of self-perceived communication empowerment in UNESCO youth media project in Honduras

JON DORNALETECHE RUIZ, Universidad de Valladolid jon@hmca.uva.es,
ANDRÉS DOMÍNGUEZSAHAGÚN, Universidad Antonio de Nebrija
rasha_dom@yahoo.es, IRENE SEARA ORO, Universidad Complutense de
Madrid iseara@yahoo.com.

I. INTRODUCTION

The Convention on the Rights of the Child in 1989 (CRC) brought about significant changes for the improvement of young people's participation in society. It made it clear that children are independent subjects and hence have Rights (HART, 1992). Article 12 in CRC states that "States Parties shall assure to the child who is capable of forming his/her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child".

The new trend crystallized ten years later in the Oslo Challenge (November 1999)³⁹⁸. UNICEF, with the support of the Norwegian Government, called upon governments, organizations, and individuals working with youth, media professionals and industries, educators, researchers and parents to initiate and develop programs, projects and studies of children and media.

³⁹⁸ <http://www.unicef.org/magic/briefing/oslo.html>

This consensus, along with the diffusion of affordable information and communication technologies, has encouraged the spread of media education programs throughout the world. Last year, the European Commission highlighted the importance of teaching the technical use and critical understanding of media by publishing the Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels. The study defined media literacy as “the competence to cope, autonomously and critically, with the communication and media environment established within and as a consequence of the ‘information society’” (PÉREZ TORNERO, 2009).

In this context, many NGOs have also significantly increased their resources and efforts oriented towards fostering children’s participation in society. Youth media projects have spread around the world in many different formats and ambits of action. Community radios, high school newspapers, theatre for development and TV short films run by youngsters promise to be successful nests to form and train future community leaders with a high level of media literacy.

Despite the quick spread of such experiences, and the excellent feedback received by participants, their real impact on the participants and their communities remains unknown. There are several reasons that explain this uncertainty.

1. Most of these youth media projects³⁹⁹ have been managed and/or funded by organizations without expertise in the use and functioning of media. At the same time, there have not been enough efforts on exploring sustainable partnerships with these media.

³⁹⁹ These claims arise from the author’s experience in the field after four years working for UNESCO in Central America as well as for the Fund for Relief and Development in South and South-East Asia. Andrés Domínguez has interviewed and shared experiences with more than 120 Youth Media Organizations as a research consultant and project officer.

2. Many youth media projects have been conceived as ad hoc components of larger awareness-raising campaigns. The focus of such projects has been placed on the final productions and the successful understanding and transmission of the messages sent by the organization. This top-down approach hinders the development of the participants' critical thinking skills. At the same time, the empowerment process undergone by the participants and the gain in media literacy is underestimated.
3. In this sense, the credibility of children as symbols of truth and innocence can also be a powerful temptation to use these projects as mere marketing tools to promote their initiatives and messages. In some occasions, these campaigns have a clear political nature. When this happens, the child passes from being a subject of development to being part of the organizations' propaganda workforce. Needless to say that these projects are not interested in any kind of high-profile evaluation protocols.
4. The high cost of training process has significantly restricted the exposure of children to media, preventing long-term evaluations and researches.
5. The participants of these projects are normally youngsters at risk of exclusion or living in conflict areas, which also prevent a stable environment for evaluation and research.

This lack of direction and control has occasionally cast some shadows over the real purpose and usefulness of such projects. Critics argue that this path may lead to tokenism and absence of meaningful social change (HART, 1992). The perverse effects of such a lack of methodologies are rare, but relevant enough to be taken into account. When the focus is not placed on developing children's critical thinking skills, these same children are at risk of becoming simple spokespeople at the service of the organization. At the same time, the access of children to media raises their expectations about their future professional career. In a context where children are not engaged in a

formal education system or do not rely on a stable family background, these expectations might cause serious damage to the child's development. These are two good reasons to ensure that a clear ethical framework guides the media-child relation.

One way to prevent these undesirable outcomes is to make sure that this ethical framework gives priority to improving children's understanding and use of media as a step to enhancing the quantity and quality of civil society participation.

In this context, the development of easy-to-use indicators to show the existence of a participants' empowerment process can work as a guarantee of quality that provides evidence that this ethical framework has been successfully implemented. In parallel to the development of media education programs in Europe and US, there has been an increasing use of evaluation methods, most of them focused on measuring the skills categorized in Blooms' taxonomy (PÉREZ TORNERO, 2009).

However, these evaluation methodologies cannot be easily applied to short-term projects carried out in conflict or developing areas. In many projects, facilitators are consultants or media professionals with no pedagogical background and they are not familiar with evaluation procedures. Moreover, teachers do not always share the language and/or culture of the participants, which makes the evaluation of the participants work almost impossible.

This paper discusses the use and limitations of self-perceived communication competence (McCROSSKEY, 1988) surveys as an easy-to-use and child-friendly indicator to measure the empowerment of the participants involved in youth media projects. The scales proposed were implemented in the UNESCO workshop "Training for young people in TV and communication skills in Honduras 2009", run within the UNESCO project

“Empowerment of Young People for a Culture of Peace in Central America”. This 11-day workshop provided the participants with the necessary skills to deconstruct sexist or violent media messages as well as to design and create their own audiovisual productions (news reports, short movies, Magazine TV program and advertisements). The acquisition of this practical knowledge by the students also implies the development of their self-confidence and communication skills.

2. THE TRAINING PROCESS

The training methodology used in the workshop adapts Paulo Freire and Augusto Boal’s practices in journalistic theater and communication for development (FREIRE, 2004, BOAL, 2009,) to the training in audiovisual media. It combined the technical training with implementation of an empowerment process that consists of the following steps (CHANDRA, 2006):

1. Identification of the problem that affects their community and understanding of Human and Child Rights through research and data collection: Analysis of the situation, articulation of answers, voicing opinion.
2. Linking the problem with the self and the world: how is it affecting the world and me?
3. Communication Skills and confidence building through technical and creative training: script, acting, direction, news reporting, handling cameras...
4. Students’ empowerment through sharing and presentation of their productions.
5. Developing Team-work skills throughout the process.

This training process also enhances critical thinking skills and develops all the competences described by Bloom’s taxonomy of the cognitive domain: Knowledge, analysis, comprehension, application, synthesis and evaluation).

2.1 Participants

- The students:

Thirty-eight students, between 14 and 17 years old, participated in this workshop. They belonged to economically depressed areas located in Tegucigalpa (Honduras). They were studying in five high schools (Instituto Maximiliano Sagastume, Instituto Saúl Zelaya Jiménez, Instituto Las Americas, Instituto Juan Ramón Molina and Instituto Técnico Luís Bogran). The selection of the areas was carried out by the managers of the UNESCO Project “Prevention of Violence in Central America” under the criterion of choosing urban neighborhoods where juvenile violence and the phenomenon of “maras” (juvenile gangs) is widely spread.

As a result of mobility difficulties derived from the political conflict that hit Tegucigalpa in 2009, these students could not consistently attend class. Teacher strikes and constant curfews had significantly restricted the students’ assistance to class throughout the year.

The selection of students followed the criterion of involving students that had shown most interest and communication skills in several scholar writing and art contests held in Tegucigalpa in 2009. This previous cut is a usual practice in short-term projects that helps to guarantee the students’ interest during the workshop. None of the students had previous experience in the production of TV and audiovisual productions.

5 out of the 38 initial participants dropped out during the workshop, in all cases due to the intensification of the political conflict in September 2009.

- The teachers:

The workshop was facilitated by two Spanish media professionals. Andrés Domínguez is a journalist with ample experience in youth and community media for development. He has also worked as a teacher of audiovisual communication in several universities. Irene Seara is a publicist and PhD

student specialized in Youth Development and Media Production. She has worked with youth at risk in several media projects in Spain, France and Western Sahara.

3. DESCRIPTION OF AUDIOVISUAL PRODUCTIONS

All the themes and formats of the audiovisual productions were chosen by the students, who worked in six groups. The only restriction was tackling issues that concerned them as young people.

In short-term training processes, the level of participation of the young people involved usually conditions the final quality of the productions, especially regarding technical aspects. This workshop emphasized the integrity of the empowerment process, thus trying to involve students as much as possible. The only aspect mainly done by trainers was the editing process, which required an amount of time and resources not available during the 11-day workshop.

By the end of the workshop, the following products had been created:

- 4 TV spots against sexism and gender violence: students identified sexist stereotypes in Honduran media and deconstruct them using 30-second narratives to be broadcast on TV.
- 1 Youth TV Magazine “Portavoz juvenil”, which included interviews, debates, news reports and live music.
- 1 TV Report on “Urban Tribes”, describing youth’s views on discrimination against the different young groups coexisting in Honduras and its consequences.
- 2 short movies on urban insecurity and violence.

4. EVALUATION METHODOLOGY

The success of the training process was evaluated combining several methods. Firstly, the students showed their level of satisfaction with the

teachers and the knowledge acquired during the workshop. Secondly, students' competences described in Blooms' taxonomy were evaluated by the teachers through the analysis of the productions carried out during the project. Finally, students filled up a pre-test/ post-test survey to measure their self-perceived communication competence in different situations experienced during the workshop.

The aim of the first two evaluations was to measure the level of satisfaction with the workshop contents and outcomes. Both students and teachers' evaluations of the different aspects workshop oscillated between "satisfactory" and "very satisfactory". The third aspect analyzed intends to describe the gain of students' self-confidence when communicating to different types of audiences.

This paper only focuses on the use of the Self-perceive Communication Competence Scale as a tool to measure the empowerment process. As expected before the start of the workshop, access to any kind of control group in order to eliminate strange variables was not possible. When working with youth at risk or in conflict area in short-term projects, the mobility of teachers and students is often very limited. On the other hand, the access to quasi-equivalent groups living similar situations is unrealistic.

4.1 The Self-perceived Communication Competence Scale

The survey used in this evaluation is an adaptation of James McCroskey's Self-Perceived Communication Competence scale (SPCC).

According to McCroskey (1988) "the SPCC scale was developed to obtain information concerning how competent people feel they are in a variety of communication contexts and with a variety of types of receivers. This scale is intended to let the respondent define communication competence. Since people make decisions with regard to communication (for example, whether they will even do it), it is their perception that is important, not that of an

outside observer. It is important that users of this measure recognize that this is not a measure of actual communication competence, it is a measure of perceived competence.”

Participants are asked to indicate how competent they believe they are to communicate in each of the situations described in the survey. Each item should be ranked in a numeric scale adapted to the participants’ culture.

SPCC SCALE 1988

- _____ 1. Present a talk to a group of strangers.
- _____ 2. Talk with an acquaintance.
- _____ 3. Talk in a large meeting of friends.
- _____ 4. Talk in a small group of strangers.
- _____ 5. Talk with a friend.
- _____ 6. Talk in a large meeting of acquaintances.
- _____ 7. Talk with a stranger.
- _____ 8. Present a talk to a group of friends.
- _____ 9. Talk in a small group of acquaintances.
- _____ 10. Talk in a large meeting of strangers.
- _____ 11. Talk in a small group of friends.
- _____ 12. Present a talk to a group of acquaintances.

This survey was modified in order to measure SPCC evolution when communicating through media or in situations normally related to the work in media. Some items (See table below..., items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) were kept since they refer to social skills also fundamental to participate in the media. Among them, items 2 and 3 (See table below, “talk to a friend” and “talk to a small group of friends”) were used as control questions, since the purpose of the training process was not to enhance their SPCC in these situations. The items

SPCC modified scale for the production of media messages:

- _____ 1. Give a talk to a group of strangers.
- _____ 2. Talk with a friend.
- _____ 3. Talk in a small group of friends.
- _____ 4. Talk with an acquaintance.
- _____ 5. Talk in a small group of strangers.
- _____ 6. Talk to a stranger.
- _____ 7. Give a talk to a Group of acquaintances.
- _____ 8. Talk through a microphone in front of strangers.
- _____ 9. Talk to a video camera.
- _____ 10. Work in a team.
- _____ 11. Interviewing a young kid on TV.
- _____ 12. Interviewing someone important on TV.

5. ANALYSIS OF RESULTS

The following tables show the results of an unpaired “t” test. The two surveys are compared to see if there is a relevant evolution in the SPCC of the students before and after being trained in the use and understanding of media. By conventional criteria the differences will be statistically significant when $P \leq 0,05$.

1. Present a talk to a group of strangers. Unpaired “t” tests results			The difference is statistically significant
	Pre-test	Post-test	
Mean	6,12	9,22	
N	33	33	
Desviación típica	1,96	1,94	
P value	0,0001		

2. Talk with a friend. Unpaired “t” tests results			The difference is NOT statistically significant
	Pre-test	Post-test	
Mean	9,65	9,68	
N	33	33	
Desviación típica	2,02	1,94	
P value	0,9511		

3. Talk in a small group of friends. Unpaired “t” tests results		
	Pre-test	Post-test
Mean	9,31	9,21
N	33	33
Desviación típica	1,80	1,82
P value	0,8231	

The difference is **NOT statistically significant**

4. Talk with an acquaintance. Unpaired “t” tests results		
	Pre-test	Post-test
Mean	8,8	9,35
N	33	33
Desviación típica	1,76	1,89
P value	0,0001	

The difference is **statistically significant**

5. Talk in a small group of strangers. Unpaired “t” tests results		
	Pre-test	Post-test
Mean	7,3	8,8
N	33	33
Desviación típica	1,98	1,98
P value	0,0001	

The difference is **statistically significant**

6. Talk to a stranger. Unpaired “t” tests results		
	Pre-test	Post-test
Mean	5,8	8,62
N	33	33
Desviación típica	1,75	1,88
P value	0,0001	

The difference is **statistically significant**

7. Give a talk to a Group of acquaintances. Unpaired “t” tests results		
	Pre-test	Post-test
Mean	6,23	8,65
N	33	33
Desviación típica	1,96	1,94
P value	0,0001	

The difference is **statistically significant**

8. Talk through a microphone in front of strangers. Unpaired “t” tests		
	Pre-test	Post-test
Mean	5,84	9,1
N	33	33
Desviación típica	1,94	1,88
P value	0,0001	

The difference is **statistically significant**

9. Talk to a video camera. Unpaired “t” tests results		
	Pre-test	Post-test
Mean	5,1	9,4
N	33	33
Desviación típica	1,76	1,78
P value	0,0001	

The difference is **statistically significant**

10. Work in a team. Unpaired “t” tests results		
	Pre-test	Post-test
Mean	8,6	9,24
N	33	33
Desviación típica	2,00	1,88
P value	0,0001	

The difference is **statistically significant**

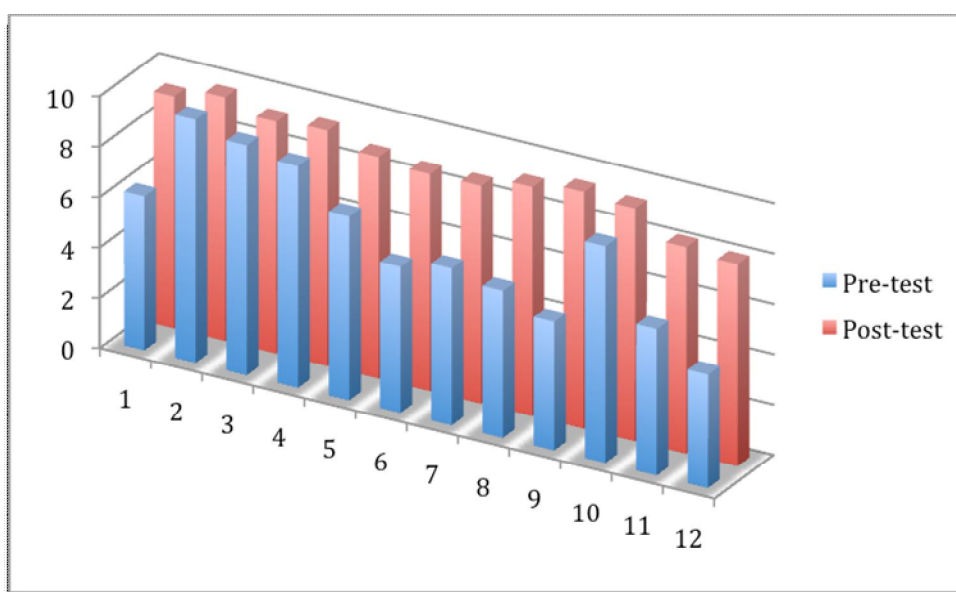
11. Interviewing a young kid on TV. Unpaired “t” tests results		
	Pre-test	Post-test
Mean	5,8	8,2
N	33	33
Desviación típica	1,84	1,86
P value	0,0001	

The difference is **statistically significant**

12. Interviewing someone important on TV. Unpaired “t” tests results		
	Pre-test	Post-test
Mean	4,5	8,02
N	33	33
Desviación típica	1,92	1,94
P value	0,0001	

The difference is **statistically significant**

1. Self-Perceived Communication Competence evolution



6. DISCUSSION OF RESULTS

The analysis of the differences between the scores in the pre-test and the post-test clearly indicates a statistically significant evolution of the students' SPCC in all communicative situations subject of study during the training process.

Students expressed feeling much more competent when communicating through audiovisual media after the workshop. As item 10 shows, their confidence to work in teams also increased as a result of the training.

Only items 2 and 3, which measured their competence when talking to friends, did not show meaningful differences between the pre-test and the post-test surveys. As explained in section 4, these items were included in the survey as control variables. The competences referred to in both items were not intentionally developed during the workshop, and, therefore, a significant increase in the pre-test/post-test scores would have indicated the pre-existence of a strange variable not taken into account during the training.

This positive evolution in the scores correlates with the participants' high level of satisfaction with all the technical and conceptual matters taught during the workshop.

Combined with the evaluation of the workshop by students and teachers, Self-Perceived Communication Competence scales might serve as an indicator of successful empowerment more relevant than the participants' views on the workshop. It also re-inforces the integrity of the process.

An evaluation only focused on the analysis of the final products and the assimilation of concepts would portray an incomplete image of the goals pursued by the media project.

On the one hand, in many intercultural situations, foreign trainers are not able to grasp the real media literacy level of the students. The language and cultural barriers, as well as the big gap in the media competences between the students living in depressed areas and students in their native countries, frequently prevent an accurate diagnosis and evaluation of the students' skills. Plus, these impediments might not have a visible impact on the final quality of the productions. A higher participation of the trainers in the production process can easily hide any deficiency in the training.

On the other hand, the traditional evaluation methods to measure the assimilation of concepts by the students might not apply to the particular situation of youth at risk. Low levels of literacy might prevent students from understanding the questions asked by foreign teachers. The misunderstandings in the teacher-student relation increase when translation is needed.

In this context, an evaluation that only pays attention to the productions quality may contribute to top-down approaches and awareness-raising campaigns not particularly interested in developing the students' skills to critically participate in society.

Another positive outcome of using SPCC scales is that it helps students to see and evaluate themselves through their own eyes. Marginalized groups who do not have access to mainstream media tend to perceive their situation through the opinions and negative stereotypes that portrays them as

incompetent and underdeveloped citizens. Confirming their self-perceived evolution with the positive remarks of teachers might be the first step to revert this stigma with evident negative consequences for society.

As exposed in UNICEF report *Children's Participation: From Tokenism to citizenship*,“ It is unrealistic to expect children suddenly to become responsible, participating adult citizens at the age of 16, 18 or 21 without prior exposure to the skill and responsibilities involved. An understanding of democratic participation and the confidence and competence to participate can only be acquired gradually through practice”. (HART, 1992)

Despite the difficulties to get resources for sustainable youth media projects, strengthening the processes which achieve the high purpose described in the paragraph above seems worth the effort. The use of this scale might be a simple tool that contributes to making sure that these resources are not wasted.

7. BIBLIOGRAPHY

Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.

Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*, Alba Editorial.

Chandra (2006): *Starting a media Project with children the ABC*, presented in *Youth Media Development 2006*).

Freire, P. (2004), *Pedagogía da autonomia*, Paz e Terra SA, Sao Paulo.

Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, UNICEF International Child Development Centre.

McCroskey, J. C. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports* 5.

Pérez Tornero, J. M. (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels, Brussels.