



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PROGRAMA
DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO (RD
99/2011)

**TESIS DOCTORAL: Modelo de Educomunicación Intercultural para la
Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura-
Ecuador**

AUTORA

Claudia Alicia Ruiz Chagna

DIRECTORA

Dra. Ana Iglesias Rodríguez

Salamanca, 2021



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PROGRAMA DE
DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

(RD 99/2011)

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Dra. Ana Iglesias Rodríguez, Profesora Titular del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación Educativa de la Universidad de Salamanca; en calidad de directora del trabajo de Tesis Doctoral titulado: **“Modelo de Educomunicación Intercultural para la formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura-Ecuador”**, realizado por Dña. Claudia Alicia Ruiz Chagna,

HACE CONSTAR que dicho trabajo alcanza, bajo mi punto de vista, todas las condiciones exigibles para ser presentado y defendido públicamente, tanto por la relevancia del tema estudiado como por el adecuado procedimiento metodológico utilizado: revisión teórica, contextualización, definición de objetivos y preguntas de investigación, procedimiento de obtención y análisis de datos pertinente a la naturaleza de la información recogida, y una propuesta de conclusiones rigurosas y valiosas para el área de conocimiento en el que está inmerso.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

En Salamanca, a 25 de septiembre de 2021

A handwritten signature in red ink, appearing to be the name of the author.

Dra. Ana Iglesias Rodríguez

DEDICATORIA

**A Beatriz Andrade Vallejos (93 años) emprendedora de espíritu incansable y lucha social
por los derechos de los campesinos ecuatorianos**

**A María José Terán Ruiz (21 años) futura médico, activista por la equidad de género y una
sociedad más justa para las mujeres**

A Christian Terán Silva, compañero incondicional de vida y consecución de sueños

AGRADECIMIENTO:

Esta Tesis Doctoral es el resultado de un trabajo constante, esfuerzo y superación de retos. No hubiese sido posible sin el soporte, apoyo y participación de varias personas.

A la Universidad Técnica del Norte, mi casa de formación en la docencia universitaria, a sus autoridades que apostaron por la realización de este proyecto, cumpliendo su máxima "Ciencia y Técnica al Servicio del Pueblo"; a la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología que no escatimó recursos en su apoyo, a la carrera de Comunicación que motivó el diseño y ejecución del Programa EmprendamosUTN; a los medios de comunicación UTV y radio Universitaria, por ser parte de este desafío.

Con especial cariño a las mujeres lideresas de las organizaciones que incondicionalmente participaron en la investigación y nos abrieron las puertas de su casa, con respeto y admiración a doña Inecita Figueroa de la asociación de mujeres agro productoras "Frutos de mi Tierra" (Urcuquí); a Sully Gudiño de la asociación Artesanal "Las Choteñitas (Ibarra); a Magdalena Fueres lideresa indígena de la asociación "La Pachamama nos alimenta".

A la Prefectura de Imbabura, Municipios de Ibarra y Antonio Ante por su gentil apoyo con la información proporcionada para la presente investigación.

A mis amigos y compañeros de labores Bladimir Herrería en la producción audiovisual, Ximena Quilumbango en el diseño gráfico, Diego Bedoya en la asistencia técnica, Gabriela Cárdenas en el desarrollo web, gracias por creer desde el inicio en esta aspiración.

A mis colegas y amigos, Dr. Miguel Naranjo-Toro, por el apoyo brindado para la consecución de este objetivo de desarrollo personal y profesional, al Dr. Jesús Aranguren, maestro y guía en todo este proceso de formación, Dr. Miguel Posso

por el asesoramiento incondicional, desde mis inicios en la carrera docente, y al profesor Alfonso Cachimuel y Jackeline Zambrano por su colaboración en la traducción al Kichwa, lengua ancestral; a Tanya Aguirre por su aporte en la traducción a lengua de señas.

Agradezco a mi directora Ana Iglesias, que en este tiempo rebasó su papel de tutora para convertirse en mi amiga y guía, gracias por el entusiasmo, por creer en este sueño que lo hicimos realidad y que ahora da sus frutos como resultado de nuestra convicción de servicio a los demás.

A la universidad de Salamanca por la oportunidad de pertenecer a su formación.

¡A Todos Gracias!

RESUMEN

Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura

En la sociedad del conocimiento, los motores del progreso son la educación, la formación y la información; y, en este proceso, el uso educativo de los medios de comunicación y las TIC se vuelve prioritario. La realidad del contexto actual compromete a varios actores (estado, gobiernos locales, universidades) al desarrollo urgente de modelos educativos innovadores que tomen ventaja de las oportunidades que ofrecen las tecnologías para democratizar el conocimiento, y fomentar la equidad e inclusión social de los grupos con mayor desventaja socio-económica.

La Educomunicación, reconocida desde la década de los 70 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), es asumida como un espacio intercultural que fomenta la construcción de aprendizajes en la formación de ciudadanos críticos, creativos y solidarios. Responde a las necesidades y demandas de la población de los sectores urbanos y rurales que enfrentan situaciones de pobreza, exclusión, desempleo y acceso limitado a una educación pertinente y de calidad. Esto es posible porque la Educomunicación parte de una modalidad educativa no formal de impacto masivo y alta calidad técnica, cuyo objetivo central es mejorar la calidad de vida de la población y su entorno, a través de programas de educación para adultos.

Por este motivo, los formatos educomunicacionales, ya sean radiales, televisivos, o digitales, se diseñan con el propósito de favorecer el crecimiento personal y comunitario, a través de propuestas metodológicas y pedagógicas, que permitan abordar el conocimiento y su aplicación con el fin de lograr un impacto favorable en las actitudes y prácticas cotidianas.

En América Latina, este proceso tiene sus raíces en los escritos de Paulo Freire (1963) sobre la educación liberadora, y Mario Kaplún (1976) en sus aportes a la educomunicación como generadora de procesos, que parte de las necesidades de la comunidad, donde el sujeto es protagonista de su propia historia e

interactúa para convertirse en perceptor activo, creativo y propositivo de sus propios mensajes.

En este contexto, varias son las experiencias vividas a lo largo del continente americano. Entre ellas se encuentra la radio Yaraví en Arequipa (Perú), con el programa nocturno de acompañamiento y cercanía a los privados de la libertad; este programa realizó un trabajo educativo en ciudadanía, participación comunitaria, derechos humanos y convivencia social.

De igual forma, cabe destacar el trabajo que lleva haciendo desde hace más de 20 años Radio Latacunga, en Ecuador, focalizando su labor en la recuperación de la gramática y el uso de la lengua kichwa. En este caso, el programa acompaña a las comunidades campesinas e indígenas en sus luchas reivindicativas y exigibilidad de sus derechos, además ha contribuido a la formación política de los líderes de la comunidad.

Estas iniciativas contribuyen a la educación no formal en América Latina, que sigue siendo una de las regiones más desiguales del mundo, donde los niveles de pobreza son elevados, sin lograr las transformaciones sociales y económicas que plantea la modernidad. Existen aún evidentes diferencias e injusticias que han caracterizado las condiciones de vida principalmente de las mujeres en ámbitos como la familia, la educación, la política o el trabajo.

Las mencionadas circunstancias han ejercido una continua presión para que las naciones y organismos internacionales busquen soluciones que logren reducirlas efectivamente. Así lo recoge el planteamiento de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNESCO, 2015), que establece en su objetivo cinco, alcanzar la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y a las niñas.

A lo largo de la historia, las mujeres han sido relegadas exclusivamente a las actividades domésticas, encargándose del cuidado de los niños y los adultos mayores que conforman la familia. Las condiciones de pobreza y el desempleo han perjudicado mayoritariamente al género femenino y, en mayor medida, a las que pertenecen a los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes,

evidenciándose este hecho con mayor afectación en los países en vía de desarrollo, donde la incorporación de las mujeres a la actividad económica-profesional es baja en relación con los países del primer mundo. En este caso, no se valora el beneficio que suponen las mujeres para toda la sociedad y su contribución a la economía de los países, pues, el mercado laboral continúa marcando las diferencias salariales con sus compañeros.

La percepción de que las mujeres carecen de ciertas aptitudes para desempeñar algunas profesiones o trabajos supone, también, un ejemplo de discriminación de género, que afecta de muchas maneras a la autoestima femenina y a la interacción social. Uno de los factores que contribuyó evidentemente a disminuir las desigualdades, fue la incorporación de la mujer a la educación, aunque los hombres siguen predominando en el mundo educativo formal.

Respecto al acceso a la educación, cabe señalar las diferencias entre el aprendizaje formal e informal. El primero se refiere a lo que ocurre en el sistema educativo y de capacitación de un país. El aprendizaje formal, generalmente, se organiza como educación a tiempo completo, como un proceso continuo con etapas definidas. Esta estructura rígida es la que limita el acceso de las mujeres a la educación, especialmente, las que habitan en el sector rural de Ecuador, que según los datos del último Censo Nacional Agropecuario (2000) son 2.9 millones. A esto se suman los roles tradicionalmente asignados en el campo y la alta probabilidad de embarazo.

El aprendizaje no formal, por su parte, se caracteriza por una elección voluntaria en cualquier organización con fines educativos y de capacitación. Las personas de todas las edades pueden participar en la educación no formal que se ofrece a través de cursos, talleres, seminarios, etc. Se convierte en una alternativa para las mujeres que están dedicadas a las actividades de cuidado y/o de emprendimiento. En este sentido, la gama de iniciativas y programas que han adoptado el título "no formal" son muchas y variadas. Incluyen ámbitos como liderazgo, agroecología, derechos humanos, comunicación popular y comunitaria, alfabetización y educación básica para personas adultas y jóvenes.

Por las razones descritas, la educación debe ser considerada como un factor clave para alcanzar la equidad de género, así como un medio para superar la marginación social, profesional y económica, con miras a reducir las brechas de pobreza.

En este tejido social, como respuesta a la necesidad de mejorar las condiciones de vida de las mujeres que se dedican a las actividades económicas productivas, a través de emprendimientos, se desarrolló la tesis doctoral: **Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura**, amparados en la Constitución de la República del Ecuador (CRE) vigente, que incluye en su articulado, la categoría de “interculturalidad” como reivindicación y principio de los pueblos y nacionalidades del país, por una sociedad justa. Esta propuesta utiliza un marco de referencia particular, ajustado a la realidad de las emprendedoras de la Provincia de Imbabura, para impulsar el desarrollo social y económico familiar, local y regional, a través del desarrollo humano y ético que impulse la equidad, la libertad, la democracia y el pensamiento crítico.

Cabe destacar, por la repercusión que este hecho ha tenido en el trabajo que se presenta, que durante la ejecución de esta investigación se desató la pandemia de la Covid-19, con graves implicaciones en el ámbito social, económico y educativo a nivel mundial. Esta situación obligó a replantear los modelos de desarrollo de la humanidad, y dio paso a una nueva normalidad que inesperadamente favoreció a las actividades económicas locales, en cumplimiento con las normas sanitarias establecidas, entre ellas, el confinamiento y la prohibición de asistir a lugares concurridos.

Esta circunstancia consolidó la propuesta que se hace en esta Tesis Doctoral ya que, por un lado, el número de personas que incursionaron en iniciativas económicas independientes (emprendedores) aumentó considerablemente, como respuesta a los niveles de desempleo generados por los efectos de la pandemia; creando una alta demanda de conocimiento y formación específica.

Y, por otro lado, la aceptación y la adaptación de la población a métodos alternativos de aprendizaje (educación no presencial).

Para alcanzar la sostenibilidad de esta propuesta académica, la Universidad Técnica del Norte ejecutará el programa de educación no formal “Emprendamos” que hemos desarrollado, a través de sus medios de comunicación, radio y televisión universitaria, y plataformas digitales de libre acceso. Se contempla su implementación, en español, kichwa (lengua ancestral) y lengua de señas para lograr una mayor admisión entre las interesadas, construyendo una cultura de paz y convivir armónico.

Palabras clave: Educación Intercultural, Enseñanza multimedia, Empleo de las mujeres, educación de adultos, Modelo Educativo, Comunicación Intercultural, Tecnología de la Comunicación, Tecnología de la Información.

ABSTRACT

Intercultural Educommunication Model for the Formation of Women Entrepreneurs (MEIFE) of the Province of Imbabura

In the knowledge society, the drivers of progress are education, training and information, and in this process, the educational use of media and ICT becomes a priority. The reality of the current context commits several actors (state, local governments, universities) to the urgent development of innovative educational models that take advantage of the opportunities offered by technologies to democratize knowledge, and promote equity and social inclusion of the most socio-economically disadvantaged groups.

Educommunication, recognized since the 1970s by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), is assumed as an intercultural space that promotes the construction of learning in the formation of critical, creative and supportive citizens. It responds to the needs and demands of the population of urban and rural sectors that face situations of poverty, exclusion, unemployment and limited access to relevant and quality education. This is possible because Educommunication is based on a non-formal educational modality of massive impact and high technical quality, whose main objective is to improve the quality of life of the population and its environment, through adult education programs.

For this reason, the educational-communication formats, whether radio, television or digital, are designed with the purpose of favoring personal and community growth, through methodological and pedagogical proposals, which allow to approach knowledge and its application in order to achieve a favorable impact on attitudes and daily practices.

In Latin America, this process has its roots in the writings of Paulo Freire (1963) on liberating education, and Mario Kaplún (1976) in his contributions to educommunication as a generator of processes, based on the needs of the community, where the subject is the protagonist of his own history and interacts to become an active, creative and proactive perceiver of his own messages.

In this context, there are several experiences throughout the Americas. Among them is the Yaraví radio station in Arequipa (Peru), with a night program of accompaniment and closeness to those deprived of liberty; this program carried out educational work in citizenship, community participation, human rights and social coexistence.

Similarly, it is worth mentioning the work that Radio Latacunga, in Ecuador, has been doing for more than 20 years, focusing its work on the recovery of the grammar and use of the Kichwa language. In this case, the program accompanies peasant and indigenous communities in their struggles to demand their rights, and has also contributed to the political training of community leaders.

These initiatives contribute to non-formal education in Latin America, which continues to be one of the most unequal regions in the world, where poverty levels are high, without achieving the social and economic transformations proposed by modernity. There are still evident differences and injustices that have characterized the living conditions mainly of women in areas such as family, education, politics and work.

The aforementioned circumstances have exerted continuous pressure on nations and international organizations to seek solutions to effectively reduce them. This is reflected in the approach of the 2030 Agenda for Sustainable Development of the United Nations General Assembly (UNESCO, 2015), which establishes in its goal five, to achieve gender equality and empower all women and girls.

Throughout history, women have been relegated exclusively to domestic activities, taking care of children and the elderly in the family. The conditions of poverty and unemployment have mostly affected the female gender and, to a greater extent, those who belong to indigenous and Afro-descendant peoples and nationalities, with this fact being more evident in developing countries, where the incorporation of women into the economic-professional activity is low in relation to first world countries. In this case, the benefits that women bring to society as a whole and their contribution to the economy of the countries are not valued, since the labor market continues to show wage differences with their peers.

The perception that women lack certain skills to perform certain professions or jobs is also an example of gender discrimination, which affects women's self-esteem and social interaction in many ways. One of the factors that obviously contributed to reducing inequalities was the incorporation of women into education, although men continue to predominate in the formal educational world.

With regard to access to education, it is worth noting the differences between formal and informal learning. The former refers to what takes place in a country's education and training system. Formal learning is generally organized as full-time education, as a continuous process with defined stages. This rigid structure is what limits women's access to education, especially those who live in the rural sector of Ecuador, who according to the latest National Agricultural Census (2000) number 2.9 million. Added to this are the roles traditionally assigned in the countryside and the high probability of pregnancy.

Non-formal learning, on the other hand, is characterized by a voluntary choice in any organization for educational and training purposes. People of all ages can participate in non-formal education that is offered through courses, workshops, seminars, etc. It becomes an alternative for women who are engaged in caregiving and/or entrepreneurial activities. In this sense, the range of initiatives and programs that have adopted the title "non-formal" are many and varied. They include areas such as leadership, agroecology, human rights, popular and community communication, literacy and basic education for adults and youth.

For the reasons described above, education should be considered a key factor in achieving gender equity, as well as a means of overcoming social, professional and economic marginalization, with a view to reducing poverty gaps.

In this social fabric, as a response to the need to improve the living conditions of women engaged in productive economic activities, through entrepreneurship, the doctoral thesis was developed: **Intercultural Educommunication Model for the Formation of Women Entrepreneurs (MEIFE) of the Province of Imbabura**, under the current Constitution of the Republic of Ecuador (CRE), which includes in its articles, the category of "interculturality" as a claim and principle of the

peoples and nationalities of the country, for a just society. This proposal uses a particular frame of reference, adjusted to the reality of women entrepreneurs in the Province of Imbabura, to promote social and economic development of the family, local and regional, through human and ethical development that promotes equity, freedom, democracy and critical thinking.

It is worth mentioning, due to the repercussion that this fact has had on the work presented, that during the execution of this research, the Covid-19 pandemic broke out, with serious implications in the social, economic and educational spheres worldwide. This situation forced to rethink the development models of humanity, and gave way to a new normality that unexpectedly favored the local economic activities, in compliance with the established sanitary norms, among them, the confinement and the prohibition to attend crowded places.

This circumstance consolidated the proposal made in this Doctoral Thesis since, on the one hand, the number of people who engaged in independent economic initiatives (entrepreneurs) increased considerably, as a response to the levels of unemployment generated by the effects of the pandemic; creating a high demand for knowledge and specific training. And, on the other hand, the acceptance and adaptation of the population to alternative learning methods (non-classroom education).

To achieve the sustainability of this academic proposal, the Universidad Técnica del Norte will implement the non-formal education program "Emprendamos" that we have developed, through its media, university radio and television, and free access digital platforms. Its implementation is contemplated in Spanish, Kichwa (ancestral language) and sign language to achieve greater acceptance among stakeholders, building a culture of peace and harmonious coexistence.

Keywords: Intercultural Education, Multimedia Teaching, Women's Employment, Adult Education, Educational Model, Intercultural Communication, Communication Technology, Information Technology.

RESUMEN EN KICHWA

Imbabura Markamanta imasami ñawparinamanta (MEIFE) ishkaykawsay Yachakuyrimarinkapak Paktachinakuy

Yachakunakuy tantanakuypika, yachaykuna, yachayñankuna, willaykunapashmi llaktata kuyuchinkapakka mutsun; kay shina yachanakunapakka TIC rimay, killkay, shuyukawsay rikuykunami mutsurishka. Kunan pacha yachayñankunapika waykarinami kan (mamallakta, llakta pushakkuna, hatun yachanawasikunapash) paykunami rikuna, yanapana imashina shuktak mutsurishkakuna tyashkata yachaykunataka tukuykunapak kachun, ama shukkunataka shikanyachichun imakunapipash paktalla ñawparirinamanta.

kay yachaywillanakuyka yallishka kanchis chunka 70 watakunamantami shamun Hatun sami yachay kawsaypak llakta tantanakuy (Unesco) pachakunamanta, ishkay kawsay yachaykunapi yachakukkunataka achikllata yachachichun. Hatun kitikunamanta karulla ayllullaktakunapak mutsurishkakunamanta. Kay llakta kawsaykunapimi wakchayay, karuyachiyachi, llankay, yachakuy allí imapash ñawparinakuna illakkunapash kawsanakushkamanta. Shinapash kay shina llakikunaka tyashkami kay yachaywillanakuykunata manatak rikurayashkamanta, kay hawa paktachinakuyka ninantami yachaykunapak yanapan, kikin kawsaykunatallata, ayllu muyunti kawsaykunatapash, ashtawanka yayakunaman yachakuykunata kushpa.

Chaymantami, kay yachaywillanakuypak katina ñantaka, ankikunapi, shuyurikuykunapi, zirmachinakunapipash, runakunata, ayllullaktakuna ñawparichunka mutsurishka kan, chaypaka imashina paktachina ruraykuna, rikuchichinakuna yachakuykunapak paktachinapika tyan, kaykunataka punchantin llankaykunapimi rikurin.

Wichay Abya Yalapika, sapimantapachami Paulo Freire (1963) yachachishkakunata katinakushkanchik, yachakuykunata runata kishpichinmi nishpa, Mario Kaplún (1976) killkashkapashmi, paykarin kay yachaywillanakuyka ayllullaktakunapak mutsurishkakunatami hapin, kaypi kawsakkunapak ñawpa kawsaykunata, paykunapak shutintak yachaywillanakuykunatami paktachina

kan, achikyachishpa yachakushkakunataka paktachichun kikin kawsaymanta rurarishka kachunpash.

Kay shina paktachinataka Abya Yalapika ashkatami ruraykunapi paktachishka kashka. Chay shina charinchik Yaraví anki uyari Arequipa (Perú) llaktamanta, paykunaka wichikashka runakunawan llankashka. Paykunaka chay ukupi kawsakkunawan yachakuykunataka paktachishka, llaktamanta willaykunawan, runakunapak hayñikunata riksichishpa, imashina allí kawsankapak kamachikkuna tyashkakunatapash, yanaparirishpa kawsana ñankunatapash rikuchishpantin.

Ecuador mamallaktapipash ishkay chunka 20 yalli watakunatami Latacungamanta anki uyarinapash yanapashka, imashina Kichwa shimita uyarikunapi, rimaykunapi sumakyachishpa riksichinamanta yachachinakunapi. Kaypika tukuylla runa ayllullaktakunapak willaykunata riksichishpa, kamachikkunata, hatarikunata, hayñikunata, shinallata ayllullaktakunapak kishpiririna ñankunatapash imashina paktachinakunamantami willachishka.

Abya Yala wichay llaktakunapi, yachakuykunaka ima shina kashkata tukuy allpapacha llaktakunaman willachishka, hatun shikanyarimanta mana ñawparina, mushukyachinakuna, shuktak ruraykunata manatak paktachishkunachu; shinapash kay anta ankikunaka ñawparina willaykunata, mushuk katuna, rantinakunamanta, ayllullaktakuna ima samipi ñawparirinamantapashmi willachinkuna. Hatun yachanawasikunaka ima shina kay hawa paktachinakunata taripashpa yanapanami, ashtawanka warmi runakuna amatak ayllumantapash, llaktamantapash shikanyarishka kachun.

Imashina warmi runakuna shikanyarishkakunata, saruy tukushkakunamantapash, llaki kawsaykunamantapash ayllupi, yachakykunapi, llakta pushaykunapi, llankaykunapipash riksichinamanta mutsurishka kan, chaymantami karu llakta tantarikunapash kutinta allichichun, pishiyarichunpash mañankuna. Chay hawa Agenda 2030 Hatun Allpa pachapak tantarik ukukunapash mañankuna (2015), ashtawanka kay pichka paktachina ñan

muskuy ruraykunapash tukuylla warmi mamakunamanta, wanprakunamantapash allipak kachun.

Kaymantaka ñawpa pacha rikuymantapash, warmi runakunaka karuyachishkapachami kashka, yanka wasi uku ruraykunawanlla wawakunata wiñachina, rikuna, ruku, paya yayakunata rikurayanawanlla llankachik paktachishkanchik, shuktak karu mamallaktakunawan rikushpaka ninan kipayarishkami kawsankuna. Shinaka warmi mamakunami yalli saruy tukushka shikanyachishkapi rikurin, ashtawanka kullkimanta llankaykunapash illak karikunawan rikushpaka.

Kunankamanmi tawkakuna yuyankuna warmikunaka shikan llankaykunapakllami kan, shinapash ñukanchikllata, llakta ukukunapillatak, warmikunaka yachakuykunapakka mana kanchu nishka yuyankuna, shikanyachinkuna, chaykunamantami tawka warmikuna mana usharinkachu nishpa yuyankuna, mana paykunapash ñawpaman llukshinataka yuyankuna. Chayrakmi ña warmikunapash ushayta rikuchinakun imasami llankaykunapi, yachaykunapipash, shinapash kunankamanmi karikuna yapallatak shuk shuk kuskakunapi yachaykunapipash kanakun.

Yachakuykunamanta rikushpaka shikan shikanllami kan, wasipi yachakuykuna, yachawasipi yachakuykunapash tyankuna. Kallaripi rikushpaka shinallatakmi yachakuykunakan yuyarin. Kutin shukmanta rikushpaka pata patakunapimi ima pachakunapi, kuskakunapi, samikunapipash yachakuykunataka katina kan yuyanchik. Kay shina yachaykunaka warmikunataka ashtawanka karupilla kawsakkunataka Ecuadormanta rikushpaka, punta (2000) watapi yupari tyashka pachakunapi taripashkami 2.9 hunu kashka. Ashtawanka warmikunapak llankay ruraykunaka allpa ruraykunapillami kashka, shinallata wiksayuk tukunkapaklla llakilla kawsaypak.

Chaykunamantami kunan pachakunapika ninan mutsurishka rikurin kay shina yachakuykunaka, kaykunapika warmi runakunaka ima munashkata, yachakunata munashpapash katinalla kan, ima watata charishpapash, maykan tantanakuykunamanta kashpapash. Kay shina yachakuykunaka tawkapi

samiyachishkami, shina yachakuykunapimi warmikunaka imashina ñawparirinamanta katina, allitapacha llankaykunapipash kanamanta katinata yuyankuna. Shinami shuk shuk sami ñapash yachakuykunata katina munankuna, katinakunpash, ayllu llaktata apanakunamanta, allpa-llankaykunata riksina, runakunapak hayñi kamachikkunata riksina, rimarinakuyta yachanamanta, killka rimay yachachinamanta, yayakunata, wamprakunata rimay killkay yachachinakunamantapash riksina katinayachinkuna.

Shinakunamantami kay uchalla yachanaka mutsurin, paktalla yachakunata paktachinkakaman, amatak washayarishka kachun, ashtawanka imapipash, imatapash yachakuykunapipash paktalla yachakushka kachun, chaykunawanka wakchayay, wakcha kawsaykunamanta llukshinakuchun, pishiyachinkapakpash.

Shina kay yachaykunata taripashpami, warmi runakunapak ñawparirinamantapash yuyashpa, kay amawtay killkayta killkashkani: Imbabura Markamanta imasami ñawparinamanta (MEIFE) ish kaykawsay Yachakuyrimarinkapak Paktachinakuy, kaytaka Ecuador Mama llaktapak Kamachik panka kamupi taripashpa; imashina ish kay kawsaypak "interculturalidad" kamachikkunata rikshupa, runakunapak allí sumak kawsaypak kamachikkunatapash rikushpantin. Kayta paktachinkapakka Imbabura markamanta warmikunapak kawsayta rikushpa taripashpa shikanllata paktachinkapak, ayllu llaktapi, katuna rantinakunapi, ayllu wasi ukupi, llaktapi, kuskanpi, markapi warmikuna ñawparinamanta rikushpa, paktalla kawsaykunamanta, kishpiririnamanta, achikllata yuyarinakuykunawanpash.

Chinchaysuyumanta May Hatun Yachanawasi UTN rurashpa paktachikrin kay shina yachakuyta tukuylla anki uyari, anta rikuna, killkay willaykunapipash, shinallata zirna riksirinakunawanpash yachakuykunata katichunkuna. Kay yachakuykunaka warmikunapak kawsaymanta, ayllupak kawsay llankaykunamanta, ayllu llaktapash kawsaykunamantashmi kakrin, kaywanka warmi mashikunaka ñawparishpa yanapanakapakpash kan, paykunapak ushayta rikuchikrinkuna. Kay yachay paktachinakunaka español shimipi kichwa

shimipipash kakrin ashtawanka tukuyllakuna waykarishka, wankurishpa kasik kawsay yuyaywan, muyuntin aylluyarishpa paktachinkakaman.

Samiyachiy shimi: Kawsaypura Yachay, Antaniki hillaykuna yachachina, Warmikunapak llamkay, Hatunkunapak yachay, Yachay katinalla, Kawsaypura paktaykuna rimana, Pakchiruray paktaykuna rimana, akchiruray paktaykuna willachina.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	32
MARCO TEÓRICO	
Capítulo 1. Sociedad del conocimiento y modelos de educación	38
Resumen	39
1.1. De la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento	40
1.1.1. La educación no formal y la sociedad del conocimiento	49
1.1.2. TIC en la sociedad del conocimiento	55
1.1.3. Competencias digitales en docentes y discentes	61
1.1.4. Competencias laborales para emprendedores	67
1.2. La andragogía	71
1.2.1. Definición y origen de la Teoría de la Andragogía	72
1.2.2. Diferencias entre la pedagogía y la andragogía	76
1.2.3. Pedagogía para adultos	78
1.3. Modelo pedagógico socioconstructivista y humanista	82
1.3.1. Principales teorías educativas	89
1.3.2. El pensamiento holístico en la educación	92
1.3.3. El constructivismo en la pedagogía para adultos	94
1.3.4. El humanismo en la pedagogía para adultos	95
1.3.5. Modelo socioconstructivista y humanista en la Educomunicación	95
Capítulo 2. Educomunicación intercultural	100
Resumen	101
2.1. Educomunicación	102
2.1.1. Educomunicación: definición y enfoques	104
2.1.1.1. Enfoques de la Educomunicación	107
2.1.2. Modelos de educomunicación en América Latina	110
2.2. Interculturalidad	115
2.2.1. Interculturalidad en América Latina y Ecuador	119

2.2.1.1. La interculturalidad en Ecuador	120
2.2.2. El Ecuador como Estado intercultural y plurinacional	122
2.2.3. Educación e interculturalidad	130
2.3. Educomunicación intercultural	132
2.3.1. Educación intercultural bilingüe en el Ecuador	135
2.3.2. Sociedad multiétnica en la Provincia de Imbabura	140
Capítulo 3. Organización, emprendimiento y género	144
Resumen	145
3.1. Movimientos y estructuras organizativas sociales en el Ecuador	146
3.1.1. Desde el Consejo Nacional de las Mujeres hasta el Consejo Nacional para la Igualdad de Género	149
3.1.2. La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador	151
3.1.3. Coordinadora Nacional de Mujeres Negras	157
3.2. Emprendimiento y género	159
3.2.1. Emprendimiento en el Ecuador: retos y perspectivas	163
3.2.2. Factores que promueven el emprendimiento en el Ecuador	169
3.2.3. Acceso a formación, capacitación, entrenamiento	171
3.2.4. Asociatividad con enfoque de género	174
3.2.5. Caracterización del emprendimiento en el Ecuador y la Provincia de Imbabura	177
3.3. Capacitación a emprendedoras a través de las TIC: Educomunicación andragógica	180
Capítulo 4. Metodología de la Investigación	186
Resumen	187
4.1. Planteamiento del problema	188
4.1.1. Preguntas de investigación	193
4.2. Objetivos del estudio	193
4.2.1. Objetivo general	194
4.2.2. Objetivos específicos	194

4.3. Diseño metodológico	195
4.3.1. Enfoque, tipo y diseño de la investigación	195
4.3.2. Zona de estudio	196
4.3.3. Población y muestra	197
4.3.4. Características demográficas de los cantones de la población	198
4.3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	199
4.3.5.1. Entrevistas y observación directa	200
4.3.5.2. Encuestas	201
4.3.6. Modelo propuesto	203
4.3.6.1. Validación del modelo	203
Capítulo 5. Resultados de la Investigación	206
Resumen	207
5.1. Resultados y discusión	208
5.1.1. Entrevistas	210
5.1.2. Grupos focales	215
5.1.3. Observación directa	216
5.1.3.1. Urcuquí	216
5.1.3.2. Ibarra	217
5.1.3.3. Cotacachi	217
5.1.4. Tipología de las encuestas	219
5.1.5. Emprendimiento y capacitación, acceso a TIC de las encuestadas ...	223
Capítulo 6. Diseño del Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) en la Provincia de Imbabura	233
Resumen	234
6.1 Introducción	235
6.2. Fundamentos: ontológico, epistemológico, axiológico y praxeológico	240
6.2.1. Fundamento ontológico	241
6.2.2. Fundamento epistemológico	243
6.2.3. Fundamento axiológico	247

6.2.3.1. La solidaridad como valor en el MEIFE	248
6.2.3.2. El colectivismo como valor en el MEIFE	250
6.2.4. Fundamento praxeológico	250
6.3. Dimensiones del MEIFE: conocimiento, actitud y práctica	252
6.3.1. Dimensión de conocimiento: competencias conceptuales	254
6.3.2. Dimensión de actitudes: competencias actitudinales	255
6.3.3. Dimensión práctica: competencias procedimentales	257
6.3.3.1. El aprendizaje experiencial	258
6.4. Ejes transversales	261
6.4.1. Innovación y emprendimiento	263
6.4.2. Sustentabilidad	265
6.4.3. Inclusión e interculturalidad	265
6.4.4. Educomunicación	266
6.5. Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE)	267
6.5.1. Programa de formación para emprendedoras	268
6.5.2. Diseño curricular del programa de formación	273
6.5.3. Elementos didácticos para la implementación del MEIFE	276
6.5.3.1. Diseño de marca	277
6.5.3.2. Producción audiovisual	277
6.5.3.3. Curso UNO: Relaciones Humanas	279
6.5.3.3.1. Guía didáctica	281
6.5.3.3.2. Sitio web	281
6.5.3.3.3. Herramientas telemáticas de apoyo y presenciales	283
Capítulo 7. Conclusiones	286
7.1. Conclusiones de la investigación	287
7.1.1. Limitaciones	291
7.2. Aportes científicos	292
7.2.1. Artículos científicos	292
7.2.2. Participaciones en congresos	292

7.3. Líneas futuras de investigación	294
Referencias bibliográficas	296
Anexos	333

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla

1	Competencias docentes en la sociedad del conocimiento asociadas a las TIC	64
2	Competencias digitales de los discentes en la sociedad del conocimiento según Riveros y Mendoza (2005)	67
3	Diferencias entre el modelo pedagógico y el modelo andragógico	77
4	Nacionalidades presentes en Ecuador	124
5	Pueblos indígenas presentes en Ecuador	125
6	Nivel educativo de las socias encuestadas por grupo de asociación	221
7	Acceso a capacitación no formal de las socias encuestadas	225
8	Contenidos mínimos del diseño curricular del Programa de Formación para Emprendedoras	275

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura

1	Actividades de las asociadas	210
2	Conflictos socio organizativos que declaran las entrevistadas ..	211
3	Importancia de capacitarse y obtener nueva formación	213
4	Opiniones de las entrevistadas respecto a recibir capacitación no formal por parte de la UTN	214
5	Edades de las mujeres encuestadas por grupo de asociación ..	219
6	Número de hijos de las encuestadas	221
7	Número de hijos de las socias encuestadas por grupo de asociación	222
8	Propiedad de la vivienda y servicios de las encuestadas	223
9	Tipos de emprendimientos de las socias encuestadas	224
10	Acceso a televisión por cable de las socias encuestadas	226
11	Posesión de computador de las socias encuestadas	226
12	Conexión a Internet de las socias encuestadas	227
13	Posesión de celular de las socias encuestadas	227
14	Conocimiento de redes sociales por grupo étnico	228
15	Temas de capacitación que suscitan interés en las encuestadas	229
16	Esquema de la relación de los componentes ontológico, epistemológico, axiológico y praxeológico sobre los que se sustenta el Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura	239
17	Componentes Fundamentos, Dimensiones y ejes transversales sobre los que se sustenta el Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura	240

18	Dimensiones del Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura	253
19	Esquema del proceso de formación de emprendedoras desde las dimensiones del MEIFE dentro del ecosistema comunicacional	260
20	Esquema del ecosistema comunicacional que favorece la interacción entre actores clave para la formación de emprendedoras y favorece el desarrollo del diseño curricular ..	260
21	Esquema de los componentes del Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura	267
22	Aportes conceptuales y metodológicos al Programa de Formación de Emprendedoras emanado del MEIFE	269
23	Modelo del impacto del Programa de Formación para Emprendedoras sobre el impulso del espíritu emprendedor	271
24	Esquema del diseño curricular del Programa de Formación para Emprendedoras	274
25	Logo del Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras	277
26	Enlaces para acceder a los vídeos promocionales en lengua española, de signos y Kichwa	278
27	Portada del curso Relaciones Humanas	279
28	Estructura del curso Relaciones Humanas del Programa de Formación para Emprendedoras	280
29	Portada del sitio web del programa Emprendamos	282
30	Portada de los cursos del programa Emprendamos	283

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo

1	Instrumento de investigación para determinar la situación de las mujeres participantes.....	334
2	Formato validación del instrumento de investigación por expertos	339
3	Formato validación del instrumento de investigación por usuarias	342
4	Instrumento para validación expertos en educación del MEIFE	344
5	Instrumento para validación expertos en comunicación y áreas técnicas del MEIFE.....	347
6	Instrumento para validación usuarias del MEIFE	349

LISTADO DE ACRÓNIMOS

AACID	Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AEI	Alianza para el Emprendimiento y la Innovación
CAF	Corporación Andina de Fomento
CEDOC	Confederación Ecuatoriana de Obreros Católicos
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNA	Confederación Nacional Afroecuatoriana
CNIG	Consejo Nacional de Igualdad de Género
CODAE	Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano
CONAMUNE	Coordinadora Nacional de Mujeres Negras del Ecuador
CONAMU	Consejo Nacional de las Mujeres
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CODENPE	Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador
CODEPMOC	Consejo de Desarrollo del Pueblo Montubio de la Costa Ecuatoriana y Zonas Subtropicales de la Región Costera
CONFENIAE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana
CONAICE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana
COOTAD	Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomías y Descentralización
CPCCS	Ley Orgánica del Consejo de Participación Ciudadana y Control Social
CRE	Constitución de la República del Ecuador
DINAMU	Dirección Nacional de la Mujer
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
ECUARUNARI	Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENF	Educación No Formal
ERPE	Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador
FEI	Federación Ecuatoriana de Indígenas
FENOCIN	Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras

FENOC	Federación Nacional de Organizaciones Campesinas
FEINE	Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador
FICI	Federación Indígena y Campesina de Imbabura
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GEM	Global Entrepreneurship Monitor
IES	Instituciones de Educación Superior
INCAE	Instituto Centroamericano de Administración de Empresas
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
LOC	Ley Orgánica de Comunicación de Ecuador
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
MAEC	Movimiento Afroecuatoriano Conciencia
MEIFE	Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras
MOSEIB	Modelo de Educación Intercultural Bilingüe
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos para el Desarrollo Sostenible
OMC	Organización Mundial de Comercio
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OIT	Organización Mundial del Trabajo
PIB	Producto Interno Bruto
PNBV	Plan Nacional del Buen Vivir
RIMISP	Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural
RISE	Régimen Impositivo Simplificado
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SENPLADES	Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo
TEA	Tasa de Emprendimientos Tempranos
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
TLC	Tratado de Libre Comercio
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación.
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNORCAC	Unión de Organizaciones Campesinas Indígenas de Cotacachi

INTRODUCCIÓN

La educación para emprendedores es una tarea urgente a desarrollarse en cada país como medida para solventar la creciente problemática económica y social relacionada con el empleo y el bienestar social.

La actividad emprendedora se ha constituido en un eje clave para el aumento de la competitividad y el crecimiento económico de los países, incidiendo de manera positiva sobre el incremento del empleo, los avances tecnológicos, el aumento de productividad, entre otros (Cavero & Ruiz, 2017).

En consecuencia, la educación para el emprendimiento es una necesidad de los gobiernos, y su objetivo no solo es la creación de nuevas empresas, sino también la formación de emprendedores, el impulso a la innovación y la ideación de productos, así como el mantenimiento de las iniciativas a largo plazo, a fin de generar un efecto sobre el bienestar social de la población en general (Álvarez & Albuquerque, 2012).

Las diversas teorías de emprendimientos permiten que la formación sea abordada desde varios enfoques didácticos, y conducen a la propuesta de modelos educativos para el desarrollo de emprendedores que giran en torno a una educación centrada en objetivos, y otros que atienden al desarrollo de competencias por parte de los participantes.

Entonces, la Educación para la Innovación y el Emprendimiento (EPIE), como la denominan Cavero y Ruiz (2017), busca mejorar las capacidades de las personas y su potencial de emprendimiento, impulsado por nuevos enfoques pedagógicos (Álvarez & Albuquerque, 2012), pero, también maneja un segundo objetivo que se asocia a la conformación de negocios competitivos que se mantengan en el tiempo. Particularmente, en Ecuador, el desarrollo de emprendimientos es más que una variable económica. Tal y como lo plantean Cavero y Ruiz (2017), es una acción para la equidad social.

De acuerdo con el *Global Entrepreneurship Monitor* (2018), Ecuador se encuentra en el puesto 96 de 137 países en el ranking global de emprendimiento, con su mayor fortaleza en las habilidades de *start-ups* que está asociada con la capacidad que muestran los emprendedores individualmente, mientras que las mayores debilidades del país en términos de emprendimiento están en la internacionalización y el riesgo de aceptación de sus productos (Acs et al, 2017). Este posicionamiento del país en cuanto a las condiciones de emprendimiento implica la necesidad de desarrollar acciones educativas para incrementar el número de emprendedores y generar modelos que permitan sistematizar las acciones de formación de la ciudadanía a todos los niveles.

La propuesta de esta Tesis Doctoral, guarda concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo “Toda una vida” (2017-2021), desarrollado por SENPLADES (2017). Y, dentro de éste, con el Eje 1: Derechos para todos, durante toda la vida; Objetivo 1: “Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas. Así como con las Políticas estatales: 1.1 Promover la inclusión económica y social; combatir la pobreza en todas sus dimensiones, a fin de garantizar la equidad económica, social, cultural y territorial; y, 1.2 Generar capacidades y promover oportunidades en condiciones de equidad, para todas las personas a lo largo del ciclo de vida.

De igual forma está directamente vinculada al Objetivo 2: “Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas”. Y, en concreto con el apartado 2.3 “promover el rescate, reconocimiento y protección del patrimonio cultural tangible e intangible, saberes ancestrales, cosmovisiones y dinámicas culturales”; con el apartado 2.5 “garantizar la preservación de las lenguas tradicionales, el multilingüismo y el sostenimiento de sistemas de educación intercultural y conocimiento de las diversidades; y, con el apartado 2.7 “promover la valoración e inclusión de los conocimientos ancestrales en relación a la gestión del sistema educativo, servicios de salud, manejo del entorno ambiente, la gestión del hábitat y los sistemas de producción y consumo”.

Este contexto facilitó la aplicación, en la investigación llevada a cabo en esta Tesis Doctoral, de un método mixto cuali-cuantitativo, con la colaboración de tres asociaciones de mujeres, empleando una estrategia participativa, que incorpora sistemas específicos de recogida y análisis de datos, contando con las aportaciones y percepciones de las propias participantes que reflejan y reflexionan sobre lo vivido, permitiendo analizar los fenómenos en contextos auténticos.

Por todo ello, el objetivo principal de la Tesis Doctoral es Diseñar un modelo de educomunicación, dirigido a mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa de los cantones de Ibarra, Urcuquí y Cotacachi, de la Provincia de Imbabura, Ecuador, que propicie el desarrollo de competencias para emprendimientos. Para el logro de este objetivo, el informe final se organiza en función de los objetivos específicos con cinco secciones principales: Marco Teórico; Metodología de la Investigación; Resultados, Diseño y desarrollo de la propuesta; y Conclusiones. Y cuenta, además, con dos secciones secundarias: Referencias Bibliográficas y Anexos.

El marco teórico describe los aportes explicativos de la literatura científica en relación con la temática abordada, y se fundamenta en la búsqueda bibliográfica y de investigaciones que dan soporte teórico y conceptual a la propuesta de esta

Tesis Doctoral. En concreto, el marco teórico está estructurado del siguiente modo:

Capítulo I titulado *Sociedad del conocimiento y modelos de educación*, con el fin de comprender en qué contexto se desarrolla actualmente la educación y la evolución de los modelos hasta la actualidad. En el **Capítulo II**, denominado *Educomunicación intercultural*, se describe la educomunicación como herramienta fundamental para la formación del individuo a través de los medios de comunicación, constituyéndose en América Latina en un instrumento para la equidad económica, social y cultural, promoviendo procesos de interculturalidad que impactan sobre los procesos políticos y sociales. En este contexto, el **Capítulo III**, *Organización, emprendimiento y género*, analiza la diversidad cultural de Ecuador y el desarrollo histórico de las relaciones interculturales que ha conducido, inevitablemente, a la confrontación entre grupos étnicos y la conformación de movimientos y estructuras organizativas, que permiten a los diferentes grupos sociales, unificar sus planteamientos para hacer propuestas reivindicativas coherentes y lograr espacios de poder político para la defensa de sus derechos y la adecuación de sus deberes.

La segunda sección comprende el **Capítulo IV**, *Metodología de la Investigación*, y en él se describen los emprendimientos en la Provincia de Imbabura, sus características, limitaciones y potencialidades, con especial énfasis en los que están liderados por mujeres, donde se ha determinado que la principal motivación es la necesidad de lograr ingresos económicos para sus hogares. El estudio empírico presentado recopila datos de experiencias de mujeres jefas de hogar asentadas en el sector rural, y constituyen la base de esta investigación.

La tercera sección aborda el **Capítulo V**, titulado *Resultados de la investigación*, que describe los problemas que enfrentan los pequeños emprendedores, donde se podrá observar que, en términos generales, existe por su parte un desconocimiento de las herramientas de mercadeo y administración, de la importancia del cliente y sus necesidades reales, impidiendo el crecimiento de sus propuestas de negocio y produciendo técnicas de ventas que no van dirigidas a las necesidades del consumidor.

En la cuarta sección, el **Capítulo VI** describe el *diseño y desarrollo de la propuesta del Modelo de Educomunicación para la Formación de Emprendedoras*; acorde con las características, intereses y competencias de las asociadas, bajo un enfoque andragógico, intercultural y de equidad de género, que contempla dimensiones, fundamentos y ejes transversales, que permitirán mejorar las condiciones de vida familiar y de la localidad.

La quinta sección concierne al **Capítulo VII**, titulado *Conclusiones*. En él se presentan las principales conclusiones obtenidas en relación con los objetivos y

los resultados más valiosos del estudio. Asimismo, se recogen todas las ideas expuestas, a modo de síntesis, destacando los logros conseguidos. Además, se cita el aporte científico del proceso de investigación, que coincide con los que se han difundido en publicaciones de impacto, derivados del marco teórico, de los estudios empíricos y de las discusiones planteadas. También, se sugieren futuras líneas de investigación.

Las secciones secundarias de esta Tesis Doctoral se presentan al final del documento. En la sección *Referencias Bibliográficas*, se muestran las referencias de la revisión documental sistemática, utilizadas para sustentar toda la investigación. Finalmente, en la sección de *Anexos* se encuentra el material complementario que apoya y da soporte al contenido de las secciones principales.

Marco Teórico

Sociedad del conocimiento y modelos de educación

CAPÍTULO 1

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y MODELOS DE EDUCACIÓN

Resumen

- 1.1 De la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento
- 1.2 La andragogía
- 1.3 Modelo pedagógico socioconstructivista y humanista

Resumen

Las interacciones humanas, que son la base de la conformación de la sociedad, se transforman continuamente como consecuencia de los avances tecnológicos y los cambios de los modos de producción. De esta manera, la sociedad, en términos generales, ha transitado en los últimos 100 años desde una sociedad industrial a una sociedad de la información, hasta lo que conocemos actualmente como sociedad del conocimiento, hoy también denominada, “datificada”.

Para la consolidación de estos cambios de la sociedad, ha sido fundamental que la educación se adapte a las nuevas condiciones y modos de relación. El sujeto, quien inicialmente era percibido como un depositario de la información, ahora es un ente activo en su propia formación, que ocurre en interacción con todos los miembros de la sociedad y más allá del claustro escolar. Así, la educación no formal se consolida para contribuir a que el individuo adquiera herramientas y desarrolle competencias generales y específicas para mejorar sus condiciones de vida y aportar al desarrollo social.

Para ello, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido un factor clave en la democratización del conocimiento, contribuyendo a la autonomía del sujeto para alcanzar los conocimientos que éste cree que le serán necesarios a corto, mediano o largo plazo. Pero, estas herramientas introducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje nuevas variables que impulsan cambios profundos en la concepción del proceso educativo. Los docentes y los discentes requieren de competencias digitales que permitan hacer de las TIC un apoyo para el impulso económico del individuo, abriendo oportunidades laborales para el desarrollo de emprendimientos.

Esta necesidad de desarrollar competencias digitales se observa de manera más clara en la formación de los adultos, quienes frecuentemente requieren de nuevas competencias para impulsar novedosas opciones de negocio. De este modo, se requiere de un enfoque andragógico, el cual está más adaptado a la formación del adulto, centrado en un paradigma humanista y

socioconstructivista, que permita la emancipación del sujeto y su formación ética, para impulsar las transformaciones necesarias de su comunidad.

1.1. De la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento

Los seres humanos pueden ser definidos mediante categorías orgánicas centradas en los elementos biológicos y, en concreto, por los caracteres genéticos que nos unifican como especie. Sin embargo, estos indicadores no son suficientes para definir ontológicamente la condición humana. Los humanos somos impulsados a interactuar por los caracteres heredados no sólo con el entorno, sino primordialmente a interactuar intraespecíficamente, y esa interacción se logra mediante la comunicación, de manera que las relaciones humanas terminan constituyendo sistemas sociales conformados por entramados de comunicación.

El proceso de interacción entre personas es, entonces, el fundamento de la sociedad; es decir, la sociedad surge como resultado de la actividad de sus integrantes, de sus interacciones sociales y, por ello, está en permanente cambio. Por este motivo, las interacciones no existen fuera de la sociedad, así como no es posible que ésta sea creada sin interacciones, por lo que la sociedad termina siendo el resultado de un proceso de reproducción autopoietica y se convierte en un sistema autogobernado cuyos mecanismos de dirección son inmanentes.

Por lo tanto, se podría decir que el sistema social se mantiene a través de los sistemas de producción económica, los cuales han evolucionado históricamente a medida que la información y el conocimiento se van acumulando dentro del mismo entramado social. Estas interacciones son, de acuerdo con Castells (2009), contradicciones que generan conflictos y procesos de negociación entre sus miembros, que requieren acuerdos temporales y contratos para que un grupo pueda ejercer poder sobre otro.

Estas contradicciones sociales, acuerdos y contratos surgen de las interacciones productivas que hasta principio de los años '60 estaba centrada en el sector industrial, y, previo a ello, en el sector productivo agrícola.

Con el devenir de la sociedad postindustrial, se consolidó la idea de que son la información y el conocimiento los productos de más interés para la sociedad, colocando a ambos en un lugar central dentro del entramado social (Marrero, 2007). Esto se hace evidente cuando Machlup (1962) observa por primera vez, que la cantidad de empleos relacionados con la gestión de la información es superior al número de empleos en el cual se requiere esfuerzo físico, y le permite identificar al conocimiento como un recurso económico.

El aumento en la proporción de riqueza ocasionada por el sector terciario o sector de servicios a través de puestos dedicados a la generación, difusión, procesamiento y almacenamiento de la información, superó a la riqueza suscitada por el sector industrial gracias a las TIC (Mora, 2004). Este hecho lo ratifica la Organización Mundial de Comercio (OMC, 2019, p.6) al afirmar que entre el 2005 y el 2017 se observó un crecimiento sostenido del 5,4% en promedio en el sector de servicios. Esta construcción de un nuevo modelo de sociedad, modifica la relación entre las fuerzas productivas, desdibujando la contradicción básica existente entre los dueños de la riqueza o de la propiedad y los que no las poseen, con una nueva clase dominante conformada por quienes gestionan el conocimiento y quienes poseen información (Tedesco, 1999; Marrero, 2007).

Al determinarse que la información y el conocimiento se transforman de manera directa en mercancías, se incorpora un análisis de las variables que definen a este nuevo recurso y le dan un valor y una necesidad de manejo diferente a lo realizado hasta ese momento. Por ejemplo, se destaca que el conocimiento es infinitamente ampliable, no se desgasta y se reproduce, para lo cual se requiere de ambientes creativos y de libertad, lo que se opone diametralmente a los regímenes autoritarios o burocráticos (Tedesco, 1999). De igual manera, plantea Mateo (2006) que el conocimiento es un producto que se crea y se transmite a mayor velocidad que cualquier otro, y sus efectos tienen repercusión inmediata en la sociedad, lo cual influye en la concepción de producción de riqueza en el nuevo modelo social, que no solo transforma el modo de gestionar este nuevo recurso, sino que adicionalmente su aparición impacta sobre la organización

política y social de los estados, de modo que puedan ser productivos bajo este nuevo enfoque. Mas recientemente, la OMC (2019, p.7) ha planteado que el sector de servicios apoyado en las tecnologías de información alcanzarán un crecimiento del 50% para el año 2040 y los países en desarrollo pueden alcanzar una cuota del 15% del mercado mundial si adoptan de manera eficiente las tecnologías digitales.

Esta nueva manera de organización de la sociedad centrada en la información y la tecnología ocasiona el surgimiento del concepto de *sociedad de la información*, introducido por Masuda en la década de los años '60, como consecuencia del avance tecnológico y el cambio en los sistemas de producción y formas de acumulación de capital, en las que los sectores de producción agrícola e industrial disminuyeron su importancia como factores de incremento del Producto Interno Bruto (PIB) de los países (Forero, 2009). Posteriormente, Touraine (1969) y Bell (1973) utilizan el término de sociedad de la información, pero lo desechan en favor del concepto de sociedad post-industrial, con lo cual se superponen estas dos ideas para definir el periodo de cambio social ocasionado por la evolución de la tecnología.

Particularmente, Bell (1976) plantea que:

La tercerización de la economía en la sociedad post-industrial es el resultado del crecimiento diferencial de los distintos tipos de ocupaciones al interior del sector servicios, lo que es decisivo para el crecimiento de los servicios de salud, educación, investigación y gobierno e implica una expansión de la inteligencia organizacional de instituciones de educación superior, de investigación, profesionales y gubernamentales. (p.33)

Por su parte, Pérez et al. (2018) plantean que lo que realmente caracteriza a esta sociedad es el uso de las tecnologías emergentes y el volumen de información a la que se tiene acceso de manera inmediata a través del Internet. Por ello, se acepta acuñar el término de sociedad de la información en lugar de la sociedad post-industrial.

Debido a que estos modelos de sociedad son determinados por los procesos económicos dominantes, se debe destacar que en el caso de la sociedad de la información, el principal producto económico es la generación y transmisión de información (Casas, 2010), lo cual mueve los medios de producción de riqueza desde los sectores industriales, que es parte central del modelo de la sociedad industrial, hacia los sectores de servicio; y, para ello, es imprescindible el uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información.

Aun cuando la transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información está marcada por el sistema de producción de riquezas que incorpora el aspecto financiero y el desarrollo económico debatido, tanto en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como en la Organización Mundial de Comercio (OMC), su impacto en el resto de las interacciones sociales afecta el desarrollo humano, a los modos de comunicación y a los procesos culturales intrínsecos, que dependen del acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (Casas, 2010). De este modo, la actividad de millones de individuos a nivel global que interactúan por medios electrónicos permite la conformación de redes que brindan soluciones a una amplia variedad de problemas en los campos académico, social, cultural y económico, entre otros (Pérez et al., 2018).

El avance de la sociedad de la información y su rápida aceptación global está relacionado con la velocidad de los cambios tecnológicos de las últimas décadas; pero, este mismo desarrollo tecnológico y el incremento de la comunicación produjo, dentro de la sociedad de la información, una fuerte dependencia en las personas a la tecnología, lo que originó cambios en los hábitos cotidianos y en los patrones de comportamiento de los ciudadanos que impulsaron nuevos cambios sociales. Estos cambios sociales producidos por el avance tecnológico dentro de la sociedad de la información, provocaron, subsecuentemente, la conformación de la *sociedad del conocimiento*, que había sido reconocida previamente con el concepto de *sociedad del aprendizaje*, el cual mantenía como premisa que el aprendizaje no debía estar sujeto al tiempo ni al espacio, estableciendo la idea de la necesidad de un aprendizaje permanente en los

individuos (Ávalos, 2003). Sin embargo, el aspecto fundamental del cambio de modelo social es producto de los cuestionamientos establecidos a la razón instrumental emergidos de la Escuela de Frankfurt (Marrero, 2007), desde donde se estudia la relación entre el saber teórico, la política y la sociedad.

Posteriormente, el aumento del volumen de información que se duplica cada dos o tres años y que se evidencia en una producción diaria de aproximadamente 7000 artículos científicos y técnicos, así como el incremento en el flujo de la información global que se estima en 19 millones de tomos cada dos años, impulsa la creación de la sociedad del conocimiento (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2004).

El término de sociedad del conocimiento es utilizado a finales de la década de los '60 por Peter Drucker, quien desarrolla el concepto y lo plantea en el libro *The Post Capitalist Society*, estableciendo “la necesidad de generar una teoría económica que pusiera al conocimiento en el centro de la generación de riqueza” (Casas, 2010, p.23). Es necesario otorgar una connotación clara al concepto de *conocimiento* que satisfaga las características que emergen en el nuevo modelo social, ya que sobre este concepto se centra el crecimiento económico y el desarrollo social de las naciones (Mateo, 2006; Marrero, 2007), pues el conocimiento no es solo el resultado de la recepción de información, sino que debe ocurrir un proceso de interpretación y apropiación que ocasione un beneficio social a partir de él. En consecuencia, la sociedad del conocimiento no solo es producto de la vinculación con las TIC para incrementar los flujos de información, como ocurre en la previa sociedad de la información, sino que requiere de la interacción de las competencias individuales para crear nuevos conocimientos (Pineda, 2004; Sánchez et al., 2009). Se observa, por consiguiente, cómo se diferencia la sola acumulación de información y el conocimiento, considerado este último como el resultado de un proceso de apropiación e innovación por parte del individuo en interacción.

Continuando con el planteamiento anterior, Sánchez et al. (2009) mencionan que el conocimiento es el resultado de la comprensión inteligente, interpretación y

metacognición que se realiza sobre la información recibida, de manera que sea posible la apropiación de dicha información para ser utilizada en contextos problemáticos similares. Esto diferencia al conocimiento de la información, que de acuerdo con Pozo (2008, citado en Torres et al., 2012, p.38), tiene como característica, que la información es desestructurada y contradictoria, mientras que el conocimiento da sentido y se construye.

En cuanto a la manera de establecer una clasificación del conocimiento, Mateo (2006, p.149) presenta una organización en cuatro tipos, con la finalidad de esclarecer las rutas en las que se puede abordar su análisis:

- a) El *Conocer-qué*: está relacionado con los hechos y es adquirido mediante la enseñanza, cursos, libros, bancos de datos, entre otros. Según el nivel del trabajador y del conocimiento de que se trate, requerirá mayor o menor cantidad de ellos y, prácticamente, en todos los casos una actualización de los mismos.
- b) El *Conocer-por qué*: se refiere al conocimiento científico de los principios y leyes de la naturaleza, y sirve de base al desarrollo tecnológico y a los avances en productos y procesos en la mayoría de las industrias.
- c) El *Conocer-cómo*: se refiere a la capacidad de hacer algo, saber cómo hacer un producto, un proceso, una máquina, cómo organizar o desarrollar una actividad de cualquier clase, cómo evaluar y organizar la penetración de un nuevo producto o sistema.
- d) El *Conocer-quié*n: comprende información acerca de quién conoce qué y quién conoce cómo hacer. Es un tipo de conocimiento interno a la organización al más alto nivel e implica la creación de relaciones con centros e instituciones de investigación y con científicos y tecnólogos que hagan posible el apoyo de los mismos en nuevos desarrollos.

Por su parte, la UNESCO (2005) establece dos categorías del conocimiento: el conocimiento tácito y el conocimiento explícito.

Mientras que el conocimiento explícito está formalizado y se manifiesta a través de la producción académica; el conocimiento tácito es definido como una mezcla fluida de experiencia, valores, información contextual y conocimiento de expertos que proveen un marco referencial para evaluar e incorporar nuevas experiencias e información, combinando ambas de acuerdo con un contexto, interpretación y juicio particular. Este conocimiento es intangible, dinámico, personal y difícil de formalizar, lo que hace compleja su comunicación a otros (UNESCO, 2005).

Por consiguiente, el conocimiento tácito junto con la educación y la innovación, se transforman en conceptos diacríticos que identifican a la sociedad del conocimiento y generan la necesidad en las instituciones que tradicionalmente han sustentado la producción del conocimiento, como son las universidades y centros de investigación, a replantear sus métodos para aprovechar y potenciar la creatividad y los procesos no lineales en la producción del conocimiento que marca este nuevo paradigma social (Cárdenas, 2002).

La importancia del conocimiento bajo este paradigma radica en la necesidad de construir el saber para impulsar el desarrollo económico de la sociedad y reproducir más conocimiento de utilidad social. Por lo tanto, no se limita al ámbito académico sino a todos los espacios sociales y se reconoce como el recurso personal más importante (Cárdenas, 2002; Pérez et al., 2018).

En la sociedad del conocimiento, cada uno de sus miembros, bajo ciertas condiciones, tiene derecho a recibir y producir información y educación en general (Terepiszczy, 2016). Esto provoca un cambio significativo en la conceptualización del conocimiento y sus efectos para la sociedad, “cambiando la cualificación individual por las capacidades de desarrollar trabajo colectivo de individuos altamente educados” (Drucker, 1986, p.216), lo que hace del saber y del conocimiento aspectos que condicionan la estructura y composición de la sociedad actual, actuando simultáneamente como mercancías y herramientas para el logro del bienestar social (Mateo, 2006).

Por ello, para el logro del bienestar social se requiere de la innovación como un elemento clave para el establecimiento de la hegemonía económica (Pérez et

al., 2018), pues es la innovación la que ofrece soluciones a las exigencias de la sociedad actual.

Lo anteriormente planteado da lugar a que el entramado de principios que conforman el paradigma de la sociedad del conocimiento, confronte el planteamiento que postula que los países en desarrollo deben centrar sus políticas educativas en fortalecer la educación básica y media, dejando a otros países la formación universitaria y el desarrollo de la investigación; y reconoce la importancia de todos los países para aportar al conocimiento y desarrollo de tecnologías adaptadas a las realidades locales (Marrero, 2007), lo que implica que todos los países podrían desarrollar un incremento en sus actividades productivas dentro de este paradigma si no existiesen limitaciones en el acceso a la comunicación y a la tecnología, además de desarrollarse en contextos políticos que faciliten la creatividad y la innovación.

En cuanto a su operatividad en el ámbito de la formación, la sociedad del conocimiento se enfoca en la promoción de competencias para la resolución de problemas (Casas, 2010), que utiliza las diferencias individuales para crear redes que fortalezcan el valor de la libertad para elegir y que den respuesta a las situaciones conflictivas.

De acuerdo con lo planteado, se puede reconocer que la sociedad del conocimiento enfrenta desafíos que se hacen mayores en los países en desarrollo, los cuales deben subsanar problemas críticos como la pobreza, la desigualdad social, los bajos índices educativos, entre otros, que son a su vez limitantes del acceso a la tecnología y retrasan el desarrollo de las sociedades del conocimiento (Pineda, 2009). En consecuencia, América Latina ha tardado en desarrollar el paradigma de la sociedad del conocimiento dadas las condiciones sociales y culturales de la región, así como la lentitud en los procesos de inclusión social y digital de grupos menos favorecidos (Pineda, 2009).

Sin la inclusión de los grupos marginados dentro de la sociedad del conocimiento, la inteligencia interconectada no puede desarrollarse de manera

eficiente, lo que hace necesario plantear acciones para impulsar procesos de aprendizaje que favorezcan la inclusión social y la innovación que conlleve a alcanzar estándares del buen vivir y desarrollen un rol trascendental para el progreso científico y tecnológico (Pérez et al., 2018), dejando a un lado el hecho de producir cada vez más conocimiento, por la importancia del significado que se le otorga al conocimiento producido (Begoña, 2015).

Para que la sociedad del conocimiento alcance los estándares de productividad requeridos y se logre avanzar hacia el buen vivir de la comunidad estatal, se requiere de una clara conciencia en los responsables de construir las políticas educativas, los empresarios y los educadores, que finalmente se convierten en quienes tienen parte de la responsabilidad de hacer operativas dichas políticas (UNESCO, 2004).

En consecuencia, el ciudadano de la sociedad del conocimiento debe ser más autónomo y menos dependiente de las jerarquías organizacionales y del cumplimiento rutinario de órdenes, con acceso tanto a la educación como a la información, y al cual se le garantice la libertad de expresión de modo que la sociedad pueda evolucionar desde el punto de vista no solo económico sino también desde la perspectiva humana, lo que hace de la sociedad del conocimiento un concepto importante, tanto para el crecimiento económico como para desarrollar todos los sectores de la sociedad, desde un punto de vista humano (UNESCO, 2005).

En suma, los procesos internos que se producen en la sociedad como los relacionados con los aspectos económicos, culturales y muy claramente, los procesos de aprendizaje en cualquiera de sus modalidades (formal, informal y no formal), se encuentran afectados por la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Sánchez et al., 2009), que se relaciona con la declaratoria presentada por la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información en el año 2005, en la que se reconoce la sociedad del conocimiento como un sistema en el cual no solo cobra importancia la necesidad de comunicación, sino que se suma el compartir los saberes que considera la

pluralidad, la heterogeneidad y la diversidad cultural, lo cual es parte del proceso educativo que debe estar implícito en las políticas estatales para el desarrollo económico y social.

1.1.1 La educación no formal y la sociedad del conocimiento

La sociedad del conocimiento no es únicamente el resultado de un desplazamiento generacional, sino de la incorporación de todos los grupos etarios a los nuevos modelos de adquisición de la información a través del manejo de las TIC. Por ello, el sistema educativo, cónsono con su rol histórico asociado al mantenimiento y reproducción del sistema de producción dominante, ha incorporado las TIC en todas sus modalidades.

En la sociedad del conocimiento, el individuo requiere desarrollar acciones que le permitan adquirir las herramientas necesarias para su desarrollo, conformando así lo que Becker (1983, citado en Forero, 2009, p.44) planteó como capital humano; y, por ello, el aprendizaje no puede estar circunscrito a un momento o etapa de la vida, sino que debe observarse como un proceso continuo. Esta necesidad ha dado origen a fortalecer el concepto de formación permanente o formación a lo largo de la vida que se convierte en una categoría que agrupa la educación formal y la no formal bajo la perspectiva de que dicho proceso permita aumentar la productividad, la competitividad en el trabajo y, en consecuencia, mejorar el capital humano (García & Ibáñez, 2013). De acuerdo con la Comisión Europea (2001,), el aprendizaje permanente es “[...] toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes” (p.39), lo cual hace evidente la necesidad de desarrollar sus procesos dentro de la educación formal, de la no formal e incluso de la informal, que conduce a extender el espacio de aprendizaje más allá de las instituciones educativas. Adicionalmente, se produce una nueva manera de entender los objetivos de la educación que, como menciona Cárdenas (2002), implica la necesidad de desarrollar un sistema para “aprender para toda la vida”, “aprender en todos los lugares” y “aprender a aprender”.

La visión de Cárdenas corresponde al planteamiento efectuado por Jaques Delors en el informe para la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, en el que se plantea como pilares de la educación, el aprender a ser, el aprender a conocer, el aprender a hacer, y el aprender a vivir juntos (Delors, 1996; Grandi, 2009; Chavero-Tapia, 2020).

La educación permanente, debido a que está relacionada con cada aspecto de la formación de los sujetos, se puede considerar como algo más que un sistema o sector de la educación, siendo más adecuado concebirla, como lo plantea Faure (1972, citado en Camors, 2009, p.25), esto es, como un principio fundamental de la organización global de la sociedad, una sociedad que cambiará las estructuras sociales y el modo de interacción (Zambrano & Balladeres, 2017). Esta visión permite ajustar el proceso de formación del sujeto a las exigencias y características que conforman la sociedad del conocimiento.

Durante la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación realizada en 1967, Coombs y Ahmed (1974, citado en Camors, 2009, p.24), señalan la necesidad de abordar la educación por medios diferentes a los convencionales, lo que abre el abanico a los conceptos de educación no formal e informal.

García y Ibáñez (2013) clasifican la educación, en educación formal, educación no formal, aprendizaje informal y aprendizaje aleatorio, definiendo este último como aquel que es adquirido por el individuo al estar expuesto a los medios de comunicación y sin ninguna intencionalidad previa por parte del sujeto.

Por su parte, la educación informal es considerada como aquella que se realiza durante toda la vida a través de las experiencias diarias permitiendo que se acumule el conocimiento, desarrollando habilidades, actitudes y maneras para discernir la realidad mediante las experiencias diarias.

Esta clasificación depende de indicadores que parten, en principio, de la intencionalidad del proceso, adjudicando a la educación formal y a la educación no formal un criterio de intencionalidad manifiesta ante el proceso educativo, que no se evidencia en el aprendizaje informal y aleatorio. Pero este criterio no es

suficiente de acuerdo con Cabalé y Rodríguez (2017), quien menciona que algunas instituciones fundamentales en la formación del individuo, como es la familia, desarrollan actos de formación intencionales. Eso genera la necesidad de incorporar otro criterio, como es la manera metódica y perfectamente dirigida al ámbito educativo que posee la educación formal y la no formal.

Esos criterios permiten diferenciar a la educación formal y a la educación no formal de los aprendizajes informales y aleatorios, pero es necesario hacer una diferenciación entre los procesos metódicos, y, para ello, se utiliza como elemento diferenciador, el sustento legal que da formalidad a cada uno. Cabalé y Rodríguez (2017) sugieren que la educación formal se desarrolla en un tiempo y en un espacio definido, que puede identificarse con el espacio escolar en el que se hace evidente la asimetría de los roles del educador y del educando, lo cual no ocurre en la educación no formal. Por lo tanto, la educación formal está enmarcada en el sistema educativo de manera altamente institucionalizada, secuencial y jerárquica (Trilla, 2009; Cabalé & Rodríguez, 2017). Siguiendo esta premisa, se puede plantear que no existe una real diferenciación entre la educación formal y la no formal, sino una suerte de gradación que implica una mayor o menor formalización del proceso educativo, lo que da sustento a su propuesta de una educación inicial, una educación para jóvenes, una para adultos y de aprendizajes de orden social.

Insistir en clasificar correctamente los procesos educativos “no se queda en un mero problema teórico, sino que crea una seria distorsión de la realidad que impide su dominio y dirección en el sentido de nuestras necesidades” (Cabalé & Rodríguez, 2017, p.75).

El concepto de educación no formal (ENF) es la consecuencia histórica de los problemas que emergieron al desarrollarse la educación formal para poder alcanzar los objetivos de educar a toda la población para mejorar la eficiencia y producción de la sociedad (Trilla, 1996; Aguirre, 2018). Fue introducido por la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación en 1967, pero no fue hasta que la UNESCO lo incorpora durante el primer lustro de la década

de los '70 que se presta mayor atención a este concepto, cuando Coombs y Ahmed (1973) plantean una distinción entre educación formal, no formal e informal, denominando educación no formal a aquellas actividades que aun estando organizadas y sistematizadas, eran desarrolladas fuera del sistema educativo oficial con la finalidad de atender a grupos particulares de la población indistintamente de su edad. Se caracteriza, adicionalmente, por la presencia de un programa de estudio o diseño de formación educativa más flexible, que es ejecutado de manera voluntaria por el sujeto. Estas acciones comúnmente se desarrollan luego de culminar la obligatoriedad de la educación formal del individuo (García & Ibáñez, 2013), coincidiendo con la postura de Dávila (2013), quien menciona que el aprendizaje no formal ocurre como un proceso complementario al adquirido en la educación formal, en diferentes contextos y mediados por organizaciones de la sociedad civil.

Ante la situación del analfabetismo, considerado por la UNESCO en 1958 como la situación en la que se hallaba un sujeto que no podía leer o entender lo que leía, ni escribir una descripción sencilla de su vida, la educación no formal fue adoptada por la UNESCO como una solución ante las carencias que acontecían en la educación formal (Cruz, s. f). Sin embargo, la ENF no debe ser considerada solo como una reacción ante la aparición de los problemas de formación presentes en la sociedad, sino como una oportunidad para el desarrollo de los individuos sea cual fuere su situación de estabilidad económica o su estatus social (Morales, 2009).

Por su parte, Trilla (2009) señala que la ENF está relacionadas con aquellos aspectos de formación que, no siendo escolares, se han enunciado para, intencionalmente, satisfacer determinados objetivos educativos; y destaca que la ENF no solo debe cumplir con una estructura organizada y sistemática, sino que se desarrolla fuera del sistema educativo oficial, lo que permite la incorporación de diversos grupos de la población.

Al no estar situada dentro del sistema educativo formal, la ENF puede trabajarse con una más amplia flexibilidad metodológica que posibilita una mayor

innovación y experimentación en los procesos formativos; y, como menciona Cabalé y Rodríguez (2017), “permite, entonces, la entrada de los métodos y las técnicas propias de la Andragogía” (p.76).

Debido a las características propias de la ENF, ésta ha sido una modalidad muy pertinente en los procesos de educación permanente y ha estado asociada a la formación laboral y al desarrollo de procesos de capacitación de trabajadores durante la sociedad industrial para mejorar la mano de obra y aumentar la productividad (García & Ibáñez, 2013). Y, más recientemente ha sido empleada dentro de la Educación Ambiental y de la Educación para la Sostenibilidad señalando las siguientes características para la ENF (Novo, 2005, pp.151-154):

- a) La ENF es contextualizada, lo que facilita su desarrollo en los espacios a los cuales se destina el proceso de formación del sujeto, permitiendo el contacto directo con la realidad en la que el sujeto desempeñará sus acciones.
- b) Promueve la interdisciplinariedad, lo que implica un abordaje de la realidad asumiéndola como una realidad compleja.
- c) Promueve la participación debido a que debe asumirse la realidad compleja y se sitúa la acción en espacios colaborativos, lo cual a su vez rompe con la relación vertical entre profesor y alumno, despojando al primero de su carácter de “experto” y dotándole de la visión de conocedor, colocando al segundo en una posición más horizontal en función de sus destrezas y conocimientos previos.
- d) Fortalece la relación entre el aprendizaje y la utilidad del conocimiento (¿para qué se aprende?) lo cual suscita mayor interés en el sujeto.
- e) Impulsa la creación de equipos de trabajo, redes de información y redes de conocimiento, siendo impulsado y fortalecido por las TIC.

De acuerdo con las características señaladas por Novo (2005), la ENF permite un mayor acceso y procura una mayor permanencia en los puestos de trabajo, lo que incide en la reducción del desempleo, incrementa la equidad y disminuye

la pobreza, lo cual debe incidir sobre el desarrollo endógeno (Cabalé & Rodríguez, 2017).

Para poder abordar el reto de minimizar los problemas sociales consecuencia del déficit educativo formal, la ENF necesita que se replanteen los procesos pedagógicos a través de la reflexión de la actividad educativa en todos los espacios, y el logro de un nuevo conjunto de competencias del educador ajustado a estas condiciones (Camors, 2009).

Sin embargo, debido a que la ENF en la sociedad industrial se centró en la mejora de la producción en las empresas, y éstas a su vez observan este proceso como una inversión, se produjo un proceso de desigualdad de género. Sobre este aspecto, García y Ibáñez (2013) señalan que las investigaciones desarrolladas por las compañías condujeron a las mismas a invertir menos en la capacitación de las mujeres alegando que éstas son menos estables laboralmente y asumiendo que su participación en el mercado es menor; y, adicionalmente, por la diferencia en el acceso a los puestos de empleo que suelen favorecer a los hombres sobre las mujeres.

Finalmente, es necesario considerar que, en el contexto global actual en el que la sociedad del conocimiento utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación de manera generalizada, el límite entre la educación formal y la educación no formal se hace cada vez más difuso. A su vez, la incapacidad del sistema de educación formal para dar respuesta a las nuevas necesidades sociales, hace necesario el desarrollo de una visión más compleja de la educación, que permita una mejor continuidad entre los procesos formales y no formales (Tejada, 2007), que posibilite desarrollar un aprendizaje sin fisuras (*seamless learning*) como el planteado en el Reporte de Innovación de la *Open University* (2012, citado en Begoña, 2015, p.60), que implica un aprendizaje a lo largo de la vida, contextualizado, en el que las divisiones de los espacios funcionales dentro de la sociedad no afecten al proceso educativo.

1.1.2. Tecnologías de la Información y Comunicación en la sociedad del conocimiento.

En la actual sociedad del conocimiento, el individuo requiere estar preparado para la toma de decisiones ante situaciones cambiantes y para analizar con pensamiento crítico la información a la que tiene acceso a través de los medios de comunicación (UNESCO, 2005). Este creciente volumen de información que llega a los individuos en la actualidad es consecuencia del desarrollo acelerado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que son el resultado de la unión de la telemática y la informática, y forman parte de las tecnologías emergentes que han impulsado el cambio en las sociedades (Bell, 1973; Flórez et al., 2017). En este tipo de sociedades, la incorporación de las TIC ha provocado transformaciones significativas en todas las instituciones y en cada aspecto de la vida social (Cárdenas, 2002; De Pablos, 2010; Zambrano & Balladares, 2017). Las TIC llegan a caracterizar este nuevo modelo de sociedad por el incremento de las interacciones que se producen debido al acceso y procesamiento de un volumen de información mayor al procesado en todos los tiempos precedentes, con la finalidad de generar conocimiento, cuestión que está cambiando íntegramente la vida de las personas (Ávalos, 2003; Castells, 2009).

Una percepción común de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es la de considerarlas únicamente como un conjunto de dispositivos y procesos digitales que facilitan el acceso a la información, su almacenamiento, procesamiento y retransmisión de una manera global. Sin embargo, Coll (2004, citado en Flórez et al., 2019, p.56) agrega que estas tecnologías permiten que los conocimientos suscitados a través de las TIC puedan ser compartidos con otras generaciones, ampliando la dimensión atemporal de los procesos educativos y de la comunicación, pues no sólo se transmite información como ocurre a través del lenguaje escrito, sino que se amplía el espectro a la transmisión de una información enriquecida.

Dado que la tecnología modifica la percepción del mundo, y que particularmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación inciden intensamente sobre las creencias y actitudes sociales de los sujetos llegando a modificar la vida en sociedad, es evidente que los procesos educativos también se vean afectados (Herrera, 2009). Otras posturas menos tecnocráticas plantean que son las necesidades emergentes de las relaciones sociales las que impulsan la evolución de las tecnologías (Tedesco, 2000, citado en De Pablos, 2010, p.7). Considerando este planteamiento, se debe distinguir cuándo una tecnología se convierte en un medio, lo que ocurre cuando la tecnología se posiciona en un contexto social específico como consecuencia de una creación social y cultural (De Pablos, 2010).

Por lo tanto, el desarrollo de la Internet y la *World Wide Web*, fue el hito evolutivo social que permitió la transformación de la sociedad industrial en la sociedad de la información a través de la capacidad de los individuos para buscar y procesar información. Con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se fortalecen los procesos de socialización, reproducción y difusión del conocimiento, lo cual impulsa a esta sociedad de la información a transformarse aceleradamente en sociedades de conocimiento (Ávalos, 2003; Pineda, 2009; Flórez et al., 2017).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son un factor clave para la innovación y el desarrollo tecnológico, y en las últimas décadas se puede observar cómo han influido en la productividad y desarrollo de las empresas, permiten el crecimiento y motorizan el cambio en diversos sectores económicos (Casas, 2010). Pero, en la actualidad, no solamente es importante tener la información, sino capacitar a los sujetos para saber encontrar la información y luego cómo resolver los problemas mediante la aplicación del conocimiento adquirido a través de la nueva información (Martín & Iglesias, 2020). En este sentido, Aznar et al. (2005) señalan que desde la década de los '90, se observó un incremento en el uso de las redes de información y en la globalización de la información. Pero, esto no redundó en la creación de nuevos conocimientos, lo que hace pensar en la necesidad de desarrollar procesos para educar a la

sociedad en el uso y aprovechamiento de las TIC como factores de desarrollo social.

Debido a la influencia sobre la economía que ejercen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) las considera como un aspecto central de la innovación, y éste, a su vez, del desarrollo económico orientando a las naciones hacia un crecimiento sustentable, mejoras en el bienestar social y fortalecimiento de la sociedad del conocimiento (Kozma, 2005; Casas, 2010).

Por su parte, León y Tapia (2013) señalan que las capacidades que ofrecen las TIC pueden mejorar tanto el nivel como la calidad educativa, lo que favorecería la integración de los individuos de diversos grupos sociales en espacios productivos. Con ello, se contribuiría a disminuir la pobreza, siendo esto coherente con las metas del milenio planteadas por las Naciones Unidas en el año 2000 y retomadas en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) en el 2015.

En consecuencia, las Tecnologías de la Información y la Comunicación son importantes para el cambio de la economía global y los cambios de la sociedad, debido a que estas herramientas han permitido el desarrollo de la manera como se genera la comunicación en los negocios, la industria y todas las áreas de producción, motivando un cambio en la naturaleza del trabajo y las competencias necesarias que deben poseer los trabajadores en un número cada vez mayor de oficios y empleos (UNESCO, 2004). Pero, a su vez, estos cambios tecnológicos ligados a la producción, generan una mayor valoración al trabajador educado y capacitado conformando una nueva clase social (Cárdenas, 2002). Esa nueva clase social puede estar excluida de los procesos productivos más rentables en función de su distanciamiento con las tecnologías emergentes, por lo cual se requiere realizar acciones para permitir el acceso a estas tecnologías y la capacitación para su uso adecuado de manera que se disminuya la brecha digital y se permita al individuo incorporarse, en igualdad de condiciones, al mercado laboral y a la formación de nuevos conocimientos. Parafraseando a Flórez et al.

(2019, p.64), las TIC inciden notablemente en los procesos de aprendizaje e inclusión social, en escenarios de participación en donde los valores democráticos y la reflexión son necesarios ante una sociedad que puede mostrar exclusión.

En Latinoamérica, la brecha digital es muy significativa debido al poco acceso y al uso que se da a las TIC. Por ello es necesario la formación de competencias digitales para lograr la transición hacia la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2013).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han impactado intensamente en la cultura humana modificando los modos de vida en un muy corto espacio de tiempo, haciendo necesario que se desarrolle un cambio en la educación (Underwood, 2009). En la sociedad del conocimiento, el campo educativo está intervenido por el uso de dispositivos digitales que deberían facilitar el aprendizaje en función de la consolidación de un modelo educativo que responda a las exigencias de esta misma sociedad (Hernández 2017; Pérez et al., 2018). Pero, en la sociedad del conocimiento, aun cuando se consolida con la tecnología, lo importante es el ser humano como constructor de nuevo conocimiento, donde éste fluya mediante las TIC para facilitar el desarrollo humano y la innovación, siempre que las oportunidades que ofrecen el desarrollo tecnológico e informático sean gerenciadas a través del pensamiento crítico (Pineda, 2009; Sosa, 2021).

El pensamiento crítico es una competencia necesaria en la sociedad del conocimiento, más si se considera que las Tecnologías de la Información y la Comunicación han transformado a los niños y jóvenes desde su estructura mental hasta la manera que tienen de desarrollar las relaciones interpersonales que, a través de las interacciones virtuales, van alcanzando nuevas herramientas cognitivas que les facilitan la interacción con las máquinas asociadas a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en lo que Pineda (2009) denomina una relación simbiótica.

Por consiguiente, las TIC son parte de las nuevas formas de aprendizaje, de destrezas operativas y de la ampliación de las habilidades intelectuales que impulsen la mejora continua de la ciencia, la investigación y la educación para favorecer el crecimiento económico, por medio de la innovación y construcción del conocimiento (Pérez et al., 2018). Empero, incorporar las TIC en el ámbito educativo es un proceso que va más allá del uso de las tecnologías, pues de acuerdo con Díaz-Barriga (2013), se debe realizar una nueva construcción didáctica que permita el aprendizaje significativo sustentado en la tecnología, aspecto también defendido, a su vez, por Suárez y Custodio (2014) quienes plantean que la combinación de la Tecnologías de la Información y la Comunicación con la educación ha conformado un nuevo ambiente de aprendizaje que permite al estudiante ser protagonista y gestor de su proceso educativo, que obliga al planteamiento de nuevos paradigmas educativos y pedagógicos.

Las tecnologías facilitan a los estudiantes gestionar su aprendizaje fuera de los espacios convencionales (aulas, bibliotecas, centros de investigación), posibilitándole recabar información a través de medios digitales en muchos contextos diferentes y procesar esta información mediante diversos softwares, para luego compartirlos por medio de entornos virtuales, lo cual origina la necesidad de una nueva forma de desarrollar los procesos educativos en la sociedad del conocimiento. Esto conduce al docente a promover en los estudiantes las competencias que les faculten para manejar las TIC no como un fin en sí misma, sino como un medio para su formación (Sánchez et al., 2009).

La educación no formal como modalidad desarrollada dentro del principio de educación permanente ha podido evolucionar de un modo acelerado gracias al impulso adquirido desde la sociedad de la información con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que hacen que el aprendizaje sea necesariamente concebido como un proceso continuo. Debido a la contextualización de la ENF, los espacios de aprendizaje se combinan tanto en espacios físicos como en espacios virtuales, lo que conlleva a la educación a eliminar los límites temporales. Las TIC favorecen la ubicuidad del aprendizaje

(Iglesias & García, 2015; Pérez-Escoda & Iglesias-Rodríguez, 2017), pero el reto es poder dar significado a los datos y a la información conseguidos a través de las conexiones (Begoña, 2015; Martín & Iglesias, en prensa).

De acuerdo con Tejada (2000), el contexto educativo actual tiene características ligadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación dentro de las que destacan la velocidad, la cantidad y el dinamismo del conocimiento, la multiplicidad de espacios de aprendizaje y la variedad de soportes de enseñanza diferentes al texto o los profesores. Estas características son similares a las que posee la educación no formal y cada vez se desarrollan más espacios de educación no formal que se apoyan en TIC como los soportes multimedia, software, programas a distancia, entre otros, que conducen a un aprendizaje hipermedial que rompe con la linealidad y secuencialidad del aprendizaje (Riveros & Mendoza, 2005).

En consecuencia, la UNESCO (2005) plantea la necesidad de diseñar procesos innovadores de alfabetización que aproveche el desarrollo de las TIC y promuevan la adquisición de competencias para el mundo laboral y para la vida cotidiana, adoptando tres componentes de la educación tradicional como son la lectura, la escritura y la aritmética, pero bajo una nueva concepción en la cual la lectura se complemente con la búsqueda de información en otros medios; la escritura se evidencie en la comunicación en entornos hipermedia; y la aritmética se fortalezca a través del diseño de objetos y acciones por medio de algoritmos (Comisión Europea, 2017; Carretero et al., 2017).

Ante esta manera de visualizar las competencias básicas en educación y la preminencia acelerada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Casado Ortiz (2001, citado en Terrazas y Silva, 2013, p.153) propone una clasificación de las tecnologías en el entorno educativo, identificándolas como tecnologías transmisivas, interactivas y colaborativas.

En las tecnologías transmisivas, el instructor mantiene su rol de sujeto activo y el estudiante sigue bajo su rol de sujeto pasivo. Este enfoque es contrario al de las tecnologías interactivas, en las que el protagonismo es asumido por el

estudiante quien gestiona los contenidos y su proceso de manejo de la tecnología. Finalmente, las tecnologías colaborativas impulsan una verdadera interacción entre el instructor y el estudiante en un modelo más horizontal, en el cual el rol del instructor pasa a ser en muchas ocasiones el de orientador de procesos, lo que facilita el trabajo en equipo.

También es necesario destacar que las distancias entre docente y estudiante se acortan mediante las TIC, permitiendo, a su vez, tener un intercambio de información entre individuos en diferentes espacios geográficos enriqueciendo el aprendizaje de los individuos.

Por su parte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación contribuyen a ahorrar tiempo haciendo más efectivas las tareas en varios ámbitos, lo cual hace fundamental que los miembros de la sociedad adquieran competencias para poder hacer más eficiente el manejo del gran volumen de información. Por lo tanto, de acuerdo con Martín (2017), el reto está en desarrollar competencias no para saber más, sino para saber mejor.

1.1.3 Competencias digitales en docentes y discentes

Las sociedades del conocimiento se han visto impulsadas y fortalecidas por las TIC. Sin embargo, para que se pueda generar conocimiento e innovación, y, en consecuencia, aumentar la productividad económica de los Estados, se requiere que sus ciudadanos alcancen las competencias digitales necesarias para poder aprovechar las ventajas que ofrecen estas tecnologías (Comisión Europea, 2017).

Como consecuencia de la contingencia generada por la pandemia de COVID-19, muchos sistemas educativos a escala global se vieron forzados a migrar desde los sistemas presenciales, y en ocasiones anclados a las prácticas educativas del siglo XX, hacia sistemas a distancias dominados por las TIC (Centeno-Caamal, 2021; Yoza y Vélez, 2021)

Dentro de los grupos etarios que conforman la nueva sociedad destacan los jóvenes nacidos en el siglo XXI, denominados socialmente *millennials* que son

considerados como una *generación nativa digital* que dominan, al menos de manera instrumental, las TIC y no es posible apartarlas del mundo digital de la información y de la comunicación (Ruiz et al., 2012; Martín, 2017; Iglesias-Rodríguez et al., 2021). Estas generaciones no se adaptan bien a los métodos tradicionales de enseñanza, y tienden a buscar más activamente los espacios digitales y las herramientas tecnológicas, para lo cual requieren del desarrollo de competencias diferentes a las que poseen las generaciones previas.

Estas competencias pueden ser alcanzadas a través de la educación formal, pero en la actual sociedad del conocimiento, el individuo tiene a su alcance una gran cantidad de información y de espacios de formación diversos a los tradicionales, no estando estas competencias necesariamente certificadas por procesos administrativos formales. Esta necesidad de certificación heredada de la sociedad industrial ha sido suplida por el desarrollo de procesos de acreditación del conocimiento que, en el sistema de aprendizaje, debe atender a disminuir las desigualdades asociadas a los procesos de formación (Medina & Sanz, 2009).

El reconocimiento por parte del mercado laboral de las competencias adquiridas por los individuos fuera del sistema educativo formal ha generado rechazo en algunos sectores, que plantean la posible descalificación social de los títulos o la creación de espacios que permitirían acceder a empleos sin la necesidad de pasar por el sistema de educación formal, y de planteamientos más tenaces que sugieren que no es posible adquirir fuera del sistema de educación formal las competencias necesarias para el desarrollo de una profesión estructurada (Medina & Sanz, 2009). Mas, en el campo laboral, las competencias adquieren gran importancia para la productividad empresarial; y, por ello, la Organización Internacional del Trabajo (2007, citado en Terrazas & Silva, 2013, p.158) señala que una competencia está relacionada con una capacidad real y demostrada para desarrollar de manera efectiva una actividad laboral. Por este motivo, la certificación se convierte en un elemento generado a través de la práctica de las funciones del sujeto.

La definición del concepto de competencia planteada por la OIT, está circunscrita al mercado laboral, pero otros autores ofrecen definiciones más complejas como la esgrimida por Tobón (2007, citado en Terrazas & Silva 2013, p.158), como “procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, integrando las tres dimensiones del saber”. De acuerdo con Gairín (2009), se relacionan con la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en las acciones propulsadas que sólo se alcanza al finalizar el proceso educativo, mientras que Sarell (2020) identifica en su grupo de estudio, un conjunto de competencias que las asocia bajo las categorías de competencias actitudinales y tecnológicas, las cuales son necesarias para los docentes y especialmente andragogos.

En términos más específicos, las competencias asociadas más estrechamente con las TIC son denominadas competencias digitales, las cuales se relacionan con las habilidades que incluyen desde los procesos para acceder a la información hasta aquellos que implican su transmisión con el uso de diversas plataformas tecnológicas (Hernández, 2012).

Una visión más específica de las competencias digitales incluye el uso de los ordenadores para buscar, analizar, almacenar, presentar e intercambiar información mediante las redes, lo cual supone el manejo de programas y entornos informáticos comunes, o aquellas herramientas más vinculadas con su ámbito profesional, que le permitan gestionar la información de manera provechosa para lo que se requiere de valores y actitudes propios de una sociedad que se asienta en la interculturalidad, la democracia y el pensamiento crítico (Ruíz et al., 2012; Martín & Iglesias, 2020).

Este desarrollo de competencias digitales debe ocurrir en ambos actores del proceso de aprendizaje. Debido al anclaje generacional, una de las transformaciones más complejas en el sistema educativo dentro de las sociedades del conocimiento es el rol que asume el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Centeno-Caamal (2021), señala además que existe una

diferencia entre los procesos de formación del docente en competencias digitales y su aplicación posterior en el campo laboral. Un elemento que se desprende de esta situación es que, como lo mencionan Riveros y Mendoza (2005) y Yoza y Vélez (2021), la sociedad del conocimiento no requiere un educador que mantenga las características de la visión tradicional de la educación, sino un mediador o facilitador de las experiencias de aprendizaje, especialmente ante la realidad de enseñar unos conocimientos que poseen una vigencia limitada; y, adicionalmente, se encontrarán siempre accesibles a las personas.

Por tanto, en la era del conocimiento, la acumulación de la información por parte del docente no es un indicador de calidad, especialmente si consideramos que los conocimientos tecnológicos serán casi siempre mayores en los estudiantes que en el profesor y la información sobre cualquier área puede ser hallada en Internet, lo cual conduce a considerar, como una competencia más apropiada, la capacidad de poder orientar al discente para encontrar y seleccionar la información más fiable y analizarla de manera crítica (Burguet & Buxarrais, 2012).

Las competencias que debe poseer un docente y que se encuentran relacionadas con las TIC son establecidas por la UNESCO (2008) para garantizar el impacto de la labor educativa (Flórez et al., 2019), pero podemos tener una visión general de las competencias que debe poseer un docente a través de los aspectos abordados en la tabla 1.

Tabla 1

Competencias docentes en la sociedad del conocimiento asociadas con las TIC.

Competencia	Autores
Ser facilitador, mediador y motivador que permitan al discente un rol más activo	Riveros y Mendoza (2005); González (2008)
Desarrollar estrategias innovadoras que incluyan la enseñanza por medio de las TIC	Riveros y Mendoza (2005); González (2008)
Promover en los discentes la apropiación del proceso de aprendizaje responsabilizándose del mismo	Riveros y Mendoza (2005) Salinas (citado en González, 2008)

Promover procesos de construcción del conocimiento mediante los espacios virtuales	González (2008)
Ser un colaborador en grupo	González (2008)
Desarrollar el rol de supervisor académico	González (2008)
Guiar a los alumnos en el uso de bases de información	Salinas (citado en González, 2008)
Asesor y gestor de los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de experiencias colaborativas	Salinas (citado en González, 2008)
Desarrollar estrategias que permitan a través de las TIC tener un acceso constante al trabajo de los discentes	Salinas (citado en González, 2008)
Capaz de evaluar competencias (saber hacer)	Salinas (citado en González, 2008)
Impulsar la formación de grupos inter y multidisciplinares	Salinas (en González, 2008)
Generar nuevos conocimientos	Salinas (citado en González, 2008)
Compartir experiencias de aprendizaje a través de redes	Salinas (citado en González, 2008)
Gestionar los ritmos y estilos de aprendizaje de los discentes	Salinas (citado en González, 2008)
Flexibilizar el proceso educativo a través de modalidades presencial, en línea, mixto, entre otras	Salinas (citado en González, 2008)
Gestor de las diversas fuentes de información	Salinas (citado en González, 2008)
Formar y formarse para la innovación	Salinas (citado en González, 2008)
Promover la autonomía, la creatividad, la actitud crítica y la confianza de los estudiantes	Salinas (citado en González, 2008)
Conocimientos instrumentales para moverse en entornos digitales	(Asensio et al., 2012)

Fuente: Elaboración propia

Al observar la tabla 1, queda patente que algunas de las competencias docentes requeridas en la sociedad del conocimiento sugeridas por los autores, no se refieren únicamente a competencias digitales, sino que son características que el docente ha venido desarrollando en las últimas décadas.

Estos docentes deben mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los discentes, como individuos que se apropian del conocimiento y lo construyen,

puedan alcanzar las competencias digitales necesarias para desarrollarse como entes sociales y productivos en la sociedad. Por ello, una de las principales competencias de los discentes debe ser aprender a aprender, pero este aprendizaje debe ser de una manera autónoma (Riveros & Mendoza, 2005). Ahora bien, aprender de manera autónoma requiere de otras competencias genéricas como son aprender a pensar y a actuar de acuerdo con ese pensamiento que debe ser elaborado a través de una construcción crítica y reflexiva, la cual valore el saber colectivo como resultado de la interacción del aprendizaje individual y social.

También el discente debe aprender de manera que el conocimiento le permita, mediante un proceso colaborativo, ser un actor clave para el desarrollo local, regional y global. Todo se refleja en la necesidad de formar un nuevo discente que preste mayor atención al proceso que al producto dentro del proceso educativo y, a su vez, sea capaz de elegir su ruta de aprendizaje (González, 2008; Yoza & Vélez, 2021).

En cuanto a las competencias digitales del discente que se requieren como consecuencia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros educativos, se observa la necesidad de que se desarrollen habilidades tecnológicas no solo para el aprendizaje y la productividad, sino también para la toma de decisiones en la cotidianidad, considerando que los estudiantes frecuentemente poseen habilidades en el uso de las TIC que provienen de su uso cotidiano (González, 2008; Hernández & Iglesias, 2020) pero que, por la debilidad en el desarrollo de las competencias digitales básicas, terminan generando malos hábitos en el uso de dicha tecnología.

En la tabla 2, se presentan las competencias digitales que, algunos autores como Riveros y Mendoza (2005, p.323) señalan como necesarias para los discentes.

Tabla 2

Competencias digitales de los discentes en la sociedad del conocimiento según Riveros y Mendoza (2005).

Competencia
Comunicarse haciendo uso de variados medios y formatos
Acceder a la información e intercambiarla mediante diversos medios y formatos
Compilar, organizar, analizar y sintetizar información
Derivar conclusiones basadas en la información recolectada
Utilizar las TIC para la resolución de problemas
Reconocer los contenidos básicos y poder seleccionar la información adicional de manera crítica para comprender su contexto y afrontar los nuevos retos
Poder dirigir su aprendizaje a través de esfuerzos individuales y colaborativos
Interactuar y construir el conocimiento con ética

Fuente: Elaboración propia

Las sociedades del conocimiento tendrán entonces un reto fundamental para convertirse en espacios productivos que alcancen el bienestar social que es formar al individuo como un ente autónomo en su aprendizaje, reflexivo y crítico, en el cual se estimulen los procesos metacognitivos, que gestione su aprendizaje de manera efectiva en diferentes contextos, y que esta gestión le permita resolver las situaciones problemáticas de la vida cotidiana (Hernández, 2012).

1.1.4. Competencias laborales para emprendedores

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, el conocimiento en la sociedad actual es un producto que origina riqueza e incrementa las interacciones sociales, y que, a diferencia de la sociedad industrial en la que la riqueza giraba alrededor de las materias primas y la producción, en la actual sociedad, la riqueza es consecuencia de lo que se sabe, y de la capacidad de aplicar el conocimiento a contextos determinados, lo cual origina, como menciona Ávalos (2003), una caracterización de los nuevos actores sociales e impulsa nuevas relaciones de poder en la sociedad. Sin embargo, este conocimiento debe ser útil y “solo será productivo si se aplica para lograr una diferencia vital” (Suárez & Custodio, 2014, p.14).

Marrero (2007) sugiere que uno de los elementos que han animado a replantear los beneficios obtenidos del modelo neo-liberal es la concepción de que el desarrollo económico debe ser promovido por el Estado; y el conocimiento se convierte en un factor para el desarrollo de sociedades periféricas, tal como se sugiere en la tesis de desarrollo centro-periferia, que desplaza la verticalidad de la estructura de clases hacia una horizontalidad que desplaza, a su vez, la diferencia social en consonancia con la distancia que se tiene con respecto al centro (Tedesco, 1999). Sin embargo, el conocimiento desarrollado a través de las TIC se contrapone a la dependencia de las sociedades, impulsando la democratización e independencia de las sociedades en la medida que se posea una población alfabetizada digitalmente.

La construcción de una sociedad que adquiere competencias digitales y a su vez logra el desarrollo de competencias en otros ámbitos para lograr procesos innovadores y desarrollar acciones vitales para la comunidad requiere, como propone Drucker (1957, citado en Marrero, 2007, p.65), desplazar la atención de la visión economicista del valor del trabajo, como simple medio para obtener riqueza, hacia la recompensa intrínseca del acto de trabajar, lo cual haría a todos los trabajos satisfactorios para los miembros de la sociedad.

El conocimiento se convierte, de este modo, en un factor clave del desarrollo cuya incidencia inicial surge en los sectores de la informática, las comunicaciones, entre otras, como los bienes y servicios de primera, segunda y tercera generación (Mateo, 2006).

Los emprendimientos pueden, en consecuencia, ser el eslabón que facilite la incorporación de sujetos con competencias no certificadas por los sistemas educativos tradicionales al mercado laboral en igualdad de condiciones, disminuyendo la exclusión social y permitiendo el progreso mutuo, el aumento de la productividad y la disminución de la pobreza. Menciona Casas (2010) que, el acceso a la información, que es consecuencia del desarrollo de las TIC y que se fortalece a través del desarrollo de las competencias digitales, eleva el nivel educativo de la población e impulsa el bienestar social, fortaleciendo su identidad

cultural e incrementando el capital humano (Hernández & Iglesias, 2020), por lo que se presenta como “la única posibilidad para la mejora de condiciones de la sociedad en su conjunto” (Vásquez, 2017, p.123).

El término emprendedor posee diversas connotaciones de acuerdo con el país en el cual se utilice el vocablo (Herrera & Montoya, 2013), pero, en todos los casos, está relacionado con la persona que inicia un negocio y lo hace correctamente; y está siempre asociado con la capacidad de innovar, una capacidad que, junto con la creatividad, se transforma dentro de la sociedad del conocimiento en uno de los principales factores para el desarrollo y progreso social (Pérez et al., 2018).

Un emprendedor requiere necesariamente unas competencias particulares que le permitan llevar a cabo las acciones requeridas para la ejecución de su propuesta. Estas competencias, se relacionan con los aspectos colaborativos necesarios para el funcionamiento de los emprendimientos en la sociedad del conocimiento, como la capacidad para crear y proyectar redes de trabajo, siendo necesario para ello, que el emprendedor haya desarrollado previamente un conjunto de competencias digitales que le permitan hacer un uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. De manera simultánea, esas competencias que impulsan los aspectos colaborativos deben ampliarse bajo un perfil en el que el emprendedor también pueda ser un promotor de la cooperación y colaboración en la gestión de la información y del conocimiento.

Los emprendimientos requieren adicionalmente de un proceso de investigación de mercado, donde nuevamente juegan un rol fundamental las competencias digitales, que permitirán al interesado buscar la información necesaria por las redes de información y valorar críticamente los datos obtenidos en cuanto a sus implicaciones económicas, lo cual arrojará la factibilidad del emprendimiento (Vásquez, 2017).

Pero, quizá una de las principales competencias que debe poseer un emprendedor es la capacidad de innovar. La innovación pasa por la capacidad del individuo de crear procesos originales, que son posibles siempre que el

emprendedor pueda pensar con fluidez y pueda analizar los problemas desde diversas ópticas y posiciones contrarias.

Drucker (1986) y Herrera y Montoya (2013) plantean la inexistencia de una propensión natural al emprendimiento, mencionando al respecto que las habilidades para ser emprendedor pueden ser aprendidas como lo señala Vacacela et al. (2020). Por consiguiente, el emprendimiento se puede visualizar como una conducta y no como un rasgo del individuo. Por su parte, Sánchez et al. (2017) proponen una propensión del individuo hacia el emprendimiento de acuerdo con algunas características psicológicas cuando se utiliza la Teoría Cognitiva para hacer la aproximación conceptual. No obstante, éstos estarán restringidos por aspectos como el apoyo social, el sistema económico, la cultura y los valores.

Hidalgo et al. (2018) sugieren la posible categorización de las definiciones de las competencias de los emprendedores. La primera de ellas tiene que ver con el papel que juegan los mismos. De acuerdo con Kirzner (1998), requiere de la capacidad para asumir riesgos, la innovación, el trabajo colaborativo, la capacidad organizativa y el liderazgo para actuar como supervisor; y, adicionalmente, estar preparado para atender las oportunidades que se presentan en el mercado. Una segunda categorización engloba a aquellos autores que consideran que las competencias de un emprendedor incluyen la capacidad para organizar las acciones, diferenciar los productos de acuerdo con las necesidades del mercado, otorgar valor a los productos del emprendimiento; destacando la capacidad de innovar, convirtiéndose en una competencia común entre las categorías señaladas.

Lizarazo (2009) y posteriormente Paz et al. (2020) reconocen 10 características de un emprendedor que pueden señalarse como competencias que debe alcanzar éste, y las organiza en aquellas que están orientadas al logro, las que resaltan el rol de planificador y las relacionadas con el ejercicio del poder.

Herrera y Montoya (2013), luego de mostrar su revisión de los aportes de diversos autores en los últimos dos siglos, destacan que:

en general el emprendedor es considerado como una persona creativa, persistente, innovadora, flexible, dinámica, capaz de asumir riesgos, generadora de empleo, transformadora de recursos, entre otras actividades económicas, sociales, ambientales y políticas [...] las nuevas investigaciones del emprendedor se están preocupando por su entorno y contexto; por la visión holística, sistémica y compleja. (p.28)

Igualmente, se requiere que antes de formar a sujetos como emprendedores, estén motivados a ser partícipes del proceso de formación como tal (Toledano, 2006).

Los emprendimientos, por tanto, requieren de la conjunción de competencias y perfiles para el desarrollo de las propuestas innovadoras que respondan a las necesidades sociales (Vásquez, 2017).

1.2. La Andragogía

Debido a las características del aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias que se espera dentro de la sociedad del conocimiento, se infiere que debe establecerse una relación directa con la capacidad que posee el sujeto para aprender durante toda la vida. Esta característica permitiría, como menciona De Pablos (2010), el desarrollo de la metacognición que tendría incidencia sobre el aprendizaje autónomo y, como la propiedad intelectual se convierte en un valor que puede monetizarse, los trabajadores deberán mantenerse en constante adquisición de competencias durante toda la vida (Mateo, 2006; Sarell, 2020).

Asumiendo el planteamiento anterior, la educación para adultos, que es una parte importante del sistema de educación permanente (Cárdenas, 2002), se puede reconocer como,

[...] el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos, y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan, a fin de atender sus propias

necesidades y las de la sociedad. (UNESCO, 2009, p.2; citado en Dávila, 2013, pp. 90-91)

El desarrollo de las capacidades del adulto permite que en la sociedad se ejecute una renovación permanente de las potencialidades productivas, lo cual conlleva al aumento del número de iniciativas de producción económica y, en consecuencia, a una mejora del bienestar social. Por consiguiente, así como la educación para adultos fue un espacio fundamental durante la primera mitad del siglo XX, a través de la formación de los adultos que retornaban de la guerra y requerían reincorporarse al mercado laboral; en la actualidad, la andragogía permitirá hacer más eficiente la transición de los adultos de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, mediante el desarrollo de competencias digitales entre otras, que contribuya al cierre de la brecha digital de esta generación.

1.2.1. Definición y origen de la Teoría de la Andragogía

El diseño de espacios educativos para adultos es una actividad que se ha registrado desde la cultura griega hasta la actualidad. Esto implica que la educación para adultos, de acuerdo con Loeng (2018), fuera establecida previa a la educación para niños, al menos bajo una concepción de educación en ambientes educativos establecidos como escuelas del pensamiento o cátedras.

Esta visión de educar a los adultos está relacionada con la idea de la madurez y la capacidad para enfrentar de manera más eficiente las discusiones de diversas temáticas en un proceso dialógico, a diferencia del modelo educativo desarrollado para los niños en el cual durante varios siglos conservó una visión que refleja la idea de un estudiante que no posee la capacidad de reflexionar sobre lo que aprende.

La necesidad de educar a los adultos a la que se enfrenta principalmente la sociedad europea y norteamericana en las primeras décadas del siglo XX, pone de manifiesto que los métodos de la educación para niños eran, con frecuencia, ineficientes para educar a los adultos, dando origen al desarrollo de propuestas acordes con el perfil del educando. De ahí que se retome el término de *andragogía* que está unido al maestro alemán Alexander Kapp, quien de acuerdo

con Cabalé y Rodríguez (2017), lo empleó por primera vez en el año de 1833, y cuyo constructo teórico fue conformado durante la segunda mitad del siglo XX. Fue Kapp quien utilizó el término para referirse, principalmente, a la formación del carácter y el autoconocimiento del sujeto, y relacionó estos procesos tanto con la educación general como con la educación vocacional (Loeng, 2018), dejando abierta la posibilidad de atender al desarrollo de competencias generales, y a su vez, a la adquisición de competencias específicas ligadas a contextos particulares de producción laboral.

Como se mencionó anteriormente, el enfoque andragógico asumido durante el siglo XX es una consecuencia del contexto histórico que requería de la profesionalización del adulto en la década de 1920; así como en los años posteriores a la II Guerra Mundial, lo cual suscitó que se le prestara mayor atención a esta modalidad educativa, debido a los retos que generaba la aplicación de la educación centrada en niños y jóvenes, cuyas prácticas no eran eficientes ante la población de adultos que se pretendía atender. Consecuentemente, la educación de adultos se hace necesaria para enfrentar los cambios sociales propios de la industrialización que causaron efectos sobre la vida comunitaria tradicional (García, 2009).

Durante la segunda mitad del siglo XX, la andragogía se concibió mediante dos modelos: el primero centraba sus acciones en el contexto escolar y atendía a los principios orientadores de la UNESCO; y, el segundo modelo aprovechaba las experiencias originadas en el contexto de la educación popular que evolucionaba de manera más o menos independiente; y, aunque se encontraban menos sistematizadas, poseían una mayor pertinencia con los contextos en los cuales se pretendía lograr el desarrollo comunitario (García, 2009). Es durante este mismo periodo que Malcolm Knowles hace los principales aportes a la andragogía en Estados Unidos, inspirándose en las discusiones y aportes europeos, asumiendo la andragogía como el arte de enseñar a los adultos, y ampliando este concepto mediante la incorporación de características que él había observado en los procesos de educación de personas adultas (Loeng, 2018).

Debido a la acelerada emergencia de la andragogía, su conceptualización ha sido planteada desde diversas perspectivas, ya sea como una derivación o subclasificación de la pedagogía, ya sea como un método, e incluso como un arte o una ciencia (Cabalé & Rodríguez, 2017).

La andragogía se plantea como una construcción teórica para dar sustento al proceso de educación de la población adulta, lo cual conduce a que inicialmente Knowles esbozara la andragogía como una oposición al modelo pedagógico, y, como menciona Cabalé y Rodríguez (2017), no se idea como un modelo paralelo, sino en algunos aspectos contrario a la pedagogía, aunque en la práctica se observan mayores elementos coincidentes que divergentes.

Un aspecto central para el desarrollo de la andragogía es que la adultez no debe ser entendida únicamente como un aspecto cronológico del individuo o como un espacio de madurez del sujeto, sino más bien como propone Rodríguez (2003) y Pineda (2020), debe entenderse como un cambio actitudinal que refleja la aceptación de la cultura del discente estando generalmente asociada a la capacidad de crear sus propias estrategias de aprendizaje. Desligar parcialmente el concepto de *adulto* del aspecto únicamente biológico-fisiológico y asociarlo a una concepción psicológica, permite comprender por qué la andragogía requiere de nuevas estrategias para atender a la población adulta, que se presenta como un sujeto muy diferente al que es atendido mediante los métodos pedagógicos tradicionales, lo cual no implica que no puedan existir estrategias comunes entre ambos modelos.

Cuando Knowles se apropia del concepto de andragogía inicialmente utilizado por Lindeman en 1926 (Merriam, 2017), encuentra matices muy interesantes en lo referente a la educación de adultos que le conduce a sugerir algunas ideas fundamentales. La primera de ellas es considerar que una persona adulta es aquella que ha cambiado el concepto que construye de sí mismo, de una personalidad dependiente hacia un ser humano autodirigido. Este planteamiento impulsa un cambio radical en el proceso de enseñanza que debe asumir a un

nuevo discente y, por consiguiente, establecer nuevas interacciones de éste con los docentes.

Una segunda asunción que conforma la teoría andragógica es reconocer que el adulto ha acumulado y continúa agregando experiencias que enriquecen su proceso de aprendizaje, por lo que el docente ya no puede considerarse un acumulador de información y regente del proceso de aprendizaje, sino como un mediador del proceso que sepa aprovechar el marco experiencial del discente. Esta interacción aproxima al tercer componente teórico que se relaciona con la disposición del educando al desarrollo de tareas relacionadas con su rol social, que es la consecuencia inmediata de aprovechar los nodos de interés para el desarrollo de competencias específicas, y hace de la educación para adultos, un proceso clave para el desarrollo de actividades que impulsen el bienestar social mediante la capacitación de los individuos y la apropiación de estos de espacios económicamente productivos.

Un cuarto aspecto se presenta en la mediación del tiempo de aplicación del conocimiento adquirido. En la educación de adultos, la aplicación del conocimiento es inmediata, lo cual le agrega relevancia al proceso de aprender. A diferencia de la educación de jóvenes que posterga la aplicación del conocimiento a etapas posteriores de su vida, en los adultos la aplicación inmediata ocasiona que el centro de atención se traslade a los problemas y sus posibles soluciones. Un quinto aspecto que se deriva de este acercamiento entre el conocimiento y su utilidad es que la dirección de la motivación se ve afectada y pasa a ser una motivación más centrada en los aspectos internos que en las recompensas externas, lo que implica que el sujeto encuentra en el aprendizaje momentos de autosatisfacción que refuerzan el proceso de manera inmediata en lugar de recibir recompensas postergadas como es la obtención de grados o certificaciones a largo plazo.

Como sexto y último planteamiento de la teoría andragógica de Knowles (1968, citado en Merriam, 2017, p.23), reconoce la necesidad que posee el adulto de conocer las razones para aprender algo. Ya no basta con las motivaciones

externas, ni con la promesa del docente de la necesidad de saber, sino que pasa por un proceso reflexivo que conlleva a un proceso de negociación entre el discente y el docente para admitir la importancia y la necesidad de aprender algún contenido particular.

1.2.2. Diferencias entre la Pedagogía y la Andragogía

El planteamiento que Malcolm Knowles desarrolla en el siglo XX, coloca a la andragogía enfrentada a la pedagogía al establecer claras diferencias entre un modelo y otro. La diferencia más importante la plantea en el modo como el adulto y el niño aprenden, y siendo el aprendizaje el núcleo de la educación se puede reconocer que existe una diferencia significativa que debe ser abordada a través de modelos de enseñanza diferentes. Sin embargo, Knowles opina que pueden existir casos en los cuales, las asunciones que se hacen para educar a los adultos, puedan ser aplicadas a los niños, lo que conduce nuevamente a reconocer que la diferencia entre ambos grupos etarios, además de cronológica es psicológica y experiencial. Por ello, la andragogía de Knowles puede ser caracterizada como una pedagogía-distante (Loeng, 2018).

De manera más concreta, otros autores como Cabalé y Rodríguez (2017) identifican las diferencias existentes entre la pedagogía y la andragogía como respuestas al modelo educativo que buscaba atender las necesidades que emergieron durante la sociedad industrial, a través de la revisión de seis principios: (a) el principio de la necesidad de saber; (b) el principio del auto-concepto del alumno; (c) el principio del rol de la experiencia; (d) el principio de la disposición a aprender; (e) el principio de la orientación del aprendizaje; y, (f) el principio de la motivación.

Estos principios también han sido identificados bajo el rótulo de *características o aspectos*, responden al análisis de todo el proceso educativo y su manifestación en la educación de niños y jóvenes, y cómo contrastan con lo que se presenta en la educación de adultos. Un resumen de estas diferencias se puede observar en la tabla 3.

Tabla 3

Diferencias entre el modelo pedagógico y el modelo andragógico.

Aspecto	Modelo pedagógico	Modelo andragógico
La necesidad de saber	Considera al alumno como un ente pasivo que sólo necesita saber lo que el profesor considera que debe ser enseñado	Considera al discente como un ente activo que participa en la construcción del conocimiento que desea
Metas del aprendizaje	Obtención de un grado académico	La adquisición de competencias
Momento de aplicación de lo aprendido	Se plantea su aplicación (o posible aplicación) en el futuro	Su aplicación se realiza a corto o mediano plazo
Autoconcepto del alumno	Mantiene una condición de dependencia en el proceso	Se observa a sí mismo como persona responsable y autónoma, capaz de autodirigirse
El rol de la experiencia	La experiencia personal del alumno es de poco valor para el proceso de aprendizaje	La experiencia enriquece el proceso, aumenta la heterogeneidad del grupo y obliga a la individualización del aprendizaje. También puede generar barreras por los hábitos negativos del discente
Disposición para aprender	El alumno está dispuesto a aprender aquello que necesita para aprobar	El alumno está dispuesto a aprender aquello que necesite para hacer frente a una situación real de su vida práctica
Orientación al aprendizaje	El aprendizaje está organizado de acuerdo con la lógica del contenido de la materia	El aprendizaje se organiza de acuerdo con la realidad práctica del estudiante
La motivación	Las motivaciones son externas, como la obtención del grado o de calificaciones	Tiene motivaciones externas que inciden directamente sobre su vida, así como motivaciones internas relacionadas con la autoestima y la satisfacción laboral
La participación	Orientada a la autoridad	Orientada a la toma de decisiones en grupo y al establecimiento de acuerdos
La planificación	Es exclusiva del docente	Es conjunta entre docente y discente por el hecho de que facilitador y estudiante comparten adultez y experiencias previas

Flexibilidad	El proceso responde a metas establecidas por el docente	El proceso se ajusta a las experiencias de los actores
Dirección del aprendizaje	Centrado en el estudiante	Centrado en el problema
Diagnóstico	Exclusivo del docente	Autodiagnóstico
Diseño	Unidades temáticas	Basado en problemas

Fuente: Elaboración propia a partir de Knowles (1973), Fasce (2006) y Cabalé y Rodríguez (2017)

A las diferencias que se muestran en el cuadro anterior, Walker y Montero (2004) destacan cuatro elementos que denominan *principios diferenciadores básicos* que distinguen la pedagogía y la andragogía. Estos principios son la relevancia del conocimiento, el respeto en la relación docente-discente, la aplicación inmediata del aprendizaje y el porcentaje de retención. Sin embargo, cada uno de los elementos señalados no establece necesariamente una diferenciación entre lo que puede ocurrir a través de la aplicación de un modelo pedagógico o de un modelo andragógico, sino que se relaciona más con la teoría del aprendizaje que se aplique a cada grupo. Sobre este aspecto, Mota (2008) menciona que se debe ser cuidadoso al establecer diferencias entre ambos modelos por ser comparaciones muy esquemáticas.

1.2.3. Pedagogía para adultos

La educación es un proceso complejo cuyas estrategias, técnicas y métodos han venido transformándose y adaptándose a los requerimientos sociales y a las teorías psicológicas a lo largo de la historia de la humanidad. Para entender estos cambios y desarrollar mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se fue constituyendo la pedagogía como un área del conocimiento que centra su estudio en el proceso educativo y cuyo objetivo fundamental es organizarlo para que responda adecuadamente a los requerimientos sociales. Arévalo (2016) destaca que la pedagogía considera la complejidad de la educación y toma los aportes de otras ciencias para tener una mirada múltiple.

De acuerdo con el planteamiento anterior, Galvis (2008) sugiere que la pedagogía está conformada por multiplicidad de saberes que tienen incidencia

sobre el proceso educativo, dentro de los que se destacan los saberes propios de lo social, lo político, lo cultural, entre otros que tengan influencia en la construcción del individuo y su formación como actor social, por lo cual se puede establecer que la pedagogía tiene como objeto de estudio la formación del ser humano.

El término *pedagogía* (Gr. Paidós= niño) es, para Araújo y Gascal (2018) una forma sutil de exclusión de los estudiantes adultos y, a su vez, es una contradicción etimológica cuando se plantea la *pedagogía para adultos* (Pérez & Gutiérrez, 2007; Araújo & Gascal, 2018).

El concepto de pedagogía para adultos ha sido utilizado en la literatura como un sinónimo de andragogía, como plantea Kulich (1984), al mencionar que ambas se centran en el estudio de la educación y autoeducación de trabajadores jóvenes y adultos. Draper (1998), por su parte, presenta la andragogía como una ciencia independiente, pero cercana a la pedagogía, mientras que otros mantienen que la andragogía es una derivación de la pedagogía.

Aun cuando se muestra etimológicamente un contrasentido en el uso del concepto *pedagogía* para la educación de adultos, en Europa oriental prevalece en la literatura el término pedagogía de adultos, pero superando la restricción etimológica cuando históricamente ha adquirido una definición más amplia que aquella presentada originalmente desde la cultura griega (Draper, 1998). La pedagogía, menciona Del Pozo & Astorga (2018), puede ser planteada como una ciencia encargada de investigar de manera sistemática y apoyada en métodos y procedimientos fiables, las problemáticas que se generan en el campo educativo para brindar soluciones adecuadas.

El Grupo de Andragogía de la Universidad de Nottingham asume en 1981 que existe un *continuum* entre la pedagogía para adultos y la andragogía que está marcado por la transición entre la educación tradicional y la educación progresiva, una idea que conlleva a sugerir que el concepto de pedagogía está ligado a la idea de opresión y verticalidad en la relación docente-discente (Draper, 1998).

Pero, como mencionan Malcolm y Zukas (2003), este debate sobre cuál es el término más apropiado es consecuencia de emplear el concepto de pedagogía de una manera simplificada y relacionada sólo con las técnicas instruccionales.

Una mirada más compleja sobre el proceso educativo que emerge en la sociedad del conocimiento, impulsa el surgimiento de las pedagogías emergentes, que se abrieron paso mediante la integración de las TIC con las propuestas pedagógicas existentes (Begoña, 2015). Este hecho permite que la educación para adultos se convierta en un elemento central del estudio pedagógico, debido a la importancia que acarrea para la sociedad, la formación permanente de los individuos que conduce a realizar una mirada de este proceso de formación a través de los procesos formales de la pedagogía. De igual modo, posibilita la consolidación de la pedagogía para adultos como una disciplina para atender esta necesidad de formación que no solo responde a necesidades técnicas, sino que emerge por la necesidad de mejorar el desarrollo personal del propio sujeto (Arnold, 2001; Pineda, 2020).

Por lo tanto, mientras que la andragogía basa sus aportes en la psicología evolutiva asociada a las personas adultas en contextos determinados, la pedagogía para adultos considera otras dimensiones de la persona y de la realidad educativa (Maceira, 2011) que conduce a asumir que la educación se desarrolla sobre pautas generales que pueden ser aplicadas a los discentes de acuerdo con su edad. Esto significa que no habría un desarrollo de la educación sino la prolongación del sistema educativo en consonancia con las necesidades de cada grupo etario respondiendo a sus características y contextos (Pérez & Gutiérrez, 2007; Arancibia et al., 2008). En consecuencia, si se considera a la pedagogía como una ciencia dialéctica, no se puede pensar en el establecimiento de dogmas, sino en un proceso continuo, sistemático y organizado que sucede entre alumnos y docentes en un contexto psicosocial cambiante con el que también se interactúa constantemente, cuyas metas son cambiantes, y en el que se construyen colectivamente los conocimientos (Hincapié, 2008).

Esta disertación en cuanto a la pedagogía para adultos responde a la idea de que el individuo, en esta etapa de su vida, requiere, únicamente, una formación técnica que le permita capacitarse para un mejor desempeño laboral, lo que es cónsono con la visión andragógica. Sin embargo, en la actualidad es más frecuente encontrarse con adultos que buscan una reorientación de su vocación y de su identidad, probablemente condicionado por la rapidez de los cambios sociales impulsados por las TIC (Arnold, 2001).

Luego, puede considerarse que el objeto de estudio de la pedagogía para adultos es la educación de jóvenes y adultos como un proceso organizado y sistemático dirigido a cualquiera de sus modalidades (Pérez & Gutiérrez, 2007), va más allá de la formación técnica del sujeto propias del planteamiento andragógico, y muestra prácticas colaborativas asociadas a una pedagogía más libertaria y crítica, aspecto desarrollado principalmente por Freire durante la década de los '80 (Jacobson et al., 2003; Pineda, 2020).

La pedagogía crítica, de acuerdo con Hincapié (2008) y Pérez (2020), se puede concebir como una propuesta pedagógica en la que el estudiante cuestiona la realidad existente, por lo que requiere percibir al sujeto como un ente creativo, crítico, transformador y ético que participa en un proceso de autoconstrucción que puede ser desarrollado desde la educación del niño, pero que tiene gran pertinencia en la pedagogía para adultos.

Por ello, la pedagogía para adultos es transformacional y debe conducir, como muestra Paulo Freire, al encuentro entre las personas y de éstas con el contexto social, para establecer un diálogo de saberes que conduzca a la conformación de una sociedad que lidere sus propios cambios desde la libertad y mediante la conformación de un pensamiento crítico.

El cambio del autoconcepto del adulto para mejorar su confianza en sus competencias y conducirlo a asumir responsabilidades, permite al individuo comprender su entorno como un espacio que puede transformar para vivir dignamente en solidaridad y con calidad (Hincapié, 2008).

Debido al carácter transformacional que la pedagogía para adultos debe impulsar, se ha de ser precavido al no intentar simplificar la acción educativa extrapolando planteamientos de otras corrientes pedagógicas que, como advierten Pérez y Gutiérrez (2007), ha sido un error frecuente especialmente cuando se aplica en espacios educativos formales como son los escenarios universitarios. Por ello insisten estos autores en que se debe construir una pedagogía basada en la acción y la reflexión, que se centre en la problemática del joven y del adulto, y que permee al diseño educativo.

En este diseño educativo, lo primordial debe ser el reconocimiento de las características de las personas a las que está dirigido y el contexto en el que se ejecuta para que se alcance una mayor eficiencia en cuanto a los beneficios que se desean alcanzar. Por ello, se debe considerar que los adultos prestan mayor atención a la familia y al trabajo que a las actividades educativas, lo que requiere desarrollar estrategias que permitan la organización de los procesos educativos.

Dada la heterogeneidad sociocultural del grupo de adultos, se precisa la realización de una proyección del proceso y una aproximación más individualizada, que considere las motivaciones de orden económicas y sociales que prevalecen en la educación para adultos.

Estas características de los sujetos y el proceso educativo demandan de la pedagogía para adultos un enfoque investigativo realmente científico que responda de manera flexible y dialéctica a las necesidades de los participantes para que puedan adquirir hábitos y competencias para actuar de manera independiente y desarrollar o fortalecer su pensamiento crítico (Pérez & Gutiérrez, 2007).

1.3. Modelo pedagógico socioconstructivista y humanista

Los modelos pedagógicos propuestos para el desarrollo de la actividad educativa varían de acuerdo con la manera como se considera el rol que juega el sujeto que aprende, el rol del docente y la consideración del papel del entorno físico durante el proceso. Estos elementos dan origen a las estrategias pedagógicas que se aplican en cada caso.

García et al. (2020), señalan que los modelos educativos actuales están anclados a una visión fragmentada y lineal, lo que a su juicio conduce a una crisis cognitiva al contraponerse al proceso de comprensión de una realidad compleja y multilineal.

En años recientes, se ha dado prevalencia al constructivismo como modelo de enseñanza. Sin embargo, debe comprenderse que el conductismo y el cognoscitivismo son modelos que se encuentran presentes durante la acción educativa, en muchas oportunidades de manera conjunta a lo largo de un mismo proceso de enseñanza, por lo que se puede pensar en un péndulo que se mueve de un extremo conformado por el conductismo, hacia el otro en el cual encontraremos el constructivismo, pasando en su recorrido por el modelo cognoscitivista.

En el constructivismo, los discentes juegan un papel activo durante el proceso de aprendizaje porque se considera que son quienes pueden construirlo a través de la integración de nueva información a las estructuras mentales previas, lo cual implica claramente la *construcción de significados* por procesos de validación de conceptos acorde con las experiencias previas y la aplicación del conocimiento adquirido a nuevas situaciones.

En cuanto a los docentes, estos deben comportarse como orientadores del proceso de descubrimiento de los estudiantes, y deben evitar darles la información analizada y presentada como realidad última de un conocimiento particular (UNESCO, 2005).

Una de las características del espacio educativo constructivista es la creación de un ambiente que integre de forma sistémica y compleja sus elementos. Eso implica, según la UNESCO (2004), el desarrollo de comunidades de aprendizaje que interactúen en contextos reales atendiendo a múltiples perspectivas para el análisis de las situaciones problemáticas.

Considerando los planteamientos previos, cabe mencionar que el socioconstructivismo “está orientado por los principios constructivistas del psiquismo humano (desarrollo, aprendizaje y otros procesos psicológicos)”

(Gutiérrez et al., 2011, p.35), y promueve la reorganización de los roles de los integrantes del proceso educativo que está conformado por los docentes que actuarán como mediadores del proceso de aprendizaje, los discentes que asumen el rol de aprendices, los contenidos que deben considerarse como productos sociales y culturales y, todo ello, desenvolviéndose en torno a una actividad conjunta que es el centro de atención en el modelo socioconstructivista.

El docente no puede comportarse como el poseedor del conocimiento, que ahora está moviéndose aceleradamente a través de las TIC y se halla a disposición de todos los actores del proceso, sino que debe asumir las funciones de un mediador de procesos que puede crear o recrear situaciones de aprendizaje para que el discente despliegue sus preconcepciones y desarrolle las competencias necesarias o esperadas. Debido a que las TIC comienzan a presentarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe poseer las competencias digitales necesarias para poder orientar al discente (Gutiérrez et al., 2011).

La zona de desarrollo próximo que plantea Vygotsky junto con la construcción del andamiaje, se convierten en conceptos que permiten explicar cómo las interacciones entre los estudiantes con sus compañeros, los docentes u otros miembros de la comunidad educativa fortalece todo el proceso de aprendizaje. Asociar las acciones puntuales con procesos de aprendizaje globalizadores y relacionar los nuevos conocimientos de manera frecuente con los conocimientos previos, contexto y realidades del estudiante posibilitan la creación de la zona de desarrollo próximo y la construcción del andamiaje necesario para la construcción del aprendizaje.

García y Sandoval (2017, p.79) mencionan que los principios del socioconstructivismo se centran en cuatro aspectos: (i) Aprender a través de la práctica y descubrir para construir el conocimiento; (ii) Resolver situaciones problemáticas contextualizadas de manera colaborativa; (iii) Asociar la construcción del conocimiento a los contextos culturales; y, (iv) Desarrollar los

nuevos conocimientos apoyados en el andamiaje que generan los conocimientos previos.

Estos principios tienen como finalidad la promoción del desarrollo personal dentro de la sociedad a la cual pertenece el individuo y ajustado a los elementos culturales de la misma, de manera que permita alcanzar las competencias necesarias para el análisis crítico de las diversas situaciones a las que se enfrenta el individuo.

Como método para la aplicación del modelo pedagógico socioconstructivista, García y Sandoval (2017) proponen una secuencia de eventos reiterativos que contemplan: la apertura de la discusión de los conceptos, el énfasis en el aprendizaje y progreso del estudiante, la consideración de los conocimientos previos, la revisión de los lineamientos curriculares y las competencias que se desea que el estudiante alcance, la correcta secuencia de los contenidos considerando el nivel y las estructuras mentales de los alumnos, la problematización de los saberes; y nuevamente se retorna a la apertura de la discusión de los conceptos.

Todos los pasos mencionados por los autores se ajustan a un proceso de aprender haciendo en el aula donde el docente es un mediador para que el estudiante pueda pensar, crear y reflexionar en un ambiente libre de restricciones, lo cual le permitirá el desarrollo de habilidades de pensamiento y el progreso secuencial de las estructuras cognitivas que le faciliten el acceso a conocimientos más elaborados.

El proceso educativo es complejo y cada uno de los elementos que lo conforman aumenta esta complejidad. No se debe asumir que los docentes son únicamente individuos que manejan competencias específicas de un área de contenido olvidando la carga emocional y social que poseen como individuos y, de igual manera, no debe considerarse a los estudiantes como sujetos que solo participan en el proceso a través de acciones cognitivas, sin tener en cuenta sus afectos, intereses y valores que poseen como individuos.

En el modelo educativo humanista, las características que conforman a los sujetos son incorporadas como criterios para la planificación del proceso de enseñanza, integrando como meta para el proceso de formación, el desarrollo de competencias que habiliten a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico para tomar decisiones basándose en el respeto de los otros, la justicia y la equidad.

Este modelo se sustenta en la teoría psicológica humanista que emerge como una necesidad de colocar a la persona en el centro del proceso de transformación, y asume elementos de las corrientes filosóficas existencialista y fenomenológica. En cuanto a la primera, se considera que el ser humano es capaz de crear su propia persona mediante las decisiones que va tomando a lo largo de su vida. Por ello, el concepto de libertad aparece como un elemento fundamental dentro del humanismo, pues el sujeto debe ser libre para tomar sus decisiones asumiendo que finalmente son estas las que permitirán que se forme como miembro de la sociedad (Advíncula et al., 2014).

De la fenomenología, el humanismo adopta la idea de que los seres humanos son subjetivos y, por lo tanto, sus percepciones son las que dominan la manera como se analiza la realidad y, en consecuencia, la comprensión del otro solo es posible si se comprende cómo este sujeto percibe la realidad y no es adecuado partir del punto de vista del examinador. Esto implica que todos nacemos con capacidades innatas para ir incorporando a través de nuestros procesos cognitivos, elementos que posibiliten ir conformando un marco de referencia para comprender la realidad.

A este respecto, el humanismo educativo rompe con el modelo de enseñanza pasiva, memorística y mecánica, y coloca al estudiante en el centro del proceso adoptando, a su vez, la propuesta de un aprendizaje significativo, basado en las vivencias de cada sujeto, definido por Sánchez Huarcaya (2015) como de tipo indirecto. Esto lleva a reconocer que cada persona construye su propio aprendizaje, que se enriquece a través de su propia experiencia, lo que le conduce a la aplicación del aprendizaje a las situaciones de su entorno

inmediato. Retomando el pensamiento de Carl Rogers, el alumno aprenderá cuando las ideas a las que se enfrenta sean significativas para él, y esto ocurre cuando se involucra en su totalidad en el proceso de aprendizaje, lo que incluye lo afectivo, lo cognitivo y lo social (Rodríguez, 2013).

La educación humanista considera al discente de manera integral, incorporando como variables dentro del proceso educativo no solo la inteligencia e interés, sino también la conducta, la afectividad, las relaciones sociales y la percepción que posee el educando acerca de su entorno que es el resultado de su interacción con éste (Aizpuru, 2008). Considerar estos elementos para plantear el modelo educativo humanista requiere, finalmente, colocar al educando en el centro de su propia educación, y asumir que el proceso de aprendizaje será único, lo cual acarrea que cada sujeto dirige su aprendizaje en consonancia con sus valores, y el docente debe orientar la toma de decisiones y respetar las ideas y emociones del educando (González & Romo, 2006; citado en Advíncula et al., 2014, p.42).

Si el estudiante se hace cargo de su formación humana, su actuación como ciudadano permitirá la conformación de una sociedad más comprometida con el bienestar común, que se deslinda de la formación de un individuo que solo actúa para la producción y reproducción social y lo aproxima hacia un desarrollo más humano que valora el ocio, el trabajo, la paz mediante la aceptación de sí mismo y del otro.

De la educación humanista se espera, de acuerdo con Hernández (2011, citado en Advíncula et al., 2014, p.43) que se desarrolle la individualidad de los sujetos a través de su crecimiento personal; que el sujeto reconozca que esa individualidad es única, impulsando su creatividad y promoviendo la innovación; y que, a partir de ese reconocimiento, el individuo pueda desarrollar sus potencialidades y aportar al desarrollo social colectivo (Aizpuru, 2008).

Para que sea posible alcanzar estas metas, la relación entre el docente y el alumno debe desarrollarse en un clima socioafectivo de respeto que requiere de un proceso de comunicación adecuado en el que los alumnos puedan expresar

sus ideas para la resolución de problemas desde sus perspectivas (Advíncula et al., 2014). Pero, también es necesario, para que se pueda desarrollar integralmente el individuo, involucrarse con los demás miembros de la sociedad para asumir el reto de una actuación conjunta para la resolución de los problemas.

Lawrence Kohlberg realiza importantes contribuciones teóricas a la educación humanista al considerar elementos propuestos por Piaget relacionados con los estadios de la evolución del juicio moral (Aizpuru, 2008), al considerar normas como estructuras que son construidas por el estudiante a través de la interacción social, conduciendo esto al desarrollo de la moralidad.

El docente debe mostrar un cambio en su accionar pedagógico principalmente porque el centro del proceso educativo ya no es el programa o sus contenidos sino el estudiante; y, adicionalmente, en el humanismo se considera que la naturaleza humana carece de fallos internos, por lo cual su adecuado desarrollo es consecuencia de una ayuda externa motivadora, orientadora y correctiva en la que el docente es uno de los actores llamados a actuar (Sánchez Huarcaya, 2015), interesándose más en el alumno como persona integral y fomentando el espíritu cooperativista en el grupo. Los métodos de enseñanza, pues, deben ajustarse a esta nueva realidad alejando posturas autoritarias debiendo el docente ser sensible ante las percepciones y sentimientos de sus alumnos, mostrándose empático, abierto y sincero (Rodríguez, 2013).

Todos estos aspectos a los que se vienen haciendo alusión indican que se debe pensar en el ser humano de una manera integral; de ahí que la educación humanista dirija sus esfuerzos a desarrollar las habilidades intelectuales y a impulsar la capacidad de reflexión, el sentido estético, ético, moral y espiritual que permitan formar al sujeto como un individuo respetuoso de sus semejantes y de su rol en la sociedad (Maceira, 2011).

Las prácticas educativas desde el modelo humanista y de acuerdo con Galvis (2008), están ligadas al buen ser, al buen vivir y al aprender en la vida, con la vida y para la vida, lo cual hace del aprendizaje un proceso complejo, en el que

el sujeto ocupa el centro del proceso educativo donde no solamente se reconoce el contexto y la realidad del sujeto, sino que se hace énfasis en los elementos internos que conforman la personalidad del discente tales como, sus motivaciones y sentimientos que modificarán las respuestas ante los mismos estímulos externos, colocando a la educación en función de las características y necesidades de cada individuo. Esto imposibilita el desarrollo de un modelo único de individuo y obliga a la socialización para permitir la plenitud de desarrollo del sujeto (Galvis, 2008).

1.3.1. Principales teorías educativas

Algunas teorías educativas han cobrado vigencia en los últimos años desplazando al conductismo que protagonizó la educación durante gran parte del siglo XX, siendo este el caso de la teoría sociocultural, la teoría constructivista, el aprendizaje autorregulado, la cognición situada, el aprendizaje cognitivo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, la teoría de la flexibilidad cognitiva y la cognición distribuida (UNESCO, 2004).

De la teoría constructivista se derivan tres enfoques que son: el psicogenético, cuyo principal teórico es Jean Piaget, que contribuye desde el campo de la psicología a dar forma al constructivismo; el constructivismo sociocultural, delineado por Lev Vygotsky; y el constructivismo cognitivo que se presenta de manera más radical. Cada uno de ellos guía a los sujetos hacia el aprendizaje significativo. Un elemento común a todas las teorías planteadas es la participación activa del estudiante en la búsqueda y construcción del conocimiento.

Desde el enfoque psicogenético, se plantea que las competencias cognitivas son acordes al nivel de desarrollo intelectual del sujeto que presentará estructuras cognitivas adecuadas a su nivel. Estas estructuras cognitivas preexistentes son determinantes para los procesos de la percepción del mundo (UNESCO, 2004) y permitirán, en caso de que el nuevo conocimiento pueda ser comprendido a partir de lo que el sujeto conoce, que se produzca un proceso que Piaget denomina *asimilación*. Pero, ocurre que, en cada nivel de desarrollo, el nuevo

conocimiento puede generar un conflicto con los conocimientos que posee el individuo para lograr autoconstrucción del aprendizaje. Este conflicto terminará equilibrándose a través de la reestructuración conceptual en la que el sujeto puede rechazar la información nueva o permitir que de alguna manera se ajuste al conocimiento preexistente en un proceso que se denomina *acomodación*. Este proceso de reestructuración conceptual a su vez pasa por un momento de abstracción reflexiva que posibilitará el aprendizaje operativo (Martínez & Zea, 2004), que conducirá a la aplicación de la metacognición para que el sujeto pueda ordenar lo aprendido y se logre el proceso de *transformación*.

La teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel asume la existencia de un modelo de representación del conocimiento mediante esquemas cognitivos o modelos mentales que hacen énfasis en las habilidades del pensamiento y la solución de problemas (Martínez & Zea, 2004). Para alcanzar estos modelos mentales, el descubrimiento puede ser un sistema efectivo para el individuo, en el cual los elementos que evidencia a través de su propio proceso de descubrimiento se relacionan con los conocimientos previos para poder continuar con el proceso de construcción del aprendizaje. Si el nuevo conocimiento es relevante para el sujeto, este mismo conocimiento se hará significativo y su asimilación será más sencilla, por lo cual, atendiendo a la realidad del individuo, todo conocimiento puede ser de mayor significancia si este es relacionado con su entorno o con las experiencias previas del alumno.

El proceso de construcción del aprendizaje, en consonancia con las propuestas de Bruner, subraya que el aprendizaje es un proceso activo fundamentado en los conocimientos y experiencias previas del individuo. Y, conforme a la UNESCO (2004, p.32), se deben considerar tres principios direccionadores del proceso de instrucción que son: (1) La instrucción se debe relacionar con la experiencia y el contexto del individuo; (2) La instrucción debe poseer una estructura lógica que pueda ser asimilada por el individuo fácilmente; y, (3) Debe permitir la extrapolación de los conocimientos y dar cabida a la expansión del mismo a través de procesos investigativos y exploratorios posteriores.

De este modo, la propuesta de Brunner pasa por desarrollar un proceso de enseñanza que inicie con la acción que permita el descubrimiento del nuevo aprendizaje, aprovechando la curiosidad innata de los individuos.

La teoría sociocultural desarrollada por Lev Vygotsky asume al aprendizaje como un proceso derivado de las interacciones sociales que son el factor fundamental para el desarrollo cognitivo. Y, si se acepta este principio, entonces se requiere dotar al sujeto de ambientes socialmente diversos en los que pueda explorar diversos campos del conocimiento junto a los miembros de la comunidad educativa, en cuyo caso, la conformación de redes de conocimiento se transforman en estrategias clave para el proceso de aprendizaje, y las TIC en herramientas para obtener un ambiente más complejo e interactivo.

La teoría sociocultural sitúa al aprendizaje dentro de las comunidades en las que se desarrollan las actividades prácticas y se va construyendo a partir de la ampliación de las zonas de desarrollo próximo, las mismas que contemplan componentes cognitivos que no han madurado en el individuo, pero que se encuentran en evolución, y a partir del cual se puede facilitar el desarrollo de aprendizaje de los nuevos conceptos. La propuesta incluye la creación de un andamiaje cognitivo que se verá fortalecido mediante el aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca (Martínez & Zea, 2004).

Por ello, se establece que el educando se apropia del conocimiento cuando lo internaliza y lo ajusta a su construcción mental de la realidad, permitiéndole la aplicación de este nuevo conocimiento a contextos diferentes al que originó su aprendizaje (López, 2015).

La teoría de la carga cognitiva propuesta por Sweller en 1988, parte de la estimulación del conocimiento a través de los procesos de interacción social generando la necesidad del diálogo, que permita colocar el aprendizaje interno en un espacio público para la asimilación compartida. Sweller plantea que el aprendizaje ocurre una vez que la información se haya retenido lo suficiente en la memoria de trabajo, después pasará a formar parte del aprendizaje a largo plazo y podrá ser utilizada para la resolución de nuevos problemas.

En 1991, Spiro, Feltovich, Jacobson y Coulson proponen la teoría de flexibilidad cognitiva que se sustenta en el aprendizaje no lineal que está mejor ajustada al conocimiento presente, habitualmente, de manera poco estructurada, permitiendo al estudiante abordar el conocimiento desde múltiples puntos de vista. Este modelo favorece que el alumno construya su conocimiento de acuerdo a su propio ritmo y adecuado a sus estructuras cognitivas, puesto que éste se irá fortaleciendo en la medida que sea contrastado con los otros miembros del entorno educativo. Esta teoría posibilita ajustar en gran medida a las TIC como herramientas para el desarrollo de múltiples interacciones que impulsarían la conformación de redes de conocimiento y la construcción no lineal del mismo (UNESCO, 2004).

1.3.2. El pensamiento holístico en la educación

Uno de los límites impuestos al desarrollo del pensamiento humano es consecuencia del reduccionismo y la fragmentación del conocimiento, y la holística plantea una manera de sobrellevar estas limitaciones mediante la comprensión de la realidad de forma integral. Los fenómenos a los que se enfrenta el sujeto son analizados mediante múltiples perspectivas para producir una visión general y no lineal de comprender las cosas. De ahí que la holística requiera de la aplicación del pensamiento sistémico complejo que le permita al sujeto comprender e integrar las interacciones que caracterizan el fenómeno y analizarlas contextualmente (González, 2008).

Debido a que el aprendizaje es un proceso complejo vital para el desarrollo del individuo, éste debe ser abordado de una manera holística, para integrar los diversos procesos que interactúan constantemente en el sistema social y en el sistema natural. Menciona Galvis (2008) que investigadores como Francisco Varela plantean que la mente es necesaria ubicarla en interacción con el cuerpo y con el contexto físico y social, lo que origina que la identidad sea concebida de una manera compleja, relacional y sistémica que conduce a un enfrentamiento con el paradigma racionalista.

Wernicke (1994) expresa que, bajo una visión holística, el ser humano debe ser considerado de acuerdo a cinco aspectos a los cuales se debe dar igual importancia. Estos aspectos son el físico, el biológico, el emocional, el intelectual y el espiritual; y permite comprender los diferentes momentos y niveles de la interacción humana.

Es a través de la interacción con otros que se incrementa la capacidad de producción de conocimientos, y estos se harán significativos afectando la corporalidad, lo que Maturana denomina bioaprendizaje (Galvis, 2008).

López (2018), por su parte, sitúa el origen de la educación holística en la década de los '90 a través de la Declaración de Chicago sobre Educación en 1990, y luego reafirmando en la Conferencia Internacional sobre Educación Holista, de Guadalajara en 1993.

El enfoque holístico en la educación se ve reflejado en la propuesta pedagógica de la educación liberadora, la educación popular, la pedagogía crítica, la pedagogía social, entre otras, que les une el interés por el desarrollo holístico de los educandos, y estos a su vez de las comunidades mediante el análisis crítico de la realidad y el desarrollo de acciones para su transformación (López, 2015).

Bajo el enfoque de una educación holística, el ser humano debe ser entendido como un ente integral y tener en cuenta todas las potencialidades que posee para satisfacer las necesidades básicas y superiores para continuar su desarrollo (Wernicke, 1994).

En la educación holística se hace énfasis en el desarrollo humano y, en consecuencia, se deben reconocer y apoyar los talentos individuales donde los controles externos pasen a ser controles internos de autodisciplina, amor propio y respeto. Asimismo, los docentes se constituyen en facilitadores de procesos que junto a los miembros de la sociedad mantienen un rol activo en el proceso educativo. En palabras de López (2018),

La educación debe relacionarse con la vida humana infundada en el respeto, en la solidaridad y en la afirmación de valores propios, por lo tanto,

debe potenciar la cultura como propuesta universal de aceptar los cambios y enlace de las etapas de la vida y sus incidencias. (p.305)

1.3.3. El constructivismo en la pedagogía para adultos

Como ya se mencionó en apartados anteriores, el constructivismo centra la adquisición del aprendizaje en el estudiante, y plantea que este aprendizaje es producto de una construcción individual. Posteriormente, en el constructivismo social, se señala que esta construcción se dinamiza mediante las interacciones con otros miembros de la sociedad y la cultura. El aprendizaje ocurre entonces mediante la internalización de lo construido individual y colectivamente y se consolida cuando este conocimiento puede ser discutido, mejorado y aplicado en nuevos contextos para la solución de problemas; es decir, puede generar innovaciones y nuevos conocimientos (Begoña, 2015).

Ningún educando, y menos aún el discente adulto, pueden considerarse libre de experiencias ante cualquier aprendizaje, sino que, por el contrario, siempre está cargado de conocimientos previos adecuados o no al nuevo conocimiento que pueden facilitar o entorpecer la construcción del nuevo entramado conceptual.

Al analizar los aportes que realiza Vygotsky al constructivismo, se observa que es necesario incorporar la propuesta del enfoque socioconstructivista a la pedagogía para adultos iniciando con la apropiación del conocimiento que debe hacer el educando, lo que se convierte en un principio central para diferenciar la educación bancaria de un nuevo modelo educativo.

El adulto debe no solo apropiarse del conocimiento, sino también adquirir la autonomía necesaria para romper la dependencia que puede generar de la orientación del docente, para adquirir el control de su proceso de aprendizaje. No obstante, se requiere, de igual modo, que el adulto incorporado al proceso de aprendizaje rompa el círculo reiterativo que establece al desarrollar un diálogo con aquellos que tienen pensamientos similares. Por consiguiente, el docente debe propiciar el intercambio de ideas que confronte al alumno con otros pensamientos para que aumente la complejidad de sus construcciones mentales de manera crítica y bajo la premisa del respeto mutuo (López, 2015).

1.3.4. El humanismo en la pedagogía para adultos

La pedagogía para el adulto debe conducir irremediablemente a la liberación del pensamiento del sujeto, de ahí la insistencia de romper las dependencias discente-docentes propias de otros sistemas educativos conductistas, formales y tradicionales.

El cambio en las respuestas éticas del adulto ante situaciones cotidianas es un proceso complejo, que solo puede lograrse mediante una pedagogía crítica que, fundamentada en el humanismo, permita al educando establecer un nuevo compromiso ético con su contexto social y se convierta, a su vez, en un ente transformador de su realidad (López, 2015).

Aun cuando el origen del humanismo se puede situar, según Arias (2009), entre los siglos XIV-XVI en Europa, por la necesidad de dar valor a la dignidad humana, el bienestar del ser y el desarrollo integral, su vigencia en la actualidad es cada vez mayor.

En la actualidad, el desarrollo humano es considerado en función de la posibilidad de expandir las capacidades y derechos del individuo, en igualdad de oportunidades, libertad, bienestar y dignidad, y estos valores buscan impregnar los modelos educativos.

En suma, la pedagogía para adultos centrada en un modelo sociocultural y humanista debe conducir a la conformación de una sociedad más justa, equitativa y con una nueva ética social que brinde oportunidades para el desarrollo humano integral. Este modelo se ajusta al paradigma de Pedagogía y de transformación basado en una praxis transformadora de la humanidad, paradigma que se conoce también como Histórico-Crítico, que contempla la potencialidad de la pedagogía para lograr la transformación del ser humano (Arias, 2009).

1.3.5. Modelo socioconstructivista y humanista en la Educomunicación

Una de las competencias básicas que debe fortalecer la educación en cualquier nivel o modalidad, es la comunicación lingüística del educando. Esta

competencia comunicativa va más allá de las habilidades para leer y escribir correctamente, alcanzando niveles en los que el educando debe poder expresarse y empoderarse de las herramientas para su propio desarrollo humano (Blanch et al., 2016).

Esta meta que implica la formación de un individuo con las competencias necesarias para hacer de la lengua un medio de resistencia y desarrollo individual y social, ha venido adquiriendo una mayor importancia en la sociedad del conocimiento a través de la evolución de las TIC que brinda “nuevos canales y formatos a través de los que representarse, modelos más interactivos de comunicación y de construcción del conocimiento en los que la palabra se entrelaza con el lenguaje audiovisual” (Blanch et al., 2016, p.34).

Para que el educando pueda aprovechar de manera adecuada este amplio mundo de elementos comunicativos se hace necesario un planteamiento que permita el análisis de la convergencia entre la educación y la comunicación, esto es, la educomunicación, como la educación en o para los medios que, en conformidad con Blanch et al. (2016), surge en Hispanoamérica al mismo tiempo que se desarrolla la *media literacy* en Estados Unidos.

El socioconstructivismo representado en parte a través de los aportes de la pedagogía crítica desarrollada por Paulo Freire a partir de sus escritos de los años '70 en conjunto con la propuesta de la pedagogía de la comunicación de Kaplún a finales de los '90, ofrecen los soportes teóricos fundamentales a la educomunicación, la cual se entiende como un área de estudio que integra diversas disciplinas de manera dialógica.

Con el acelerado desarrollo de las TIC, se hace necesaria lo que la UNESCO (2011) denomina la alfabetización mediática e informacional, que pretende capacitar a los individuos para que sean tanto productores de información como consumidores conscientes y críticos de la misma a través del reconocimiento de los múltiples formatos que adoptan los mensajes y los medios para su comunicación (Blanch et al., 2016).

Kaplún (1998) asume la clasificación de los modelos educativos de acuerdo al posicionamiento ontológico del estudiante. En el modelo denominado exógeno, el estudiante es concebido como un objeto, mientras que, en el modelo endógeno, que hace énfasis en el proceso, el estudiante se considera sujeto.

El modelo exógeno presenta, a su vez, dos maneras para su implementación. La primera de ellas es aquella que hace énfasis en los contenidos y que está asociada a la educación bancaria, en la que el docente deposita información en el estudiante y donde predomina la verticalidad en la relación docente-discente. Una manera diferente en que se desarrolla el modelo exógeno es cuando el acento se pone en el efecto del proceso educativo, lo que genera un contexto de programación del estudiante por parte del docente y es identificado como un proceso de ingeniería del comportamiento (Galvis, 2008).

Ahora bien, en el modelo endógeno, el acento se coloca en la persona y en el proceso, y su propósito es tanto formar al sujeto como transformar la realidad.

Al hacer hincapié en el proceso, Kaplún (1998) menciona “que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento” (p.50), y esto implica que el educando debe aprender a aprender y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje autogestionario, pero que se aleja del aprendizaje individualizado, pues solo se puede transformar la realidad si se conoce la misma a través de la interacción grupal.

Esta construcción del conocimiento en consonancia con entorno es fundamento del constructivismo sociocultural en el cual se tiene un apoyo teórico importante, y junto con la importancia que tiene para este modelo educativo la formación de un individuo con una ética social que contribuya a la transformación de su comunidad, se hace necesario que exista un enfoque humanista para poder llevar a cabo una educación que se centre en el sujeto.

Las interacciones humanas, que son la base de la conformación de la sociedad, se transforman continuamente como consecuencia de los avances tecnológicos y los cambios de los modos de producción. De esta manera, la sociedad en términos generales, ha transitado en los últimos 100 años desde una sociedad

industrial a una sociedad de la información, hasta lo que conocemos actualmente como sociedad del conocimiento.

Para la consolidación de estos cambios de la sociedad, ha sido fundamental que la educación se adapte a las nuevas condiciones y modos de relación. El sujeto, quien inicialmente era percibido como un depositario de la información, ahora es un ente activo en su propia formación, que ocurre en interacción con todos los miembros de la sociedad y más allá del claustro escolar. Así, la educación no formal se consolida para contribuir a que el individuo adquiera herramientas y desarrolle competencias generales y específicas para mejorar sus condiciones de vida y aportar al desarrollo social.

Para ello, las TIC han sido un factor clave en la democratización del conocimiento, contribuyendo a la autonomía del sujeto para alcanzar los conocimientos que éste cree que le serán necesarios a corto, mediano o largo plazo. Pero, estas herramientas introducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje nuevas variables que impulsan cambios profundos en la concepción del proceso educativo. Los docentes y los discentes requieren de competencias digitales que permitan hacer de las TIC un apoyo para el impulso económico del individuo, abriendo oportunidades laborales para el desarrollo de emprendimientos.

Esta necesidad de desarrollar competencias digitales, se observa de manera más clara en la formación de los adultos, quienes frecuentemente requieren de nuevas competencias para impulsar nuevas opciones de negocios. De este modo, se requiere de un enfoque andragógico, el cual está más adaptado a la formación del adulto, centrado en un paradigma humanista y socioconstructivista, que permita la emancipación del sujeto y su formación ética, para impulsar las transformaciones necesarias de su comunidad.

Educomunicación intercultural

CAPÍTULO 2

EDUCOMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Resumen

2.1 Educomunicación

2.2 Interculturalidad

2.3 Educación intercultural

Resumen

El impacto de las Tecnologías de Información y de la Comunicación (TIC) incidió sobre los modelos educativos impulsando su transformación y la adopción de nuevos paradigmas. La educomunicación, que surge a inicios del siglo XX, se redimensiona y adquiere una importancia fundamental para la formación del individuo, constituyendo, a la luz de los aportes de diversos autores, enfoques que van desde una concepción instrumental de los medios de comunicación, hasta la integración teórica conceptual de los mismos dentro de los modelos educativos.

Debido al vertiginoso desarrollo de las TIC, la educomunicación centró su enfoque, a finales del siglo XX, en la enseñanza del uso de estas tecnologías. Este enfoque adquirió relevancia en Europa, pero en Latinoamérica, donde ya se percibía el impacto de las TIC sobre la sociedad, se desarrolló un enfoque representacional que plantea propuestas enmarcadas en las ideas de Paulo Freire sobre el desarrollo del pensamiento crítico del sujeto, y va más allá de la sola adquisición de competencias procedimentales para el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Bajo este enfoque representacional, en Latinoamérica, se suman diversos modelos que evolucionan desde concepción bancaria de la educación hasta una visión ecológica de la misma, más próxima a los planteamientos de autores como Mario Kaplún.

Como había de esperar, la educomunicación en Latinoamérica se ha convertido en una herramienta para la equidad económica, social y cultural, promoviendo procesos de interculturalidad que impactan sobre los procesos políticos y sociales de los Estados. La interculturalidad, que se convierte en una acción política para el reconocimiento de las culturas indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica, busca cerrar la brecha histórica abierta por los procesos discriminatorios.

Particularmente, en Ecuador, las reformas legales establecidas en la Constitución de 2008, permiten establecer las bases jurídicas para la

conformación de un Estado intercultural y plurinacional que se ha fortalecido a través de las organizaciones sociales de segundo y tercer grado que tienen cada vez mayor participación política real dentro de las decisiones del Estado.

En un país tan diverso culturalmente como Ecuador, la educación intercultural bilingüe es una necesidad para el reconocimiento de los derechos de todos los grupos étnicos y de los problemas de identidad cultural, así como para la promoción de la cultura de cada pueblo y nación del Ecuador.

2.1. Educomunicación

El origen del concepto de educomunicación está ligado a la figura de Célestin Freinet, un educador europeo que entre los años '20 y '30 del siglo XX, tomó la decisión de incorporar la imprenta escolar como parte de la acción pedagógica, y así creó un espacio de comunicación de la realidad social de los educandos (Barbas, 2012). Por su parte, Castro (2016) plantea que los elementos básicos iniciales de la educomunicación aparecieron en los países anglosajones bajo el concepto de *Media Literacy*, *Media Education* y, en la actualidad, coexisten con otros términos como *New Media Literacy*, centrando sus estudios en los medios, los lenguajes y la producción de mensajes, como aporte a la educación formal y no formal. Sin embargo, este enfoque fundamentalmente anglosajón, no mantiene los mismos preceptos que la educomunicación como se ha desarrollado en Latinoamérica.

La transición de la sociedad industrial hacia una sociedad de la información, permitió evidenciar la necesidad de desarrollar políticas educativas que consideraran la comunicación como un factor para el desarrollo económico, y es a partir de la década de los '70 que, de acuerdo con Barbas (2012), se van conjugando elementos conceptuales provenientes de la Escuela de Frankfurt, las teorías sobre comunicación de McLuhan y los aportes de las experiencias de pedagogos como Freire y Kaplún, entre otros, para dar forma a la educomunicación. Particularmente es Kaplún quien puede ser considerado como uno de los autores más influyentes en el desarrollo de la educomunicación, a

través de los planteamientos expuestos en su obra *Una Pedagogía de la Comunicación (el comunicador popular)*.

El creciente interés por la comunicación dentro del campo educativo impulsó a la UNESCO a desarrollar acciones para formalizar las propuestas educativas en el campo de la comunicación. La primera de ellas fue la creación de la Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación en 1977, y luego en 1979, el desarrollo de la reunión de expertos en París que impulsó la producción de publicaciones relacionadas con el tema, entre las que destaca la ponencia de Len Masterman desarrollada en la Conferencia sobre Comunicación de Australia en 1982 (Barbas, 2012).

Con la evolución de las Tecnologías de la Comunicación y su importancia política y social, se inició un proceso de concentración del manejo de los medios de comunicación por parte de grandes corporaciones privadas, que se intensificó en las últimas décadas del siglo XX y originó como respuesta que, durante el inicio del siglo XXI, se iniciara un proceso reflexivo y se retomaran las iniciativas de una comunicación considerada como derecho humano, con una concepción más democrática, que permitiera balancear los flujos de información (Sánchez, 2013).

De manera más concreta, dentro del espacio educativo, se observa, en la década de los '90, una mayor participación de los Ministerios de Educación europeos en el desarrollo de políticas curriculares que incluyen a los medios sociales de comunicación masiva, mientras que, en América Latina, diversas organizaciones internacionales, sistematizan experiencias de educación para la comunicación, en las que se observa la inclusión de la televisión, la radio y los medios impresos (Daza, 2010). Durante este periodo, se impulsa la propuesta de Mario Kaplún (1997), que contribuye al desarrollo de una pedagogía comunicante.

Dado el impulso que la pedagogía crítica recibe durante los '90, conceptos como el de educomunicación adquieren en Latinoamérica una finalidad cívica, con un trasfondo ético y profundamente democrático, que impulsa el empoderamiento de la ciudadanía del proceso que se desarrolla en los medios de comunicación

(González & Contreras, 2014). Este empoderamiento ciudadano sólo es posible si se refuerzan conceptos sociales como la libertad y se abren espacios para la participación ciudadana en todos los aspectos relacionados con los medios y la Tecnología de la Información y de la Comunicación. De allí la importancia de la educomunicación y sus enfoques para el desarrollo social.

2.1.1. Educomunicación: definición y enfoques

Aun cuando la educomunicación surge dentro en las aulas escolares como un proyecto para dar valor a la comunicación escolar, ésta trasciende la escuela y la educación formal, y transforma a los medios de comunicación en elementos de gran importancia dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta acción impulsó el desarrollo de un sistema educativo que permitiera aprovechar las potencialidades de los medios de comunicación, y así se pusieron en práctica experiencias educativas televisivas llevadas a cabo por grandes empresas de la comunicación como la BBC y la NBC (Barbas, 2012).

Ante la incursión de los medios de comunicación dentro del proceso educativo, la UNESCO desarrolla actividades entre 1979 y 1984 para reunir a expertos en las áreas de educación y comunicación, lo que permite publicar en 1980, el Informe Mac Bride “Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo”. Este informe es el resultado del trabajo de la Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación, donde se abre una línea de investigación importante para el desarrollo de la comunicación junto a herramientas pedagógicas y educativas (Mac Bride, 1980); y, finalmente, en París, dentro del documento “La educación en materia de comunicación”, se introduce el término “educomunicación” (Barbas, 2012). La UNESCO asume la educomunicación en este momento como aquella que integra la educación, los medios de comunicación y los sistemas de información (De la Herrán & Coro, 2011). Esta definición inicial aún es muy precaria para los avances que tendrá la educomunicación en los siguientes años, por lo que Morsy (1984) amplía esta visión considerándola como “el estudio, enseñanza y aprendizaje de los medios

de comunicación como parte integral del conocimiento teórico y práctico de la acción pedagógica” (p.7).

La principal debilidad que aflora de la definición inicial de la educomunicación, es considerar solo la enseñanza del uso de las TIC. Por ello, en el documento “La educación en materia de comunicación”, la UNESCO señala que la relación entre la comunicación y la enseñanza va más allá del uso de la tecnología, e incorpora como elementos fundamentales, la promoción de la participación ciudadana, la libertad de expresión y la comunicación responsable (UNESCO, 1984, p.5). Previamente, la UNESCO, a través de la Declaración de Gröndwald (1982), ya había planteado la necesidad de que tanto el sistema político como el educativo, participaran de manera conjunta para promover entre los ciudadanos un pensamiento crítico sobre los procesos educativos. Este planteamiento se ajusta al interés de la UNESCO por impulsar políticas que favorezcan el progreso de los países en vías de desarrollo, para disminuir la brecha cultural y educativa en sus poblaciones (Beltrán, 2017).

Alcanzar un concepto de educomunicación en un contexto tan diverso como el latinoamericano, implicó la puesta en común de diversos planteamientos de los expertos, quienes reunidos en Santiago de Chile en 1992, bajo la convocatoria del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística [CENECA], (1992), establecieron que la educomunicación debía contemplar, no solo los medios de comunicación, sino también los lenguajes por los cuales se realiza, ya sea de manera personal, grupal o social, formando al individuo con criterios inteligentes ante los procesos de comunicación (Aparici, 2010a).

Como resultado de esos encuentros, Mario Kaplún presenta en 1998 uno de los textos más influyentes relacionados con la educomunicación en Latinoamérica titulado “Una Pedagogía de la Comunicación”, donde se plantea la necesidad de una lectura crítica de la cultura y los medios, sustentado en un aprendizaje colaborativo y dialógico (Castro, 2016), y propone como objetivo fundamental de la educomunicación,

[...] potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación -redes de interlocutores, próximos o distantes- para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas. (Kaplún, 1998, p.244)

De este modo, las teorías de comunicación conciben a todo proceso educativo como un acto de comunicación (Aparici, 2003); y, en consecuencia, la educomunicación es asumida no solo como la educación para la enseñanza del uso de los medios dentro de la nueva narrativa digital, sino que se incorpora la idea de una educación para la comunicación. Considerando la idea anterior, Aparici (2010a) conceptualiza la educomunicación como,

un campo de estudios teórico-práctico que conecta dos disciplinas: la educación y la comunicación, con el fin de llegar a la comprensión crítica de estas dos vertientes tanto en el currículo formal de educación, como el procesamiento de mensajes provenientes de los medios de comunicación y en el procesamiento de los mensajes propios. (p.9)

Martínez (2017), señala que, uno de los aportes de investigadores como García Matilla, fue reconocer la educomunicación como un campo de estudio en el que se pretende dotar a los discentes de las competencias expresivas necesarias para un adecuado desenvolvimiento comunicativo y el desarrollo de su creatividad, con la finalidad de impulsar el desarrollo de competencias para comprender la producción social de la comunicación, el funcionamiento de las estructuras de poder, el uso y manejo de las técnicas y elementos expresivos, y finalmente el pensamiento crítico que minimice los riesgos de manipulación.

Por consiguiente, la educomunicación puede ser vista como un campo específico del saber que considera necesario incorporar al sistema educativo los medios de

comunicación debido a la omnipresencia ocasionada por su consumo masivo; que asume el desarrollo de los contenidos mediáticos capaces de desarrollar una realidad ilusoria manipulable; y reconoce que la penetración de los medios implica una gran influencia ideológica (Beltrán, 2017). Debido a estas características, se requiere que la educomunicación actúe en la formación del pensamiento crítico.

Ante el efecto de los medios de comunicación, la asociación de Educomunicadores “Aire Comunicación” que trabaja en todos los continentes, y que ha hecho aportes importantes a este campo de estudio, entiende la educomunicación como,

Un espacio teórico-práctico formado por las interrelaciones entre dos campos muchas veces separados: la educación y la comunicación (con especial hincapié en su vertiente mediática). Un espacio de trabajo con un fin muy claro: extraer todo el potencial de la unión de estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano, con la vista puesta en la consecución de un mundo más habitable para todos. Consideramos la Educomunicación como una herramienta idónea para el autoconocimiento y desarrollo de las personas y desde ahí, para el desarrollo de las sociedades. (AIRE Comunicación, 2017, p.5)

Este planteamiento conduce a pensar en la potencialidad de la educomunicación para el desarrollo integral del ente social. Para ello, la educomunicación debe ser concebida como un campo de estudio interdisciplinar y transdisciplinar que atienda de modo teórico-práctico los aspectos relacionales entre la educación y la comunicación (Barbas, 2012). Pero, para atender la formación integral de los individuos, se requiere además de acciones multidisciplinares de planificación, ejecución y evaluación de procesos, programas y productos de la comunicación abierta, colaborativa, democrática desde el pensamiento crítico y autónomo de los sujetos y las comunidades.

2.1.1.1. Enfoques de la Educomunicación

Como se advierte en la evolución de la definición de la educomunicación, tanto en el contexto iberoamericano como en el anglosajón, se observa una distinción de dos enfoques principales: uno informacionista, relacionado con el uso instrumental de los medios y de referencia más frecuente en la educomunicación anglosajona; y, otro enfoque representacional y más interpretativo, observado con mayor frecuencia en Latinoamérica (De la Herrán & Coro, 2011). La conceptualización anglosajona da un mayor énfasis al manejo instrumental de los medios de comunicación e información, lo que implica que el foco de interés está en la tecnología. Bajo este enfoque se establece la necesidad de educar en la recepción crítica de los medios de comunicación, de manera que el ciudadano pueda participar de la sociedad de una forma libre y responsable, elaborando sus propios mensajes y participando de la vida democrática desde su propia autonomía personal. La educomunicación no se opone al consumo mediático y huye de los presupuestos reaccionarios que pretenden una educación de espaldas a los medios. Al contrario, reconoce la presencia e influencia de los medios en la vida cotidiana y aspira a educar sobre ellos y con ellos, tomándolos como fuente de material de interés para el aula como objeto de estudio en sí mismos.

El enfoque anglosajón también es coherente con la etapa emergente de la educomunicación, cuando se inició la implementación de experiencias tele-educativas como recursos complementarios a la educación y con un poco de relación entre educación, cultura de masas y tecnologías emergentes, en el cual se destaca su aspecto predominantemente instrumental (Coro, 2013). Sin embargo, en la actualidad existe una tendencia al desarrollo de investigaciones relacionadas con el pensamiento tecnocrático centrado en el uso de las tecnologías de la comunicación emergentes (Sierra, 2000).

Por su parte, el enfoque latinoamericano es dialógico y se apoya en los planteamientos de la pedagogía crítica, centrando la atención en el sujeto más allá de la tecnología a su alcance (Beltrán, 2017).

Este enfoque representacional de la educomunicación implica que el aprendizaje debe romper con el modelo bancario de la educación, transformando los centros educativos en espacios de investigación que integren la realidad representacional de los medios de manera dialéctica fomentando la participación (Coro, 2013). Este planteamiento está alineado con la propuesta realizada por Freire (2005), en el cual cuestiona a la educación tradicional como modelo bancario, y propone que los educandos o interlocutores deben pasar de meros receptores de la información a ser parte activa del proceso educativo-comunicacional, donde la comunicación es complemento directo del sistema educativo, afianzando el proceso de aprendizaje que durará toda la vida, y conservando la premisa de que tanto la educación como la comunicación son actos de creación, cognoscitivo y político que implican un cambio social (Freire, 2005).

Bajo este enfoque, se debe orientar el comportamiento ético y moral ante la información recibida o disponible en las redes mediante el desarrollo de un pensamiento crítico, enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del uso consciente de herramientas tecnológicas, con el fin de valorar el potencial comunicativo del ser humano para la construcción social del conocimiento.

Este enfoque transdisciplinar de la educomunicación implica mantener una mirada integral del ser humano como sujeto que interactúa en múltiples contextos y cuyo aprendizaje se desarrolla de manera colaborativa. Por otra parte, el uso de los medios tecnológicos debe aportar a la cultura y permitir el desarrollo de un posicionamiento crítico del sujeto ante la realidad, facilitando el empoderamiento del discente del proceso comunicativo para la construcción de nuevas relaciones con los otros bajo las premisas del reconocimiento y respeto, no sólo físico, sino también espiritual de un individuo que posee su propia historia, experiencias, vivencias y saberes (Narváez & Castellanos, 2018).

El enfoque constituye más que un método modernizador del proceso de enseñanza, entendiéndose de mejor manera como una pedagogía de la

comunicación que enfrenta a los medios desde una postura crítica ante las acciones de enajenación que condicionan el pensamiento del público (Coro, 2013). Para desarrollar este proceso pedagógico crítico, el educador debe impulsar las competencias de los discentes que les permitan transformarse en productores de cultura a través de la apropiación de los medios de información y comunicación (Martínez, 2017).

2.1.2. Modelos de Educomunicación en América Latina

El enfoque latinoamericano de la educación, principalmente asociado al desarrollo del pensamiento crítico, la educación liberadora y la comunicación como herramienta para el desarrollo social, ha generado múltiples modelos que se desarrollan en un *continuum* que posee como polos el enfoque informacionista y en el otro extremo el representacional y crítico.

Considerando el enfoque representacional y crítico, Gutiérrez (1993) plantea un modelo conceptual de la educación dirigido a la transformación radical del proceso educativo y de organización social, que considera el perfil de los medios, la capacidad de los mismos para enviar mensajes y las formas de expresión y participación de los sujetos como elementos centrales.

Por su parte, Aparici (2010b) considera el rol del discente en el proceso educativo y las competencias que se desean promover en ellos, para obtener una clasificación que le permite organizar la educación en cuatro modelos. Estos modelos se caracterizan por lo siguiente:

- a) El primer modelo está orientado a la enseñanza de la tecnología y de los medios con el fin de convertir al alumnado en operadores técnicos.
- b) El segundo modelo desarrolla el proceso educativo con el uso de estrategias pedagógicas a través de las que el discente asume el rol de un profesional de la comunicación, aplicando la teoría de la reproducción para aportar nuevas perspectivas que resulten más atractivas para el discente.

- c) El tercer modelo está dirigido hacia el análisis de los medios. Su objetivo es formar un analista, principalmente en el plano económico y político, con el propósito de reflexionar sobre las tecnologías de la comunicación.
- d) El cuarto modelo responde a la integración de los tres modelos anteriores.

Se puede observar que los modelos anteriores propuestos por Aparici están centrados en el uso de las TIC sin considerar la importancia de la educomunicación para el desarrollo social.

Debido a la complejidad que adquiere la educomunicación en Latinoamérica y a la influencia de los postulados de la pedagogía crítica y el pensamiento crítico, se genera una clasificación más amplia de los modelos desarrollados en América Latina. En este sentido, De la Herrán y Coro (2011, pp. 222-225) analizan el desarrollo del concepto de la educomunicación, lo que les permite organizar los modelos desarrollados en Latinoamérica como se presenta a continuación:

- a) *El modelo proteccionista o vacunador*, parte del principio de que los medios actúan como virus que alteran la conducta de los niños y la educación es contrapuesto a ello, de manera que el docente se comporta como un protector contra los perjuicios de los medios (Masterman, 1993). Bajo este paradigma, se asume que los textos y la lecto-escritura son requeridas para enfrentar los efectos de los recursos audiovisuales (Coro, 2013). Está asociado al vínculo que Freinet propuso que debía desarrollarse entre la escuela moderna y los medios de comunicación, utilizando a estos últimos como estrategias para la enseñanza (De la Herrán & Coro, 2011). Por lo tanto, el aprendizaje era reflejado en una prensa escolar, lo cual permitía el desarrollo de un circuito de aprendizaje, creación, síntesis y comunicación que a su vez extendía el concepto de comunidad educativa. Sin embargo, con la expansión de los medios audiovisuales, se percibió una amenaza al sistema educativo y se estigmatizó a la televisión como medio de comunicación masivo que en contraposición a la escuela debía ser *combatido* (Sierra, 2000).

- b) *El modelo de la escuela paralela*, se respalda en el concepto de aula sin muros, concebida desde una perspectiva amplia, en la cual la ciudad funciona integralmente como espacio educativo. Esta propuesta detecta la dificultad que implica la tendencia tradicional de categorizar a la educación y al trabajo como elementos excluyentes, y que, en la sociedad del conocimiento, esta compartimentación no solo es innecesaria, sino que, además, obstaculiza el avance de la misma. Por ello, un modelo educomunicativo requiere eliminar las barreras entre producción, consumo y educación. Para McLuhan, entender la comunicación permite comprender a la sociedad, considerando a esta última como una consecuencia de las acciones de la primera y la tecnología condiciona el ambiente social.
- c) *El modelo centrado en el paradigma ecológico* tiene en cuenta las ideas de Postman (1984), que considera a los estudiantes como agentes críticos activos del proceso de comunicación. A su vez, el modelo implica que la educomunicación debe estar vinculada con el desarrollo comunitario, por lo que la escuela se convierte en una herramienta para acceder al estudio del entorno social y transformarlo (Coro, 2013). El cambio tecnológico debe ser abordado de modo reflexivo debido a que, a diferencia del planteamiento de McLuhan en el que el medio es el mensaje, bajo este modelo, método y contenido son elementos distintos en el proceso educativo; por lo que los estudiantes son protagonistas en la actividad investigativa y colaborativa para la solución de los problemas reales. El concepto de que la televisión es una amenaza para la integridad cultural aproxima este modelo al modelo proteccionista, pero el abordaje de esta problemática conlleva además de la implementación de la lectura, la formación del sujeto con pensamiento crítico y con dominio de las destrezas y normas lingüísticas del idioma (De la Herrán & Coro, 2011).
- d) *El modelo centrado en el paradigma cultural* propone dar un mayor énfasis a la comprensión del proceso de comunicación, desarrollando una acción reflexiva constante y dialógica acorde con el planteamiento de Kaplún. La

concepción del modelo centrado en el proceso requiere del intercambio de las experiencias adquiridas a través de los contextos personales para generar nuevas formas de construir el mensaje y, por consiguiente, el conocimiento, lo que implica una acción colaborativa de los participantes (Coro, 2013). Concentrar los esfuerzos en el análisis crítico del proceso es consecuencia de lo que Masterman (1993) denominó el principio de la no-transparencia, en el cual se plantea que los medios no siempre reflejan las realidades, por lo que hay que mantener cuestionamientos constantes sobre los procesos de producción del conocimiento. Desde esta perspectiva, los medios de comunicación son considerados como determinantes del comportamiento social y elementos que afectan el entramado cultural (Vílchez, 1983).

- e) *El modelo sociopráxico* que surge con las tecnologías de la comunicación emergentes, plantea que las aulas abiertas deben apoyarse en las redes sociales, con la finalidad de suscitar dinámicas grupales colaborativas que apunten al desarrollo local mediante el diálogo y la reflexión del proceso de comunicación. Esto permite que el proceso educomunicativo se asuma como una praxis política (Coro, 2013). El modelo, sin embargo, posee características proteccionistas y evaluativas, orientados por el psicoanálisis y el marxismo que consideran a los medios como aparatos ideológicos del Estado, afirmación a la cual Gramsci (1988) se opone al proponer a los medios como instituciones ideológicas y políticas de la sociedad que pueden contradecir al Estado. Al incorporar el ámbito político y social en el campo educativo y comunicacional abre un espacio nuevo para relacionar al alumno con las necesidades sociales de su entorno que requiere la participación de los educadores y de todos los miembros del entorno educativo que, como se planteó anteriormente, está considerado como un aula abierta sumada a la comunidad virtual (De la Herrán & Coro, 2011).

Esta clasificación de los modelos de comunicación en América Latina, muestra un proceso evolutivo de la concepción de la educomunicación que apunta a la transformación social. Sin embargo, en Latinoamérica coexiste, junto a estos modelos más representacionales, un modelo informacional que concibe la educomunicación como una teoría instrumental, contemplando a los medios y a la tecnología como recursos para utilizar la información como eje integrador del proceso educativo. La comunicación dentro del proceso educativo es considerada lineal entre el codificador y el decodificador, por lo que todo lo realizado para garantizar la fidelidad del mismo, es justificado (Coro, 2013).

En el otro extremo, el modelo representacional de la educomunicación se puede considerar como de mayor compromiso con el cambio social y el concepto de empoderamiento del sujeto. Al incorporarse las ideas de Paulo Freire, se hace necesario abrir la discusión sobre los problemas de la sustentación del poder y la participación ciudadana en el ejercicio del mismo. Para ello, se requiere de métodos más flexibles que permitan, a través de la educación, evaluar y dominar los mensajes y las tecnologías de la comunicación más novedosas, considerando el entramado de experiencias y contextos de los alumnos y docentes, bajo un estilo educomunicativo en el cual no se aprende del texto, ni del maestro de manera exclusiva, sino que se desarrolla un aprendizaje conjunto entre docentes y alumnos, lo que obliga a una transformación del espacio educativo, que pasa de ser un centro de transmisión de información a un espacio de investigación (Sierra, 2000). Este modelo atiende a una educación transformadora del sujeto y su realidad, y adquiere relevancia por medio de la participación popular que impulsa la horizontalidad de las relaciones de poder.

Finalmente, se puede afirmar que, como plantea Castro (2016), el modelo relacional utilizado con mayor frecuencia en Latinoamérica, es la consecuencia de desarrollar interdisciplinariamente y transdisciplinariamente los elementos educativos y los comunicativos, integrando los conceptos propios de cada área del conocimiento e incorporando elementos fundamentales para el desarrollo humano tales como, los conceptos de libertad, igualdad y democracia.

2.2. Interculturalidad

El ser humano, como animal cultural, ha desarrollado variados modos de concebir y relacionarse con la naturaleza, de manera que, dado el casi inevitable pensamiento etnocentrista humano, se ha generado en el planeta una gran diversidad de culturas que, bajo el paradigma globalizador actual, deben convivir e interactuar constantemente. De ahí que conceptos como *interculturalidad* hayan ocasionado diversos debates en los espacios académicos y trascendido esa discusión a los espacios políticos.

Para comprender la interculturalidad, es importante discutir primero el concepto de *cultura* que, en la acepción más generalizada del Diccionario de la Real Academia de la Lengua, es definido como: “(Del lat. Cultura). Cultivo. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social (...)” (RAE, 2018).

La UNESCO, a partir del Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, en su documento “Nuestra diversidad creativa” (1996), señala que la cultura “no es un instrumento del progreso material: es el fin y el objetivo del desarrollo, entendido en el sentido de realización de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud” (UNESCO, 1996, p.17).

Kowii (2011), en esta misma línea, menciona que cultura es “la expresión de la vitalidad de la existencia de unos individuos que comparten un entorno natural y social en un tiempo determinado. Esta vitalidad permite diferenciar y particularizar a las diversas colectividades humanas” (p.25).

Una definición más próxima a la realidad latinoamericana es ofrecida por la FLACSO (2016), que considera a la cultura como,

[...] el modo de vivir y pensar de un pueblo, está en constante movimiento y es la suma de experiencias internas y externas, que se alimentan de la relación con el otro. La cultura no es un elemento valioso por sí mismo, esta toma validez cuando la asimilamos a través de la experiencia, lo que genera posibilidades para la realización personal, familiar y comunitaria. (p.16)

Debido a la complejidad del concepto de cultura, es evidente que el concepto de interculturalidad es igualmente complejo de definir. A este respecto, Rodríguez Cruz (2018) menciona que la polisemia del concepto interculturalidad es, en parte, consecuencia de los diversos contextos históricos en los que se ha utilizado, aun cuando en la praxis no se perciba esa diferencia en las definiciones. Por ejemplo, en Europa, la tendencia es definir la interculturalidad en función de la integración de inmigrantes y minorías étnicas, mientras que en América Latina el concepto está más asociado a las relaciones de dominación colonial de las comunidades indígenas (Walsh, 2002).

La interculturalidad requiere que la interacción de las diversas culturas presentes en un territorio genere procesos de transformación social en los ámbitos políticos, sociales y jurídicos que se reflejen en los procesos educativos de un mismo Estado, bajo la práctica del reconocimiento, respeto y comunicación efectiva (Higuera y Castillo, 2015).

De este modo, el concepto de interculturalidad es incorporado en el discurso latinoamericano de los movimientos indígenas, como herramienta para definir las características de una nueva sociedad más igualitaria (Rodríguez Cruz, 2018). Pero, dentro de estas discusiones aparecen otros conceptos que han sido utilizados indistintamente y que es necesario delimitar en cuanto a sus alcances en la presente investigación. Tales conceptos son pluriculturalidad y multiculturalidad.

La multiculturalidad es un concepto asociado al reconocimiento de la existencia de diversas culturas dentro de un Estado, siendo este el primer paso para el posterior desarrollo de acciones que permitan poner en igualdad de valoración a esas culturas, en entornos democráticos y con la construcción de una ciudadanía respetuosa de la diversidad (García & Tuasa, 2007). Otras definiciones del multiculturalismo lo plantean como una estrategia para regular las interacciones entre diversas comunidades, con el fin de evitar los conflictos que puedan originarse (Pérez, 2007).

De acuerdo con García y Tuasa (2007), se puede distinguir un multiculturalismo que se refiere al trato que se ofrece a los pueblos indígenas en cuanto a los reclamos de la tierra y del reconocimiento de la diversidad cultural; de igual manera una forma de multiculturalismo que presta atención al trato de las minorías dentro del Estado, que moviliza políticamente a la sociedad y pretende la obtención de derechos autonómicos de gobierno; y una tercera tendencia, que se relaciona con el trato que se da a los inmigrantes.

Por su parte, la pluriculturalidad está vinculada con la verificación de la existencia de dos o más culturas dentro de un territorio con la posibilidad de que exista interacción entre ellas en condiciones de igualdad debido al reconocimiento del valor de las mismas, lo que constituye un verdadero valor democrático de una sociedad (Higuera & Castillo, 2015).

En América Latina, la pluriculturalidad está orientada a la defensa de la autodeterminación de las sociedades indígenas, lo que enfrenta a las políticas integracionistas y asimiladoras presentes en los Estados (Urteaga & García, 2016).

Por consiguiente, lograr la praxis de la interculturalidad en una sociedad, es un reto que implica ir más allá del reconocimiento de las diferentes culturas presentes en un territorio. Requiere del reconocimiento de la otredad, el respeto y la empatía con la finalidad de generar canales de comunicación que posibiliten la interacción y el enriquecimiento de la experiencia humana mediante la aceptación de la diversidad.

Una visión simplificada de la interculturalidad apunta al hecho de que en todo contacto entre culturas diferentes hay una interacción y, por lo tanto, se desarrolla un proceso intercultural. Pero, esta postura no considera las condiciones en las que ocurre tal interacción. Por ejemplo, una interpretación de la interculturalidad bajo un modelo anglosajón, tiende a plantear procesos de discriminación positiva con políticas asistencialistas, mientras que una perspectiva más ética considera posicionamientos descolonizadores que

visualizan las diferencias culturales generadas por los procesos asimétricos de desarrollo.

En consecuencia, la interculturalidad surge como alternativa al concepto de multiculturalidad con la finalidad de brindar un nuevo enfoque metodológico y una nueva forma de construcción del conocimiento, desde el reconocimiento de las diferencias, apartándose de los modelos neoliberales y ofreciendo una mirada desde la resistencia y la necesidad de la construcción de una nueva sociedad con mayor equidad social (Arroyo, 2016).

La complejidad del concepto de interculturalidad estriba en que es “un término analítico y multidimensional, situándose simultáneamente como perspectiva ética-filosófica, epistémica, pedagógica, metodológica, social, política y jurídica” (Urteaga & García, 2016, p.9). De allí que la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, 2016, pp. 29-30) organice la interculturalidad en tres categorías:

- a) *La interculturalidad relacional* que está definida por la interacción entre las culturas de acuerdo con las condiciones en las cuales se producen. Como estas condiciones no están definidas por la percepción de la igualdad o de la desigualdad, se considera que la interculturalidad relacional siempre ha existido.
- b) *La interculturalidad funcional* está caracterizada por el reconocimiento de la diversidad cultural como fundamento para el desarrollo de procesos de inclusión social de las minorías a las estructuras sociales dominantes establecidas, sin cuestionar las relaciones de poder. No se considera la relación de inequidad entre la interacción de las culturas, solo que esta relación sea funcional para el desarrollo económico de una sociedad.
- c) *La interculturalidad crítica* responde a la necesidad de construir una relación entre culturas considerando la historia y el contexto cultural de la cultura que ha sufrido discriminación o sometimiento. La finalidad de este planteamiento relacional es avanzar hacia una sociedad justa en la cual se respeten las diferencias (Rodríguez Cruz, 2017).

2.2.1 Interculturalidad en América Latina y Ecuador

Como se planteó en el apartado anterior, hablar de interculturalidad supone referirse a una dimensión heterogénea de conceptos y realidades que han sido abordadas de diversas maneras en el continente y en Ecuador, gracias a la extensa presencia de pueblos originarios que conllevan en su acervo la historia y sabiduría de una herencia ancestral incalculable.

Así, se podría afirmar que el término interculturalidad abarca varias distinciones según el autor o institución que aborde la categoría, pero tiene que ver directamente con el proceso migratorio y de movilidad humana en los continentes. En consecuencia, la interculturalidad se podría decir que “es una propuesta política que nace de las nacionalidades y pueblos para cambiar radicalmente las estructuras de poder, lo que abre paso hacia el mejoramiento de las condiciones de vida cultural, social y económica” (CODENPE, 2011, p.20). Además, permite la construcción del Estado plurinacional “que representa el poder político, económico y social del conjunto de pueblos y nacionalidades de un país [...]. Distinto al actual Estado uni-nacional que es la representación de los sectores dominantes” (CONAIE, 1994, p.53).

En América Latina, se observan especialmente las configuraciones sociales que desató la colonización a partir de la llegada de los españoles, y de cómo los pueblos originarios fueron desplazando sus formas de vida, territorios y lenguas.

La interculturalidad en América Latina, a finales del siglo XX, fue un concepto fundamental como constructo político para la lucha de los pueblos indígenas en contra de los Estados hegemónicos monoculturalistas, que buscan difuminar las diferencias culturales bajo el presupuesto de que el ordenamiento político está sujeto a principios universales. Este planteamiento se hizo más palpable inicialmente en el ámbito educativo y fue permeando paulatinamente en la construcción de Estados plurinacionales (Walsh, 2002).

Por su parte, Tubino (2002) observa que la interculturalidad cobra mayor vigencia en América Latina como un posicionamiento ético más que como una herramienta política, permitiendo la construcción de una postura construida

desde el discurso y la praxis, para hacer resistencia a los procesos sociales modernizadores que progresivamente fue ahondando en las desigualdades y pérdidas de libertades políticas de las culturas minoritarias o bajo sometimiento.

De ahí a que el término interculturalidad en América Latina fuera adquiriendo un alcance más profundo, instando al desarrollo de relaciones étnicas más auténticas, respetuosas y horizontales. Para ello, se parte de la necesidad de reconocer los derechos de las culturas preexistentes, sus aportes al desarrollo social de los Estados, y la necesidad de crear mecanismos políticos de convivencia que puedan contribuir, por una parte, a la consolidación de la diversidad cultural y, por otra, a lo que García y Tuasa (2007) denominan una nueva síntesis cultural.

Para que esta relación étnica se desarrolle en términos de igualdad y equidad, es necesario eliminar desde el discurso y la acción, la exclusión y la discriminación que históricamente ha marcado la interacción de las culturas en América Latina, lo cual convierte a la interculturalidad, a su vez, en un proceso de transición que parte del reconocimiento de los procesos históricos de exclusión y discriminación de las culturas indígenas y afrodescendientes, y se consolida en el desarrollo de una estructura política, jurídica y social de reconocimiento de la diversidad y de exclusión de los conceptos contrapuestos de superioridad-inferioridad.

Esto ha de conducir necesariamente a una cultura de respeto que favorezca el diálogo entre las etnias del Estado, que contribuya al desarrollo de nuevos modelos sociales respetuosos de la diversidad, que impulse a su vez el desarrollo social, económico y humano desde las diferencias y no bajo la asunción de la igualdad homogeneizadora (García & Tuasa, 2007).

2.2.1.1. La interculturalidad en Ecuador

En Ecuador, la interculturalidad ha sido impulsada de manera directa e indirecta por las acciones reivindicativas de los movimientos indígenas, quienes han exigido a los gobiernos el desarrollo de nuevos modos de relación social que

permitan el reconocimiento de las tierras, el territorio, el lenguaje y la educación acorde con la conservación de la identidad étnica (Rodríguez Cruz, 2017).

A partir de los años '60, el concepto de interculturalidad estuvo apuntalando el reconocimiento del territorio y su manifestación práctica del derecho a la tierra, siendo planteadas en torno al reconocimiento étnico (Bretón, 2009). De acuerdo con Rodríguez Cruz (2018), este planteamiento fue en el que se centró la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en sus discursos reivindicativos; sin embargo, se entretrejieron en las demandas sociales las exigencias de la conservación de las lenguas y culturas propias a través, por ejemplo, de la reivindicación de una educación bilingüe y el cese de la dominación social.

Esto condujo a que el Estado ecuatoriano se autodefiniera mediante la Constitución de la República del Ecuador (2008) como intercultural y plurinacional, lo cual permitió que emanaran de la Constitución las leyes y reglamentos necesarios para hacer ejecutables estos principios.

Las dificultades que ha presentado este proceso de reconocimiento de la interculturalidad y plurinacionalidad en Ecuador, es que se ha hecho gran énfasis en las acciones dentro, desde y hacia los pueblos indígenas minimizando el reconocimiento de otros grupos étnicos y dejando a un lado la incorporación de grupos étnicos históricamente dominantes, lo cual dificulta la práctica real de la interculturalidad (Higuera & Castillo, 2015).

Otras críticas de la interculturalidad en Ecuador, se relacionan con lo que Urteaga y García (2016) plantean como una política educativa limitada que, al menos en el periodo inmediato a la aprobación de la Constitución de 2008, asumió que el cumplimiento del mandato constitucional de la interculturalidad, sería alcanzado únicamente con el impulso de políticas que permitieran el acceso a la educación y permanencia en las universidades de la población juvenil indígena.

2.2.2. El Ecuador como Estado intercultural y plurinacional

El reconocimiento constitucional de la plurinacionalidad, implica la conformación de varias naciones dentro de un mismo territorio, cuestión que requiere el reconocimiento de las autoridades elegidas por los miembros de cada nacionalidad, autonomía administrativa y el respeto por las acciones jurídicas indígenas, lo que puede conducir a un riesgo de la pérdida de la integridad territorial y el aumento del riesgo de la seguridad nacional. García y Tuasa (2007) consideran que este planeamiento fue el que impidió que, en la Constitución de 1998, se evitara considerar al Ecuador como estado plurinacional.

Sin embargo, la Asamblea Constituyente de 1998 prestó atención a las solicitudes de las organizaciones indígenas que habían formado parte de las luchas políticas y sociales, abriendo la puerta legal a aspectos indígenas fundamentales como la educación, la cultura, el idioma, la representación y la participación en el Estado, alcanzando a definirse como pluricultural y multiétnico.

Aun cuando no se declara al Estado como plurinacional, la apertura constitucional que se generó, posibilitó la conformación del Consejo de Desarrollo de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CODENPE), y la creación de las circunscripciones territoriales indígenas y afroecuatorianas que poseen autoridades propias. Estas acciones permitieron avances en la participación de grupos indígenas en instancias gubernamentales como la Dirección de Educación Bilingüe y la Dirección de Salud de los Pueblos Indígenas. También se alcanzaron avances en la delimitación y legalización de territorios indígenas en el Amazonas (García & Tuasa, 2007).

Por su parte, la realidad demográfica en Ecuador respalda la necesidad de desarrollar una mirada diferente a la uni-etnicidad. Durante el 2006, se realiza en Ecuador la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV), que ofrece una mirada a la autopercepción de sus pobladores, obteniéndose que “en el país el 8,5% de la población se considera indígena, el 5,7% afroecuatoriana, el 7,7 % blanca y el 78,8% mestiza” (FLACSO, 2016, p.19).

El CODENPE, por su parte, hace una revisión de las nacionalidades y pueblos indígenas presentes en Ecuador, cuyos datos son presentados por UNICEF (s.f.), identificando 14 nacionalidades (tabla 4) y 18 pueblos indígenas (tabla 5) reconocidos oficial e institucionalmente.

Esta realidad permite a la CONAIE (2007), concebir a un Estado plurinacional como un modelo de organización política que permita avanzar hacia la descolonización de los pueblos indígenas y la conformación de un Estado integrado en la diversidad, lo cual fortalecería al país, incrementando el ejercicio de la soberanía popular y ofrecería una alternativa al modelo económico neoliberal a través de la promoción de la equidad social y política.

Estos objetivos planteados por la CONAIE solo son posibles bajo la conformación de una verdadera interculturalidad, constituida desde un diálogo equitativo y ético, que reconoce los valores y la sabiduría de todos los grupos étnicos presentes en el Estado sin imposiciones. Para García y Tuasa (2007), la declaración del Estado plurinacional pasa por el reconocimiento del autogobierno o gobierno comunitario que reconozca el derecho de los pueblos indígenas, afroecuatorianos, mestizos y montubios, pero integrados a su vez al marco jurídico Estatal.

Los alcances que no fueron posible incorporar en la Constitución de 1998 fueron conseguidos en la promulgación de la Constitución del Ecuador en el año 2008 en Montecristi, lo cual significó un importante avance para el reconocimiento de derechos de los pueblos y nacionalidades que habían permanecido relegados por años a la espera de su visibilización y reconocimiento oficial. Este documento supuso un reto para las instituciones públicas y privadas de incorporar en la construcción de sus políticas públicas, la posibilidad de inclusión y de interacción desde la concepción de un Estado intercultural y plurinacional.

Al considerarse constitucionalmente la interculturalidad y la plurinacionalidad, se genera un nuevo modelo de Estado que enfrenta las estructuras de dominación colonial desarrollada por los grupos blancos y mestizos sobre los grupos indígenas y afroecuatorianos (Walsh, 2002; Tubino, 2002).

Asimismo, replantearse la definición del Estado ecuatoriano implica un cambio del modelo económico que impulse la independencia económica, la democracia y una nueva manera de concebir la justicia social (Rodríguez Cruz, 2017).

La CRE de 2008, también reconoce el sistema de educación intercultural bilingüe, convirtiéndose en uno de los logros de los pueblos, nacionalidades, colectivos y organizaciones sociales que habían luchado durante años por este derecho social. De esta manera, surge el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), que fue establecido para este propósito. Las acciones del SEIB atienden al paradigma de la sostenibilidad y abarca desde la estimulación temprana hasta la educación superior (Higuera & Castillo, 2015).

La interculturalidad y la plurinacionalidad del Estado ecuatoriano (Tabla 4 y 5) se halla en el primer artículo de la CRE (2008) que define al Ecuador como: “[...] un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (p.16), con lo que se decreta tanto la plurinacionalidad como la unidad del Estado, y se deja explícito que se establece la interculturalidad como característica definitoria.

Tabla 4

Nacionalidades presentes en Ecuador.

REGIÓN	NACIONALIDAD	PROVINCIA	POBLACIÓN TOTAL
COSTA	Awá	Carchi, Imbabura	3082 (datos CODENPE)
	Chachis	Esmeraldas	8040 (datos CODENPE)
	Épera	Esmeraldas	300 (datos 2011)
	Tsáchilas	Santo Domingo de los Tsáchilas	2640 (censo de 1997)
	Achuar	Pastaza y Morona	5440 (datos 1998)
	Andoa	Pastaza	800 (datos CODENPE)

	Cofán	Sucumbíos	800 (datos CODENPE)
	Huaraní	Orellana, Pastaza y Napo	2200 (datos 1999)
	Secoya	Sucumbíos	380 (datos CODENPE)
	Shiwar	Pastaza	697 (datos 1992)
	Shuar	Morona, Zamora, Pastaza, Napo, Orellana, Sucumbíos, Guayas, Esmeraldas	110000 (datos CODENPE)
AMAZONÍA	Siona	Sucumbíos	360 (datos CODENPE)
	Zápara	Pastaza	450 (datos 2001)
	Kichwa (Amazonía)	Sucumbíos, Orellana, Napo y Pastaza	80 000 (datos 2001)
SIERRA	Kichwa Sierra	Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Cañar, Azuay, Chimborazo, Loja, Zamora, Napo	2000000 (datos DINEIB)

Fuente: UNICEF (s.f., p.10)

Tabla 5

Pueblos indígenas presentes en Ecuador.

REGIÓN	PUEBLO	UBICACIÓN	POBLACIÓN	LENGUA
	Chibuleo	Provincia de Tungurahua, cantón Ambato	12 000	Kichwa y español
	Cañari	Azual, en los cantones: Cuenca, Gualaceo, Nabón, Santa Isabel, Sigsig y Oña. Cañar en los cantones: Azogues, Biblián, Cañar, Tambo, Déleg y Suscal	150 000	Kichwa y español

	Karanki	Provincia Imbabura, cantones: Ibarra, Antonio Ante, Otavalo y Pimampiro	6 360	Kichwa y español
	Cayambi	Provincias: Pichincha, en los cantones: Quito, Cayambe y Pedro Moncayo. Imbabura, en los cantones: Otavalo y Pimampiro. Napo, el cantón El Chaco.	147 000	Kichwa y español
	Kisapincha	Provincia de Tungurahua, en los cantones: Ambato, Mocha, Patate, Quero, Pelileo y Tisaleo.	12 400	Kichwa y español
	Kitukara	Provincia de Pichincha, en los cantones: Quito y Mejía.	100 000	Kichwa y español
SIERRA	Panzaleo	Provincia de Cotopaxi en los cantones: Latacunga, La Maná, Pangua, Pujilí, Salcedo, Saquisilí y Sigchos	58 738	Kichwa y español
	Natabuela	Provincia de Imbabura, en los cantones: Antonio Ante e Ibarra.	15 000	Kichwa y español
	Otavalo	Provincia de Imbabura, en los cantones: Otavalo, Cotacahi, Ibarra y Antonio Ante.	65 000	Kichwa y español
	Puruwá	Provincia de Chimborazo, en los cantones: Riobamba, Alausí, Chambo, Guamote, Pallatanga, Penipe y Cumandá.	400 000	Kichwa y español

	Palta	Provincia, Loja en el cantón Paltas	24 703	Kichwa y español
	Salasaka	Provincia de Tungurahua, en el cantón San Pedro de Pelileo.	12 000	Kichwa y español
	Saraguro	Provincia de Loja, en los cantones: Saraguro y Loja. Zamora Chinchipe en el cantón Zamora.	50 000	Kichwa y español
	Waranka	Provincia de Bolívar, en los cantones: Guaranda, Chillanes, Echandía, San Miguel y Caluma.	67 748	Kichwa y español
	Huancavilca	Provincia de Santa Elena. Provincia del Guayas: desde la Isla Puná hasta el sur de la provincia	100 000	Español
COSTA	Manta	Provincias de: Manabí, en los cantones: Portoviejo, Manta 24 de mayo, Puerto López, Jipijapa, Montecristi, Guayas en los cantones: Santa Elena, Playas y Guayaquil	168 724	Español
	Secoya	Provincia de Sucumbíos, en los cantones: Sushufindi y Cuyabeno	380	Paicoca
	Siona	Provincia de Sucumbíos, cantones: Putumayo y Shushufindi	360	Paicoca y español

AMAZONÍA Cofán

Provincia de Sucumbios,
cantones: Lago Agrio,
Cuyabeno y Sucumbíos.

800 A'ingae

Fuente: UNICEF (s.f., p.10)

Los derechos, tanto individuales como colectivos y, dentro de estos últimos, los derechos de las naciones que conforman el Estado, quedan garantizados en el artículo 16 y se estipula en el numeral 1 de este mismo artículo que,

Todas las personas, en forma individual o colectiva, tienen derecho a: Una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos. (CRE, 2008, p.25)

Posteriormente, la responsabilidad del Estado en impulsar una comunicación libre e intercultural queda establecida en el artículo 17, en el cual se menciona que el Estado debe fomentar la pluralidad y diversidad en la comunicación.

En cuanto a la identidad cultural, se manifiesta en el artículo 21 que,

Las personas tienen derecho a construir y mantener su propia identidad cultural, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y a expresar dichas elecciones; a la libertad estética; a conocer la memoria histórica de sus culturas y a acceder a su patrimonio cultural; a difundir sus propias expresiones culturales y tener acceso a expresiones culturales diversas. (CRE, 2008, p.26)

Con este artículo se garantiza, además del autoreconocimiento identitario, el respeto a las manifestaciones de dicha cultura y a su memoria histórica, siendo este un avance hacia la descolonización históricamente desarrollada en el Ecuador.

En cuanto a la participación del sujeto en las políticas públicas, se introduce en el artículo 23, el derecho al intercambio cultural, la deliberación, la cohesión y la promoción de la igualdad en la diversidad, siendo este último concepto fundamental para el desarrollo de una verdadera interculturalidad, centrada en

el respeto, y al mismo tiempo, fortalece el concepto de Estado unitario, concepto que es reforzado a través del artículo 56 que dispone que: “Las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible” (CRE, 2008, p.41), respetando así la identidad de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianas y montubias instándolas a “Mantener, desarrollar y fortalecer libremente su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social” (Art. 57, num. 1, CRE, 2008, p.41).

La construcción y mantenimiento de una sociedad intercultural y plurinacional no solo es responsabilidad del Estado, sino también de los ciudadanos y ciudadanas, y así se establece en el artículo 83, numeral 10, que define su responsabilidad en promover la unidad y la igualdad en la diversidad y relaciones interculturales.

Pero, la interculturalidad no es un concepto vacío en la CRE del 2008, por lo que se plantea en el artículo 275 que, “El buen vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza” (CRE, 2008, p.135), lo cual muestra el planteamiento de la interculturalidad como una condición para la obtención del objetivo principal de alcanzar el Buen Vivir.

Una vez contemplada la interculturalidad como medio para alcanzar el buen vivir, es necesario definir el modelo de desarrollo del Estado en consonancia con esta condición intercultural y plurinacional, quedando de manifiesto en el artículo 276, numeral 7, que plantea que el desarrollo tendrá como objetivo: “Proteger y promover la diversidad cultural y respetar sus espacios de reproducción e intercambio; recuperar, preservar y acrecentar la memoria social y el patrimonio cultural” (CRE, 2008, p.136), con lo que se coloca un límite al desarrollo economicista neoliberal, desde el planteamiento de la diversidad cultural.

2.2.3 Educación e interculturalidad

Según Hernández (2016), el concepto de educación intercultural ha sido recientemente asumido como un aspecto de gran importancia educativa, y en los últimos años ha ido ganando espacio dentro de las políticas estatales a lo largo de América Latina, resultado de la adopción del concepto de interculturalidad como fenómeno de rescate del posicionamiento de equidad entre las culturas presentes en los Estados.

La incorporación de la diversidad étnica en el currículum, permitió el desarrollo de programas interculturales como parte de las reformas educativas, que procuran cambiar las estructuras culturales dominantes que no aportan lo suficiente a la formación de ciudadanos con pensamiento crítico (UNICEF, 2005). Por ello, se puede afirmar que la educación intercultural es un proceso social y político cuyas acciones transcurren en los espacios escolares (Stival, 2012), y se integra a las comunidades para el logro de nuevos esquemas de desarrollo, para lo que se requiere, de acuerdo con Novaro (2006), de la elaboración de nuevas estrategias para facilitar la integración de los procesos educativos con el sistema social, especialmente desde las comunidades.

En concordancia con Tipa (2018), la educación intercultural requiere de una comunicación comprensiva entre las culturas, para que se desarrolle el reconocimiento, enriquecimiento y valoración entre ellas en un marco de equidad.

Para UNICEF (2005),

El sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas. (p.11)

Este planteamiento hace que el desarrollo de propuestas para la incorporación de la interculturalidad en el sistema educativo, requiera del desarrollo de

métodos eficientes para su incorporación en la práctica, lo cual implica un análisis profundo de los modelos pedagógicos prevalecientes (Martín-González et al., 2020), con el fin de poder desarrollar programas que aborden la pluriculturalidad desde un proyecto educativo que permita hacer una interpretación de la complejidad étnica (Higuera & Castillo, 2015).

Estos programas y proyectos requeridos deben responder al compromiso de todos los actores sociales, políticos y culturales del Estado que, de acuerdo con García y Sáez (1998, p.134), requieren de los siguientes elementos mínimos para su consolidación:

- a) Reconocer el derecho de todos los grupos étnicos a aportar sus particularidades culturales al sistema educativo garantizando desde el marco jurídico ese derecho para evitar así cualquier proceso discriminatorio.
- b) Considerar los problemas de identidad cultural de los grupos migrantes.
- c) Tomar en cuenta las necesidades educativas de las minorías dentro de un mismo grupo cultural, o sea, la diversidad dentro de la misma diversidad y dar respuestas a las mismas.
- d) Promover el respeto por las culturas coexistentes y rechazar cualquier propuesta asimilacionista.
- e) Desarrollar la educación intercultural como un contenido para todos los miembros de la sociedad y no solo como un sistema educativo especial para migrantes, minorías culturales o grupos étnicos dominados.
- f) Promover en la sociedad el reconocimiento que los problemas ocurridos como consecuencia de la diversidad étnica no pueden ser abordados unilateralmente.
- g) Desarrollar una praxis educativa sustentada en marcos conceptuales transculturales que permitan el desarrollo del conocimiento como propiedad común.

Por su parte, la incorporación de la interculturalidad en la educación superior ha permitido alcanzar logros que son definidos por Tipa (2018, p.59) como: (i)

Aumento del acceso a la educación superior de grupos étnicos discriminados y del número de centros educativos a lo largo del territorio; (ii) Valoración, reivindicación e integración de los saberes de los grupos étnicos y respeto por la diversidad lingüística; y, (iii) Desarrollo de programas de docencia e investigación que valoren y respeten la diversidad cultural e impulsen el desarrollo local.

Aun cuando se observa que la educación intercultural favorece de manera importante el diálogo intercultural, Tipa (2018) identifica que la implementación de este modelo educativo genera problemas en la administración, en la ejecución, en el proceso de desarrollo teórico e incluso problemas epistemológicos, estos últimos como consecuencia del encuentro de saberes y paradigmas.

2.3. Educomunicación intercultural

Con el desarrollo de la educomunicación en Latinoamérica influenciada por la pedagogía crítica y la comunicación popular, educomunicadores de amplia influencia latinoamericana como Mario Kaplún y Luis Beltrán, desarrollaron propuestas para utilizar la radio como medio para educar a las comunidades campesinas e indígenas (Beltrán 2017), contribuyendo a la formación de los nexos necesarios entre la educomunicación y la interculturalidad.

Como consecuencia de esta relación interdisciplinar, la transformación educativa generada por la educomunicación en el siglo XXI, apoyada en las TIC, ha facilitado el diálogo intercultural y la cohesión social (Ipiña & Sagasta, 2011), suscitando propuestas educomunicativas interculturales basadas en un modelo que contempla a las culturas desde una perspectiva de equidad y respeto a la diversidad (Iglesias & Martín, 2020).

La relación entre las diversas culturas en un territorio se ve fortalecida a través de la educomunicación, por la necesidad de tender nuevos puentes entre los individuos, que produzcan mayores niveles de interacción y conduzcan a procesos de negociación dialógicos en el que el planteamiento central se concentre en el reconocimiento y respeto de las diferencias, en lugar de la imposición. De ahí que las TIC se conviertan en herramientas de la

educomunicación, que permiten el encuentro entre los individuos que se hallan distanciados tanto física como temporal y culturalmente de manera inmediata e interactiva (Peñaherrera et al., 2011).

En el caso del Ecuador, la construcción de la Agenda Nacional para la Igualdad de Nacionalidades y Pueblos se constituye en una herramienta de planificación participativa para la inclusión de la ciudadanía, manteniendo un enfoque intercultural, dialogante e incluyente en la temática de igualdad de derechos de pueblos y nacionalidades. Se destaca en esta Agenda la política 6.1, la cual expone la necesidad de “fortalecer el derecho a una comunicación libre en los idiomas ancestrales, para potenciar el desarrollo cultural y la construcción de la plurinacionalidad” (CODAE, CODEPMOC, CODENPE y SENPLADES, 2013, p.109).

Por su parte, la Ley Orgánica de Comunicación de Ecuador ([LOC], Asamblea Nacional, Ecuador, 2013), plantea, en el artículo 14, el principio de interculturalidad y plurinacionalidad de la comunicación, que exige al Estado promover, a través de todas sus instancias, las políticas públicas para garantizar la relación intercultural entre comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades. La intención de este artículo es ofrecer un marco jurídico que respalde la producción y difusión de la cosmovisión, cultura, conocimientos y saberes que fomenten el respeto a la diversidad del Estado ecuatoriano.

En el artículo 36 de la citada ley, se garantiza el derecho a la comunicación intercultural y plurinacional de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, a realizar la producción y difusión de sus contenidos en su propia lengua, y establece la obligación de todos los medios de comunicación a destinar, al menos un 5% de su programación diaria, a este tipo de contenidos estableciendo, a su vez, las medidas sancionatorias en caso de su incumplimiento.

Aun cuando se abre un espacio importante de interculturalidad y plurinacionalidad en los medios que permitirá el fortalecimiento de la educomunicación en el país, se requiere adicionalmente de medidas que

garanticen la equidad en el campo laboral dentro de los medios de comunicación, y, como consecuencia de esta necesidad, se concreta en el artículo 43 de la LOC, que los medios de comunicación social de carácter nacional deben incorporar en su nómina a trabajadores de acuerdo a criterios de equidad de género, interculturalidad e igualdad de oportunidades para personas con discapacidad y participación intergeneracional, convirtiéndose éste en un progreso legislativo.

Con las características que son modeladas por la LOC, se establece una estructura que fomenta la implementación de espacios educomunicativos, lo cual se puede ver favorecido con el impulso de los medios de comunicación comunitarios, que son definidos en el artículo 85 como, “[...] aquellos cuya propiedad, administración y dirección corresponden a colectivos u organizaciones sociales sin fines de lucro, a comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades. Los medios de comunicación comunitarios no tienen fines de lucro y su rentabilidad es social” (Ecuador, Asamblea Nacional, 2013, p.15). Adicionalmente, el Estado se compromete en el artículo 86 a implementar políticas públicas para la creación y fortalecimiento de los mismos para promover la diversidad cultural, la interculturalidad y la plurinacionalidad, que van desde medidas económicas hasta procesos de capacitación. Para ello delega estas responsabilidades en el Consejo de Regulación y Desarrollo de la Información y Comunicación, el cual debe presentar anualmente los avances del Estado en esta materia.

Finalmente, la comunicación intercultural y plurinacional, con una visión que permita fortalecer la integración nacional, deberá ser reforzada a través de los medios de comunicación mediante la constitución de redes que puedan compartir su programación hasta dos horas diarias sin necesidad de autorizaciones previas, asunto que favorece la difusión eliminando procesos burocráticos.

Con la inclusión de estos aspectos en la Ley Orgánica de Comunicación de Ecuador, se abre un espacio importante para la educomunicación intercultural y

la conformación de redes de formación y capacitación que permitan a los individuos empoderarse del conocimiento y de los procesos de desarrollo local.

2.3.1. Educación intercultural bilingüe en el Ecuador

En Ecuador, el esfuerzo por integrar la interculturalidad a su sistema de educación general ha sido un esfuerzo importante para lograr relacionar saberes, tanto ancestrales originarios como occidentales, desde una visión holística, en la que se intercepten distintas formas de vida, así como de niveles de aprendizaje. Para Walsh (2005) hablar de interculturalidad y modelos de educación consiste en “enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no-moderno y local, al frente de la universalidad y la no temporalidad del conocimiento occidental” (p.20), lo cual ha desembocado en una nueva condición social del saber.

La interculturalidad en Ecuador ha recorrido importantes momentos a lo largo de los años, permitiendo sentar las bases para procesos importantes que fueron surgiendo en distintos sectores rurales y urbanos de las provincias del país. En los años cuarenta, en Cayambe, a través de Tránsito Amaguaña, dirigente indígena que luchó por la educación para los indígenas y personas pobres, se fundaron las primeras *escuelas indígenas*. El Instituto Lingüístico de Verano, sobre todo en la Amazonía, marcó los años '50 con un proceso de formación desde las ciencias sociales y corrientes teológicas. Leónidas Proaño, obispo de Chimborazo, fundó en los años '60 las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) para llegar al sector indígena con alfabetización y preparación de material lúdico y educativo (Vélez 2008, p.45; Conejo, 2008, pp. 64-65; Krainer & Guerra, 2016, pp. 38-39). Después del ejemplo de ERPE, también se fundaron las Escuelas Radiofónicas en territorio shuar, y el fortalecimiento de la lengua indígena se vio reflejado en la demanda que tuvieron estos proyectos de desarrollo rural y de formación educativa. Aun cuando se observa la acción popular indígena como motor inicial para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Ecuador, es a partir de los años sesenta y setenta cuando se produce un incremento significativo en este campo por la acción de

algunas organizaciones no gubernamentales pertenecientes a la iglesia católica progresista, que unió esfuerzos con actividades indígenas privadas (Rodríguez Cruz, 2017).

Finalmente, en el gobierno de Jaime Roldós Aguilera, fue cuando el discurso del sujeto indígena recobró importancia desde la ejecución de políticas públicas y de voluntades políticas, que hacían posible el fortalecimiento de iniciativas de educación indígenas desde el Ministerio de Educación como organismo de autoridad del Estado. Este hecho fue importante para consolidar los procesos de educación intercultural bilingüe (Vélez, 2008).

En los años '80, se desarrolla el programa de alfabetización en kichwa con cobertura nacional (Higuera & Castillo, 2015) que impulsó cambios importantes en cuanto a la incorporación de la educación intercultural.

Resultado de estos primeros pasos dados por Jaime Roldós Aguilera, en 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y, en 1993, se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Krainer y Guerra (2016) mencionan que estos logros educativos también constituyeron logros políticos,

[...] ya que de este modo se abrieron espacios para la participación del indígena en la administración pública y se reconoció la capacidad de consolidar una pedagogía que atendiera a la diversidad y especificidad. En esta misma década los procesos de modernización del Estado incentivaron la incorporación oficial de la interculturalidad en el sistema educativo como eje transversal de los currículos y contenidos de estudio. (p.46)

En la Constitución de 2008, se reconoció al Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural, y las menciones que se hicieron sobre educación en el artículo 57, numeral 14, pusieron énfasis en su carácter intercultural, fortaleciendo el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), y estableciendo en el artículo 347, numeral 9, el uso de la lengua de la nacionalidad respectiva como lengua principal del proceso de enseñanza y

aprendizaje, y al castellano como lengua relacional intercultural (Rodríguez Cruz, 2017), condición fundamental para la consecución del Buen Vivir. Posteriormente, en 2010, se aprobó la Ley Orgánica de Educación Superior ([LOES], Ecuador, Asamblea Nacional, 2010); y, en abril de 2011, entró en vigencia la Ley Orgánica de Educación Intercultural ([LOEI], Ecuador, Asamblea Nacional, 2011), donde se dedican 15 artículos a la explicación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, y se dispone que la interculturalidad debe ser transversal a todo el sistema educativo nacional. Estas dos leyes también remarcan la interculturalidad como una apuesta por la formación de personas capaces de transformar la sociedad. La LOES (artículo 8, literal g), se refiere a los fines de la educación superior, que deben apuntar a “Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (p.9). Asimismo, respecto a las funciones del sistema de educación superior, subraya la importancia de “Promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad” (Ecuador, Asamblea Nacional, 2010, Art. 13, I, p.11).

Con la LOEI se cuenta con un solo sistema de educación que se denomina *Intercultural*. Dentro de este esquema se decretó que en los territorios donde hay mayor población de alguna nacionalidad, se constituyan distritos administrados por un miembro de dicha nacionalidad, y lo mismo en los circuitos educativos. A partir de esta ley, se está implantado, de manera progresiva, un nuevo modelo de gestión educativa en todo el territorio ecuatoriano. Este incluye las nueve zonas educativas (Subsecretarías de Quito y Guayaquil), los 140 distritos y los 1.117 circuitos educativos, en los que se considera como población objetivo a todos los usuarios del Sistema Nacional de Educación, incluyendo estudiantes y ex estudiantes de todos los niveles y modalidades, docentes y autoridades de establecimientos fiscales, fiscomisionales y particulares del Ecuador (Krainer & Guerra, 2016).

Adicionalmente, abarca a todos los funcionarios del Ministerio de Educación del nivel central, de las coordinaciones educativas zonales y de las direcciones

provinciales de educación hispanas y bilingües, que se encuentran en transición hacia los distritos (Ministerio de Educación, 2015). El Ministerio de Educación destaca el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como un avance importante de los últimos años. En el país existen 21 distritos de Educación Intercultural Bilingüe, cuyos titulares pertenecen a la nacionalidad de la población mayoritaria en ese territorio, y 190 circuitos educativos interculturales bilingües, que logran una importante articulación de la estructura administrativa con cada realidad territorial (Ministerio de Educación, 2015).

En el 2012, se aprueba el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el cual contempla las normas generales que rigen al SIEB, y así se fortalece y se abre espacio para la adecuada aplicación de la LOEI (Higuera & Castillo, 2015).

El recorrido de la educación intercultural ha sido largo en Ecuador, y varios sectores siguen trabajando con distintas iniciativas y múltiples esfuerzos a favor del fortalecimiento de la EIB. Las políticas públicas implementadas para la puesta en práctica de la interculturalidad han tenido, según varios de sus críticos, un tinte “multiculturalista de la celebración de la diversidad a través de la tolerancia” (Vélez, 2008, p.54). Esto no implica el reconocimiento ni la valoración del otro en las dimensiones que requiere la propuesta intercultural que, además, es una “propuesta política que apunta a la consecución de sociedades más justas y equitativas, donde el ejercicio de la diferencia sea realmente un derecho ciudadano y la educación contribuya realmente a transformar las situaciones de inequidad y exclusión” (Vélez, 2008, p.56).

Esta apuesta de transformación de la sociedad a través de la educación, pone en evidencia la importancia de la formación docente como punto esencial para el logro de cambios. En la LOES (2010), se determina como derecho de los profesores y las profesoras, investigadores e investigadoras el “Recibir una capacitación periódica acorde a su formación profesional y la cátedra que imparta, que fomente e incentive la superación personal académica y pedagógica” (Ecuador, Asamblea Nacional, 2010, artículo 6, literal h, p.9).

Con el desarrollo de la reforma educativa generada en Ecuador, se reorienta el proceso hacia la integración, la equidad y la producción, desarrollando un nuevo modelo de instituciones para atender a la educación inicial, básica y media denominadas Unidades del Milenio. Estas instituciones son establecimientos interculturales bilingües que buscan la transformación completa del proceso educativo indicado por poseer una infraestructura y dotación de equipos necesarios y suficientes para atender el desarrollo de la educación apoyada en las TIC, siendo una de sus finalidades apuntalar el proceso de estandarización educativa (Rodríguez Cruz, 2017), en atención al cumplimiento de las Metas del Milenio planteadas por las Naciones Unidas. Las Unidades del Milenio fueron sustituyendo gradualmente las escuelas interculturales bilingües tradicionales.

Dada la correcta concepción de interconexión y prosecución del sistema educativo que asume el Estado ecuatoriano, se conforman a su vez lo que se denominaron Universidades de Excelencia, entre las que se encuentran la Universidad de las Artes (UniArtes), la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad Regional Amazónica (IKIAM) y la Universidad Yachay Tech.

La dificultad que presentó este proceso, de conformidad con Rodríguez Cruz (2017), es que el currículo estaba permeado por modelos hispanizantes, e incluso, la adopción de conceptos de naturaleza y de cosmovisiones como el *sumak kawsay*, responden a visiones occidentales que, adicionalmente, se manifiestan en las mismas infraestructuras de las instituciones, que siendo de alta calidad, se muestran como espacios aislados, en oposición al concepto más indígena que está determinado por una apertura hacia la comunidad y en la que las instituciones deben formar parte de ellas como una prolongación de la misma (Fernández, 2005).

En cuanto a las Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales, estas asumen los Programas de Acción Afirmativa, apoyando el ingreso y permanencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, garantizar el ingreso no es un esfuerzo suficiente, pues existen otras variables sociales que

limitan al participante integrarse en estas instituciones. Además, se fortalece el SIEB con la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que pretende dar un impulso a la formación de docentes que atenderán la EIB (Hernández, 2016).

El desarrollo de una educación intercultural bilingüe es un reto muy complejo que, desde su inicio en Ecuador, ha presentado diversas dificultades para su implementación. Solórzano (2016) observa, en primer lugar, el poco interés pedagógico hacia los contenidos indígenas entre los propios gestores de la educación intercultural bilingüe, debido a que bajo este modelo era necesario que los textos y contenidos fueran elaborados y desarrollados por los propios autores de la comunidad; en segundo lugar, se encuentra que son los mismos padres los que exigen que sus hijos sean educados en español; y, en tercer lugar, se observa la tendencia a una educación universal que minimiza la importancia del conocimiento no occidental y tiende hacia el asimilacionismo.

Incluso con todas las dificultades que presenta desarrollar modelos educativos innovadores dentro de una matriz de pensamiento hegemónico, la educación intercultural bilingüe sigue siendo un sistema que pretende hacer de la diversidad cultural una fortaleza para el desarrollo local y estatal.

2.3.2 Sociedad multiétnica en la Provincia de Imbabura

El Ecuador es un país muy diverso en muchos aspectos, y uno de ellos está relacionado con la diversidad étnica. Esta diversidad de culturas es consecuencia del proceso de colonización, y de los procesos demográficos previos a la colonia.

De acuerdo con Clemente (2018), el territorio que conforma la provincia albergó grupos dispersos desde 1.500 años a.C., y llegó a configurar un Estado autónomo denominado Señoría Étnico Cayambe-Cayapa-Caranqui, y siglos después, la

Confederación Imbaya, junto a los cahuasquis, quillcas, peguchis, hatuntaquis, pimampiros, otavalos, cotacachis, imantas, intags, natabuelas,

cayambis, cochasquies, entre otros, con una identidad lingüística muy diferente a la lengua kichwa, introducida por el acreditado Inca Wayna Kapak a finales de los 1500 d.C. (Clemente, 2018, p.31)

Se podría afirmar, pues, que la diversidad étnica actual trasciende el proceso del mestizaje colonial, el cual contribuyó al incremento de la variedad cultural que se había desarrollado en el territorio siglos antes.

La mezcla de grupos étnicos ha originado que la conformación genética de los ecuatorianos presente, en su mayoría, una mezcla de los grupos étnicos indígenas, españoles y africanos que inició en el siglo XVI a través de la conquista (Arnavat, 2018), lo cual generó un grupo mayoritariamente mestizo, al que se suman etnias indígenas, afrodescendientes y migrantes asiáticos, europeos y americanos.

Esta mezcla que impulsa el mosaico cultural de Ecuador y otras regiones latinoamericanas, está bien representada en la Zona 1 del país, constituida por las provincias de Esmeraldas, Imbabura, Carchi y Sucumbíos. Esta Zona 1 está caracterizada por una alta diversidad étnica y cultural similar a la de Ecuador, con un total de diez nacionalidades y sus pueblos correspondientes (Clemente, 2018).

Por su parte, la provincia de Imbabura perteneciente a la Zona 1, se encuentra al norte de Ecuador compartiendo frontera con Colombia, y está conformada demográficamente por 48.6% de hombres y 51.4% de mujeres. Su diversidad étnica es la más marcada en Ecuador, constituida, según el censo nacional de 2010, por un 65.7% de mestizos; la población indígena alcanza el 25.8%; los afroecuatorianos 5.4%; los blancos 2.7%; y los montubios el 0.3%. La proporción de población indígena en la provincia es la mayor de Ecuador dejando por debajo de la media nacional a la población mestiza, blanca y afrodescendientes (Arnavat, 2018; Clemente, 2018).

La mayor proporción de identidad mestiza ejerce un efecto importante en la multietnicidad de la provincia, ya que como menciona Torres y Arnavat (2018), es el grupo étnico con menor identificación con los aspectos de los pueblos

originarios. En cuanto al grupo étnico indígena, este se autoreconoce como Otavalo, Kichwa, Caranqui y Cayambe.

A pesar de que la provincia de Imbabura es marcadamente multiétnica, conserva elementos sociales heredados de la época colonial que se manifiesta, entre otros, en aspectos racistas para los cuales se han adoptado medidas jurídicas y acciones con el fin de minimizar sus efectos en la actualidad. Mas, “el racismo estructural pervive en el comportamiento de algunos –no pocos– imbabureños mestizos” (Arnavat, 2018, p.19).

Organización, emprendimiento y género

CAPÍTULO 3

ORGANIZACIÓN, EMPRENDIMIENTO Y GÉNERO

Resumen

3.3 Movimientos y estructuras organizativas
sociales en el Ecuador

3.2 Emprendimiento y género

3.3 Capacitación a emprendedoras a través
de las TIC: Educomunicación
andragógica

Resumen

La organización de las sociedades es, por lo general, jerárquica. Esta jerarquía genera espacios de poder político, religioso y cultural, que impulsa la discriminación asociada a grupos étnicos particulares. La diversidad cultural de Ecuador y el desarrollo histórico de las relaciones interculturales desde la colonia ha conducido, inevitablemente, a la confrontación entre grupos étnicos y la conformación de movimientos y estructuras organizativas, que permiten a los diferentes grupos sociales, unificar sus planteamientos para hacer propuestas reivindicativas coherentes y lograr espacios de poder político para la defensa de sus derechos y la adecuación de sus deberes dentro del Estado.

En Ecuador, los movimientos indígenas y afroecuatorianos buscan mayores espacios de acción social, una verdadera afirmación étnica y el logro de reivindicaciones sociales, centrándose en el derecho a la tierra y los derechos políticos. Estas circunstancias han permitido que organizaciones como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) hayan alcanzado un alto nivel organizativo y político.

Si bien ha sido el movimiento indígena el que ha logrado mayor visibilidad política en Ecuador, otros movimientos han emergido como consecuencia de los procesos discriminatorios. Un ejemplo de ello es el Consejo Nacional de las Mujeres (CONAMU), que surge en 1997 para la defensa de los derechos de la mujer, y conduce a que en 1999 se cree la Coordinadora Nacional de Mujeres Negras del Ecuador. Posteriormente, y como consecuencia de la complejidad de los procesos de desigualdad de género, la CONAMU da paso al Consejo Nacional de Igualdad de Género (CNIG), ajustándose a los nuevos lineamientos establecidos en la CRE del 2008.

Aun con todo el entramado organizacional y jurídico, la brecha de discriminación entre géneros sigue siendo materia pendiente en Ecuador, especialmente cuando se observa desde la perspectiva de la independencia económica. Ante esta situación, el desarrollo de emprendimientos se convierte en una herramienta para incrementar la democracia y la igualdad entre géneros.

El desarrollo de emprendimientos por parte de asociaciones de mujeres es un factor fundamental para alcanzar una mayor independencia económica, mejores condiciones de vida y contribuir con el incremento del PIB de la nación, lo que implica un apalancamiento para el desarrollo económico nacional. Para ello, se requiere, no solo el esfuerzo del Estado en cuanto a las condiciones legales y económicas para impulsar los emprendimientos, sino también la capacitación para el desarrollo, consolidación y mantenimiento de emprendimientos.

Una manera de instrumentar estos procesos de capacitación es mediante la educomunicación dirigida a las asociaciones de mujeres en función de sus intereses y necesidades. Este proceso educomunicativo puede utilizar toda la versatilidad de las TIC, y debe ser consecuente con un modelo andragógico que posibilite a las participantes a adquirir competencias relacionadas con el emprendimiento, en función de su disposición de tiempo, así como mediante un modelo educativo que facilite conectarse con las experiencias de otros emprendedores, y que se ajuste al contexto en el que se desea emprender.

3.1. Movimientos y estructuras organizativas sociales en el Ecuador

La definición de movimiento social está asociada a la manifestación que producen los actores políticos, quienes poseen el liderazgo para generar movilizaciones que actúen a favor de un cambio. Por ello, su contexto está asociado al conflicto social (Altmann, 2013a). Molina y Caicedo (2012), se acercan a la definición de un movimiento social desde una perspectiva diferente, asumiéndolo como una “construcción subjetiva social que permite pensar la realidad y el propio pensar que se organiza sobre dicha realidad” (p.220). En cualquier caso, tanto el planteamiento de Altmann como la propuesta de Molina y Caicedo, coinciden en la necesidad de la existencia de una disrupción entre “el ser” y el “deber ser” dentro del marco social, que impulse a los individuos a agruparse para hacer frente a las problemáticas sociales que emergen de ella.

Por su parte, América Latina es un escenario ideal para el desarrollo de organizaciones que impulsan la defensa de los derechos sociales, sin estar asociados a partidos políticos progresistas, y su evolución puede estar

relacionada con la pérdida de confianza en las organizaciones políticas y la búsqueda de nuevos modelos para mejorar las condiciones de vida de las comunidades de una manera más autónoma y democrática (Kärner, 1983), entendiéndose que la propia estructura organizativa de los movimientos sociales es mucho más flexible que la de los partidos políticos. Sin embargo, para que ello ocurra es necesario que estos movimientos tengan la capacidad de representar legítimamente al grupo con el que se identifican (Altmann, 2013b). Y esta característica es una de las que permite a los movimientos sociales perdurar en el tiempo y mantener credibilidad ante otras organizaciones.

Debido a que esta búsqueda de una mejora en la calidad de vida se conceptualiza de manera diferente en cada clase social, los movimientos sociales pueden aparentar estar relacionados con estas, lo cual ofrece una mayor homogeneidad en sus miembros y una mayor alineación hacia el alcance de los objetivos reivindicativos planteados por los movimientos.

Por su parte, Kärner (1983) considera que las condiciones mínimas para la constitución de los movimientos sociales parten de la existencia de un proceso de comunicación democrática y participativa entre sus miembros. Esta condición fortalece la credibilidad y legitimidad del movimiento, y le permite insertarse, de manera más eficiente, en el marco democrático estatal para la discusión política de las propuestas que emergen del seno del movimiento.

En el caso particular del Ecuador, Novillo (2015, pp. 5-6) señala los siguientes elementos del marco normativo que han permitido la consolidación de los movimientos sociales a partir de 2008:

- Constitución de la República del Ecuador de 2008.
- Ley Orgánica del Consejo de Participación Ciudadana y Control Social (CPCCS) de 2009.
- Ley de Seguridad Pública de 2009.
- Ley Orgánica de Participación Ciudadana de 2010.
- Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomías y Descentralización (COOTAD) de 2010

- Código de Planificación y Finanzas Públicas de 2010.
- Ley del Deporte de 2010.

Como se observa en el marco jurídico señalado anteriormente, Ecuador posee una enorme fortaleza legal que posibilita la conformación de los movimientos sociales, y que estos puedan ser agentes activos en la formulación de políticas que faciliten los cambios necesarios para una mayor inclusión de los grupos sociales a los cuales representan.

Particularmente, los movimientos y organizaciones en Ecuador han dinamizado la sociedad mediante acciones sociales que han involucrado a los diferentes sectores étnicos y políticos, especialmente desde la década de los '60, con el enfrentamiento que surgía de una realidad rural con la transición hacia una sociedad industrializada impulsada por el petróleo, lo que generó una rápida diferenciación de clases que sirvió de combustible para la conformación de nuevos movimientos sociales (Molina & Caicedo, 2012).

En el caso del movimiento indígena, de acuerdo con Hidalgo (2006), se plantea como paradoja inherente a los objetivos del mismo, la búsqueda de la igualdad dentro de la diversidad. Cada vez con mayor rapidez se fortalece la participación del movimiento indígena en todos los espacios de acción social, y su caracterización puede comprenderse desde la perspectiva de la afirmación étnica, desde la lucha reivindicativa, especialmente de la propiedad de la tierra, y desde la lucha por los derechos políticos.

Otros aspectos significativos de la lucha del movimiento indígena, se relacionan con el impulso de la educación bilingüe y el desarrollo del espacio rural, pero también han contribuido en los sucesos políticos que condujeron al derrocamiento del presidente Bucaram en 1997 y de Mahuad en el 2000 (Lalander & Ospina, 2012).

Así como el movimiento indígena ha alcanzado altos niveles de participación en la vida política en el Estado ecuatoriano, el movimiento afrodescendiente y el movimiento por los derechos de las mujeres han estado presentes en los

procesos de transformación de la sociedad, y desde allí se ha impulsado un gran movimiento nacional por la igualdad en todos los aspectos.

3.1.1. Desde el Consejo Nacional de las Mujeres hasta el Consejo Nacional para la Igualdad de Género

Los esfuerzos para incorporar a las mujeres con pleno derecho dentro de la vida política y social de Ecuador condujeron, en 1980, a la creación de la Oficina Nacional de la Mujer (ONM), que estaba adscrita al Ministerio de Bienestar Social. Sus acciones permitieron que, en 1986, la ONM fuese transformada en la Dirección Nacional de la Mujer (DINAMU), que sería un espacio de lucha por los derechos de igualdad y participación de la mujer en Ecuador.

La V Conferencia de la ONU sobre las Mujeres celebrada en Beijín en 1995, ha sido uno de los eventos globales de mayor impacto en cuanto a derechos de género y defensa de la mujer, que produjo reacciones a nivel mundial. Los acuerdos alcanzados en la Conferencia de Beijín impulsaron la transformación de la DINAMU en el Consejo Nacional de la Mujer (CONAMU), que surge en 1997 por el interés de las organizaciones de mujeres ecuatorianas, y cuyo objetivo se centra inicialmente en defender los derechos de género (Cipriani et al., 2017).

Los objetivos que se planteó asumir el CONAMU (Pazmiño, 2013) en su creación en el año 1997, fueron:

- a) Concretar el Plan de Igualdad de Oportunidades como Pacto de Equidad de Género.
- b) Brindar un posicionamiento de la CONAMU en la sociedad.
- c) Permitir el desarrollo y funcionamiento del Fondo Pro Mujeres para impulsar iniciativas económicas sostenibles.
- d) Gestionar el Presupuesto General del Estado asignado a la defensa de la igualdad de género.

De igual manera, para mantener adecuadamente direccionados sus objetivos, el CONAMU conformó su agenda de investigación en la cual agrupó las siguientes líneas de investigación (<http://www.igualdadgenero.gob.ec>):

- a) Medidas para la prevención y sanción de la violencia contra la mujer y la familia, para erradicarla como problema social.
- b) Medidas para lograr la equidad de género y la inclusión del enfoque en la educación formal y no formal.
- c) Diseño de políticas de salud con enfoque de género.
- d) Desarrollo de propuestas de políticas para la generación de empleo e ingresos, así como el acceso a recursos financieros en igualdad de oportunidades.
- e) Diseño de estrategias de articulación con los gobiernos locales.
- f) Promoción de la participación de las mujeres en temas de interés público y medios de comunicación para facilitar el acceso de las mujeres a cargos de decisión política.

Los eventos transcurridos desde el año 2006 hasta el 2013 son un factor fundamental para la conformación de un marco social, institucional y jurídico en favor de la defensa de la igualdad de género. Así se establece el Plan Nacional de Erradicación de la Violencia de Género hacia la Niñez, Adolescencia y Mujeres como una política pública que obliga a la coordinación de diferentes ministerios e instancias de gobierno.

Con la aprobación de la CRE en 2008, se observa la aparición de contradicciones con el decreto de conformación del CONAMU, lo cual obliga a la promulgación del Decreto Ejecutivo 1733, del 29 de mayo de 2009, que deroga el decreto de creación del CONAMU y permite la constitución del Consejo de Transición hacia el Consejo Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género (Cipriani et al., 2017), incorporando a la comisión a miembros de la sociedad civil que componían el disuelto CONAMU, y un delegado del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y Cultos (Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AACID], s.f.).

Esta Comisión de Transición trabajó en el diseño de propuestas para la Ley de Igualdad, así como su operatividad a través del Plan de Igualdad, incluyendo el enfoque de género en las políticas planteadas mediante las agendas sectoriales, un esfuerzo que fue acompañado con el desarrollo de campañas para atender el problema del estereotipo machista generalizado en la sociedad ecuatoriana (AACID, s.f.).

Finalmente, en el año 2014, se concretan los esfuerzos de la Comisión y se promulga la Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad, cuyo objetivo es “establecer el marco institucional y normativo de los Consejos Nacionales para la Igualdad” (Asamblea Nacional, Ecuador, 2014, p.3), y establece el marco jurídico en consonancia con la nueva constitución, para crear el Consejo Nacional para la Igualdad de Género (CNIG), el cual puede y debe desarrollar políticas públicas de género, y hacer un seguimiento del cumplimiento de las mismas.

El CNIG está encargado de la formulación de políticas públicas para la igualdad de las mujeres y personas LGBTI, y contribuir a la incorporación de la perspectiva de género mediante asesorías técnicas a las instituciones del sector público (CNIG, s.f.)

3.1.2. La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

En un país multiétnico como Ecuador, en el que la población indígena ha sido un factor de influencia importante en la dinámica de lucha por los derechos sociales, la organización étnica es de suma importancia, y estas organizaciones han tomado su forma organizativa sobre la base de las regiones y operadores de los cuales obtienen apoyo (Cruz, 2013).

Sánchez (2010) refiere que, para comprender el desarrollo histórico del movimiento indígena del Ecuador, es necesario considerar la transformación que ocurrió desde la organización social indígena bajo el modelo comunal hacia la sociedad que constituye el Estado nación. En este sentido menciona que,

Esto contribuirá por un lado a la intensa politización que el movimiento indígena adquiere en su fase terminal, y por otro lado a una paulatina desintegración de la misma sociedad indígena, en la medida que transita de una sociedad comunal hacia una sociedad postsocietal, dominada por un modelo de individualismo disolvente de todos los vínculos sociales, y donde el indígena dejaría de ser un grupo social específico para convertirse en un indígena genérico. (Sánchez, 2010, p.11)

Estas transformaciones de la sociedad indígena contribuyeron a la constitución de un movimiento que no solo lucha por alcanzar el logro de objetivos históricos de reconocimiento por parte de las instituciones estatales, sino que también enfrenta la lucha interna por mantener la identidad del propio grupo étnico en forma de un Estado plurinacional.

Debido a la búsqueda de participación política desde las bases, el movimiento indígena ecuatoriano es considerado uno de los más relevantes de Sur América, alcanzando logros electorales y una participación importante en los procesos constituyentes del país (Lalander & Guftansson, 2008; Cruz, 2013).

El hecho de que el movimiento indígena alcanzara los objetivos históricos actuales, implica el desarrollo de un proceso que tiene un importante hito en la promulgación de la Ley de Organización y Régimen de Comunas en 1937, que abrió la puerta jurídica para la aceptación de las formas organizativas indígenas, que ya culturalmente existían, y de esta manera adquirirían carácter legal.

Al revisar la historia de la conformación de los movimientos indígenas de Ecuador, se destaca la constitución de la Federación Ecuatoriana de indios (FEI) en 1944, que mantuvo relación con la Confederación Ecuatoriana de Obreros (CTE) con una fuerte tendencia progresista. Esta federación estuvo arraigada geográficamente a la Sierra y asociada a los indígenas de las haciendas (Altmann, 2013a). La conexión que se genera entre la FEI y la CTE fortalecerá al movimiento indígena, y dado el arraigo geográfico de ambos, permitirá comprender la fortaleza histórica que ha tenido el movimiento indígena en las provincias de la Sierra.

En 1965 se funda la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), que forma parte de la Confederación Ecuatoriana de Obreros Católicos (CEDOC); y, tres años después, cambia su nombre a Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC).

Los grupos indígenas en Ecuador, como en otras partes del continente, reaccionaron ante la necesidad de generar cambios sociales en cuanto a los derechos de los pueblos originarios en cada nación, derechos que se les habían conculcado de forma directa o indirecta. Por ello, en 1980, las comunidades indígenas ecuatorianas constituyen el Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONACNIE).

Como resultado de las discusiones realizadas por la CONACNIE, se convocó el primer congreso de esta organización en noviembre de 1986, y como una de las conclusiones del encuentro se creó la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), cuyo objetivo principal, según Hidalgo (2006) es “constituirse en el organismo supremo y representativo de todas las organizaciones indígenas, no únicamente con carácter reivindicativo, sino abarcativo de lo agrario, educacional, cultural e incluso del ámbito político” (p.264). En el Congreso estuvieron presentes la mayoría de las organizaciones indígenas de la Sierra, las cuales se encontraban asociadas en *Ecuador Runacunapac Riccharimui* (ECUARUNARI), y una amplia participación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE), alcanzando una agrupación del 80% de las organizaciones indígenas del Ecuador (Lalander & Guftansson, 2008). Para lograr que la CONAIE tuviese un marco de representación y participación de todas las regiones de Ecuador, se organiza posteriormente la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana (CONAICE). De acuerdo con Hidalgo (2006), dentro de ECUARUNARI destaca la participación de la Federación Indígena y Campesina de Imbabura (FICI), que ha priorizado sus objetivos en la recuperación de tierras y la autonomía administrativa.

La CONAIE es la principal organización articuladora de las demandas del pueblo indígena ante el Estado, pero comparte las acciones con organizaciones más antiguas como la FEI y la FENOCIN, entre otras (Cruz, 2013).

De igual manera, el Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador (FEINE) coexiste en el universo de los movimientos sociales indígenas como una organización de carácter eclesial, agrupando a los pueblos indígenas evangélicos (Altmann, 2013b).

La existencia de estas diversas organizaciones ha creado conflictos en cuanto a la representatividad de la CONAIE, por ello, esta representatividad fue establecida legalmente en la Ley de Nacionalidades de 1988. Allí se reconoce la autonomía de la CONAIE, y se hace una prohibición expresa al gobierno para aceptar cualquier otra organización indígena (Altmann, 2013b). Esta acción ocasionó un desconocimiento de la CONAIE como representación unificada por parte de las organizaciones minoritarias, pero permitió el desarrollo de alianzas al momento de realizar algunas movilizaciones para la defensa de las reivindicaciones sociales.

En concordancia con Altmann (2013b), “los movimientos sociales, sobre todo aquellos que ponen énfasis en su trasfondo identitario, dependen en gran medida de su capacidad de presentarse como representación legítima del grupo que dicen representar” (p.115); de ahí la importancia del reconocimiento de estas organizaciones para poder obtener resultados reales que favorezcan a sus representados.

Por ello, una de las acciones principales de la CONAIE está centrada en el apoyo legal a los grupos indígenas que históricamente han reclamado tierras, la implementación de la reforma agraria en la Sierra, la legalización de territorios indígenas en la Amazonía y la lucha por el ambiente (Hidalgo, 2006), lo que ha llevado a ser considerada como “el movimiento indígena” del Ecuador, cuando en realidad coexisten varios movimientos con objetivos iguales o similares (Altmann, 2013b).

Debido al reconocimiento que posee la CONAIE ante el Estado y sus niveles de participación, esta organización es fundamental en la articulación de los movimientos indígenas de la Sierra, la Amazonía y la Costa del Ecuador, para solicitar reivindicaciones ante el Estado. Y, las acciones colectivas se concretan en función del poder de movilización que tiene esta forma de organización (Cruz, 2013), la cual fue adquiriendo más importancia en la medida en que algunos miembros de la CONAIE son incorporados a cargos públicos del gobierno central, ya sea en el Ministerio de Asuntos Étnicos durante el gobierno de Bucaram o en el Ministerio de Bienestar Social en el gobierno Noboa (2000-2003); y, posteriormente, durante el gobierno de Correa, en el que se mantuvo una mayor presencia de miembros del CONAIE (Lalander & Ospina, 2012).

Ulteriormente, la conformación del movimiento político Pachakutik (Nuevo País), genera un impacto en todo el movimiento indígena ecuatoriano y va transformándose gradualmente el discurso que se centraba principalmente en la lucha por la tierra, hacia un accionar más amplio en cuanto a sus objetivos históricos, impulsándose con mayor énfasis la lucha por la plurinacionalidad y la búsqueda de la transformación política y jurídica del Estado (Dávalos, 2000).

La participación de la CONAIE en las políticas estatales se evidencia en la declaración realizada por esta organización en julio de 2006 (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], 2006), con el apoyo de comuneros indígenas y campesinos, grupos estudiantiles y de maestros, comunicadores populares, entre otros. En la declaración se destaca el importante rol que jugó la CONAIE para llevar a la discusión pública del Tratado de Libre Comercio (TLC). De igual manera, se logró que el Estado ecuatoriano tomara una postura coherente con los intereses de los pueblos indígenas al rechazar las propuestas de la Petrolera Occidental como política para la defensa de la vida y de la soberanía.

El desarrollo del movimiento indígena ecuatoriano se ha caracterizado por su continua articulación con el Estado, y esta interacción ha permitido que su

participación haya sido progresiva y le haya posibilitado incorporarse políticamente en las instituciones públicas (Sánchez, 2010).

Aun cuando el movimiento indígena ecuatoriano es el movimiento de mayor impacto social, suele enfrentar crisis entre las organizaciones que lo conforman debido a las tensiones que se originan en el planteamiento de sus metas. De acuerdo con Lalander y Guftansson (2008), “estas tensiones se presentan más fuertemente en la provincia de Imbabura en la Sierra Norte de Ecuador, y en particular en los municipios de Otavalo y Cotacachi” (p.58).

La participación de la CONAIE en el gobierno del presidente Lucio Gutiérrez en el periodo 2002-2003, y, posteriormente, durante la presidencia de Rafael Correa a partir de 2006, ocasiona una pérdida de representatividad de estas organizaciones, como consecuencia de la pérdida del control de organismos de gran interés como la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), que pasa de ser controlada por la CONAIE a estar bajo el auspicio del Ministerio de Educación (Altmann, 2013b).

Igualmente, se canalizó desde el gobierno central un conjunto de programas sociales que se articularon directamente con las organizaciones de base del movimiento indígena, lo que disminuyó la fuerza de la CONAIE.

Aunque el movimiento indígena ecuatoriano se ha incorporado activamente al espacio político e institucional, la sociedad ecuatoriana no está informada de manera correcta de las formas organizativas indígenas, y expresa cierto temor ante este actor político al que históricamente se había despreciado e invisibilizado desde las instancias tradicionales del poder político (Dávalos, 2000).

Finalmente, a pesar de la evolución y los cambios políticos y sociales sucedidos en Ecuador, el desafío al que se enfrenta el movimiento indígena en la actualidad lo conduce a una transformación aún mayor dentro de la sociedad, de modo que los indígenas puedan convertirse en una opción real para alcanzar los escalafones más altos del poder político (Dávalos, 2000), como ocurrió en el caso de Bolivia. Este posicionamiento pasa también por reconocer el impacto

que posee el movimiento indígena más allá de las fronteras político-administrativas del Ecuador.

3.1.3. Coordinadora Nacional de Mujeres Negras

El movimiento afroecuatoriano ofrece un aspecto organizativo de impacto social desde poco antes de la década de los '70, como un reflejo de las acciones de lucha por los derechos civiles en Estados Unidos y la lucha por el reconocimiento de la negritud en Europa y contra la colonización en África.

En Ecuador, las diversas leyes encargadas de buscar un equilibrio en la tenencia de la tierra y así aumentar la productividad, ocasionaron un efecto contrario al esperado en espacios como el Valle del Chota, en el cual se perdieron derechos de la propiedad de la tierra de las poblaciones negras que las trabajaban, motivando este hecho en gran medida la creación de organizaciones afroecuatorianas para la lucha y defensa de la propiedad de la tierra (Quiñones, 2011).

Posteriormente, entre 1970 y 1990, hacen su aparición organizaciones negras urbanas que alcanzan cada vez mayor importancia, elevando el discurso en contra de la discriminación racial, siendo esto resultado de la influencia del contexto global. De allí que, como consecuencia de la literatura marxista que cobraba relevancia en Latinoamérica durante este periodo, se conformara el Centro de Estudios Afroecuatorianos con sede en Quito, desde donde se impulsa el análisis de las condiciones africanas y de la realidad afroamericana, lo que conduce a la realización, en 1976, del Congreso de Cultura Negra de las Américas en Cali (Antón Sánchez, 2007; Quiñones, 2011).

En 1981, la iglesia católica adquiere un rol importante en la reorganización del movimiento afroecuatoriano e impulsa la creación del Movimiento Afroecuatoriano Conciencia (MAEC) y del Centro Cultural Afroecuatoriano que desarrolla sus actividades principalmente en Quito, Guayaquil y Esmeraldas.

Con el desarrollo del neoliberalismo en Ecuador, las tensiones étnicas afectan a la sociedad impulsando las acciones colectivas que conducen a reivindicaciones

importantes que implican los derechos colectivos, participación y representación política (Antón Sánchez, 2007).

La organización de la sociedad civil afroecuatoriana se desarrolla en un marco social conflictivo, en el que los diferentes grupos sociales ecuatorianos luchan por alcanzar su propia identidad y su posicionamiento desde la misma. Esto es especialmente complejo en un Estado regido por una élite hegemónica (Antón Sánchez, 2007). También se replantea la agenda de lucha que estaba centrada en lo territorial y la lucha contra el racismo, y comienza a darse un papel importante a temas como liderazgo, derechos sociales, desplazamientos poblacionales e identidad (Quiñones, 2011).

Debido a la influencia que el movimiento afrocolombiano ejerce sobre las poblaciones afroecuatorianas, se establece una agenda concreta de luchas por el territorio, el reconocimiento étnico y la participación política que permiten la obtención de ciertos objetivos representados en la constitución de 1998. Uno de estos objetivos favorece la creación del Consejo de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE), que actúa como una herramienta para accionar los aspectos introducidos en la Constitución de 1998, y como intermediario en el diálogo necesario entre las organizaciones y el Estado.

En 1999, se desarrolla en Quito el Primer Congreso Unitario del Pueblo Negro de donde surge la Confederación Nacional Afroecuatoriana (CNA). Este mismo año, se realiza el Primer Congreso de Mujeres Negras en el Valle del Chota, dando como resultado la creación de la Coordinadora Nacional de Mujeres Negras del Ecuador (CONAMUNE), lo cual es una respuesta contundente a las necesidades de la mujer y, sobre todo, a la mujer negra quien “presenta los mayores niveles de analfabetismo, violencia intrafamiliar y discriminaciones laborales” (Quiñones, 2011, p.16). Este aspecto coincide con el de Coello (2016), quien añade que las condiciones de incorporación de la mujer negra en la sociedad, no han variado mucho desde la esclavitud hasta la actualidad, mostrando procesos de discriminación laboral y social muy marcados.

La CONAMUNE aborda los principales problemas que manifiesta la población de mujeres negras de Ecuador, entre las que León (2009, p.138) señala:

- La necesidad de programas que atiendan la reinserción escolar, la educación y profesionalización.
- Campañas para la prevención del embarazo a temprana edad.
- El impulso y la valoración de la mujer afrodescendiente en los procesos políticos organizativos.
- Campañas de sensibilización sobre la violencia doméstica contra la mujer afrodescendiente.
- El impulso de mecanismos legales en contra de la discriminación laboral y social hacia la mujer afrodescendiente.
- La búsqueda de procesos de inserción de la mujer afrodescendiente en el sistema productivo nacional.

En su creación, la CONAMUNE se plantea como una organización de tercer grado con cobertura nacional, desarrollando filiales en Pichincha, Esmeraldas, Guayas, Imbabura, Carchi, Orellana, Pastaza y El Oro, y en sus capítulos del Carchi e Imbabura, desarrolla la Agenda Política de Mujeres Afrodescendientes del Territorio Ancestral Afroecuatoriano de Imbabura y Carchi (CONAMUNE, 2015), para construir los espacios de diálogo necesarios con las instituciones políticas estatales para alcanzar la equidad en todo contexto. Por ello, la Agenda actúa como “una herramienta política pensada por las mujeres que viven en esta región como una estrategia para exigir el efectivo goce de sus derechos” (CONAMUNE, 2015, p.7).

Destaca Coello (2016) que los alcances obtenidos por los afroecuatorianos son coherentes con la conformación del Estado plurinacional y multiétnico que fortalece una nueva sociedad más solidaria, equitativa e inclusiva.

3.2. Emprendimiento y género

La definición de *emprendedor* tiene diversas acepciones y enfoques que han surgido en la amplia literatura académica especializada. Sin embargo, hay una

coincidencia entre ellas, la cual establece que un emprendedor es un agente de transformación social con competencias para actuar de forma adecuada en una economía de libre mercado en igualdad de oportunidades (Godoy et al., 2018). El desarrollo de los emprendimientos desde la igualdad, como característica fundamental, suscita la necesidad de plantearse el rol de la equidad de género en los emprendimientos, que se caracteriza, de acuerdo con León (2017), por la posibilidad de tomar decisiones que permitan mantener el equilibrio de poder entre ambos sexos, ante las dificultades que se enfrentan al momento de desarrollar acciones para obtener la independencia en los diversos sectores sociales.

Cuando analizamos el emprendimiento bajo la óptica de la percepción social de esta acción, se encuentra que la actividad de emprender está tradicionalmente vinculada con la creatividad, la conquista y la aventura, conceptos que se relacionan históricamente con el hombre, asociándolo con las formas del ejercicio del poder, y con las formas de concebir la división sexual del trabajo, que frecuentemente relega a la mujer a lo doméstico y privado y al hombre a lo externo y público (Pineda, 2014).

Por ello, Pineda (2014) destaca que:

El concepto de emprendimiento contiene así un subtexto de género, el cual hace que su carácter masculino sea invisible y permite sostener una reproducción acrítica de una masculinidad hegemónica bajo ideales y prácticas que aparecen como neutrales y universales. En este contexto, estudiar hombres y mujeres emprendedoras sin examinar la estructura de género del emprendimiento es legitimar la ceguera de género (*gender blindness*) que hace la masculinidad hegemónica invisible y torna esta masculinidad en un parámetro universal de la acción emprendedora. (p.245)

Ilie et al. (2017) están de acuerdo en que la discriminación de género en América Latina es un factor que afecta a la participación de las mujeres en el desarrollo

de emprendimientos, incidiendo directamente en el desarrollo económico de las familias y, en consecuencia, en su aporte al desarrollo económico nacional.

Un estudio realizado por Freeman (2014) acerca de mujeres emprendedoras del Caribe (citado por Godoy et al., 2018, p.233), revela que las actividades de emprendimiento son importantes para ellas como mecanismos de independencia económica a través del autoempleo, pero también ejerce un efecto sobre la autopercepción del sujeto al ofrecer un medio y estilo de vida que reconfigura la percepción del ser. En consecuencia el sector de comercio de servicios generado a través de microempresas puede contribuir a disminuir la desigualdad económica en el caso de las mujeres (OMC, 2019).

Estudios realizados en Chile muestran que el 50% de los emprendimientos de mujeres se realizan en los hogares, lo cual pareciera ser una marca de cómo la dimensión de género influye en la actividad (Godoy et al., 2018). Aparece como un atributo masculino del emprendimiento la toma de riesgos, mientras que en los femeninos se percibe el sacrificio por los otros y la búsqueda de una interacción eficiente entre el trabajo remunerado y la familia. También se busca procurar la subsistencia de la familia y la búsqueda de sus objetivos de superación enmarcada en la idea de mejoras para la familia.

Como consecuencia de la discriminación que afecta a las mujeres al momento de buscar empleo, reflejada en un menor número de oportunidades y menores ingresos que los hombres al efectuar los mismos trabajos, se ha impulsado su interés por desarrollar emprendimientos que le permitan una mejor posición laboral e ingresos más satisfactorios (León, 2017).

Sin embargo, las investigaciones demuestran sistemáticamente que, en países en desarrollo, se puede evidenciar un menor número de emprendimientos creados por mujeres que por hombres. Y uno de los elementos que parece condicionar esta relación es que se ha encontrado que, generalmente, la toma de decisión de desarrollar un emprendimiento está condicionada en la mujer por variables como la flexibilidad del tiempo, la ubicación del emprendimiento y la

relación de estas dos variables con la posibilidad de ajustarse a la crianza de hijos o atención del hogar (Pineda, 2014).

En estudios efectuados por grupos de investigadores de la Escuela de Negocios del Instituto Centroamericano de Administración de Empresas (INCAE Business School), se alcanzan, entre otras, dos conclusiones reveladoras en las que se indica que,

los emprendedores emplean más hombres que mujeres (72%) y las emprendedoras contratan más mujeres que hombres (67%) [...], se aprecia una diferencia aún mayor en cuanto al género de los cargos de dirección responsables de la toma de decisiones en empresas lideradas por hombres y mujeres. (Ilie et al., 2017, p.10)

En la mayoría de los países, se observa que la cantidad de emprendimientos desarrollados por mujeres son menos que los realizados por hombres, y se ha detectado que este hecho se relaciona con aspectos como el bajo nivel de ingresos de la mujer, el poco optimismo y la poca confianza en sus capacidades que generan miedo al fracaso si ejecutan sus ideas como emprendimientos (León, 2017).

Si se considera el nivel de estudios o la capacitación a las necesidades de los sujetos que les motivan a desarrollar emprendimientos, Minniti y Nardone (2007, citado en Pineda, 2014, p.241) observan que, cuando las mujeres adquieren los conocimientos para emprender y la confianza en sus habilidades, es mucho más probable que inicien su propio negocio.

La cantidad de mujeres emprendedoras a nivel mundial se ha incrementado lentamente en los últimos años y este lento desarrollo está asociado a la autopercepción de la mujer de sus capacidades, que es más baja que la que poseen los hombres; y, además, está influenciada por el rol que la sociedad le atribuye (García et al., 2018). De este modo, las mujeres prefieren iniciar solas sus negocios, aunque los registros indican que suelen ser más exitosos los negocios desarrollados por tres o más emprendedores asociados.

Los emprendimientos femeninos suelen tener como signo importante la innovación y poseen una mayor tasa de crecimiento, aun cuando falta un mayor impulso en la internacionalización de sus negocios; y el número de emprendimientos de mujeres que cierran antes de tres años es mayor que el de los hombres motivado en primer lugar, por razones personales, que tienen que ver con la familia, que si bien es un motivo importante para emprender, se convierte igualmente en un factor de abandono de los emprendimientos por la responsabilidad de atender el núcleo familiar (García et al., 2018).

3.2.1. Emprendimiento en el Ecuador: retos y perspectivas

La organización Catapulta (2011, p.8) señala cinco componentes fundamentales para el desarrollo exitoso de los emprendimientos, que los categoriza en: (a) competencias blandas; (b) competencias duras; (c) redes de contactos; (d) recursos; y, (e) financiamiento. De estas categorías, en el Ecuador es necesario efectuar acciones que contribuyan al desarrollo de competencias blandas en los emprendedores, vinculadas con la motivación, la capacidad de asumir el riesgo, la creatividad y la actitud proactiva, entre otras; así como redes de contacto, que son las necesidades manifestadas por más del 50% de los emprendedores (Catapulta, 2011).

Estas competencias blandas se vinculan con otros aspectos relevantes como son la percepción, la autoconfianza y los conocimientos que poseen los emprendedores. Estas características han comenzado a evaluarse recientemente a través del Índice de Espíritu Emprendedor (GESI) que fue desarrollado por el *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), el cual valora al Ecuador con el tercer puntaje más alto de la región después de Perú y Colombia y con igual puntaje que Chile y Panamá (GEM, 2018). En este índice se considera la conciencia emprendedora, asociada con el conocimiento del emprendedor, la percepción de oportunidades y la eficacia personal para emprender.

La potencialidad para desarrollar emprendimientos en Ecuador permitió que en el año 2016, el 33% de la población en edad productiva hubiese hecho gestiones

para iniciar un emprendimiento, observándose que, aunque la tasa de emprendimientos de hombres y mujeres era similar, estas últimas estaban más motivadas al iniciar un negocio (García et al., 2018). Y, en 2017, Ecuador mantuvo esta tendencia alcanzando el primer puesto entre 54 países analizados a nivel mundial en el desarrollo de nuevos emprendimientos (GEM, 2018). Esto demuestra la importancia de las competencias blandas como elementos a considerar en la promoción de nuevos emprendimientos.

La potencialidad de desarrollo de nuevos emprendimientos es creciente en Ecuador (Maldonado et al., 2020), y el interés para emprender se ha desplazado ligeramente desde los emprendimientos por necesidad hacia los emprendimientos por oportunidad, lo que demuestra que las condiciones del país para el desarrollo de pequeñas empresas son cada vez más favorables.

Estos nuevos emprendimientos son de gran interés para Ecuador si se considera que, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2015), la pequeña empresa abarca el 99% de las empresas del país y emplea aproximadamente al 70% de la población laboralmente activa.

Ahora bien, estos emprendimientos son impulsados en un 50% por jóvenes y coincide con el mismo porcentaje de pequeñas empresas creadas en los últimos años (León, 2017). Estudios realizados por Hidalgo et al. (2018) muestran que existe una deficiencia en la formación de emprendedores a nivel universitario, afectando este hecho a la permanencia de los emprendimientos en el tiempo, encontrándose que un tercio de los emprendimientos incipientes cierran en un promedio de 42 meses desde su conformación.

Esto se ve reflejado al observar la Tasa de Emprendimientos Tempranos (TEA), que en Ecuador manifiesta, en el año 2015, una tendencia a la disminución de nuevos negocios aun cuando se conserva una paridad entre hombres y mujeres que emprenden. Sin embargo, para el 2017, este índice señala al Ecuador en primer lugar a escala mundial (GEM, 2018), pero hay que considerar que las motivaciones para emprender se inclinan más hacia la necesidad en las mujeres,

que por oportunidades, como ocurre en los hombres (Valencia, 2017), aunque la tendencia es a invertir estos valores como se mencionó con anterioridad.

Para el 2019, Ecuador presentó una TEA de 36,2%, superior a la de 2017 que fue de 29,6%". El cambio se dio porque hay más personas, emprendedoras nacientes, tomando acciones para poner en marcha un negocio, que aún no está en funcionamiento. Con la pandemia, la situación del país es compleja y que una recuperación real, a niveles de 2016, se podrá alcanzar en aproximadamente cinco años y se proyecta que habrá más personas que busquen emprender por necesidad (Revista Líderes, 2020).

Debido a que la equidad de género es importante al momento de analizar el emprendimiento en Ecuador, León (2017) señala que, "[...] Ecuador ocupa el tercer lugar entre los países de Latinoamérica y el puesto número 33 entre 145 naciones estudiadas en igualdad de género en el mundo publicado por el Foro Económico Mundial" (p.109), lo cual es un aspecto importante al momento de diseñar estrategias para el desarrollo de un ecosistema de emprendimientos en el país.

Otro aspecto que debe considerarse es que Ecuador posee la mayor tasa de emprendimientos en América Latina, orientados principalmente a las actividades de comercio y servicios destinados al país (Valencia, 2017; Zamora, 2018) que, si bien favorece la economía local a corto plazo, debe considerarse un tema a solventar a través de acciones que conduzcan a la conformación de emprendimientos cuyo mercado vaya más allá del ámbito nacional.

La Alianza para el Emprendimiento y la Innovación (AEI, 2014), analiza estos factores mencionados e identifica las brechas existentes para impulsar los emprendimientos en Ecuador organizadas en categorías que denominan áreas del ecosistema.

Una de estas áreas de ecosistemas está vinculada con los aspectos normativos, y la AEI (2014) ha identificado un exceso de burocratismo y centralización en los procedimientos, ocasionando una carencia de articulación entre las instituciones estatales relacionadas con el emprendimiento.

Por otra parte, debido a que son las necesidades el aspecto que mayormente promueve los emprendimientos en Ecuador, es importante difundir dentro de la población, las oportunidades de negocios y mostrar las experiencias exitosas a fin de incentivar al desarrollo de emprendimientos innovadores. Esto pasa igualmente por disminuir el temor dentro de los posibles emprendedores al riesgo, lo que implica la ejecución de programas para la adquisición de competencias que mejoren la autoestima y brinden las capacidades necesarias para la ejecución y mantenimiento de los emprendimientos (AEI, 2014).

Otro elemento que debe ser abordado para impulsar el emprendimiento tiene que ver con el desarrollo de las políticas adecuadas para mejorar las condiciones de negocio de los emprendedores. Maldonado et al. (2020) sostienen que la mayoría de los emprendimientos noveles no logran alcanzar una estabilidad como nuevas empresas y otros tantos terminan siendo actividades del sector comercial con carácter local. Al respecto, Valencia (2017) y Tobar (2018) insisten en la necesidad de desarrollar políticas que permitan integrar y articular los emprendimientos junto a los procesos de innovación de manera que complementen el aporte al desarrollo que hacen las medianas y grandes empresas.

Asimismo, Camino y Aguilar (2017) consideran que uno de los retos importantes para Ecuador, está ligado al hecho de desarrollar estrategias de carácter nacional que incluyan políticas, reglamentaciones y programas que establezcan las bases para el diseño de proyectos de emprendimiento para apoyar el desarrollo económico nacional.

Estas regulaciones adecuadamente articuladas con el sector financiero originarían un efecto positivo en cuanto al incremento del empleo y al desarrollo económico. Sanguinetti et al. (2013) plantean que para América Latina, el 4% de la población es empleadora, mientras el 28.7% se encuentra autoempleada. Esta situación demuestra la importancia de los emprendimientos como mecanismos para atender el desempleo y aportar al desarrollo local y nacional. En este aspecto, se observa que, en el año 2017, 5,4 millones de ecuatorianos

pertenecían a la Población Económicamente Activa dentro del sector urbano y poco más de la mitad de ellos se encontraba empleada, y el 22% subempleados unos porcentajes que pueden mejorarse notablemente con el desarrollo de emprendimientos que permita a la población encontrar un espacio productivo que presente mejoras sustanciales en sus niveles de ingresos. Sin embargo, con la situación generada por la pandemia de la Covid-19, los datos establecen que el subempleo ha incrementado a un 56,4% (INEC, 2020a).

Debido al desempleo o subempleo de jóvenes, los emprendimientos son fundamentales para el desarrollo del autoempleo, que con las motivaciones y capacitación adecuada pueden convertirse en emprendedores que originan mayores ganancias y pueden tener sus propios empleados, lo cual impulsa el desarrollo local (Zamora, 2018). Este impulso de la economía mediante la conformación de emprendimientos genera efectos significativos a partir de 10 o más años.

Debido a que los emprendimientos son cada vez más importantes para la economía local y nacional, es necesaria la capacitación de emprendedores para que los negocios puedan desarrollarse de manera eficiente, favoreciendo así la creación de nuevos empleos para la población. Sin embargo, el GEM (2018) identifica que en el Ecuador, “el 99% de los emprendimientos nacientes, el 60% de los negocios nuevos y el 51.5% de los negocios establecidos no generan empleo” (p.10), lo cual debería ser motivo de reflexión para el Estado en cuanto a la necesidad de llevar a cabo acciones que impulsen el crecimiento de los emprendimientos a través de la financiación y la capacitación que posibiliten acercar a los emprendimientos que así lo requieran a la internacionalización de sus productos.

Esta internacionalización se convierte, de este modo, en un factor clave en el momento de propiciar propuestas de negocio, que deben explorar los nichos de negocio más allá del ámbito nacional, adoptando un enfoque que impulse la internacionalización de los emprendimientos, que posibilite el acceso a los financiamientos, que mejore la absorción de tecnologías y que desarrolle una

mayor articulación con la innovación (Camino & Aguilar, 2017). Para alcanzar este objetivo, se debe ir más allá del mercado interno para los emprendimientos, lo cual implica superar las barreras que imponen los monopolios a la incorporación de sus productos, al igual que los altos costos para efectuar esta adhesión.

La superación de las barreras propias del mercado interno para poder acceder al mercado internacional es factible siempre que se implanten políticas que abran las posibilidades de ejecutar programas de apoyo técnico para la implementación y acompañamiento de los emprendedores, así como la puesta en práctica de medidas para disminuir las limitaciones que se crean por los trámites.

También es importante suscitar condiciones diferenciadas para los emprendimientos en coherencia con sus espacios geográficos de afiliación, debido a que en Ecuador no se aplican estrategias que atiendan de manera diferenciada a los emprendimientos urbanos y a los rurales (Tobar, 2018). El Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (2017) señala que los emprendimientos rurales son dependientes de las políticas públicas, y son considerados entre los jóvenes como una opción de mejora de la calidad de vida que se relaciona con los datos que muestran que el 33.4% de los hogares rurales viven bajo la línea de la pobreza multidimensional, porcentaje que para el año 2020 incrementó hasta el 43.3% (INEC, 2020b).

Como se ha planteado hasta el momento, muchos de los retos que enfrenta el Estado ecuatoriano para la promoción del emprendimiento están ligados al desarrollo de políticas públicas y al financiamiento; sin embargo, existe otro conjunto de condiciones que solo pueden solventarse por medio de la capacitación, siendo una de las principales barreras para el desarrollo de los emprendimientos en Ecuador, la educación y la capacitación, tal y como determinan los expertos en el informe del GEM (2018).

Se hace necesaria, pues, la articulación entre el sector privado y el sector académico. Y, en lo que respecta a la educación, se observa que una vez fortalecida la educación superior en el país, estando éste entre los mejor

posicionados a nivel mundial en cuanto a emprendimiento, resta fortalecer la educación en emprendimientos en la escuela básica, lo que amerita la revisión del currículo actual y la aplicación de las TIC (GEM, 2018).

Por consiguiente, un camino para mejorar las condiciones de vida de las comunidades debe estar ligado al incremento del número de emprendimientos, pero, a su vez, se requiere de una mayor formación para evitar que estos emprendimientos desaparezcan en sus primeros años. La formación para emprendedores debe alcanzar los diferentes niveles y modalidades de la educación, favoreciendo el desarrollo de competencias blandas y duras desde la escuela básica hasta los estudios de tercer y cuarto nivel.

De igual forma, en la modalidad educativa no formal e informal se hace necesario la construcción de una política pública que impulse el emprendimiento desde la creación de una cultura que promueva la acción emprendedora y la innovación, de modo que se fortalezca el capital humano necesario que pueda articularse con los aspectos políticos, institucionales y financieros conducentes al trabajo conjunto entre el sector de la economía popular y el sector de las empresas privadas (Tobar, 2018). Por otra parte, la reducción de la desigualdad social, permite impulsar cambios sociopsicológicos en la población que favorecen el protagonismo ciudadano dentro de los sectores menos favorecidos, lo cual redundará en el incremento del número de emprendimientos (Valencia, 2017).

3.2.2. Factores que promueven el emprendimiento en el Ecuador

Ecuador, desde el 2005, ha progresado en cuanto al desarrollo de nuevos emprendimientos, ubicándose en el tercer lugar de los países de la región con mayor tasa de emprendimientos nacientes. Dentro de los factores que han permitido este avance, se encuentran aquellos intrínsecos, que se generan desde las propias características del emprendedor, y los extrínsecos que están condicionados por las características económicas y financieras del país, así como las posibilidades reales que surgen del marco político y legal.

Dentro de los factores intrínsecos que impulsan los emprendimientos en Ecuador, se observan las propias capacidades que se han venido fortaleciendo

en la población mediante la educación formal y no formal. A pesar de que Ecuador se mantiene entre los primeros lugares en avances educativos para emprendimientos en la Región, se requieren acciones para hacer de la educación una fortaleza en el impulso de emprendimientos, lo que permitirá mejorar la posición del país, en consonancia con los índices establecidos por el GEM. Por su parte, Montenegro (2012) afirma que en Ecuador se potencian las motivaciones internas para el desarrollo de emprendimientos como son el reconocimiento al éxito y el estatus social, entre otros.

En las características extrínsecas se puede observar, la apertura del mercado y un mayor impulso y consolidación de normas, tanto sociales como culturales, que abren los espacios a los diferentes grupos étnicos y demográficos para el desarrollo de actividades productivas. En este aspecto, las políticas públicas han sido importantes para la conformación de una estructura normativa e institucional que posibilite la promoción de emprendimientos (Zamora, 2018).

La organización Catapulta (2011) agrupa en 8 categorías los motivos para desarrollar un emprendimiento entre los ecuatorianos, destacándose un 14% de emprendedores que consideran que la autorrealización es el factor que los impulsa, y un porcentaje similar (13.5%) afirma que lo hacen por mejorar sus ingresos económicos. Otras categorías que agrupan de manera similar a los ecuatorianos son, en orden decreciente de frecuencia porcentual, el detectar una oportunidad en el mercado (13.5%); ser su propio jefe (13.4%); contribuir con la sociedad (13%); poner en práctica sus conocimientos (12%); falta de empleo (10.9%); y ser reconocido (9.5%). Como se puede ver, la mayoría de ellas se relacionan con las características intrínsecas y el desarrollo de competencias blandas para el emprendimiento, a excepción de la categoría *falta de empleo*, que responde a los aspectos externos y está vinculada con la necesidad.

Ecuador mantiene el primer lugar en la región de emprendimientos motivados por necesidad; empero, se ha hecho un esfuerzo importante en modificar esta característica, lo que ha permitido que el porcentaje cada vez tienda más a la motivación de desarrollar emprendimientos por oportunidades. Dentro del

desarrollo de emprendimientos por necesidad, las mujeres alcanzan un 35%, siendo superior al de los hombres que llegan al 30% (Chávez & Traverso, 2017).

Para mejorar los porcentajes de inicio de emprendimientos por la percepción de oportunidades en lugar de las necesidades, se requiere de un plan estratégico por parte del Estado. Uno de los mecanismos propuestos por el Estado ecuatoriano para la promoción de emprendimientos, es el programa *Impulso Joven* que busca invertir 300 millones de dólares anuales en préstamos para el inicio de nuevos emprendimientos, proyectando con ello la creación de al menos 200.000 nuevos puestos laborales (Tobar, 2018). También, el gobierno desarrolló el programa MIPROLab, pero ambas iniciativas están limitadas por la estrategia seguida en su implementación, la cual se centra más en generar puestos de trabajo, que en apuntalar el desarrollo de un ecosistema económico que favorezca el desarrollo de emprendimientos.

3.2.3. Acceso a formación, capacitación, entrenamiento

Las acciones para impulsar el emprendimiento en Ecuador desde el ámbito educativo han sido diversas. A este respecto, el SEAFE, respaldo por la Corporación Andina de Fomento (CAF), firma una carta de compromiso para apoyar a seis universidades ecuatorianas para impulsar el emprendimiento entre jóvenes mediante la conformación de cátedras relacionadas con el emprendimiento (CAF, 2005). Este tipo de acciones ha permitido afianzar el fortalecimiento de la formación de tercer nivel en el área de emprendimiento económico.

Los esfuerzos realizados para mejorar la formación de los jóvenes y lograr abrir espacios de emprendimiento eficientes, posibilitaron que entre el período de 2006 y 2009, se observara que un tercio de los emprendedores en Ecuador habían tenido acceso a algún programa de capacitación para la creación de empresas, principalmente, a través de la educación formal en el nivel secundario o en la universidad (Arteaga & Lasio, 2011). El abordaje temprano de los temas relacionados con el emprendimiento ha sido eficiente para el impulso de nuevos negocios entre los jóvenes.

Estas acciones, entre otros factores, condujeron a que, en el año 2019, se registrara en Ecuador un índice de Actividad Emprendedora Temprana (TEA) de 36.2% (Revista Líderes, 2020) que se relaciona con la acción de los ecuatorianos por crear un nuevo negocio, o con aquellos que ya poseían un negocio. Aumentar este porcentaje implica una mejora en el desarrollo económico del país, pero esta acción debe ir acompañada de estrategias relacionadas con la formación y capacitación de la población y de los emprendedores, para aprovechar las oportunidades y el financiamiento de manera eficiente, de modo que se puedan superar las dificultades iniciales del emprendimiento y permitan que la propuesta de negocio crezca, propicie nuevos empleos, se internacionalice y sea sustentable en el tiempo.

Pese a que Ecuador tiene un marco educativo en emprendimiento muy importante en la Región, sigue siendo necesario el desarrollo de programas para la capacitación de los emprendedores que incrementen su calificación tecnológica y las competencias relacionadas con los emprendimientos (Camino & Aguilar, 2017). En este sentido, Arteaga y Lasio (2011) indican que solo el 3% de 73 universidades estudiadas, llevan a cabo estudios de formación de grado en emprendimiento, aun cuando 43 de ellas ejecutan programas en los estudios de postgrado, unas cifras que deben incrementarse para poder atender la totalidad del territorio.

Por lo tanto, es importante implementar más programas de educación formal que preparen a los estudiantes de carreras como Administración de Negocios, para la adquisición de competencias que les permitan identificar oportunidades para la innovación y desarrollo de emprendimientos (AEI, 2014; Hidalgo et al., 2018).

No obstante, se ha de tener en cuenta también que, en una evaluación de los objetivos de enseñanza diseñada por 52 universidades ecuatorianas, Arteaga y Lasio (2011) determinaron que solo el 32% de estas casas de estudio ofrecen alternativas de capacitación con una verdadera orientación hacia el emprendimiento. El análisis de los objetivos de los programas de capacitación les permitió identificar cinco metas principales:

a) Facilitar la comprensión de los desafíos y tareas asociadas con la creación de una empresa, b) Generar conciencia de lo que es el Emprendimiento, c) Identificar y desarrollar las habilidades de búsqueda y reconocimiento de oportunidades de negocio, d) Promover el desarrollo de habilidades emprendedoras y un cambio de actitud hacia el Emprendimiento y la innovación, y e) Preparar al participante en el desarrollo y uso adecuado de un plan de negocio. (p.37)

La construcción del conocimiento en los espacios académicos impulsada de manera exitosa en el Ecuador, debe profundizarse y enfocarse hacia la promoción de la innovación como aspecto de sumo interés en el desarrollo de los emprendimientos. Para ello, se requiere de una revisión de las mallas curriculares de aquellas carreras universitarias en las que se pueda sacar provecho al desarrollo de emprendimientos (Camino & Aguilar, 2017).

Estas mallas curriculares deben incluir un enfoque que promueva la creación de *software* que contribuya a la formación de emprendedores de manera que faciliten la formación de la población. Esta incorporación de las TIC como herramientas para el impulso del emprendimiento y la capacitación de los emprendedores favorecería a las Instituciones de Educación Superior que, de acuerdo con Chenche et al. (2017) han tenido poco impacto en la formación de emprendedores a través de la creación de *software* educativos.

El uso de *software* educativos de carácter interactivo puede impactar favorablemente mediante la creación de microempresas y de nuevos espacios de innovación que incrementen el acceso a la capacitación en emprendimientos.

Los programas de formación para emprendedores deben estar vinculados al concepto de pertinencia de las instituciones de educación superior con el desarrollo local mediante tres elementos básicos: la formación, la investigación y la vinculación. Un ejemplo de ello son los proyectos educativos como el efectuado por la Universidad Católica Santiago de Guayaquil orientado al perfeccionamiento de las competencias necesarias para el emprendimiento y la mejora de la formación profesional en Ecuador (Hidalgo, 2014).

Un aspecto relevante es la intencionalidad del Estado ecuatoriano de incorporar, a través del Ministerio de Educación, asignaturas relacionadas con el emprendimiento y la gestión de negocios a nivel del bachillerato de una forma paulatina (Quelal et al., 2018).

Más allá de la educación formal, el planteamiento de propuestas que centren sus acciones en la educación no formal es un aporte significativo a la capacitación de los jóvenes emprendedores. Ejemplo de ello son las empresas que se encargan de impulsar programas de *incubación de emprendimientos*, las cuales facilitan la formación del individuo a través del fortalecimiento de las empresas y el apoyo en la evaluación de la factibilidad técnica y financiera de las mismas (Ordoñez & Luzuriaga, 2018).

Diversas acciones se desarrollan en todo el país para promover los emprendimientos. Prueba de ello son los talleres gratuitos que se impulsan en diferentes localidades como la ciudad de Ibarra, en los que se fortalecen capacidades en emprendimiento, liderazgo y competencias duras en general, que acompañaron propuestas como la creación de espacios como las Escuelas Permanentes de Capacitación (Expectativa, 2019).

Finalmente, el acceso a la formación y capacitación de la población para crear emprendimientos debe contribuir al desarrollo del pensamiento estratégico, la identificación de oportunidades de emprendimiento, la búsqueda de respuestas innovadoras y la posibilidad de enfrentar el cambio, entre otras competencias necesarias (Hidalgo, 2014).

3.2.4. Asociatividad con enfoque de género

La reestructuración del sistema económico productivo tiende actualmente a potenciar las características que promuevan acciones que favorezcan la inclusión social a través de economías solidarias. En este sentido, el impulso de los emprendimientos actúa como un proceso de revitalización económica local que, bien direccionado, no solo beneficia el desarrollo económico nacional, sino que, más importante aún, contribuye al incremento del bienestar inmediato de

las poblaciones, fomentando la creación de empleos y distribuyendo las riquezas en la población de manera más inmediata.

La mayoría de los emprendimientos en Ecuador se llevan a cabo de forma individual, sin embargo, el desarrollo de negocios con varios emprendedores ha resultado ser más eficientes y de mayor sostenibilidad. Por ello, las acciones asociativas son una alternativa importante para la consolidación de emprendimientos.

La asociatividad es fundamental para el afianzamiento de los procesos participativos y, en consecuencia, es una manera de ejercer la acción ciudadana dentro de una sociedad democrática, además de ser una acción necesaria para lograr la realización de políticas de igualdad de oportunidades (Franco et al., 2005).

En los espacios rurales, los emprendimientos asociativos tienden a estar conformados por las familias, ya sea en pequeña o mediana escala de producción; y, estas familias, bien pueden estar constituidas tanto por el hombre y la mujer jefes de hogar, o bien la constitución de asociaciones de mujeres emparentadas que procuran la mejora económica de sus familias nucleares o extendidas. En todo caso, Ramírez et al. (s.f.) señalan que, en primer lugar, la asociatividad debe ser voluntaria y estar centrada en intereses y objetivos comunes; y, en segundo lugar, en reconocer que los bienes tangibles e intangibles son propiedad de todos los asociados. Estas condiciones permiten la permanencia del emprendimiento en el tiempo y una relación más equitativa entre sus miembros.

La asociatividad es un paso importante para el fortalecimiento de los emprendimientos y la continuidad de los mismos en el tiempo; y, en el caso de las mujeres, este sistema de asociación es fundamental para lograr una mayor expansión de sus objetivos y conseguir mejoras en los ingresos totales. En países como Chile, que avanzan hacia la eliminación de la discriminación en todos los aspectos, se llevan a cabo programas especialmente dirigidos hacia la autonomía económica de la mujer para fortalecer la igualdad de género. Uno de

esos programas es *Mujeres, asociatividad y emprendimiento*, cuyo fin es aumentar el nivel de ejecución de los emprendimientos para impulsar la independencia económica de las mujeres y la conformación de redes de negocios (Ministerio de la Mujer e Igualdad de Género, 2019).

Particularmente, la organización *Quartiers du Monde* (2017) destaca la importancia de la asociatividad en disminuir la inequidad de género, pues la desigualdad es mucho mayor en las cooperativas y en las organizaciones mutuas. Destacan Franco et al. (2005) que la conformación de asociaciones sin considerar la igualdad de género, independientemente de que sean asociaciones exclusivas de mujeres o no, incorporan indirectamente los problemas sociales de discriminación y contribuyen a replicar los patrones de desarrollo de emprendimientos de mujeres relacionados fundamentalmente con actividades del hogar, del cuidado personal y con las labores domésticas.

En Ecuador, se ha establecido un marco legal que promueve, y a su vez protege, la asociatividad y el cooperativismo, mediante mecanismos como el Crédito de Desarrollo Humano Asociativo (Coba & Díaz, 2014), con lo que se produce un avance importante para la consolidación de emprendimientos asociativos.

El seguimiento de la eficiencia de estos créditos efectuados por Coba y Díaz (2014) en la provincia de Tungurahua en Ecuador, demuestran que el 97% de los créditos se asignaron a mujeres, alcanzando un 34% de ellos excelentes resultados. Esto pone en evidencia que existe mayor interés en las mujeres por asociarse para desarrollar propuestas de emprendimiento que en los hombres, y, además, que estas asociaciones suelen ser exitosas.

Un aspecto de interés en el estudio de Coba y Díaz (2014), es que, si bien la motivación de asociarse para emprender es mayormente la necesidad y no la oportunidad, la búsqueda de esta asociación no se relaciona con la maximización de las ganancias, sino con mejorar la calidad de vida y dignificar el trabajo, lo cual genera una forma diferente de relación con el trabajo que fortalece la gestión eficiente del mismo.

Para los emprendimientos asociativos, particularmente aquellos desarrollados en el ámbito rural, Ramírez et al. (s.f.) proponen que deben desarrollarse seis áreas que permitirán una buena gestión. Estas áreas son: “orientación estratégica empresarial; estructura organizativa; gestión empresarial; fortaleza de los procesos organizativos; servicios ofertados; y equidad de género” (p. 3), y la inclusión de la equidad de género debe partir desde la gestión y gerencia del emprendimiento.

Debido a que el número de afiliados es un factor que condiciona el éxito de los emprendimientos, la gestión es un elemento clave para el éxito de los emprendedores. El resultado de ello es que, si bien al incrementarse el número de personas asociadas son mayores los ingresos promedios mensuales, se originan mayores capitales asociativos, mejores oportunidades de crecimiento y mayor sostenibilidad, de igual manera se hace imprescindible una gerencia y una gestión desarrolladas desde el planteamiento de la justicia y la equidad de género.

Finalmente, para incorporar el enfoque de género en los emprendimientos asociativos es fundamental que se impulsen cambios culturales respaldados por políticas estatales, así como un marco jurídico adecuado que ofrezca la posibilidad real para que mujeres y hombres puedan controlar los recursos, realizar acciones gerenciales y percibir los beneficios de manera equitativa. Estas condiciones pasan por unas relaciones justas entre asociados que dependerán de la implementación de acciones afirmativas efectuadas metódicamente a través de planes estratégicos concretos y consensuados (Ramírez et al., s.f.).

3.2.5. Caracterización del emprendimiento en el Ecuador y en la Provincia de Imbabura

Mediante el impulso que se ha dado al desarrollo de emprendimientos en Ecuador, se ha producido un cambio en la percepción de los pequeños negocios. Ahora, estos emprendimientos son asumidos como una carrera, y a quienes los inician y consolidan como personas exitosas, lo que puede relacionarse con la

mayor visibilidad de los emprendimientos en los medios de comunicación como negocios exitosos (Vera et al., 2016).

En cuanto a la equidad de género, se mantiene tanto en el Ecuador como específicamente en la provincia de Imbabura, siendo éste un factor importante a conservar en el tiempo. El estado civil de los emprendedores, en su gran mayoría, es el de casado, alcanzando un 72%, una característica que puede ser una variable que impulse el emprendimiento, debido a la responsabilidad que se genera para obtener mejoras en los ingresos económicos del hogar (Cahuasquí, 2014).

Las características de los emprendimientos que han sido analizadas para el Ecuador se ven representadas en la provincia de Imbabura. Por ello, se encuentran propuestas que se han impulsado para el desarrollo de emprendimientos como, por ejemplo, el modelo técnico para el desarrollo del ecosistema de emprendimiento dirigido al Cantón Ibarra, propuesto por Ruíz y Terán (2018), que parte de la asunción de tres condiciones básicas para desarrollar el ecosistema de emprendimiento, como es la innovación, los emprendedores y el financiamiento. En función de estas condiciones, los autores proponen la necesidad de plantear 4 pilares para potenciar este ecosistema de emprendimiento: (a) el desarrollo de políticas públicas locales; (b) la potenciación de la capacidad emprendedora; (c) la formación y el entrenamiento de emprendedores; y (c) el otorgamiento de créditos y el impulso financiero (Ruiz & Terán, 2018, p.15).

Las características personales de los emprendedores en la provincia de Imbabura se concentran cerca del 69% en individuos de 29 a 50 años, siendo consonantes con los datos promediados para toda la Zona I. De igual manera es importante reconocer que el 69% inicia su proyecto de emprendimiento entre los 18 y 28 años, lo que implica un grupo de incipientes emprendedores jóvenes que requieren de formación para mantener estos emprendimientos funcionando de manera sostenible en el tiempo (Cahuasquí, 2014), máxime cuando el 81% de los emprendimientos en Imbabura se hacen de manera individual.

Pantoja y Arciniegas (2014) identifican en la parroquia Quichinche del cantón Otavalo de Imbabura, un potencial importante para ejecutar emprendimientos relacionados con el sector turístico a través de la valoración de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas presentes en la parroquia, originando una evaluación de riesgos para el desarrollo de los emprendimientos. El mayor riesgo identificado tiene que ver con la participación de las comunidades, poniendo en evidencia la necesidad de contar con un proceso de información, formación y capacitación para que se incrementen las propuestas de emprendimiento.

En el caso específico del cantón Ibarra, los emprendimientos surgen principalmente por necesidad, siendo la tendencia habitual que las mujeres jefas de hogar los desarrollen. Este hecho influye en la distribución de las actividades de emprendimiento que se asocian con mayor frecuencia con actividades de confección y preparación de alimentos (Ruíz & Terán, 2018).

Concluyen Ruiz y Terán (2018) que el cantón Ibarra requiere de políticas públicas que permitan el desarrollo de las actividades de emprendimiento que realmente puedan ser sustentables en el tiempo y vayan más allá de la subsistencia para los emprendedores que las inician.

Un 30% de los emprendedores en la provincia de Imbabura inician sus proyectos sin haber tenido ninguna experiencia laboral previa, convirtiéndose en un factor de riesgo para la consecución de los emprendimientos y reforzando la idea de la necesidad de programas de formación y capacitación en emprendimiento, especialmente cuando el 60% de los emprendedores en la provincia no han asistido a ninguna actividad de formación en esta área (Cahuasquí, 2014).

Para garantizar el éxito de los emprendimientos, Pantoja y Arciniegas (2014) proponen el desarrollo de “un control previo, concurrente y posterior a la ejecución de todas las acciones que se lleven a cabo” (p.28), mediante un equipo conformado por especialistas y miembros de la comunidad o ente financiero del Estado. Esta metodología permitió predecir un retorno de la inversión al tercer

año de desarrollo del emprendimiento en comunidades de la parroquia Quichinche del Cantón Otavalo en la Provincia de Imbabura.

3.3. Capacitación a emprendedoras a través de las TIC: Educomunicación andragógica

La Constitución de la República del Ecuador (2008) ofrece las bases legales necesarias para transitar hacia la igualdad de género, pero la materialización de esta igualdad requiere de acciones concretas que permitan cerrar la brecha de desigualdad sostenida históricamente en el país y, de esta manera, disminuir la pobreza, que es una causa y a su vez consecuencia de esta desigualdad. Este hecho lo reconoce la CEPAL (2004) al afirmar que la desigualdad de oportunidades que afecta a las mujeres en Latinoamérica, es una de las causas de la pobreza por su efecto limitante de la autonomía económica.

En consecuencia, bajo estas circunstancias jurídicas y sociales, se requiere de acciones que materialicen la participación social de la mujer para alcanzar la concreción de las políticas de igualdad de oportunidades, a través de la cooperación en la planificación, gestión y evaluación de las políticas de igualdad, la mejora de los procesos de comunicación de dichas políticas y su incorporación en los roles de generadoras de cambios sociales en favor de la igualdad (Franco et al., 2005; Vacacela et al., 2020).

Los emprendimientos son espacios para el desarrollo económico que pueden ejecutarse desde las propuestas individuales hasta el desarrollo de actividades asociativas facilitadas por el asociativismo, que pueden contribuir, a su vez, al empoderamiento de la mujer de sus procesos de independencia económica. Ya sea a través de una propuesta individual o colectiva, los emprendimientos producen un impulso económico que permite a sus promotores alcanzar una mayor estabilidad económica, y contribuyen a mejorar las condiciones de vida de otros sujetos involucrados de manera directa e indirecta, lo que conduce a fortalecer la economía local y nacional (Malo et al., 2016).

En cuanto a la conformación de emprendimientos grupales, se ha observado que, aun cuando presentan mayores retos en cuanto a la toma de decisiones y

distribución de los réditos económicos, muestran una mayor potencialidad para mantenerse en el tiempo.

Otro factor que ha demostrado influir en gran medida con el éxito de los emprendimientos, está relacionado con la capacitación que poseen sus participantes en lo concerniente al manejo de pequeños negocios. La innovación, que es una característica importante para el desarrollo de emprendimientos, se ve limitada por la escasa preparación de los individuos, lo que limita el crecimiento y desarrollo de emprendimientos (Hidalgo, 2014). Pero, la disposición al desarrollo de emprendimientos se encuentra con mayor frecuencia entre personas con edades comprendidas entre los 20 y los 50 años (Cahuasquí, 2014), y que se hallan fuera de los sistemas educativos formales, por lo que es imprescindible el desarrollo de modelos educativos que faciliten a esta población adquirir las herramientas necesarias para desarrollar sus emprendimientos y mantenerlos en el tiempo.

Ya desde la educación formal se han realizado innumerables esfuerzos para desarrollar competencias entre los jóvenes que los motiven al emprendimiento. Hidalgo (2014) señala la importancia de la capacitación para emprendedores desde la educación formal, mencionando que ésta “dotaría a los graduados de pensamiento estratégico, conciencia de la necesidad de innovación, preparación para enfrentar el cambio y la incertidumbre, competencias comunicativas, capacidad para la identificación de nuevas necesidades” (p.76).

Como puede observarse en el planteamiento anterior, las características que se espera que la educación formal desarrolle en los estudiantes no difieren de las competencias que se requieren impulsar desde una educación no formal que atienda a ese grupo de potenciales emprendedores que se halla fuera del sistema educativo formal.

Ya se ha expuesto en apartados anteriores cómo los emprendimientos contribuyen a cerrar la brecha de desigualdad de género. Por este motivo, atender con modelos educativos, planes y programas a las asociaciones de mujeres para que desarrollen competencias que les permitan consolidar sus

emprendimientos, es una necesidad para la estabilidad económica de la mujer y de la familia, el logro de su independencia económica y la consolidación de los procesos democráticos y liberadores. Su importancia se ve reflejada en el número de empleos que puede suscitar un emprendimiento, que fue evaluado en el 2010 para Ecuador en un 44% del empleo nacional a través de microempresas (Malo et al., 2016) mientras que – señala que las pequeñas empresas alcanzan a brindar empleo al 70% de la población y cubren más del 25% del PIB del país (Ron & Sacoto, 2017).

Alcanzar esta meta pasa por comprender que las mujeres que interactúan en diferentes asociaciones tienen, en principio, diversos perfiles, mantienen distintas actividades, cumplen variados roles e interactúan en diferentes emprendimientos, por lo que incorporarse a actividades de capacitación bajo un modelo de educación formal, no garantiza la participación de las interesadas.

Es allí donde se hace necesaria la incorporación de un modelo de educación no formal al que puedan tener acceso todas las mujeres interesadas pertenecientes a las asociaciones, mediante el uso de las TIC. Este acceso a la capacitación se debe ejecutar bajo la estructura de un proceso educomunicativo que combine, por una parte, el reconocimiento y aprendizaje del uso de las TIC; y, por otra parte, el seguimiento de las actividades de capacitación para el desarrollo, mantenimiento y persistencia en el tiempo de sus emprendimientos.

Adicionalmente, el modelo aplicado debe ser coherente con un enfoque andragógico que esté sustentado en la teoría socioconstructivista, de manera que las participantes puedan desarrollar sus competencias ajustadas a sus ambientes de aprendizaje, sus intereses, y en contacto con los miembros de las comunidades y los especialistas enmarcados en una relación horizontal, en la cual el aporte de las experiencias de las discentes sean el punto de partida para la construcción del conocimiento colectivo.

Es necesario, entonces, un modelo humanista y reflexivo que impulse la responsabilidad y el compromiso social, sin apartarse de la ética socioambiental. Esto implica, de acuerdo con Uzcátegui (2014), el surgimiento de,

[...] una nueva pedagogía social, donde la gestación de una idea, la puesta en práctica de una iniciativa y el desarrollo de una actividad económica sustentable, sirva de ejemplo para que otros se incorporen al camino del progreso, el autoempleo y del desarrollo humano sustentable. (p.24)

El planteamiento de Uzcátegui (2014) contempla un cambio en la visualización del proceso de capacitación de emprendedores desde la modalidad de la educación no formal, donde en lugar de concebir el proceso como *aprender a emprender*, se realicen las acciones desde el emprendimiento para obtener el aprendizaje, lo que es igual a aprenderé desde la práctica, como plantea el modelo andragógico de enseñanza.

Debe procurarse que la experiencia de aprendizaje sea un derivado de la propia experiencia de vida del discente, para que pueda, a su vez, compartir esa experiencia con otros, y, de este modo, comprender las fortalezas y debilidades que han encontrado al desarrollar emprendimientos.

Un ejemplo de esta forma de capacitación a las comunidades se observa en el trabajo de Boza et al. (2016, p.67) que describen los aspectos abordados en la capacitación de mujeres campesinas en Chile. En este proceso de capacitación, se consideran la gestión de negocios, el fomento de actividades silvopastoriles, de artesanía y el desarrollo del sector turismo, como elementos que les permitieron la diversificación de sus sistemas de producción agrícola y abrieron oportunidades al desarrollo de nuevos emprendimientos que agregaron valor a sus productos agrícolas principales. A su vez, posibilitaron un mayor desarrollo organizacional y un aumento de la asociatividad que favoreció tanto el desarrollo económico como el personal. Debido al perfil del grupo de mujeres campesinas en cuanto a su formación educativa, se requirió de un proceso de formación en lo que se refiere a la comercialización y al manejo de los aspectos legales que le permitan dar carácter formal a sus emprendimientos.

Finalmente, es necesario destacar que para el desarrollo de los procesos de equidad de género se precisa, en un primer momento, romper con todos los elementos que hacen dependiente a la mujer de cualquier tipo de dominación,

iniciando con la obtención de la autonomía económica. Esta independencia económica puede obtenerse por diversas vías, pero una de las formas más rápidas y eficientes, para una población que generalmente posee dentro de sus responsabilidades la conducción de la familia, es el desarrollo de emprendimientos.

Para atender a esta población a través de un modelo educativo de capacitación para emprendedoras, deben considerarse las formas históricas de organización que les han permitido alcanzar reivindicaciones en el pasado como son las asociaciones, y además atender la diversidad étnica para tender un puente entre las diversas agrupaciones que tienen como objetivo común la obtención del reconocimiento del rol de la mujer en la sociedad, en igualdad de condiciones en todos los ámbitos del país.

Metodología de la Investigación

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Resumen

4.1 Planteamiento del problema

4.2 Objetivos del estudio

4.3 Diseño metodológico

Resumen

Los emprendimientos en la Provincia de Imbabura están liderados por mujeres cuya principal motivación es la necesidad. Un número importante de ellas son lideresas de hogar, cuyo instinto de protección a sus hijos impulsa la conformación de iniciativas para mejorar su situación económica. Por ello, estas mujeres requieren una formación específica, concreta y adecuada a las necesidades empresariales, una formación que les proporcione las competencias de emprendimiento que conviertan a sus negocios en óptimos y permanezcan en el tiempo.

El desarrollo de un ecosistema de emprendimiento en los cantones de Ibarra, Cotacachi y Urcuquí, que permita a las mujeres asociadas de diversos grupos étnicos desarrollar sus propuestas de negocios y mantenerlas operativas y con alto rendimiento económico, requiere de un proceso de capacitación que contemple las características y condiciones de las interesadas.

La conformación de escuelas de negocios y la incorporación de programas educativos para el emprendimiento en el sistema de educación formal, puede contribuir a capacitar, guiar y formar empresarios, pero no es una acción suficiente para atender al desarrollo de competencias en emprendimiento de las mujeres que son responsables de los hogares, que sufren de discriminación social, se ven restringidas a acceder a la educación formal y muchas de ellas viven en un contexto rural.

Es necesario que existan nuevos espacios de formación y, como menciona Gutiérrez (2012, p.33), “es necesario focalizar esfuerzos y realizar un trabajo integrado entre el gobierno, la empresa privada y la academia, para que, a mediano plazo, comiencen a exhibirse los frutos esperados”. En los últimos años, en Ecuador se están realizando esfuerzos conjuntos para desarrollar el emprendimiento, pero hace falta que el Estado centre sus esfuerzos en revisar las políticas públicas y regulaciones que impiden la competencia y la creación de más negocios.

Las universidades, a su vez, deben generar propuestas de formación de los ciudadanos más allá de las aulas de clase. Necesitan implementar programas de educación no formal para el desarrollo de las comunidades, y la formación para el emprendimiento puede ser un motor para el desarrollo social de las poblaciones de influencia de las instituciones de educación superior.

4.1. Planteamiento del problema

El limitado acceso a la educación formal, aunado a los aspectos de discriminación a las cuales puedan estar sometidas las mujeres de grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa, es una limitante para el desarrollo personal. Esta limitación personal afecta directamente al desarrollo familiar y social debido a que existe una tendencia a que estas mujeres sean las jefas de hogar.

La discriminación puede poseer muchos enfoques y matices, sin embargo, sus efectos siempre estarán representados en la conformación de dos categorías: las personas que tienen suficiente poder para acceder a un recurso social y las que no han podido hacerse con los espacios para acceder a dichos recursos. El machismo, presente en Ecuador, es un problema social, cultural y político, que se agrava como consecuencia de las percepciones sobre las capacidades de cada género, lo cual repercute tanto en la elección de las carreras universitarias como en la concepción que se tiene acerca de esas carreras, asumiéndolas como marcadores de géneros específicos (Mantilla et al., 2017).

Ante el desarrollo de la inequidad de género, el Estado ecuatoriano no puede permanecer neutral, especialmente cuando por mandato constitucional se especifica claramente en su artículo 11, numeral 2, que “nadie podrá ser discriminado, entre otras razones, por sexo, identidad de género, edad, etnia, lugar de nacimiento, orientación sexual o discapacidad” (Constitución de la República de Ecuador, 2008, p.11). De igual manera, en cuanto al acceso a la educación, se observa el mismo planteamiento en la Ley de Educación para la Democracia del 2006 y en el Plan Nacional del Buen Vivir (2017-2021) (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017). Estas metas son

cónsonas con La Declaración del Milenio (UNESCO, 2015), en la que se plantea la necesidad de promover la igualdad de género (Mantilla et al., 2017).

Aun cuando el marco legal sustenta la equidad de género en Ecuador, se detecta una realidad que se aleja de estos planteamientos legales. Calderón (2019) menciona que, si bien la diferencia entre el acceso a la educación primaria es poco significativa, esta diferencia aumenta en la permanencia de niñas en el bachillerato, y al desagregar el nivel de acceso por etnia y lengua, se hace evidente la diferencia que desfavorece a la mujer indígena, especialmente en el bachillerato y en la educación superior.

La inasistencia de las niñas y mujeres jóvenes a los centros educativos está relacionada con las ideas de que las mujeres son las que deben hacer las actividades domésticas, y con ello la prohibición familiar al estudio, lo que las afecta mucho más que a los niños y hombres jóvenes. Otra causa relevante del abandono de los estudios por las mujeres es el embarazo, siendo esta la cuarta causa de abandono escolar en Ecuador, que en 2018 se encontraba entre los 5 países con mayor número de embarazos adolescentes (Redacción Sociedad, 2018).

Esta diferencia se verá reflejada posteriormente en el campo laboral, en el cual las mujeres perciben menores ingresos que los hombres, son más afectadas por la tasa de desempleo y acceden a trabajos menos valorados social y económicamente. Como consecuencia, se ha impulsado su interés por desarrollar emprendimientos que le permitan una mejor posición laboral e ingresos más satisfactorios (León, 2017).

Una alternativa al problema del acceso de la mujer a la educación superior puede encontrarse en los procesos de educación no formal. Pero, acá se observa también un limitado acceso de las mujeres de los tres grupos étnicos a estos espacios de formación, lo cual influye sobre la posibilidad de su superación económica, la igualdad de oportunidades y el desarrollo de competencias laborales que incidan sobre la mejora de su calidad de vida.

Por lo tanto, en la actual sociedad de la información y del conocimiento, los motores del progreso económico y social están ligados a la educación, el desarrollo de competencias tecnológicas y comunicacionales, y la información. De allí que los medios de comunicación se hayan constituido en una herramienta fundamental para los ciudadanos.

En este nuevo contexto social, se hace necesario retomar los planteamientos teóricos y prácticos de la educomunicación como propuesta educativa basada en el diálogo, la participación, y el desarrollo del pensamiento crítico, que no requieren solo de un medio de formación, sino de un cambio de actitudes y de concepciones (Freire, 1973, citado por Aparici, 2010a, p.12).

Adicionalmente, la sociedad del conocimiento exige un proceso de alfabetización que no se limite a la lectoescritura, sino que considere todas las formas y lenguajes de la comunicación, y a partir de allí, permitir que los individuos desarrollen nuevos modelos de interacción horizontal entre educandos, educadores y expertos en cualquier momento y lugar, con una visión crítica y a través de las diversas herramientas de información y comunicación (Allueva & Alejandre, 2017; Martín & Iglesias, en prensa).

Debido a las condiciones y limitaciones sociales que enfrentan las mujeres en Ecuador, se requiere de la ejecución de acciones que mejoren la formación educativa de las participantes y permita el desarrollo de emprendimientos que les posibiliten alcanzar una mayor libertad económica. En ambos casos, es menester considerar las condiciones de tiempo y espacio que se ven reducidos para las mujeres, debido a los roles tradicionalmente establecidos de cuidado del hogar, los hijos y la familia.

Particularmente, la provincia de Imbabura, ubicada al norte de la Serranía del Ecuador, muestra una importante diversidad étnica reflejada en una distribución demográfica conformada por 65.7% de mestizos, 25.8% indígenas, 5.4% afroecuatorianos, 2.7% de blancos, 0.3% montubios (Arnavat, 2018; Clemente, 2018).

Aunado a la diversidad étnica, la región posee una diversidad de pisos climáticos y ecosistemas que van desde el páramo sobre los 3.600 metros de altitud hasta la cuenca del río Chota que posee un clima templado. La presencia de varios sistemas lacustres ha contribuido a que se la conozca como la Provincia de los Lagos, lo que la convierte en un referente de desarrollo turístico y productivo para el país.

Según el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (Gobierno Provincial de Imbabura, 2015), en la provincia de Imbabura existen nueve ramas de actividad económica en la población plenamente identificadas, y parte de estas poseen un alto potencial productivo, especialmente las relacionadas con emprendimientos turísticos, elaboración de artesanías, gastronomía tradicional y las vivencias de su gente a través de proyectos de turismo comunitario. Este potencial permitiría a la población generar un mayor bienestar económico y mejores condiciones sociales, que favorecería una mayor equidad de género.

Se ha identificado que un número importante de iniciativas productivas son lideradas y administradas por mujeres, según el GEM (2020), Ecuador, se sitúa en el primer lugar respecto a mujeres que se deciden a establecer su propia empresa, con más de un tercio de ciudadanas ecuatorianas; un 33.6%. Este registro suscita una importante oportunidad para el desarrollo de un ecosistema empresarial en Ecuador que favorezca la independencia económica de las mujeres y, en consecuencia, una mayor calidad de vida sostenida en principios de solidaridad. Sin embargo, la realidad de estas iniciativas es que se desarrollan intuitivamente, con escasos registros documentados de los procesos de cadenas productivas y nulos procesos contables, lo que no garantiza la sostenibilidad y rentabilidad de los emprendimientos.

Asociado al problema de la escasa o nula educación empresarial de los emprendedores, se suman el poco financiamiento entregado a los emprendimientos desde el sistema financiero nacional y los numerosos problemas burocráticos que no facilitan a los emprendedores el registro de sus actividades económicas.

En cuanto al financiamiento, se observa que la mayoría de los emprendimientos son auto-financiados, por lo que los emprendedores usan sus ahorros o solicitan préstamos personales que afectan la rentabilidad futura de sus iniciativas, que posteriormente se convierte en una de las principales razones de abandono de los emprendimientos.

Se debe señalar que aun cuando Ecuador tiene la tasa más alta de actividad emprendedora de la región, ha desarrollado menos políticas gubernamentales y de apoyo financiero para los emprendimientos, lo cual se convierte en un aspecto clave en detrimento del desarrollo económico de la pequeña y mediana empresa a través del impulso y sostenibilidad de los emprendimientos.

Otro aspecto que afecta el desarrollo de emprendimientos en Ecuador está asociado con las dificultades burocráticas.

El Estado ecuatoriano requiere un mayor despliegue de políticas públicas que incrementen la eficiencia para impulsar y asistir a los emprendedores, de manera que los individuos puedan aprovechar los espacios existentes en la actualidad. Las dificultades burocráticas a las cuales se enfrentan los emprendedores, desmotiva a los individuos para la prosecución de los procesos de registro de emprendimientos, lo que ha causado que solo un 37% de los negocios haya desarrollado algún tipo de registro formal ante la Cámara de Comercio, Régimen Impositivo Simplificado (RISE), patente municipal, entre otros.

Este contexto crea una coyuntura favorable para el desarrollo de programas de formación basados en la educomunicación intercultural, orientado al desarrollo de competencias de emprendimiento, con la finalidad de mejorar la gestión integral de los nuevos negocios, dinamizar la economía local y provocar un escalamiento y desarrollo de las economías familiares.

Para ello, se requiere de un modelo educativo enfocado en fortalecer el desempeño de las mujeres jefas de hogar, que permita desarrollar competencias para la vida cotidiana y el emprendimiento y, al mismo tiempo, la promoción de actitudes que incrementen su autoestima y su rol como lideresas sociales. Un

modelo educativo apoyado en múltiples estrategias didácticas en el ámbito de la educación no formal y bajo los preceptos de la educomunicación intercultural.

4.1.1. Preguntas de investigación

Ante este panorama, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cuál es el nivel de acceso a la educación formal de las mujeres emprendedoras de las asociaciones partícipes del estudio?
- b) ¿Cuáles son las competencias en emprendimiento que poseen las mujeres de las asociaciones partícipes del estudio?
- c) ¿Cuáles son las competencias en el uso de las TIC que poseen las mujeres de las asociaciones partícipes del estudio?
- d) ¿Qué nivel de acceso a las Tecnología de la Información y Comunicación, tienen las mujeres emprendedoras partícipes del estudio?
- e) ¿Qué teorías educativas pueden contribuir, en el ámbito de la educación no formal, a sustentar la capacitación de las mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa, pertenecientes a asociaciones en los cantones Ibarra, Urcuquí y Cotacachi?
- f) ¿Qué aportes a la educación no formal, desarrollados en Latinoamérica y Ecuador, pueden contribuir al desarrollo de competencias en las mujeres de las asociaciones partícipes del estudio?

4.2. Objetivos del estudio

En el presente estudio, se plantea diseñar un modelo educativo que permita, a través de los medios de comunicación, que las mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendientes y kichwa de los cantones de Ibarra, Urcuquí y Cotacachi, desarrollen competencias en emprendimientos que les permita mejorar su calidad de vida, una mayor inclusión, y mayor equidad e igualdad de oportunidades sociales y laborales entre mujeres y hombres de los sectores rurales. Desde esta perspectiva, el modelo posee una finalidad humanista y social que propicia condiciones y ambientes de aprendizaje en los que el alumno

sea asumido como un sujeto que desarrolle competencias para una comunicación eficiente, el cooperativismo y el pensamiento crítico.

4.2.1. Objetivo general

Partiendo de esta premisa, el objetivo general que nos hemos planteado es: Diseñar un modelo de educomunicación, dirigido a mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendientes y kichwa de los cantones de Ibarra, Urcuquí y Cotacachi, de la provincia de Imbabura, Ecuador, que propicie el desarrollo de competencias para emprendimientos.

4.2.2. Objetivos específicos

Este objetivo general, se concreta, en otros objetivos de carácter más específico, como son:

Objetivo Específico 1 (OE1): Identificar las competencias para el emprendimiento que poseen las mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa, pertenecientes a asociaciones en los cantones Ibarra, Urcuquí y Cotacachi.

Objetivo Específico 2 (OE2): Diagnosticar el nivel de acceso a la educación no formal de mujeres emprendedoras de los grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa, pertenecientes a asociaciones en los cantones Ibarra, Urcuquí y Cotacachi.

Objetivo Específico 3 (OE3): Determinar las competencias en el uso de las TIC y el acceso a las mismas, que poseen las mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa, pertenecientes a asociaciones en los cantones Ibarra, Urcuquí y Cotacachi.

Objetivo Específico 4 (OE4): Diseñar un modelo en educomunicación para el desarrollo de competencias de emprendimiento de las mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa, pertenecientes a asociaciones en los cantones Ibarra, Urcuquí y Cotacachi.

4.3. Diseño metodológico

4.3.1. Enfoque, tipo y diseño de la investigación

Para alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación, se emplearon un conjunto de técnicas y procedimientos dentro del enfoque mixto de investigación. De acuerdo con Hernández et al. (2006) es “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio [...] para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema” (p.755).

De este modo tenemos que, desde la perspectiva epistemológica es necesario integrar varios enfoques: el *enfoque epistemológico empírico inductivo*, basado en la inducción probabilística, para responder a los objetivos específicos que implican el diagnóstico del nivel de acceso a la educación no formal; identificación de las competencias para el emprendimiento, en el uso de las TIC y el acceso a las mismas que poseen las mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa, pertenecientes a asociaciones en los cantones Ibarra, Urcuquí y Cotacachi.

Asimismo, se emplearon los enfoques “etnográfico” y de “investigación-participante”, que ineludiblemente están asociados al *enfoque epistemológico introspectivo vivencial* (Camacho et al., 2005), por cuanto las mujeres participaron en grupos focales, entrevistas, capacitaciones y encuestas. Además, las bases teóricas y conceptuales de la educación no formal por medios de comunicación que enmarcaron los esfuerzos investigativos dentro del enfoque *epistemológico racionalista deductivo*, permitieron formular un modelo en educomunicación para el desarrollo de competencias de emprendimiento de las mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa, pertenecientes a asociaciones en los cantones Ibarra, Urcuquí y Cotacachi. Según Camacho et al. (2005), “Las investigaciones que se realizan bajo esta posición asumen la vía deductiva, con la finalidad de generar teorías universales que aporten insumos para explicar la naturaleza que subyace a un hecho concreto” (p.18).

El diseño de investigación es no experimental (o de campo) transversal, que en palabras de Arias (2012) es definida como,

La investigación de campo, es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental. (p.31)

Esto significa que no se interviene en la primera etapa del estudio, sino que se analiza la información obtenida del acercamiento a las mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa, pertenecientes a asociaciones en los cantones Ibarra, Urcuquí y Cotacachi. El alcance es descriptivo, que consiste en “describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández et al., 2014, p.92). En concreto, los análisis descriptivos se caracterizaron por autoidentificación étnica y por las variables de situación económica, capacitación, emprendimiento, uso y alcance a las TIC.

4.3.2. Zona de estudio

Para el desarrollo de la investigación, se consideraron los cantones Urcuquí, Cotacachi e Ibarra pertenecientes a la Provincia de Imbabura, situados al norte de la región andina del Ecuador. De acuerdo con el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la provincia de Imbabura (Gobierno Provincial de Imbabura, 2015), se cuentan con nueve áreas de actividad económica acordes a las potencialidades productivas regionales, destacándose emprendimientos turísticos, de artesanías y gastronomía tradicional (Ruiz & Iglesias, 2021).

Las condiciones orográficas de la Provincia de Imbabura determinan una gran diversidad climática y ecosistémica que constituyen la base del desarrollo productivo y turístico de Imbabura. Los tipos de clima presentes son: cálido seco en el valle del Chota pasando por el templado en las cabeceras cantonales, a frío de alta montaña en el cerro Imbabura y Cotacachi (Plan de Desarrollo y

Ordenamiento Territorial, 2018). Estos aspectos de diversidad climática y cultural son determinantes en las diferencias observadas en las tres asociaciones.

Las condiciones geológicas y geográficas han permitido que la provincia de Imbabura haya alcanzado la declaratoria de Geoparque Mundial de la UNESCO, debido al gran número de lagos, sus formaciones geológicas incluyendo al volcán Cotacachi y las Cascadas Peguche. Esta declaratoria viene a potenciar las opciones del desarrollo del turismo y las actividades de emprendimiento relacionadas al mismo.

4.3.3. Población y muestra

El principal documento de recopilación de datos estadísticos que fueron sustento de la presente investigación es el Censo de Población y Vivivenda, efectuado en el año 2010, información que es gestionada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). Importante mencionar que el país tiene planificado los censos en un lapso de 10 años, sin embargo, por la crisis mundial ocasionada por la pandemia, el censo planificado para llevarse a cabo en el año 2020, no fue ejecutado, por lo tanto no se cuentan con datos actualizados para la inferencia estadística; sin embargo, este organismo gubernamental ha emitido una serie de resultados por territorios e indicadores socioeconómicos.

La selección de los sujetos participantes en el estudio, se realizó de acuerdo con diversos criterios de inclusión. El primer criterio utilizado fue que pertenecieran a asociaciones de los cantones de Ibarra, Cotacachi y Urcuquí, conformados mayoritariamente por mujeres. Una vez seleccionadas estas asociaciones, se escogieron aquellas cuyos miembros representaran la diversidad étnica de mujeres kichwa, afrodescendiente y mestiza. En tercer lugar, se incluyeron en el estudio las mujeres que manifestaron abiertamente su compromiso con la investigación y cuyos emprendimientos se encontraban actualmente activos.

Considerando los criterios de inclusión de las unidades de análisis, y de acuerdo con la Dirección de fomento productivo de la provincia de Imbabura, se cuenta con un total de 25 asociaciones de la provincia de Imbabura (comunicación personal con el Sub Director de Producción de la Prefectura de Imbabura, Edwin

González), así como el aporte de la Dirección de desarrollo económico del GAD de Ibarra que dispuso un registro de 90 emprendimientos. De todas ellas, se seleccionaron para esta investigación, tres asociaciones:

- a) La asociación de Agricultoras “Frutos de mi Tierra”, que desarrolla sus actividades en el cantón Urcuquí y mantiene 15 miembros activos de un total de 28 mujeres.
- b) La asociación de Mujeres de la Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas “La Pachamama nos alimenta”, cuyo ámbito de desarrollo se encuentra en el cantón Cotacachi y está conformada por 66 miembros, con 42 que permanecen activas.
- c) La asociación de Mujeres “Las Choteñitas”, conformada principalmente por mujeres negras del Valle del Chota, del cantón Ibarra, la cual cuenta con 43 participantes, todas activas.

Del total de 137 socias de las organizaciones, un 73% se encuentran activas desarrollando emprendimientos, y de este grupo de mujeres emprendedoras, 84 participaron en la encuesta.

4.3.4 Características demográficas de los cantones de la población

Cada una de las asociaciones se ubica en la Provincia de Imbabura, la que, de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (2010), está conformado por un 51.4% de mujeres y 48.6% de hombres, que en términos de edades se concentra entre los 0 y 19 años (42.1%).

La población de Imbabura se autoidentifica mayoritariamente como mestizo (65.7%), seguido por indígena (25.8%). La autoidentificación minoritaria de la población es de afroecuatorianos (5.4%), blancos (2.7%) y montubio (0.3%).

Estas características de la Provincia de Imbabura se ven discriminadas en los cantones, que son menos homogéneos entre sí, ofreciendo una mayor diversidad social y demográfica, tal y como se especifica a continuación:

- a) San Blas, San Miguel de Urcuquí: de acuerdo a los datos del censo de 2010, la población del cantón San Miguel de Urcuquí, representa el 3.9% del total de la Provincia de Imbabura. Asimismo, el 12.4% es analfabeta y mantiene una

edad promedio de 30 años. En este cantón, habitan principalmente familias que se autodefinen como mestizas.

b) Valle del Chota, Ibarra: La población del cantón Ibarra, representa el 45.5% del total de la Provincia de Imbabura, cuya mayoría habita en la zona urbana. La edad promedio alcanza los 30 años al igual que el cantón Urcuquí, pero el analfabetismo es menor (5.5%). El Valle del Chota es una región en la que habitan principalmente familias que se autodefinen como afroecuatorianas, por su ascendencia africana.

c) Santa Ana de Cotacachi: La población del cantón Cotacachi, según el Censo del 2010, representa el 10% del total de la Provincia de Imbabura. Al igual que el cantón Urcuquí, la mayoría de su población reside en el Área Rural. Está caracterizada por ser una población joven cuyo promedio de edad es de solo 28 años. En este cantón, habitan principalmente familias que se autodefinen como indígenas.

4.3.5. Técnica e instrumentos de recolección de datos

Inicialmente se indagó sobre teorías en el ámbito de la educación no formal por medios de comunicación, que sustenten el modelo de educomunicación para el desarrollo de competencias de emprendimiento de las mujeres participantes en esta investigación.

La investigación se ha desarrollado considerando los principios bioéticos de beneficencia, no maleficencia y autonomía. El trabajo de investigación se ha llevado a cabo con la autorización explícita de las presidentas de las asociaciones de mujeres emprendedoras de los cantones Ibarra, Cotacachi y Urcuquí.

A los sujetos participantes de la investigación, se les informó de manera oral sobre los aspectos más relevantes de la investigación: objetivos, procedimientos, importancia de la participación, tiempo de duración, leyes, códigos y normas que lo amparan, carácter voluntario en la participación, y beneficios.

Las técnicas utilizadas son las entrevistas, encuestas y observación directa, las cuales, según Arias (2012), se interpretan como el procedimiento para la obtención de datos o información. A continuación, se detallan las actividades realizadas en las que se empleó estas técnicas.

4.3.5.1. Entrevistas y observación directa

Se realizaron entrevistas, observación directa y grupos focales con el fin de identificar las competencias para el emprendimiento, uso de TIC y el nivel de acceso a la educación no formal de las mujeres emprendedoras de los grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa (indígenas), pertenecientes a asociaciones en los cantones Ibarra, Urcuquí y Cotacachi.

Se aplicaron entrevistas no estructuradas para obtener información primaria de manera espontánea por parte de las líderes de las asociaciones, Inés María Figueroa (Presidenta de la asociación “Frutos de mi Tierra”, de Urcuquí), Martha Zuliana Gudiño Acosta (Representante de la asociación “Las Choteñitas”, del cantón Ibarra) y Magdalena Fueres (asociación “La Pachamama nos alimenta”, del cantón Cotacachi). En estas entrevistas, se procuró conocer los procedimientos parlamentarios, el nivel y los procesos organizativos. La organización, análisis e interpretación de las entrevistas, se llevó a cabo empleando el programa Atlas.ti.

De igual manera, durante las entrevistas y las visitas, se realizó una observación directa, cuyos resultados se registraron en un diario de campo, para describir las condiciones del espacio de funcionamiento de las asociaciones y las características resaltantes de las emprendedoras, lo que permitió incorporar información para las encuestas.

Por otra parte, se llevaron a cabo reuniones de grupos focales con socias de cada una de las asociaciones, a fin de corroborar y fortalecer la información obtenida a través de las entrevistas. Asimismo, se les hicieron consultas durante las capacitaciones.

4.3.5.2. Encuestas

Se realizaron charlas en cada una de las asociaciones de un tema solicitado por la presidenta de la misma como intercambio informal o retribución por la participación en el estudio. En el marco de estas reuniones, se aplicó la encuesta a las participantes y se llevó a cabo un espacio de interacción espontánea con las socias sobre aspectos organizativos, acceso a la educación y sus necesidades de capacitación.

La primera charla se efectuó el 26 de enero del 2019, en el Valle del Chota para las mujeres de la asociación de Mujeres “Las Choteñitas”. El tema sobre el que versó la misma fue “Relaciones humanas y autoestima”, conforme a la solicitud de la líder de esta asociación. Una vez hecho esto, se aplicó la encuesta a las 39 participantes.

El 18 de febrero del 2019, se ofreció una charla, de acuerdo con los requerimientos de la asociación, sobre “Asociatividad y trámites legales” a 12 mujeres emprendedoras de la asociación de Mujeres “Frutos de mi tierra”.

En la asociación de Mujeres de la Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas “La Pachamama nos alimenta”, se aplicó el 23 junio de 2019 la encuesta a 33 socias en las ferias en las cuales participan.

Las encuestas a las participantes permitieron complementar la información obtenida de las entrevistas realizadas a las presidentas de las asociaciones, a través de la observación directa y también, por medio de los grupos focales, para obtener datos más precisos del contexto en el cual se desarrollan las asociaciones, y conocer la situación real de las mujeres emprendedoras, con el fin de ajustar los contenidos, las estrategias y los recursos a sus necesidades y construir el modelo educativo que permita el diseño de programas para el desarrollo de competencias para el emprendimiento de las mujeres pertenecientes a las asociaciones participantes.

A las 84 mujeres emprendedoras, se les aplicó un cuestionario conformado por 31 preguntas cerradas (Anexo 1), en el cual se consideraron 5 aspectos necesarios para la construcción del modelo de formación para el

emprendimiento: a) tipología; b) situación económica; c) acceso a servicios de comunicación e información; d) aspectos relacionados con sus emprendimientos; y, e) capacitación. El contenido teórico, la claridad en la redacción y el sesgo o tendenciosidad en las preguntas del cuestionario (Corral, 2009), han sido validados por tres expertos (Anexo 2) y por tres usuarias (Anexo 3).

En cuanto a la tipología, se solicitó la edad, nivel de estudios, estado civil y número de hijos, por ser estas variables las que principalmente afectan el desarrollo social de la mujer y muestran los aspectos sensibles que pueden ser abordados mediante un proceso de formación de competencias para el emprendimiento.

Así mismo, se consideraron características que permiten reconocer la tipología de las asociadas y su situación económica, a partir de aspectos relacionados con la propiedad de la vivienda y los servicios.

En cuanto a los servicios, se analizaron elementos sobre las comunicaciones y el manejo del internet y las redes sociales, siendo este un aspecto fundamental para desarrollar propuestas educativas basadas en la educomunicación.

El cuarto aspecto considerado está relacionado con la actividad emprendedora y el financiamiento del mismo, lo que permitió comprender cómo funciona la gestión del negocio y cuáles son las deficiencias administrativas básicas que pueden ser atendidas mediante el programa de formación que se derive del modelo educativo.

Finalmente, el quinto aspecto describe cómo ha sido el proceso de capacitación en emprendimiento que han seguido las asociadas y cuál es su percepción de estas acciones, de manera que se pueda hacer una revisión del mismo y plantear las mejoras necesarias al proponer nuevos procesos formativos educomunicativos e interculturales. Se empleó la estadística descriptiva para caracterizar la muestra de emprendedoras encuestadas.

4.3.6. Modelo propuesto

Con base en los resultados obtenidos de la fase de campo descrita, se diseñó un modelo en educomunicación para impulsar el desarrollo de competencias de emprendimiento de las mujeres de los grupos étnicos mestizo, afrodescendiente y kichwa, pertenecientes a asociaciones en los cantones Ibarra, Urcuquí y Cotacachi; desde la andragogía y la interculturalidad propia de las participantes en esta investigación.

4.3.6.1 Validación del modelo

Por último, el modelo se validó por docentes investigadores de las diferentes áreas que lo conforman y las potenciales beneficiarias.

Para los investigadores se aplicaron los siguientes criterios de selección: hombres y mujeres, docentes universitarios, que cuenten con 5 años de experiencia en docencia e investigación social, su formación académica de grado de maestría y/o PhD. Se invitó a profesores externos de la Universidad Católica Andres Bello (Venezuela), Politécnica Estatal del Carchi, Universidad de Otavalo, Universidad Técnica del Norte (Ecuador), las áreas de conocimiento que fueron consideradas han sido: Educación, Comunicación, TIC, Ciencias Administrativas y lengua ancestral (kichwa).

Las áreas de conocimiento que fueron consideradas han sido: Educación, Comunicación, TIC, Ciencias Administrativas y lengua ancestral (Kichwa).

El instrumento para la validación se construyó en dos versiones: una para los expertos en educación (Anexo 4); y otra para los expertos en áreas técnicas (Anexo 5).

Para llevar a cabo la validación, se convocaron reuniones presenciales y telemáticas, en las sesiones se presentó el modelo de educomunicación y los productos comunicacionales que son resultado de la investigación. Luego de un análisis y las intervenciones de los participantes, se procedió a receptar los criterios de validación en el instrumento diseñado para este fin. La información de respaldo se encuentra en: <https://bit.ly/3CY9kLV> (En cumplimiento al Registro Oficial Suplemento No. 459 de 26 de mayo de 2021 de la Ley de protección de

datos, se ocultaron los nombres de los participantes en la validación, con la finalidad de garantizar el derecho a la protección de datos personales).

Para las emprendedoras, se aplicó el instrumento de recolección de información (Anexo 6) en primera instancia en una visita de campo a las lideresas de las asociaciones participantes; y, en segunda, se trabajó en un taller ampliado donde se dio a conocer los componentes del modelo y la revisión de las herramientas pedagógicas (producción audiovisual, sitio web y la guía didáctica).

Como resultado de la validación, se obtuvo la aceptación afirmativa del Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura, los instrumentos y herramientas didácticas que integran el mismo.

Resultados de la Investigación

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1

Resumen

Resultados y Discusión

Resumen

Al analizar los problemas que enfrentan los pequeños emprendedores se observa que existe desconocimiento de las herramientas de mercadeo y administración, de la importancia del cliente y sus necesidades reales, lo que no permite el crecimiento de sus propuestas de negocio y produce técnicas de ventas que no van dirigidas a las necesidades del consumidor. Adicionalmente, se observa la carencia de algunas características básicas de los emprendedores como la falta de proactividad, poca capacidad para el trabajo en equipo y carencia de herramientas para el autoanálisis y la evaluación de sus negocios.

Por otra parte, las mujeres pertenecientes a asociaciones de los cantones de Ibarra, Cotacachi y Urcuquí requieren mejorar sus capacidades para el emprendimiento a través del reconocimiento de nuevas formas de hacer negocios y el aprovechamiento de los nichos de mercado. Para ello es necesario el empleo básico de los métodos para la administración y manejo contable de sus emprendimientos, así como profundizar sus conocimientos para el cálculo de los márgenes de rentabilidad, la elaboración de planes publicitarios y el uso de herramientas para el autodiagnóstico de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para sus negocios.

En cuanto a las habilidades básicas como emprendedoras, se requiere desarrollar competencias para mejorar la proactividad, el liderazgo, el trabajo en equipo, la asociatividad y el desarrollo de una actitud investigativa y de observación sobre sus emprendimientos.

En lo que respecta a la práctica, las emprendedoras requieren mejorar su autoevaluación, la planificación estratégica, el registro de operaciones administrativas de manera sistemática, el control de costos, y el registro de gastos. También es necesario que mejoren las técnicas de comunicación en el proceso del emprendimiento.

La presencia de los medios de comunicación masivos en los hogares de los ecuatorianos, facilitan el acceso a programas de Educomunicación en estrecha articulación con la academia y sus programas de vinculación con la colectividad.

La propuesta pretende, a su vez, devolver la función educativa a los medios de comunicación a través de un modelo de educomunicación intercultural para adultos, que centre sus contenidos en las competencias de las emprendedoras. Esta propuesta se apoya en el modelo de la educación no formal haciendo énfasis en la andragogía.

5.1. Resultados y Discusión

El rol culturalmente asignado a las mujeres ha conducido a la construcción de un imaginario en el que la discriminación se ha transformado en una constante en diversos grupos étnicos. Sin embargo, durante los últimos años, se han observado cambios constantes a favor de una mayor equidad de género dentro de los que se incluye una mayor participación política a través del voto y la ocupación de cargos de elección popular, el acceso de las mujeres a trabajos que estaban reservados a los hombres, la conquista de derechos a la educación universitaria, entre otros (Duarte & García, 2016).

Aun cuando estos avances en los derechos de las mujeres son significativos, se requiere un impulso considerable en políticas y acciones que fortalezcan la equidad de género particularmente en los países en vías de desarrollo, en los cuales persisten prácticas sociales y culturales que contribuyen a la discriminación de la mujer y afectan a su desarrollo humano integral. Una de estas acciones clave está relacionada con el acceso a la educación y la culminación de los estudios (Bonder, 1994), que se ve afectado por múltiples variables, dentro de las que destacan los bajos ingresos económicos, el matrimonio, los embarazos a temprana edad, el nivel educativo de los progenitores, entre otros. Este déficit educativo incrementa situaciones de inequidad para las mujeres colocándolas en una situación de desventaja social que a su vez afecta al desarrollo económico familiar.

Una alternativa económica para disminuir la brecha ocasionada por la inequidad de género son los emprendimientos. Debido a ello, los países han mantenido políticas más o menos agresivas para impulsar el desarrollo de

emprendimientos, como mecanismo económico para incrementar el PIB y de igual forma mejorar las condiciones de vida de sus pobladores.

Se reconocen dos razones básicas para iniciar un emprendimiento: la oportunidad y la necesidad. El desarrollo de emprendimientos como consecuencia de la identificación de oportunidades está más asociado a los procesos de innovación y, en consecuencia, suelen brindar más beneficios económicos a la economía nacional. Por otra parte, el desarrollo de emprendimientos como resultado de la necesidad, es un fenómeno más frecuente en los países en vías de desarrollo y favorece de manera inmediata a la economía individual y familiar.

De acuerdo con el *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM, 2020), Ecuador se encuentra en el tercer lugar de emprendimiento por necesidad, después de Colombia y Brasil. El 86.3% de los emprendimientos femeninos en el país, nacen por esta razón.

Debido a que se ha identificado el emprendimiento por oportunidades con los procesos de innovación, se ha explorado la posibilidad de que la innovación esté más correlacionada con los hombres que con las mujeres.

Sin embargo, otras condiciones deben ser analizadas, como el rol de la mujer dentro de las sociedades con mayor índice de desigualdad de género, en las cuales la mujer sufre de condiciones que no favorecen sus opciones de estudio y las condiciona con mayor frecuencia al cuidado del hogar y la familia, lo que induce a que los emprendimientos estén unidos al desarrollo de actividades económicas en el hogar, que permitan a su vez el cuidado familiar.

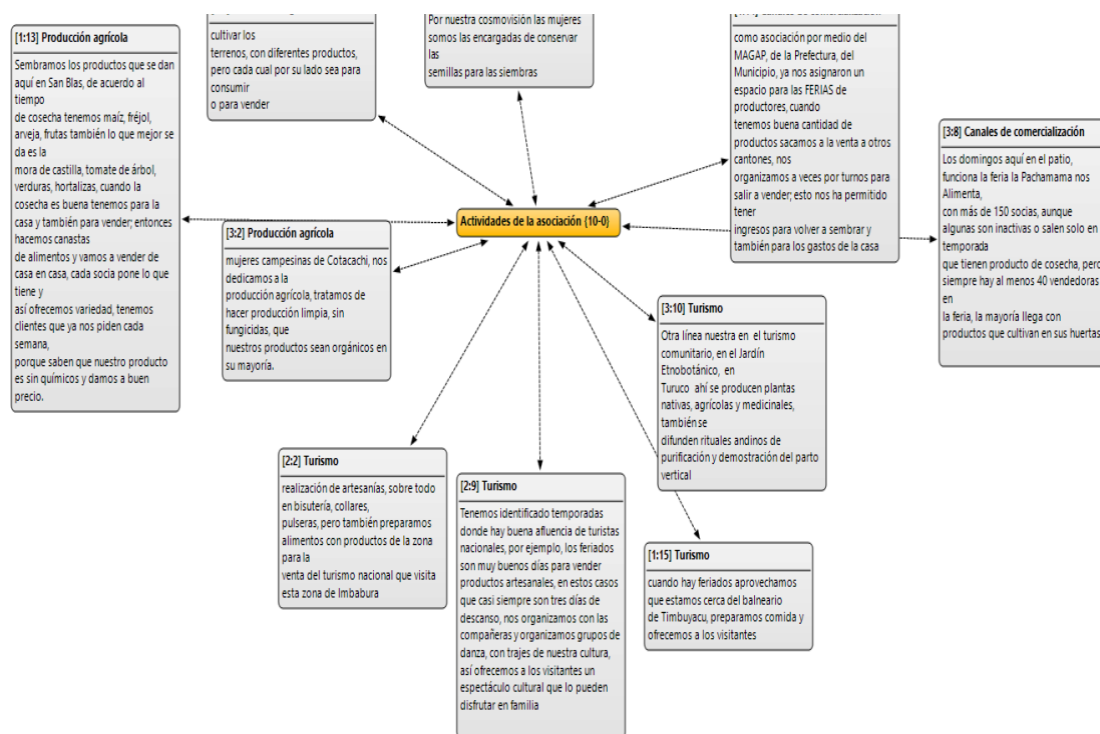
Tanto hombres como mujeres han demostrado, que ya sea por oportunidad o por necesidad, existen factores que influyen en ambos géneros a la hora de generar ideas. Para Marulanda y Morales (2016), la motivación es una fuerza que impulsa a vencer todo tipo de dificultades, y forma parte de una triada que posibilita al emprendedor ser audaz y creativo. Por su parte, Amable (1997) está de acuerdo con que la creatividad es el producto de los conocimientos especializados y las habilidades individuales.

En Ecuador, se incorporó como mandato constitucional y dentro del Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017), la necesidad de crear condiciones para potenciar el papel de la mujer en la sociedad y los derechos desde un enfoque de género. Esta acción es coherente con los acuerdos de la Plataforma de Acción de Beijing de 1995 que se desarrolló en el marco de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, promovida por la Organización de las Naciones Unidas.

5.1.1 Entrevistas

Con las entrevistas efectuadas a las mujeres pertenecientes a las tres asociaciones que han participado en la investigación, se pudo constatar que las asociaciones realizan, sobre todo, actividades de producción agrícola orgánica, comercialización de las artesanías y/o productos agrícolas y actividades de turismo, como se detallan en la Figura 1, donde se observan las citas textuales de cada una de las entrevistadas.

Figura 1
Actividades de las asociaciones.

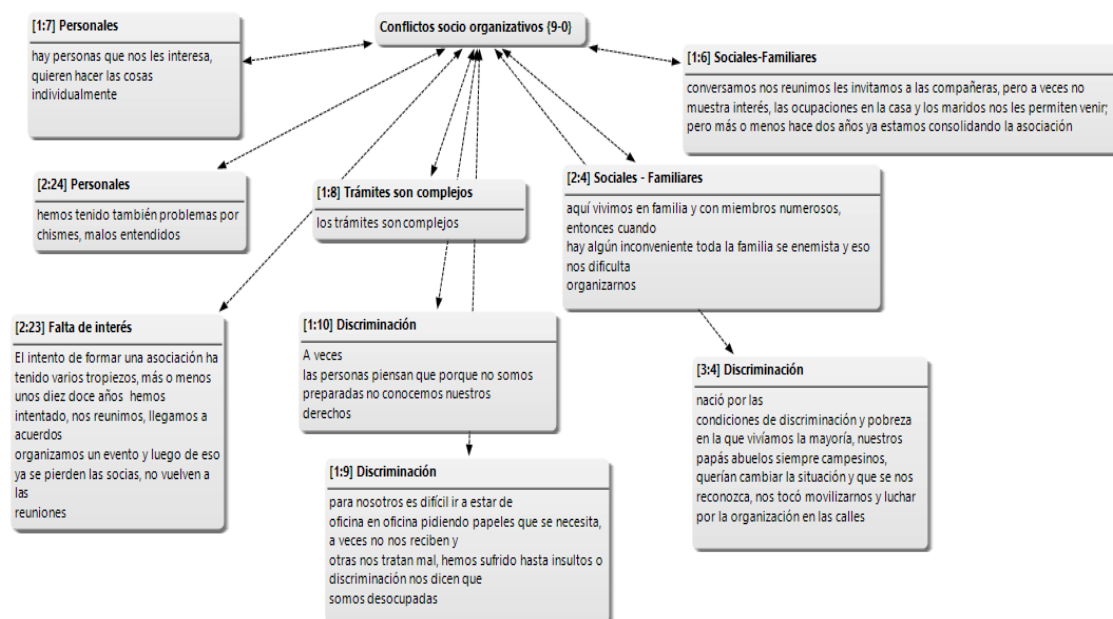


Nota: En cada caja, el primer número representa a la entrevistada: [1], presidenta de la asociación “Frutos de mi Tierra” (Urcuquí); [2], presidenta de la asociación “Las Choteñitas” (Ibarra); [3], presidenta de la asociación “La Pachamama nos alimenta” (Cotacachi).

Es de resaltar que las asociaciones “Frutos de mi Tierra” (Urququí) y “La Pachamama nos alimenta” (Cotacachi), siembran productos orgánicos que los comercializan en ferias. Así mismo, las kichwas de Cotacachi, se distinguen por aspectos de la cosmovisión andina, al ofrecer turismo comunitario en el Jardín Botánico y rituales andinos. Las afroecuatorianas, “Las Choteñitas” de Ibarra, se destacan por la oferta turística. Igualmente, se observan diferencias culturales entre las asociaciones.

Por otra parte, las mujeres mencionaron ciertos conflictos socio-organizativos, que se evidenciaron en las observaciones. En la Figura 2, se pueden notar los conflictos familiares, socio-familiares, falta de interés al momento de organizarse y de discriminación por los roles asignados.

Figura 2
Conflictos socio organizativos que declaran las entrevistadas.



Nota: En cada caja, el primer número representa a la entrevistada: [1], presidenta de la asociación “Frutos de mi Tierra” (Urququí); [2], presidenta de la asociación “Las Choteñitas” (Ibarra); [3], presidenta de la asociación “La Pachamama nos alimenta” (Cotacachi).

Respecto al nivel educativo, las entrevistadas manifestaron que las mujeres de mayor edad han tenido menos acceso a la educación, porque, según la entrevistada 1:

“antes era bien difícil que nuestros papás nos manden a estudiar, algunas compañeras entraron a la secundaria a distancia, pero no terminaron, antes era más importante aprender las labores de la casa y del campo que ir a estudiar, por eso nos casábamos jóvenes, entre cuidar la casa los hijos y los cultivos no quedaba tiempo”. [Entrevistada 1, Presidenta Asociación “Frutos de mi Tierra”]

La entrevistada 2 que pertenece a la asociación “Las Choteñitas” (Ibarra) señala que:

“el acceso a la educación básica es bueno, tenemos la escuela cerca, aunque no todas las que ingresan la terminan en algunos se prioriza el trabajo a la escuela entonces se abandona los estudios por ir a trabajar o realizar alguna actividad que genere dinero”.

Por su parte, la entrevistada 3, de la asociación “La Pachamama nos alimenta” (Cotacachi) indica que,

“siempre se dificulta por la distancia a Cotacachi, a veces por la lengua no hay profesores en Kichwa y también por el dinero, a las mujeres se les necesita en la casa, para que ayuden cuidando a los mayores o a los niños”.

Sin embargo, parece, según la información recogida de las entrevistas, que las jóvenes tienen más oportunidades de estudios. A este respecto, la presidenta de la asociación “Las Choteñitas” (Ibarra) dice que,

“ahora las nuevas generaciones están más interesadas en la educación y los padres también deciden apoyarlas”.

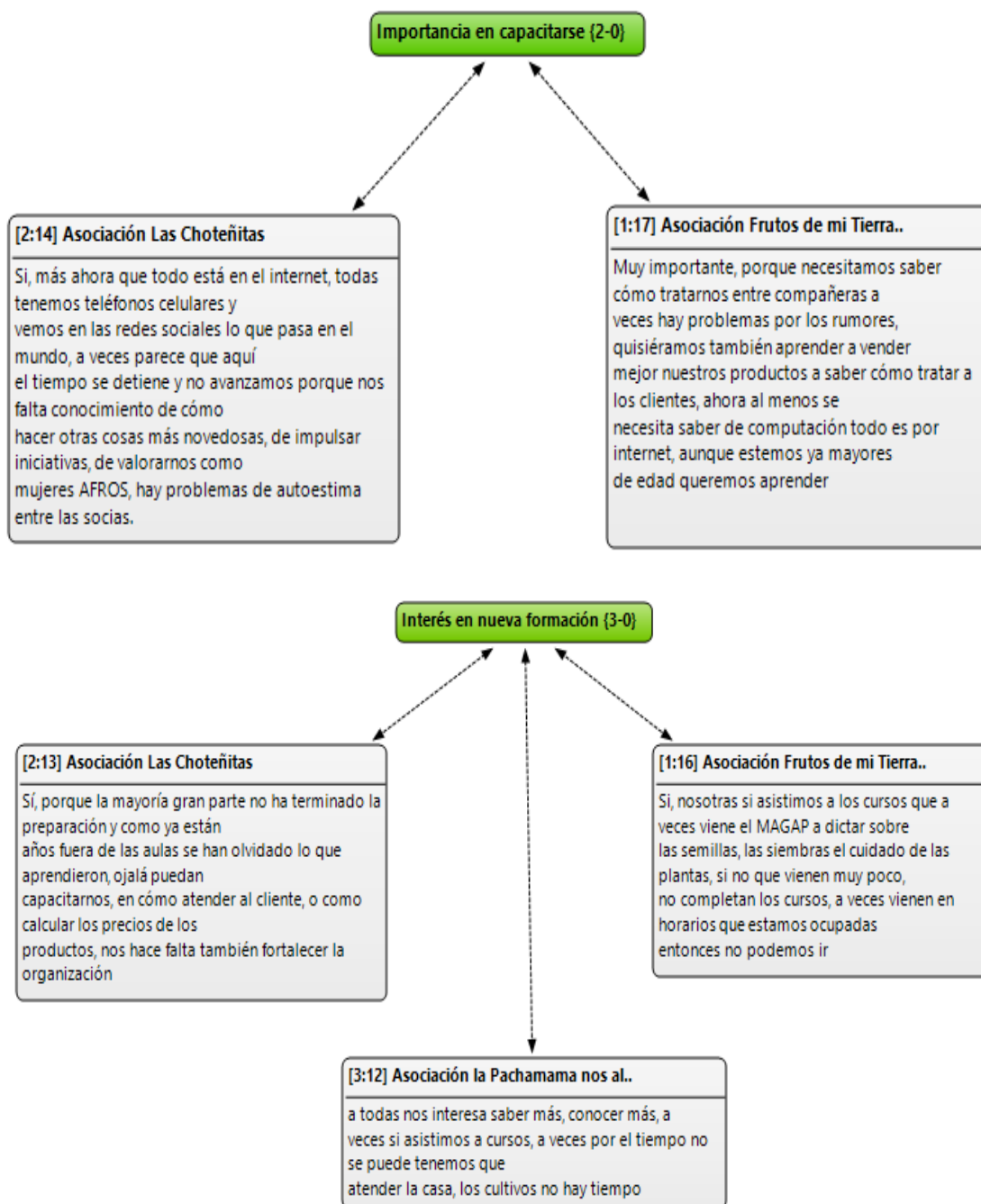
La Presidenta de la asociación “La Pachamama nos alimenta” (Cotacachi), resalta que,

“como los tiempos han cambiado, ahora las más jóvenes ya van a la universidad [...] algunas compañeras han conseguido becas para estudios universitarios y se están preparando”.

En relación con las capacitaciones, las Presidentas entrevistadas, pertenecientes a las asociaciones “Frutos de mi Tierra” [Entrevistada 1] y “Las Choteñitas” [Entrevistada 2], mencionan cuán importante es para las socias formarse en ciertos tópicos, como se muestra en la Figura 3.

Como puede notarse en la Figura 3, las entrevistadas mostraron gran interés y entusiasmo en recibir capacitaciones por parte de la UTN en TV, que les permita mejorar sus relaciones y que les enseñen a visibilizarse como asociación.

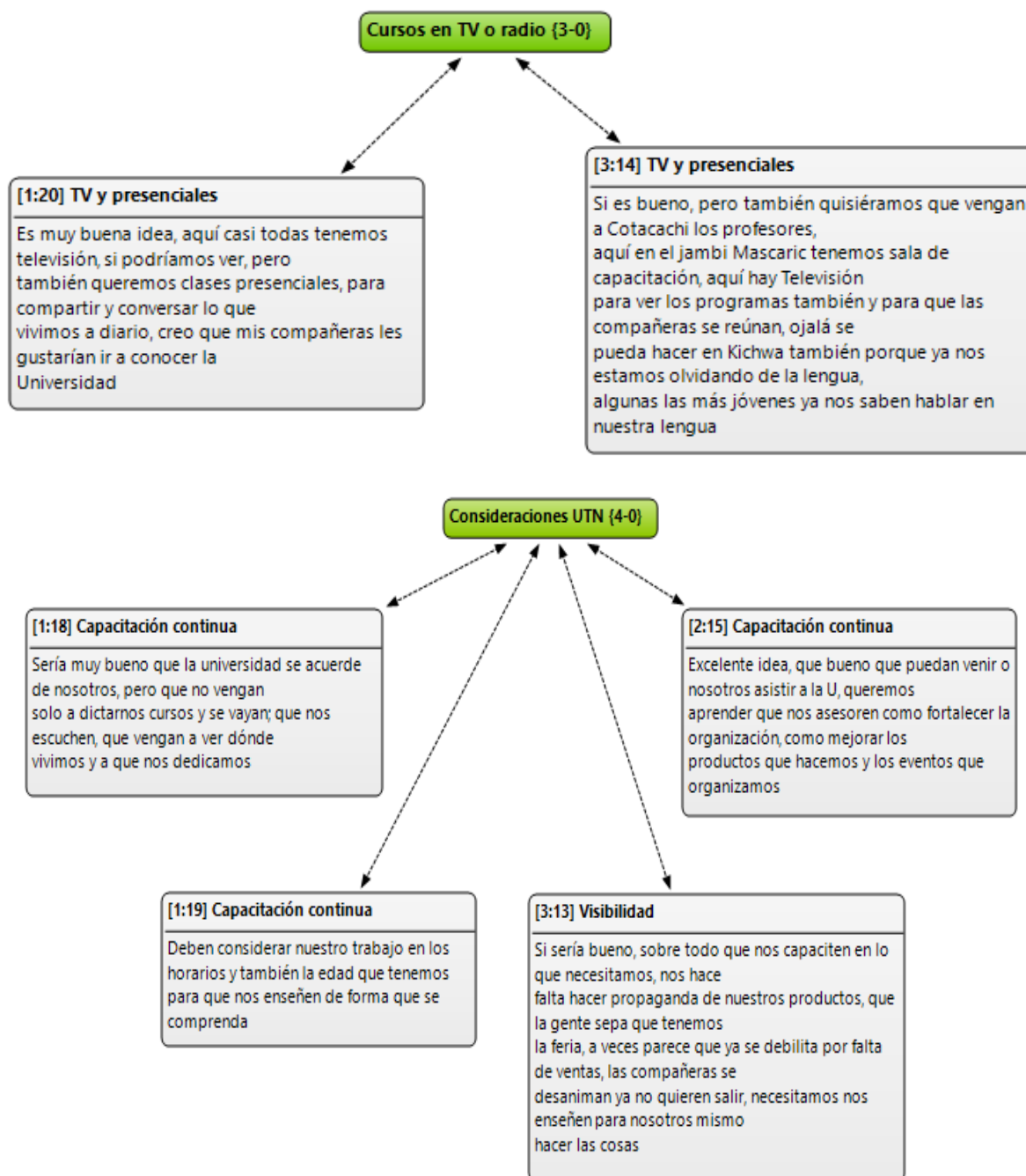
Figura 3
Importancia de capacitarse y obtener nueva formación.



En la Figura 4, se detallan las opiniones de cada una de las tres entrevistadas sobre las capacitaciones no formales en la Universidad Técnica del Norte (UTN).

Figura 4

Opiniones de las entrevistadas respecto a recibir capacitación no formal por parte de la UTN.



5.1.2. Grupos focales

Durante las reuniones en las que se efectuaron los grupos focales, se corroboró la debilidad de las asociaciones, la falta de conocimiento de ventajas y alcances de pertenecer a la agrupación. Las mujeres resaltaron que una desmotivación son los escasos resultados que se obtienen de las convocatorias y gestiones de la directiva. Este hecho lo catalogan como una pérdida de tiempo, cuestión que genera una frecuente inasistencia a las reuniones gremiales. Mientras que en las asambleas es notoria la improvisación, no se cumple una agenda con tiempos establecidos; por lo tanto, no existen beneficios tangibles que satisfagan las necesidades particulares y grupales de las socias. Un problema latente es la falta de comunicación, fomentando la comunicación informal (rumores), que provocan la indisposición, el resentimiento y la individualidad que afecta directamente a los intereses colectivos.

Este contexto influye en las lideresas y sus decisiones que son cuestionadas por brindar ciertas preferencias a las socias, sobre todo, en la asignación de espacio en organización de las ferias o eventos.

En las etnias indígena y mestiza, son notorios los problemas de autoestima, cuidado personal y expresión oral. Se refleja en su actitud, cierto grado de sumisión por el rol femenino que mantiene la sociedad.

De igual manera, se evidenció que el trato al cliente es básico, la interacción se reduce a la acción de compra-venta, se desconocen términos como fidelización o seguimiento pos venta; y, a esto se suma la gestión antitécnica de establecer costos de los productos. En ese sentido, mencionaron que requieren capacitaciones en promoción y difusión de servicios, determinación de costos para la venta, técnicas de atención al cliente, creación de marca, ventajas competitivas, organización y difusión de eventos (turísticos), el uso de redes sociales y plataformas que permitan incrementar las ventas.

5.1.3. Observación directa

5.1.3.1 Urcuquí

Las mujeres de la asociación viven en la cabecera parroquial: Parroquia Rural san Blas.

Las socias se conocen desde hace muchos años por la cercanía de sus viviendas. Sus hijos mayoritariamente han migrado a ciudades grandes. Mantienen un ambiente de amistad y camaradería entre las socias (se hacen bromas constantemente).

Conocen muy bien su territorio y a las familias que lo habitan, por lo que, si hay presencia de un extraño, inmediatamente lo identifican.

En la parroquia no hay mayor existencia de negocios (restaurantes, locales comerciales, entre otros).

Hay un importante protagonismo de la religión católica. Su iglesia se levanta en el parque central y es un referente para las fiestas del pueblo, que en su mayoría se asocian a la Semana Mayor, Día de Difuntos y Navidad.

Las viviendas muestran una arquitectura colonial, pintorescas, se mantienen en buen estado con la mano de obra de sus propietarios. Este territorio no se ha visto invadido por grandes construcciones y edificios, por lo que su contexto es de un pueblo típico de la región andina ecuatoriana.

El paso de los turistas es constante. A pocos kilómetros de la cabecera parroquial está ubicada la comunidad Timbuyacú, cuyo principal atractivo es la existencia de fuentes naturales de aguas termales. Gracias a la presencia de este recurso natural existe un balneario que recibe la visita de la población de la provincia por las propiedades curativas que se le atribuye.

La riqueza natural de este sector origina varios escenarios. Uno de ellos es la cascada del Conrayado. En medio del bosque de neblina, se constituye en un lugar de visita familiar para los turistas.

5.1.3.2. Ibarra

El clima cálido de la Parroquia Rural Ambuqui en donde se asienta el Valle del Chota, genera un ambiente seco de la tierra, grandes extensiones de terreno árido, se conjugan con los sembríos de caña de azúcar, tuna (fruta de la localidad), guandul (fréjol), que son parte de la alimentación diaria de sus habitantes.

Existen pequeños negocios con venta de víveres y comida preparada. La panamericana, vía principal que conduce a Ibarra, atraviesa el territorio, por lo que unas comunidades, se encuentran al Este y otras al Oeste. La mayor parte de población afrodescendiente se encuentra localizada en la cuenca del Río Mira, que genera un vínculo social y cultural con su cosmovisión, que se refleja en manifestaciones artísticas como la “bomba” (música y baile tradicional).

La asociación alberga gran parte de familiares (hermanas, primas, tías). Este grado de parentesco favorece las iniciativas económicas por la confianza que suscita entre las participantes.

En las calles hay importante presencia de niños que juegan interrumpidos por escasos vehículos que circulan. Los fines de semana, el panorama cambia radicalmente. Las familias encienden los equipos de música y los ponen a un volumen alto. Los pobladores se ubican en los portales de las viviendas con bebidas de moderación que comparten y amenizan los días de descanso.

Las viviendas son básicas y sencillas. No obstante, parte del paisaje son las antenas de TV por cable, que se presentan en casi todos los hogares. Los dispositivos móviles son infaltables.

5.1.3.3. Cotacachi

Las comunidades indígenas viven en el territorio andino del Cantón, en las faldas del volcán que lleva el mismo nombre y que es elemento fundamental de su cosmovisión. Varias leyendas se cuentan en las que la montaña es la protagonista, a quien llaman “mama Cotacachi” asignándole la figura femenina, que en la sabiduría popular es conocida como María Isabel de las Nieves

Cotacachi, y se le atribuye el rol de la “guardiana” del cantón. Su presencia complementa la dualidad con el cerro tutelar de la provincia llamado “taita Imbabura”.

La Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas de Cotacachi (UNORCAC) cuenta con el centro Jambi Mascari, espacio para eventos feriales, gastronómicos y de capacitación que es administrado por el comité de mujeres de la organización. Estas infraestructuras están ubicadas en el centro de la ciudad. Tienen muy desarrollado el sentido de pertenencia a la organización. En las conversaciones la mencionan constantemente. Además es reconocida a nivel nacional por su participación histórica en las luchas sociales por la reivindicación de los derechos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

Existe una fuerte apropiación de su identidad cultural. Todas las mujeres usan su atuendo tradicional, que es vistoso y tiene características particulares. Está compuesto por una falda (anaco) larga de color oscuro, camisa blanca bordada a mano, de múltiples colores, fajas en la cintura y en el cabello con tejidos andinos, pañoletas (rebozo) que utilizan en la cabeza.

En las mujeres adultas se usa como lengua el kichwa para comunicarse, y solo cuando es necesario hablan en español.

En la feria se puede apreciar el intercambio de alimentos entre las mujeres productoras. Durante el estudio de campo, se observó un ambiente de solidaridad y compañerismo. Por ejemplo, si alguien no logró vender todo su producto, las socias se lo compran. Si alguna debe quedarse mayor tiempo en la feria para vender su producto, sus compañeras más allegadas se quedan.

Las distancias que recorren (caminando) son considerables, por lo que las realizan en grupos, o alquilan transporte en conjunto.

En las comunidades, las viviendas son autóctonas en su estructura, muy tradicionales donde los animales menores son parte de la familia. No es extraño ver 4 ó 5 perros en una vivienda, además de gallinas, chanchos, vacas; y los terrenos en donde cultivan los productos.

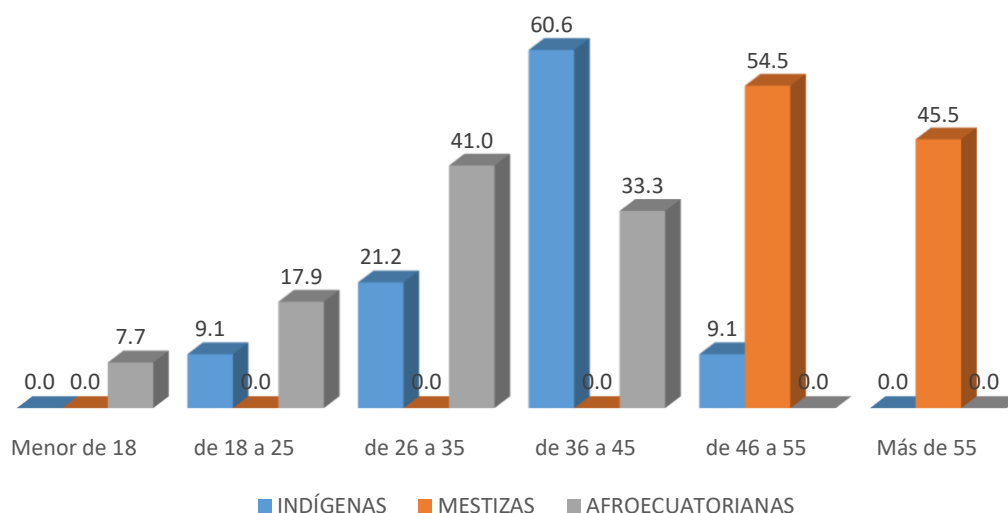
Hay una importante migración por parte de los hombres frente a la falta de alternativas de trabajo. Quito, capital del país ubicada a 120km, es un destino laboral, sobre todo en el área de la construcción; pues la albañilería es la competencia más desarrollada y heredada. Eso hace que las mujeres sean las encargadas de la familia y los cultivos. Ellos retornan los fines de semana.

5.1.4. Tipología de las encuestadas

Las 84 mujeres encuestadas tienen edades comprendidas entre 18 y más de 55 años. Dentro de este rango, el 67% de las participantes se encuentra entre los 26 y los 45 años, y se destaca el grupo de mujeres entre 36 y 45 años que cubre un 40% de la muestra, lo que coincide con las edades de las mujeres jefes de hogar que han decidido independizarse económicamente para mejorar las condiciones de sus familias. Las mestizas encuestadas tienen más de 46 años (Figura 5). El grupo de las afrodescendientes son más jóvenes.

Figura 5

Edades de las mujeres encuestadas por grupo de asociación



Cadena y Villareal (2020) afirman que uno de los factores internos que permiten el sostenimiento de los emprendimientos en el tiempo es el nivel educativo, que es mayor en emprendedores con estudios de tercer nivel o superior. Por su parte, en los grupos etarios que conforman la muestra encontramos que, el 7% del total de las mujeres encuestadas no poseen estudios formales, el 59% solo han

alcanzado a completar la primaria, lo que crea una desventaja al momento de buscar empleo o incorporarse a procesos de formación en el ámbito de la educación formal. De este grupo total, el 15.6% de las indígenas no poseen estudios y el 56% solo primaria, mayor a las mestizas (48%) y las afrodescendiente (42%) como se observa en la Tabla 5. Son parte de la población de mujeres que forman parte del proceso de discriminación por género y clase.

Solo el 12% de las socias encuestadas posee estudios de educación superior de tres o más años. Este grupo coincide con las más jóvenes, lo que es acorde con el conjunto de políticas públicas que se han implementado en Ecuador para intentar incorporar a cada vez más mujeres a la educación formal y las medidas para que concluyan sus estudios. Es el grupo de mujeres que van ganando espacio en los niveles básico y medio de instrucción, mientras las de mayor edad muestran altos niveles de analfabetismo y, en general, menor nivel de instrucción.

Cabe resaltar, que de acuerdo con el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Provincia de Imbabura (2018), el nivel de escolaridad alcanza el 8.55%, lo que representa un aumento del 1.55% con respecto al año 2001, que fue del 7%. Sin embargo, la tasa de analfabetismo, que refiere al porcentaje de la población total con 15 años o más que no sabe leer y/o escribir (INEC, 2010), según la Encuesta Urbana de Empleo, Desempleo y Subempleo 2013 (ENEMDU) – INEC, en la provincia de Imbabura alcanza el 11%, mayor en un 0.4% al registro del año 2010. A nivel cantonal, Cotacachi registra mayor analfabetismo con el 18.7%, seguido por Otavalo con el 17.9% y en menor porcentaje Ibarra y Antonio Ante con el 5.5% y el 8.0%, respectivamente.

Se destaca en el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Provincia de Imbabura (2018), que para el año 2018, el analfabetismo se concentra en mayor intensidad en la zona rural, por las escasas oportunidades de acceso a la educación, que dependen, en gran medida, de la situación económica, edad, sexo y etnia, tal y como pudo evidenciarse con las entrevistas y las encuestas efectuadas. El 15.6% de las indígenas y el 5.3% de las mestizas indicaron que son analfabetas (Tabla 6).

Tabla 6

Nivel educativo de las socias encuestadas por grupo de asociación.

Nivel de estudios	MESTIZAS	INDÍGENAS	AFRODESCENDIENTE	TOTAL
Sin estudio	5.3	15.6	0.0	7.1
Primaria incompleta	21.1	21.9	6.1	15.5
Primaria completa	26.3	34.4	36.4	33.3
Secundaria Incompleta	31.6	12.5	15.2	17.9
Secundaria completa	15.8	0.0	27.3	14.3
Hasta tres años de educación superior	0.0	12.5	9.1	8.3
Cuatro o más años de educación superior	0.0	3.1	6.1	3.6
TOTAL	19	32	33	100,0

El 43% del total de las entrevistadas tienen entre 1 y 3 hijos y el 21% posee más de 6 hijos, lo que aumenta la necesidad de desarrollar actividades que generen ingresos a la familia. Esta necesidad de mejorar las condiciones económicas familiares es el motivo de querer impulsar un emprendimiento. En la Figura 6 y 7, se puede observar que las mestizas tienen más de 4 hijos y las indígenas y afrodescendiente principalmente entre 1 y 3 hijos.

Figura 6

Número de hijos de las encuestadas.

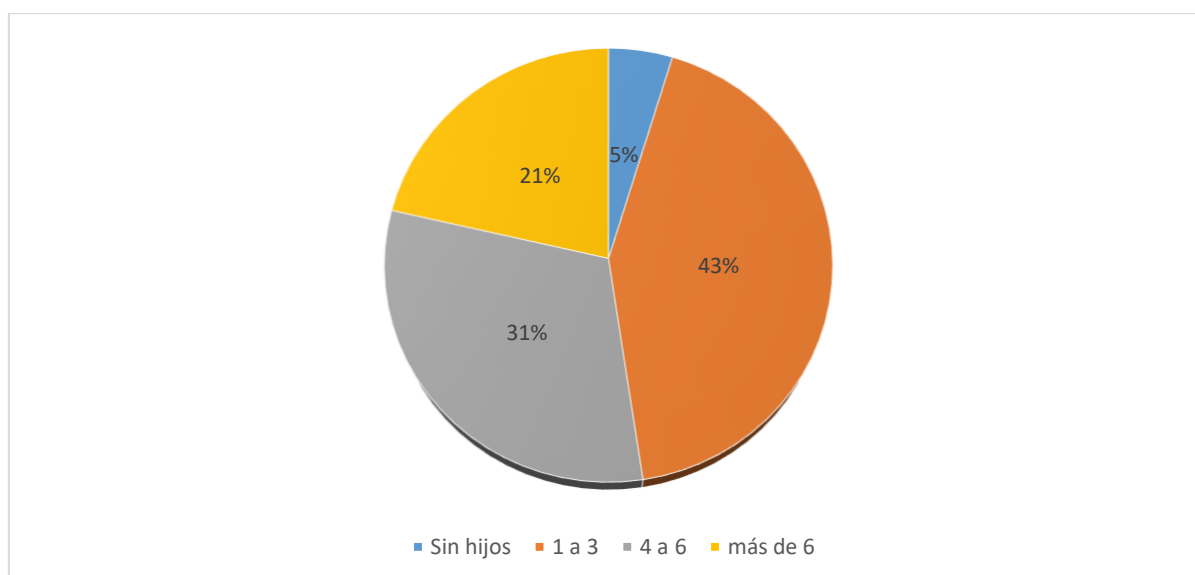
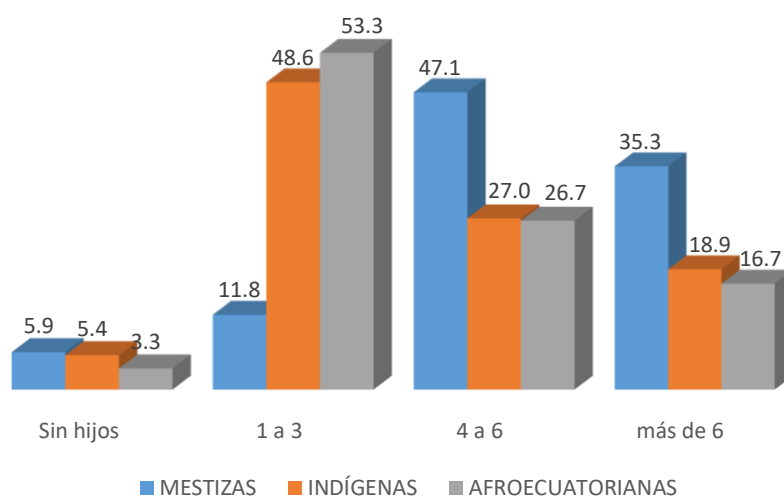


Figura 7

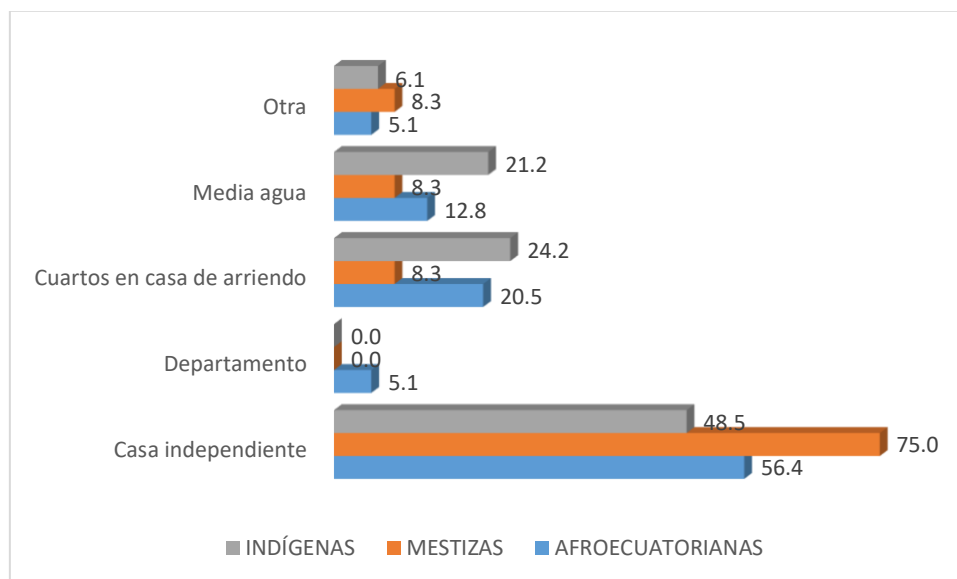
Número de hijos de las socias encuestadas por grupo de asociación.



La iniciativa de emprendimiento por parte de las mujeres es un paso importante para empoderarse de muchos otros procesos sociales, lo cual le brinda a la mujer mayor respeto y autoridad en el hogar. El 37% de las encuestadas se auto reconocen como jefas de hogar, lo que supera la media nacional, que alcanza, según el INEC (2010) el 28.7%; en los hogares del área urbana el 31.4% y el 23.9% en los hogares del área rural. La condición de jefa de hogar puede estar ligada al incremento de la autoestima y está relacionado con el impulso del espíritu emprendedor.

Las encuestadas son de bajos recursos, principalmente viven en casa independiente, en cuartos de arriendo o viviendas rurales, como se puede evidenciar en la Figura 8. En la provincia de Imbabura, el número de pobres es de 214.241 habitantes que representa el 54.2% del total de la población, que a su vez corresponde al 3% del total del país (Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Provincia de Imbabura, 2018).

Figura 8
Propiedad de la vivienda y servicios de las encuestadas.



5.1.5. Emprendimiento y capacitación, acceso a TIC de las encuestadas

Las actividades de emprendimiento desarrolladas por las encuestadas son principalmente acciones personales. En la Figura 9, se destaca que las indígenas tienden más hacia el emprendimiento de tipo asociativo y las afrodescendientes y las indígenas hacia el emprendimiento de tipo personal. Los ingresos se destinan al consumo del hogar. Esto implica la necesidad de hacer crecer los emprendimientos, interconectarlos y mejorar sus procesos de producción, para derivar mayores beneficios económicos.

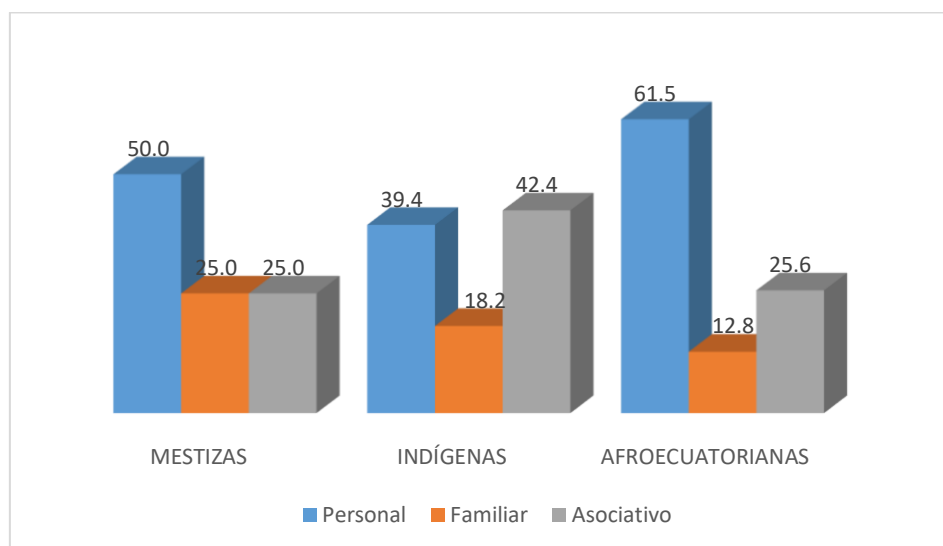
Por su parte, el desarrollo de emprendimientos familiares es el más bajo en todas las etnias (Figura 9), lo que significa que es necesario fortalecer las actividades de emprendimiento familiar y favorecer la consolidación de los mismos, para ofrecer una alternativa de crecimiento económico a los núcleos familiares de acuerdo con los valores sociales de las comunidades en las cuales se desarrollan los mismos.

Un aspecto que se destaca de las encuestas a las emprendedoras es que, aun cuando la principal estructura social organizativa son las asociaciones, los emprendimientos que se apoyan en esta estructura solo alcanzan alrededor de

un 25% en mestizas y afrodescendientes y un poco mayor en las indígenas (42.4%). Como se puede advertir en la Figura 9, se evidencia una mejor organización en las indígenas.

Figura 9

Tipos de emprendimientos de las socias encuestadas.



El bajo emprendimiento asociativo puede identificarse como una debilidad para la conformación de ecosistemas de emprendimientos, debido a que la formación de alianzas permite una mayor consolidación de los negocios y mayor capacidad de resiliencia ante los problemas de inestabilidad de los mercados.

Para superar esta debilidad es necesario la capacitación de los miembros de las asociaciones y la creación de emprendimientos interdependientes que aporten mayor valor agregado a las actividades en conjunto. Debe señalarse que las asociaciones pueden participar en procesos de capacitación a través de los estamentos gubernamentales, y un 61% de las encuestadas han tenido acceso a esta capacitación no formal, de las cuales las mestizas son las que han tenido mayor acceso (Tabla 7). Sin embargo, la capacitación en emprendimientos para las mujeres asociadas a través de cursos, talleres o charlas es escasa, se presenta de manera aislada o no responde a las necesidades organizacionales, como se confirmó con las entrevistas y los grupos focales; además, se centran en un eslabón de la cadena y no se realiza seguimiento y actualización de los temas.

Tabla 7

Acceso a capacitación no formal de las socias encuestadas.

Capacitación	MESTIZAS	INDÍGENAS	AFRODESCENDIENTES	TOTAL
Sí	100.0	57.6	51.3	60.7
No	0.0	42.4	48.7	39.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Por consiguiente, aumentar el acceso a la capacitación, así como la frecuencia de las mismas, puede lograrse a través de la educación no formal mediante el uso de las TIC. Para ello, se requiere garantizar un mayor acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación en las comunidades a las cuales pertenecen las mujeres participantes del estudio, pues aun cuando en todos los hogares poseen, al menos, un televisor con señal abierta, solo el 32% del total de encuestadas tienen televisión por cable; de las cuales el 71.8% son afrodescendientes (Figura 10). En casi todos los hogares de las encuestadas existe, al menos, un computador (Figura 11), en especial en la vivienda de las indígenas, aunque se pudo notar que no son equipos actualizados; pero solo el 54% del total de encuestadas posee conexión a Internet (Figura 12). Debido a que poco más de la mitad de los hogares tiene acceso a Internet, se debe considerar el uso de celulares como herramienta alternativa para el acceso a las comunicaciones electrónicas y las redes sociales, apoyándose en el hecho de que el 89% tiene acceso a celulares con conexión a Internet, en especial las afrodescendientes (Figura 13). Lo que les permite el acceso a recursos audiovisuales y digitales con fines de formación.

Figura 10

Acceso a televisión por cable de las socias encuestadas

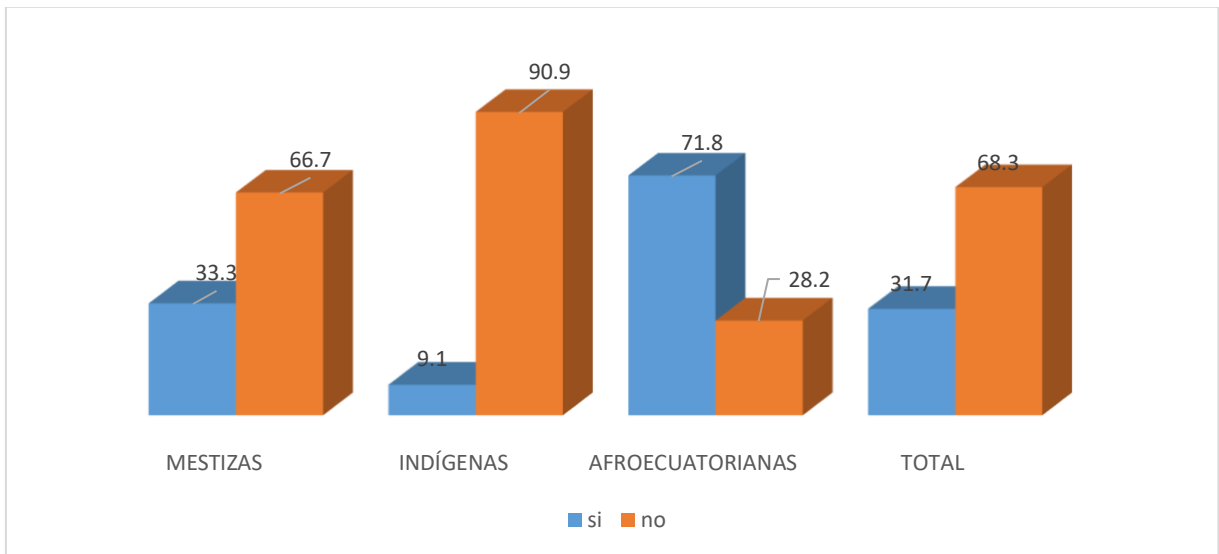


Figura 11

Posesión de computador de las socias encuestadas

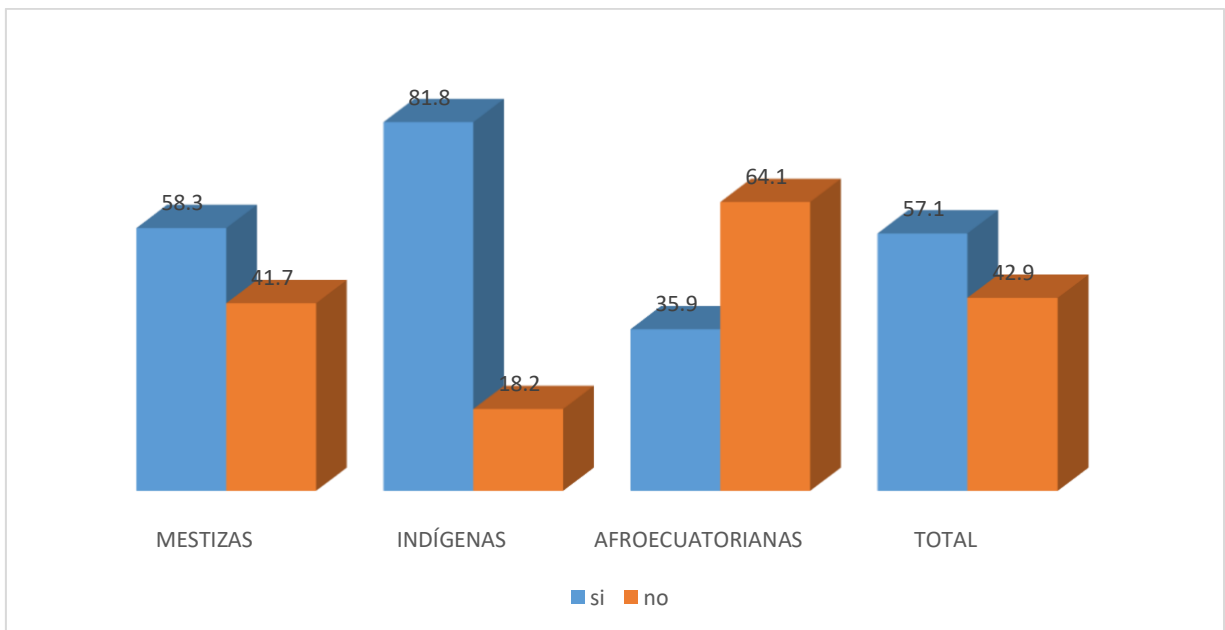


Figura 12
Conexión a internet de las socias encuestadas

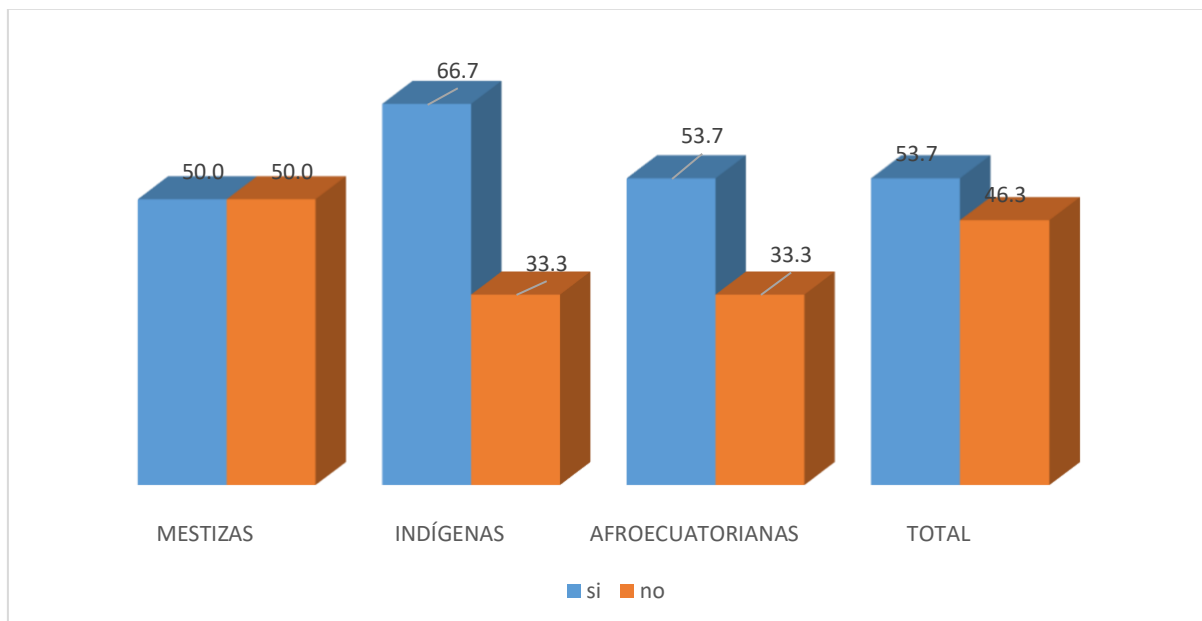
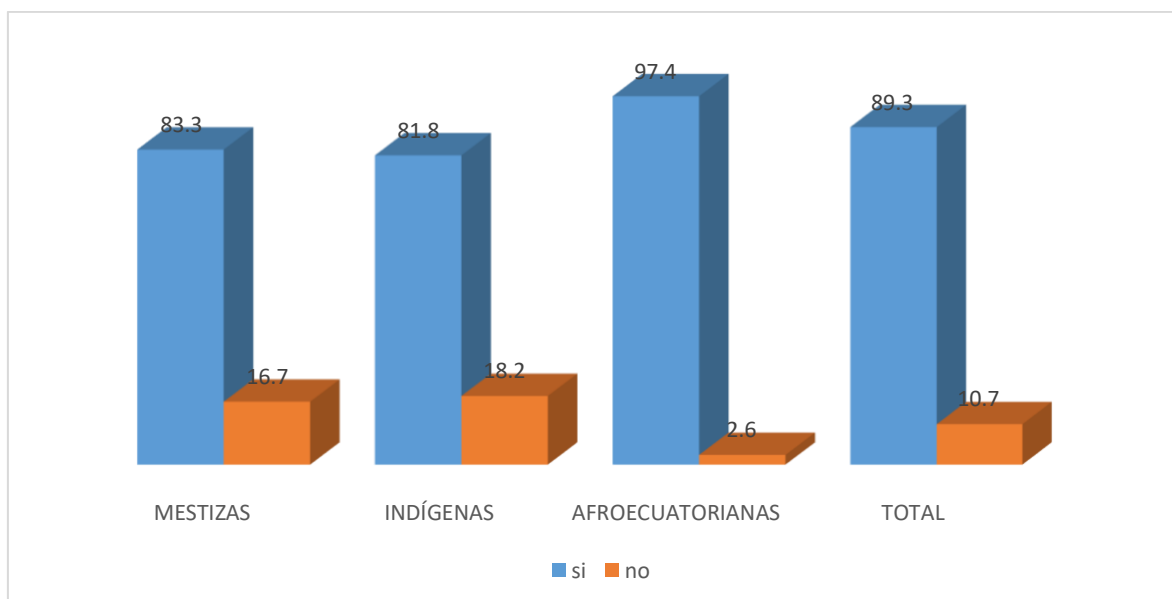


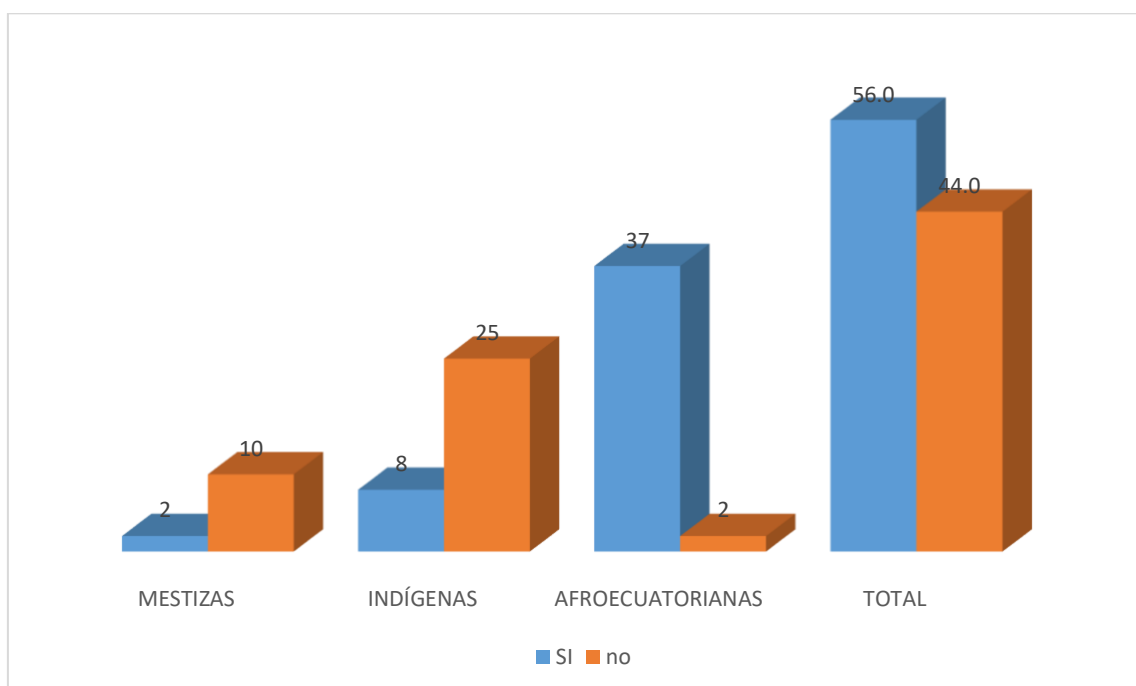
Figura 13
Posesión de celular de las socias encuestadas



El incremento en el uso de celulares ha permitido que el 56% de las participantes conozca y utilice con frecuencia las diversas redes sociales, principalmente las afrodescendientes (Figura 14). Este acceso a las actuales alternativas de comunicación permite la diversificación de los medios para el desarrollo de actividades de capacitación, tendencia validada por el INEC (2020) sobre el

porcentaje de la población ecuatoriana que utiliza teléfono inteligente en un 81.8%. A pesar de ello, el 45% de las encuestadas siguen prefiriendo la modalidad presencial para las actividades de capacitación, mientras que el 55% restante sienten afinidad por una capacitación a distancia, mostrando un 32% de preferencia por la televisión, un 17% mediante internet y el 6% restante toman como opción las clases por radio, información brindada antes de la emergencia sanitaria por la Covid-19

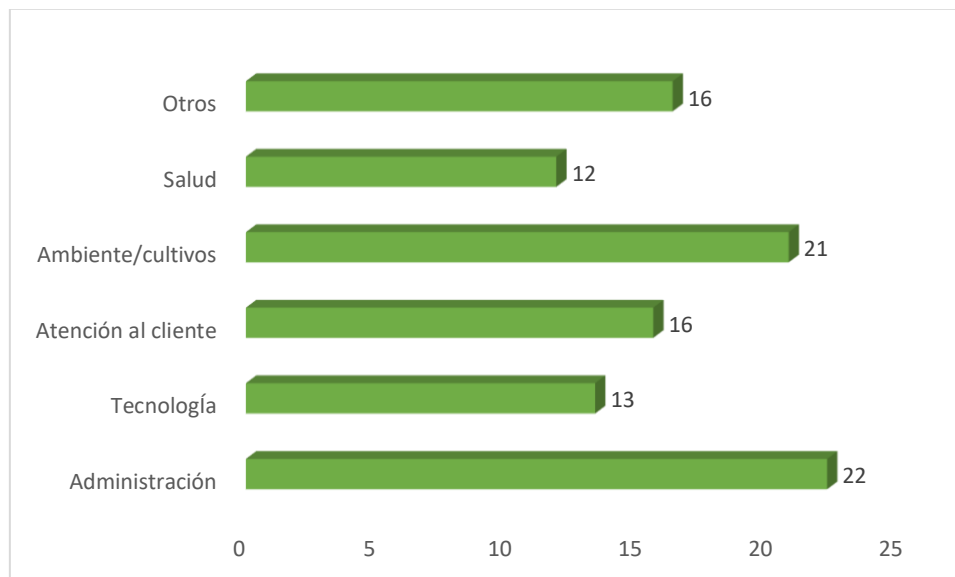
Figura 14
Conocimiento de redes sociales por grupo étnico



Por la naturaleza de los emprendimientos, se observa en la Figura 15, que el interés en capacitarse se centra en aspectos relacionados con la administración (22%) y con mejorar sus competencias en el área agrícola y ambiental (21%).

Figura 15

Temas de capacitación que suscitan interés en las encuestadas



En la sociedad del conocimiento, en la que la trayectoria del desarrollo social está fragmentada por el ritmo y el alcance del cambio en las conexiones sociales, la educación debe sentar las bases de un orden social nuevo y diferente. Esto se refiere al concepto de competencia que, por definición, implica una reinterpretación radical de los modelos de educación, capacitación y trabajo, y muestra una función real de orientación donde el imperativo es obtener la capacidad de adaptarse a múltiples y variados contextos, vivir en complejidad y adoptar innovación continua.

Para Bourdieu (1970), el concepto de educación en contextos formales, no formales e informales, en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida es crucial porque debe ser una de las soluciones para mejorar la empleabilidad de las personas y la responsabilidad en la consecución ininterrumpida de sus propios intereses sociales, intelectuales y de capital cultural.

Por otra parte, el deficiente acceso al sistema educativo formal por parte de las mujeres en Ecuador, particularmente del grupo que formaron parte del estudio, y la dificultad para mantenerse dentro del sistema una vez iniciados sus estudios es, en parte, una consecuencia de los roles de la mujer establecidos por la

sociedad machista y situaciones sociales como el embarazo a edad temprana, entre otros aspectos mencionados en este estudio. Este problema educativo se ha constituido en un factor que acrecienta la pobreza e incrementa la inequidad de género. Esta desvinculación del sistema educativo formal implica una menor posibilidad de bienestar económico que puede ser subsanado a través del desarrollo de emprendimientos.

Los emprendimientos en la provincia de Imbabura están liderados por mujeres cuya principal motivación es la necesidad. Un número importante de ellas son lideresas de hogar cuyo instinto de protección a sus hijos sustenta su actividad, -migración interna, familia, fuentes de ingresos-, por lo que requieren una formación más específica y concreta adecuada a las necesidades empresariales, una formación que les proporcione las competencias de emprendimiento que conviertan a sus negocios en óptimos, y permanezcan en el tiempo.

La presencia de los medios de comunicación masivos en los hogares de los ecuatorianos, como pudo evidenciarse en este trabajo, facilitan el acceso a programas de educomunicación en estrecha articulación con la academia y sus programas de vinculación con la colectividad.

Para ello, se requiere de un proceso educativo no formal que considere las características de la población que emergen de la investigación. Se puede señalar que un proceso formativo dirigido a las mujeres de la Provincia de Imbabura que les permita el desarrollo de competencias para el emprendimiento efectivo, debe educar desde la andragogía, la interculturalidad y a través de la educomunicación.

Las características que manifiestan las encuestadas, muestran la potencialidad para el desarrollo de programas de capacitación para el emprendimiento basados en un modelo educativo que contemple la educomunicación y la interculturalidad como fundamentos de la praxis educativa. Este modelo educativo debe contemplar las características de las mujeres emprendedoras y permitir que se capaciten a través de los medios masivos de comunicación y que desarrollen competencias que contribuyan a mejorar su calidad de vida.

La propuesta debe plantear, inicialmente, el desarrollo de las competencias básicas de un emprendedor, que son un conjunto de características que debe poseer un emprendedor para realizar las tareas que le corresponden. Estos atributos no necesariamente son innatos, sino que se van desarrollando a medida que pasa el tiempo y se trabaja para conseguirlos. La competencia de un emprendedor le permite resolver problemas de diferentes tipos, pudiendo así alcanzar cada uno de los objetivos que se plantee.

Estas competencias están conformadas por un conjunto de conocimientos y vivencias, por lo que exigen la combinación del conocimiento académico, de la educación no formal y de la experiencia, creatividad e innovación de los emprendedores que han desarrollado experiencias exitosas. Se requiere de la formación para la negociación, el liderazgo, el manejo de contingencias para incrementar la resiliencia, la ética laboral y ambiental, el trabajo en equipo y las competencias en comunicación efectiva.

En atención a las necesidades evidenciadas en este estudio y verificado el acceso a las TIC de las mujeres participantes, se presenta en el siguiente capítulo la propuesta del **Modelo de educomunicación para la formación de emprendedoras de la Provincia de Imbabura (MEIFE)**, en consonancia con las características, intereses y competencias de las asociadas, bajo un enfoque andragógico, intercultural y de equidad de género, que permita mejorar las condiciones de vida familiar y de la localidad.

Diseño del Modelo de Educomunicación Intercultural para la formación de emprendedoras (MEIFE) en la Provincia de Imbabura

CAPÍTULO 6

MODELO DE EDUCOMUNICACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE EMPREENDEDORAS DE LA PROVINCIA DE IMBABURA

Resumen

6.1 Introducción

6.2 Fundamentos

6.3 Dimensiones

6.4 Ejes transversales

6.5 Modelo de Educomunicación

Intercultural para la formación de
emprendedoras (MEIFE)

RESUMEN

En respuesta a la necesidad de mejorar las condiciones de vida de las mujeres que se dedican a las actividades económicas productivas, a través de emprendimientos, se desarrolló el Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE), amparados en la Constitución de la República del Ecuador vigente, que incluye en su articulado, la “interculturalidad” como reivindicación y principio de los pueblos y nacionalidades del país, por una sociedad justa. Esta propuesta utiliza un marco de referencia particular, ajustado a la realidad de las emprendedoras de la Provincia de Imbabura, con la finalidad de impulsar el desarrollo social y económico familiar, local y regional, a través del desarrollo humano y ético que impulse la equidad, la libertad, la democracia y el pensamiento crítico.

Durante la ejecución de esta investigación se desencadenó la pandemia de la Covid-19, con graves implicaciones en el ámbito social, económico y educativo a nivel mundial. Esta situación obligó a replantear los modelos de desarrollo de la humanidad, y dio paso a una nueva normalidad que inesperadamente favoreció a las actividades económicas locales, en cumplimiento con las normas sanitarias establecidas, entre ellas, el confinamiento y la prohibición de asistir a lugares concurridos.

Esta circunstancia consolidó el proyecto ya que, por un lado, el número de personas que incursionaron en iniciativas económicas independientes (emprendedores) aumentó considerablemente, como respuesta a los niveles de desempleo generados por los efectos de la crisis sanitaria; así como creando una alta demanda de conocimiento y formación específica. Y, por otro lado, la aceptación y la adaptación de la población a métodos alternativos de aprendizaje (educación no presencial).

Para alcanzar la sostenibilidad de la propuesta académica, la Universidad Técnica del Norte ejecutará el programa de educación no formal “Emprendamos” que hemos desarrollado, a través de sus medios de comunicación, radio y televisión universitaria, y plataformas digitales de libre acceso. Se contempla su

implementación, en español, kichwa (lengua ancestral) y lenguaje de señas para lograr una mayor admisión entre las interesadas, construyendo una cultura de paz y convivir armónico.

El punto de partida de la Tesis Doctoral fue la equidad de género, metodológicamente se seleccionaron a tres asociaciones de mujeres emprendedoras. Sin embargo, cabe anotar que el MEIFE con los recursos desarrollados, tienen una aplicación para las personas que incursionan en iniciativas económicas productivas sean individuales, familiares o asociativas, indiferente al género al que pertenezcan.

6.1 Introducción

En la actualidad, la inestabilidad de los mercados económicos mundiales, como consecuencia de la incidencia de variables ambientales, económicas, sociales y recientemente de salud han generado y/o profundizado de forma más acelerada, diversas crisis económicas que afectan al desarrollo social de las naciones a escala global.

Ante esta realidad, se ha hecho necesario retomar la propuesta económica de mediados del siglo XX, en la que se insistía en impulsar el emprendimiento como mecanismo para superar las crisis económicas locales, fortalecer el crecimiento económico individual y local, y conformar un robusto ecosistema empresarial para favorecer el crecimiento del PIB nacional.

Este impulso de la actividad emprendedora puede ser la respuesta de los individuos ante las necesidades económicas personales, así como el resultado de la percepción de oportunidades de negocio, pero su eficiencia puede verse disminuida por la falta de preparación de los emprendedores que, de manera empírica, toman el riesgo de iniciar un nuevo negocio (Hidalgo et al., 2018).

De acuerdo con Schumpeter (1978), se puede considerar al emprendimiento como el resultado de la creatividad y la innovación por parte de un individuo que, mediante la combinación de los recursos existentes, logra maximizar los beneficios económicos. Esta definición hace necesario que exista una serie de

condicionantes para iniciar la actividad emprendedora. En primer lugar, es necesario un individuo con características psicosociales específicas, con conocimientos relacionados con la administración, gestión y financiamiento, y condiciones particulares, lo que Paturel (1997) resumió en aspiraciones, competencias y oportunidades en el ambiente. Para ampliar la posibilidad de éxito de los nuevos emprendedores e incrementar el número de emprendimientos, se ha hecho necesario el desarrollo de procesos educativos que conduzcan a elevar la eficiencia del proceso del emprendimiento y, de esta manera, mejorar las condiciones e indicadores económicos de las naciones (Bjerke, 2008).

La educación para el emprendimiento implica considerar esta actividad no solo como una estrategia funcional, sino también como una cultura que conduzca a una manera particular de pensar y de actuar en la sociedad, cultura que debe estar ligada al concepto de libertad (Álvarez & Albuquerque, 2012). Como proceso educativo, la educación para el emprendimiento debe partir de la premisa de que el individuo no *nace* como emprendedor, sino que es un sujeto que puede ser formado como emprendedor, adquiriendo las competencias necesarias para ello a través de un proceso organizado de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, uno de los elementos que poseen una correlación positiva con el aumento de emprendimientos en un país es la intención de emprender que poseen los individuos. Esta intencionalidad para emprender, está determinada por las actitudes del sujeto, como es la propensión a tomar riesgos, y que parecen ser innatas, lo que implicaría que no pueden ser enseñadas (Álvarez & Albuquerque, 2012). Pero, también se ven afectadas por influencias exógenas, como las situaciones inesperadas o las condiciones sociales y económicas particulares (Ajzen, 1991; Krueger et al., 2000; Zhang et al., 2014).

De este modo, la educación para el emprendimiento se ha constituido en un factor importante para incentivar la intención de los emprendedores (Zhang et al., 2014). Por ello, se ha hecho un gran esfuerzo a nivel mundial por desarrollar

modelos que sirvan para esta finalidad, y los enfoques de los mismos han adquirido matices económicos, sociológicos y antropológicos (Osorio & Pereira, 2011). Ante la imposibilidad de abarcar de manera integral la formación de emprendedores desde cada uno de estos enfoques, se han combinado para abordar la capacitación del individuo de una manera holística, pero la eficiencia de estos nuevos modelos se ve disminuida por la incorporación de variables culturales y sociales que forman parte de las características de los ciudadanos interesados en la conformación de nuevos emprendimientos y su mantenimiento en el tiempo (Shapero & Sokol, 1982).

En consonancia con lo anterior, es necesario que los modelos de educación para el emprendimiento sean planteados en coherencia con las realidades de los individuos a los cuales se desea formar como emprendedores, respondiendo a la diversidad de pensamiento, culturas y modos de relación. En los modelos de formación, el posicionamiento ontológico, axiológico, epistemológico y praxeológico debe ser consecuente con las características culturales de los grupos, para facilitar que los programas educativos derivados de estos modelos posean mayor aceptación y logren una mejor eficiencia en la capacitación de emprendedores.

El Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura, diseñado en esta Tesis Doctoral, fue desarrollado mientras la población mundial tuvo que afrontar una crisis de salud global a causa de la Covid-19, que se define en nuestro tiempo como el mayor desafío enfrentado desde la Segunda Guerra Mundial.

Esta circunstancia generó cambios en el desarrollo humano, como parte del confinamiento obligatorio; las TIC incrementaron su cobertura exponencialmente, la educación se adaptó con mayor rapidez a la virtualidad; mientras que las economías locales tomaron fuerza, con el declive económico mundial, el aumento de desempleo fue una de las causas que ocasionó la proliferación de iniciativas económicas productivas que se adaptan a la nueva

normalidad, brindando diversos servicios y productos en la dinámica comercial que exigen las restricciones impuestas por la emergencia sanitaria.

Este contexto consolidó los elementos que conforman el modelo principalmente en lo que a educación para adultos a través de TIC se refiere y robusteció su posicionamiento filosófico arraigado en la cosmovisión andina, que asume una de las bases fundamentales de las relaciones sociales de la región, forma parte de la idiosincrasia de los ciudadanos, y es manifestada en mayor o menor grado en las acciones cotidianas. Además, la cosmovisión andina ha venido adquiriendo, en Ecuador, cada vez mayor visibilidad dentro de los aspectos sociales, legales y relacionales, abriendo la posibilidad de concebir una realidad compleja, no fragmentada e interconectada, donde el sujeto forma parte integral del contexto desde la inmanencia y contribuyendo a la aceptación de la interculturalidad en la nación.

La cosmovisión andina exige del sujeto el reconocimiento de la complejidad del cosmos, la equidad en los modos de relación y un cambio del pensamiento dualista occidental, lo que favorece al desarrollo de un enfoque sistémico de los procesos, y contribuye a una educación para el emprendimiento más próxima al desarrollo humano y, a su vez, más distanciada del pensamiento economicista.

Sobre la base de la cosmovisión andina se sustenta el fundamento ontológico del modelo, que permite la identificación del *ser* dentro del mismo.

El concepto de *individuo*, que es fundamental para la comprensión de los modelos educativos, está anclado a la idea del desarrollo de una autonomía que desvincula al ser de la posibilidad de crecer más allá de su propia autoconciencia. Por ello, representa una etiqueta que define al actor del proceso de emprendimiento solo en una faceta. En consecuencia, dentro del MEIFE, se considera el término de *sujeto*, asumiendo que éste es el resultante de múltiples variables endógenas (personalidad, actitud, valores) y exógenas (ambiente, recursos, relaciones sociales) que, al mismo tiempo, requiere de las interacciones con otros miembros de la sociedad y con la naturaleza, más allá de una visión funcionalista. De ahí que el rol del sujeto y los resultados de su

formación sean múltiples y mantengan cierto grado de impredecibilidad. El sujeto se conecta con el entorno, no como una pieza con objetivos concretos y límites claramente perceptibles, sino como un *continuum* humano-naturaleza que puede alcanzar mediante su formación, diversas metas de manera simultánea y mediante vías diversas.

Esta concepción del ser permite el desarrollo de otras formas de abordar el conocimiento y, a la par, valorar la realidad. De allí que el fundamento ontológico se mantenga como el pilar en el cual descansan los componentes epistemológicos y axiológicos (Figura 16).

Finalmente, el fundamento praxeológico debe responder al posicionamiento asumido para el abordaje de la realidad y de manera coherente con el fundamento axiológico, que será llevado a la praxis a través del Diseño Curricular ajustado al MEIFE. El fundamento praxeológico es, en resumen, el modo de accionar en la realidad, acorde con los posicionamientos ontológicos, epistemológicos y axiológicos.

Figura 16.

Esquema de la relación de los componentes ontológico, epistemológico, axiológico y praxeológico sobre los que se sustenta el Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura



Debido a la complejidad resultante de la actividad emprendedora, cónsona con los procesos altamente dinámicos de la realidad en los que se desenvuelve el sujeto, el cuestionamiento de la veracidad y la poca funcionalidad de teorías ante los cambios acelerados del entorno emprendedor (Morua, 2015), el modelo que se propone, responde a lo que la Universidad Técnica del Norte (UTN, 2019) denomina un *modelo integrador*, en el que existe la posibilidad de interacción de diferentes perspectivas, siempre que se haga mediante un conocimiento reflexivo de las mismas y se configure con elementos específicos (Figura 18).

Figura 17.

Componentes Fundamentos, Dimensiones y ejes transversales sobre los que se sustenta el Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura



6.2 Fundamentos: ontológico, epistemológico, axiológico y praxeológico

El Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE), responde a una realidad regional en la que las mujeres organizadas en asociaciones forman parte de un sector de la sociedad ecuatoriana que, además de funcionar como un pilar fundamental en el

desarrollo familiar y social, son parte de una sociedad donde es necesario desarrollar una mayor equidad y respeto para la mujer, y en el que el emprendimiento se traduce en una oportunidad para mejorar las condiciones de vida.

A continuación, se presenta un análisis de los fundamentos ontológico, epistemológico, axiológico y praxeológico que da soporte al MEIFE, que permite la comprensión de las características del diseño curricular mediante el cual se conducirá la formación de emprendedoras.

6.2.1. Fundamento ontológico

El emprendedor es el eje sobre el cual se han desarrollado los modelos de emprendimiento por autores como Ajzen (1991) y Bandura (1986), quienes identifican las condiciones que impulsan al desarrollo de emprendimientos, ya sea desde las externalidades que se relacionan con los recursos, el mercado y las técnicas, como desde los componentes internos, como son las capacidades propias del emprendedor. En estos modelos, el sujeto emprendedor es considerado como aquel que posee motivaciones internas y externas, que le permiten buscar el desarrollo de negocios, bien por necesidad o bien por oportunidad, cuyas características personales son los detonantes para impulsar su búsqueda de soluciones económicas personales.

Por estar subsumido al contexto economicista, el emprendedor es considerado tradicionalmente como un individuo que afronta la realidad externa a él, es decir, un observador externo de la realidad en la que percibe las oportunidades o las necesidades y, en consecuencia, actúa innovando o asumiendo riesgos, para establecer un negocio que resulte eficiente y se mantenga en el tiempo.

Este posicionamiento del emprendedor, resultante de un marco referencial propio de la cultura occidental, está anclado a la idea de un individuo menos colectivista, que impulsa negocios familiares o grupales desde una perspectiva personal, visualizándose como el gerente que, incidentalmente, puede favorecer a los empleados o socios. Responde, en definitiva, a las teorías económicas que

se han desarrollado desde los planteamientos del liberalismo económico y se incorporaron a las escuelas de economía y administración globalmente.

En un marco referencial diferente, como el desarrollado a través de la cosmovisión andina, el sujeto se distancia del individualismo y tiende a reconocer las necesidades y las ventajas del desarrollo colectivo. La idea de desarrollo social se asocia a la cooperación y al apoyo mutuo, y el sujeto se percibe a sí mismo más como un producto de las interacciones con los otros, que como el resultado de las acciones individuales de aprendizaje.

Esta comprensión del ser bajo la cosmovisión andina conduce a que el posicionamiento ante la realidad, se traduzca en la praxis como acciones dialógicas que conducen a actividades concretas, como, por ejemplo, el trabajo colaborativo, que son acciones cooperativas para la atención de los sistemas agrícolas productivos, que responden a normas tácitas que implican la reciprocidad, la equidad y el respeto, a través del intercambio no remunerado de mano de obra y conocimientos.

Al plantear el modelo educativo para la formación de emprendedoras bajo las premisas de la cosmovisión andina, ontológicamente el sujeto es concebido como parte integral de la realidad, como un participante que construye, destruye y reconstruye las relaciones con su entorno social y natural, tangible e intangible, lo que lo aleja de la postura de externalización de la percepción de la realidad.

Para Shane y Venkataraman (2000), las oportunidades que conducen a impulsar el emprendimiento existen previo a la participación del sujeto, mientras que para Busenitz et al. (2003), se requiere de la percepción del individuo para que las oportunidades puedan generar posibilidades de emprendimiento.

Ahora bien, si se considera al sujeto como parte integral de una realidad multifacética y compleja, no solo identificará oportunidades y actuará en función de ellas, sino que se transformará en un creador de sus propias oportunidades formando parte de las mismas.

Finalmente, de acuerdo con Orrego (2008), el emprendimiento es una actividad que está asociada de forma compleja con la esencia del ser, y se manifiesta en las acciones que se ejecutan para la transformación y mejoramiento de sus condiciones de vida.

6.2.2. Fundamento epistemológico

Tradicionalmente, los fundamentos epistemológicos asociados a las carreras relacionadas con el desarrollo de emprendimientos, están vinculados a las áreas de economía y administración como herencia cultural de las escuelas clásicas. Eso implica que los procesos se ligan a la eficiencia, al control y a la jerarquización de los sujetos asociados al emprendimiento, todo medido mediante indicadores internacionales que asumen condiciones uniformes para todo emprendedor a escala global.

Este es un posicionamiento epistemológico propio del positivismo y asume la existencia de la linealidad en la relación causa-efecto (Coq, 2005). La rigidez del enfoque positivista, aun cuando aporta la capacidad de establecer elementos de medición para una comparación parcial de la eficiencia de los sistemas de emprendimiento y la educación para el emprendimiento, no se ajustan a un proceso que fundamentalmente se caracteriza por emerger desde acciones creativas e innovadoras. Por ello, enfoques epistemológicos más funcionalistas, pero igualmente positivistas, fueron sopesados para el análisis de los emprendimientos, los cuales consideran el papel que juegan los elementos subjetivos y las organizaciones dentro de los emprendimientos, pero siguen atados a los indicadores cuantitativos (Hidalgo et al., 2018).

Por consiguiente, ante el reconocimiento cada vez más generalizado de la complejidad de las interacciones necesarias para desarrollar un emprendimiento, se requiere de la asunción de la teoría de sistemas para buscar nuevas lógicas no lineales acordes con lo que Prigogine (1994) denominó *conciencia de la discontinuidad*, dentro de los que se favorecen los procesos dialógicos.

El abordaje de esta complejidad sistémica que analiza al ser humano y a la sociedad de manera holística, como un suprasistema conformado por sistemas

biológicos, físicos, químicos, sociales, culturales, éticos y espirituales, requiere de un enfoque epistemológico más integrador. De ahí que se asuma un paradigma hermenéutico en el MEIFE para poder desarrollar los procesos de análisis de los emprendimientos y, en consecuencia, de la formación de emprendedoras, por su mayor capacidad para profundizar en la cualidad de los fenómenos y las relaciones contextuales, tanto en las externalidades como en las internalidades (Larrea & Granados, 2016).

La postura ontológica desde la cosmovisión andina permite la aproximación a la realidad mediante la comprensión de las acciones de colaboración entre los miembros de una comunidad. La concepción de una realidad compleja hace necesario la incorporación del pensamiento sistémico. Por ello es preciso asumir en el MEIFE, el paradigma de la complejidad y la teoría de sistemas como elementos que den soporte a la interacción del sujeto con el entorno.

Como se mencionó en apartados anteriores, la visión del emprendedor desde un enfoque exógeno y endógeno parecen ser insuficientes para abarcar de una manera más adecuada una realidad compleja y dinámica (Morua et al., 2015). Desde la visión exógena, la pretensión es que el emprendedor sea el resultado de la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, establezca una visión reducida de la realidad que intenta completarse cuando se incorpora la visión endógena del emprendimiento. Sin embargo, busca que los individuos posean un perfil universal para emprender, y niega la diversidad propia del ser humano y sus acciones (Bouchikhi, 1993).

Un tercer posicionamiento se concentra en la teoría cognitiva que, si bien sigue anclada al sujeto como modulador del proceso de emprendimiento, no desestima la acción del ambiente ni de las actividades en las que se involucra.

Aun bajo este posicionamiento, el sujeto sigue percibiéndose como un ente aislado, cuyas interacciones sociales y relaciones ambientales son menos significativas para el desarrollo de las tareas de emprendimiento. Por este motivo, asentado en la cosmovisión andina y los fundamentos ontológicos planteados en el apartado anterior, se asume que la aproximación a la realidad

debe responder, en principio, a un sujeto que forma parte de la complejidad del fenómeno de emprendedurismo.

En esta forma de abordaje de la realidad, la percepción generalizada es que el desarrollo individual es el eje que impulsa el desarrollo social, y se ve suplantada por el desarrollo colectivo como acción que contribuye al bienestar social. Este cambio de enfoque no solo implica una aproximación más inmediata al desarrollo económico-social, sino que, de manera más significativa, conlleva la búsqueda del bienestar social y el buen vivir propios del planteamiento cultural andino.

La manifestación más evidente de este reconocimiento de la importancia del crecimiento colectivo lo representa la familia ampliada, que es de gran importancia dentro de la cultura andina. La familia es el núcleo de interacción para el desarrollo de emprendimientos y se convierte en un punto inicial para la formación de emprendedores. A su vez, la sociedad tradicional andina tiende a la organización en colectivos para la atención de problemas comunes, lo que supone que debe darse una mayor atención al impulso de emprendimientos que pertenezcan a una misma sociedad o colectivo y se interconecten eficientemente, de modo que se obtenga mayor estabilidad y sostenibilidad de los emprendimientos a mediano y largo plazo. Esto conduce a una formación más cooperativista que individualista.

La necesidad de modelos de educación para el emprendimiento bajo un enfoque sistémico y holístico es sugerida por Osorio y Pereira (2011), para romper con las visiones fragmentadas que intentan explicar el fenómeno del emprendimiento desde las características del individuo, el contexto en el cual se desarrolla o las problemáticas empresariales del momento.

Por consiguiente, los conocimientos meta-teóricos que conforman el emprendimiento, requieren de la incorporación, tanto de la teoría de sistemas desarrollada por los aportes de Bertalanffy como de la teoría del pensamiento complejo expresada por Morin y Pakman (1994), que sostiene que el emprendimiento es un fenómeno que va más allá de los aspectos económicos,

culturales y de creación, arraigándose como una manera de pensar y crear, como resultado de un desarrollo cognitivo profundo (Molina et al., 2020).

Bajo una perspectiva cosmogónica andina como la que se ha presentado hasta el momento, la realidad no solo es compleja en cuanto a los aspectos materiales, técnicos y del conocimiento, sino que adquiere una mayor profundidad en lo que respecta a las relaciones con la naturaleza considerada desde la otredad, en procesos de reconocimiento de una igualdad ontológica.

Por ello, la formación del sujeto para ser partícipe del proceso de emprendimiento no se debe concebir como un conjunto de acciones que conforman un proceso técnico para una formación profesional tal como lo plantea Vargas (2010), sino que debe relacionarse con la propia constitución del ser humano.

Es evidente que esta formación de emprendedores debe atender a una realidad compleja y, en consecuencia, es necesario que sea generada a partir de enfoques igualmente complejos. De allí que sea preciso considerar los conocimientos científicos desarrollados a partir de la teoría económica, de administración y de gestión desde un paradigma positivista, pero a través de un enfoque multidisciplinario que incorpore también aspectos de formación más humanista.

Adicionalmente, una característica de los emprendimientos es su asociación a altos índices de incertidumbre como consecuencia de ser producto de iniciativas innovadoras. Por ello, el MEIFE contempla que los programas de formación asuman una postura que incentive el pensamiento complejo y posibilite al sujeto reaccionar de manera eficaz y efectiva ante la variabilidad de los sistemas (Hidalgo et al., 2018). De acuerdo con Timmons y Spinelli (2007), las mejores oportunidades de negocio surgen en el seno de la inestabilidad, y el cambio, y los emprendedores deben estar preparados para ello.

6.2.3. Fundamento axiológico

La educación va más allá de la formación técnica de los individuos y está unida indisolublemente a los valores, lo que se manifiesta en las acciones, metas e interacciones de los sujetos durante las acciones de emprendimiento, regulando su comportamiento (Martínez, 2019).

Si se asume la educación en emprendimiento a través de un enfoque lineal, la finalidad de la actividad se relaciona necesariamente con la obtención de un beneficio económico, por ser este el elemento definitorio del concepto de emprendimiento y, en consecuencia, todo el modelo y el diseño educativo asociado, centrará sus acciones en la formación de un empresario económicamente exitoso. Esta perspectiva utilitaria puede ser beneficiosa para el individuo y los indicadores económicos estatales, pero, de acuerdo con Álvarez y Albuquerque (2012) es necesario reconocer las potencialidades para el desarrollo que posee la actividad emprendedora para la formación de un ciudadano más consciente, proactivo y ético.

Este cambio de enfoque, de uno utilitarista hacia uno holístico, es posible solo si se desarrolla la formación para el emprendimiento desde otro posicionamiento ontológico y epistemológico distintos a los que tradicionalmente han regido el emprendedurismo.

Las características de los emprendedores más reseñadas por los autores muestran a un individuo capaz de afrontar riesgos, orientado al logro, capaz de trabajar en equipo y de adaptarse a los cambios e imprevistos (Kirby, 2004; Gibb, 2005; Timmons & Spinelli, 2007; Osorio & Pereira, 2011). Estas características forman parte de lo que se ha denominado el *espíritu emprendedor* y están unidas a la formación de un ciudadano capaz, no solo de llevar a cabo acciones económicas exitosas, sino también de abordar realidades sociales dinámicas de manera eficiente y con la prospección adecuada para impulsar el desarrollo social.

Por este motivo, el MEIFE, además de buscar la formación de emprendedoras centradas en la rentabilidad del negocio, pretende dar respuesta de manera

integral a la educación de una ciudadana fuertemente conectada con el progreso de la comunidad, el equilibrio con el entorno y la autoconfianza.

En el MEIFE, la importancia de la formación integral del sujeto conduce al desarrollo de la solidaridad y al colectivismo.

6.2.3.1 La solidaridad como valor en el MEIFE

La solidaridad se manifiesta en múltiples niveles. Estos niveles pueden identificarse como una solidaridad entre individuos, entre emprendimientos, con la comunidad y con el entorno.

La *solidaridad entre individuos* se manifiesta, a su vez, en dos subniveles de relación. El primer subnivel es la solidaridad que se presenta entre los miembros del grupo familiar, el que frecuentemente está cohesionado a través de la presencia de la mujer en el rol de esposa, madre o abuela. Esta solidaridad responde a la interacción parental y consolida a la familia como polo de desarrollo social.

El segundo subnivel a través del cual se estructura la solidaridad individual, es mediante el apoyo y la colaboración con otros miembros de la comunidad, y responde a la interacción por afinidad. Esta *solidaridad individual por afinidad* se concreta entre los miembros que conforman un emprendimiento, es decir, que ya sea por el desarrollo de emprendimientos colectivos o por el crecimiento de emprendimientos exitosos que conduzcan a la generación de puestos de trabajo, los sujetos que conforman el emprendimiento pueden agruparse de una manera efectiva, humana, respetuosa y solidaria.

La *solidaridad entre emprendimientos* está asociada a la construcción de un sistema interconectado de emprendedores. Tradicionalmente, los emprendimientos son concebidos como ideas innovadoras que aprovechan un nicho de negocio en el cual se posicionan para obtener las mayores ganancias y, de esa manera, ser sostenibles en el tiempo. Sin embargo, la impredecibilidad de los mercados y la inestabilidad económica, obligan a buscar mayores fortalezas al momento de organizar los nuevos emprendimientos. Para ello, el

modelo apunta al reconocimiento de la solidez que se adquiere a través del incremento de interacciones dentro del ecosistema de emprendimientos, esto es, que cuanto más relacionadas estén las actividades de diferentes emprendedores, mayor será la posibilidad de estabilidad y crecimiento económico de los mismos. Por este motivo, la solidaridad entre emprendimientos permitirá la creación de redes que garanticen el éxito a mediano y largo plazo, y posibilitará adquirir valor suficiente para el crecimiento de las propuestas de negocio.

La *solidaridad con la comunidad* fortalece el desarrollo del bienestar social, dando más estabilidad a los emprendimientos desarrollados en la comunidad y facilitando una base sólida para los emprendedores. El concepto liberal asociado a la creación de un negocio, está relacionado con el impulso de ideas individualistas que eventualmente favorecen al colectivo mediante la generación de empleos o la prestación de bienes de consumo. Sin embargo, dentro del MEIFE, la solidaridad implica que el beneficio obtenido de los bienes producidos son un motor que suscita un mayor beneficio social.

Al considerar la solidaridad con la comunidad, la formación de emprendedoras apunta a que las propuestas de nuevos emprendimientos consideren las rutas que sean más favorables para mejorar las condiciones de su espacio de convivencia, lo cual implica que las asociaciones de mujeres deben jugar un rol más activo en la orientación y apoyo de las emprendedoras, convirtiendo estos espacios de organización en estructuras que impulsen el socio-emprendimiento.

Finalmente, la *solidaridad con el entorno* responde a la cosmovisión andina de reconocimiento equitativo de los derechos de la naturaleza, y posibilita afianzar el enfoque de sustentabilidad. El modelo de formación de emprendedoras debe girar en torno a una ética ambiental que permee todas las propuestas y acciones del emprendedurismo, de manera que se garantice el bienestar ambiental. Es la consideración del entorno natural en sus aspectos biológicos, físicos y químicos bajo la premisa de ente viviente, con el cual se deben mantener relaciones solidarias de respeto.

6.2.3.2. El colectivismo como valor en el MEIFE

En cuanto al colectivismo como valor, este debe guiar las propuestas de emprendimiento con el fin de que se desarrollen de manera interconectada, para ocasionar una ruptura con la idea de la formación de negocios impulsados por la competencia entre las propuestas de la misma asociación o comunidad, y logren transformarse en acciones mutualistas que susciten mayor efectividad hacia los mercados externos. La competitividad como elemento que impulsa la eficiencia se mantendría, pero como un elemento que unifique a las emprendedoras de una misma asociación o comunidad, de manera que puedan consolidarse como marca ante productos similares de otras comunidades o regiones.

Hofstede et al. (1991, p.76) señalan que el colectivismo “se refiere a las sociedades en las que las personas se integran en grupos fuertes y cohesionados, que pueden significar protección a cambio de lealtad incondicional”. Este concepto, trasladado al proceso de formación de emprendedoras, implica que la formación de alianzas únicamente económicas se hace poco funcional y debe ampliarse hacia una construcción de una *cultura de interdependencia* (Triandis, 2001) similar a la interdependencia social observada dentro de las familias.

Incluso cuando Moriano et al. (2001) registran una correlación positiva significativa entre el emprendimiento y el individualismo, así como una correlación negativa con el colectivismo, en el MEIFE, se asume un enfoque holístico, para que, de manera colectiva, se impulse el desarrollo integral del sujeto y se favorezca el bienestar social de la comunidad.

6.2.4. Fundamento Praxeológico

El resultado de la interacción de los marcos epistemológico y axiológico conduce al desarrollo de una propuesta educativa para el emprendimiento que, a nivel praxeológico, implica el desarrollo de un diseño curricular para la formación de emprendedores, apoyado en el aprendizaje experiencial y colaborativo que se apropie de las herramientas del socio-constructivismo y permita el desarrollo del pensamiento crítico en las emprendedoras.

Bechard y Toulouse (1998) reconocen el nivel praxeológico del emprendimiento como aquel que combina la práctica limitada por los fundamentos axiológicos y su efecto sobre el desarrollo del emprendimiento. Es decir, el fundamento ético y moral que se propone en el MEIFE permitirá alcanzar las metas propuestas.

Entonces, el accionar de los fundamentos teóricos mediados por los elementos éticos, parte de las consideraciones que se asuman para conformar la estructura del diseño educativo para la formación de emprendedoras. Osorio y Pereira (2011) ya habían hecho énfasis en que los procesos de formación de emprendedores guiados por las universidades deben partir del reconocimiento de las intenciones y expectativas de los individuos, pero también de las creencias personales y de los aspectos del entorno.

De acuerdo con lo anterior, las universidades tienen una responsabilidad clara en cuanto a la consolidación de la síntesis necesaria de conceptos teóricos, éticos y prácticos para la formación de emprendedores. Por ello, las funciones de formación académica e investigación que han venido cumpliendo las instituciones de educación superior han ido evolucionando a partir de la coordinación de acciones con las industrias y con el gobierno, lo que implica, como señala Etzkowitz y Leydesdorff (1998), que se debe considerar como una función adicional de las universidades su aporte a la economía de la nación.

Un indicador del avance de los emprendimientos considerado por el *Global Entrepreneurship Monitor* está relacionado con la proporción de emprendimientos motivados por la oportunidad o la necesidad, siendo más valorados aquellos originados por la percepción de oportunidades por considerar que aportan más al PIB de los países.

El MEIFE plantea, entonces, una praxis que se manifieste como un proceso de formación permanente que valore las oportunidades presentes en el entorno, pero también aquellas oportunidades que puede crear en el sujeto a partir de un análisis de la complejidad del sistema. El sistema, por su parte, es una realidad dinámica que debe ser analizada y construida a partir de un saber reflexivo (Osorio & Pereira, 2011), complementado con un proceso dialógico.

En consecuencia, las oportunidades no son concebidas como un elemento únicamente externo al emprendedor, sino como la resultante de la formación que permita alcanzar las competencias necesarias para la construcción de las propias oportunidades desde la interioridad del ser de las emprendedoras, como un proceso cognitivo complejo.

En cuanto a las necesidades, éstas son percibidas como déficits personales de ingreso, y busca integrar en la práctica, el análisis de las carencias de otros miembros de la comunidad, no como oportunidades de negocio, sino como necesidades que hay que abordar y dar solución para mejorar el bienestar social en la comunidad. Esto conduce a que la clásica diferenciación de oportunidad y necesidad que es utilizada como indicador, se combine en acciones que responden a ambos aspectos.

6.3. Dimensiones del MEIFE: conocimiento, actitud y práctica

En procura de comprender mejor el desarrollo de emprendimientos, las diversas teorías que se han elaborado sobre el mismo coinciden en que los emprendedores generalmente son exitosos por poseer tres elementos esenciales. Estos elementos son (Driessen & Zwart, 2010): conocimiento, habilidades y motivación.

De igual manera, Čapienė y Ragauskaitė (2017) identifican estadios por los cuales transita un proceso de educación en emprendimiento que se relacionan con el nivel teórico, la generación de ideas de negocios y el plan de negocios.

En las propuestas señaladas con anterioridad, se observa que existe una coincidencia en que la educación para el emprendimiento debe considerar las dimensiones, no solo del conocimiento y de la práctica, sino adicionalmente, de los aspectos actitudinales que hacen del emprendedor un ser creativo e innovador.

El MEIFE está desarrollado acogiendo la propuesta de enseñanza por competencias que, de acuerdo con Zahra y Welter (2008) y Winslow et al. (1997),

es un enfoque educativo apoyado en métodos interactivos orientados a la acción, que ha demostrado ser más efectivo en la formación de emprendedores.

Es importante señalar que, aun cuando el enfoque se desarrolle a través de la promoción de competencias del sujeto, el método de enseñanza que se aplique es importante para obtener mejores resultados en la formación de emprendedores. Previamente, Hoffmann et al. (2012) habían señalado que los métodos tradicionales para enseñar competencias no eran eficaces en cuanto al emprendimiento. Esta poca eficiencia puede estar relacionada con la pasividad que demuestran los sujetos en formación mediante la enseñanza tradicional (Paños, 2017).

Las competencias, definidas por Zabala y Arnau (2014), son concebidas como la “la capacidad para resolver problemas en cualquier situación y, especialmente, cuando se trata de situaciones nuevas o diferentes a las ya conocidas, y en diversos contextos de actuación” (p.9), lo cual se corresponde con las características más resaltantes en los emprendedores: la creatividad y la innovación.

Centrados en el modelo de formación por competencias, se pueden definir las dimensiones vinculadas con el modelo, según los conocimientos, las actitudes y la práctica (Figura 18), mediante la identificación de las competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales que las emprendedoras podrán desarrollar durante la capacitación.

Figura 18.

Dimensiones del Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura.



6.3.1. Dimensión de conocimiento: competencias conceptuales

Un modelo educativo se desarrolla empíricamente a través del proceso de los contenidos que forman el eje aglutinador de los intereses de la audiencia al cual se dirige. Estos contenidos se pueden clasificar en aquellos que forman parte del currículo común a la especialidad sobre el cual esté desarrollado el proceso de formación. En el caso del MEIFE serían aquellos relacionados con el *qué* y conducen a la consecución de competencias conceptuales.

Estos contenidos que forman el núcleo duro del diseño curricular están asociados con los aspectos administrativos y económicos necesarios para la creación, puesta en marcha y mantenimiento de los emprendimientos. Sin embargo, sobre estos conceptos que forman parte del núcleo duro del diseño, giran o emanan otros conceptos que serán necesarios para una formación holística de las emprendedoras. Estos conceptos se relacionan con aquellos aspectos que se ajustan a los fundamentos ontológicos, epistemológicos y axiológicos delineados en apartados previos.

Las competencias conceptuales que dimensionan el conocimiento dentro del modelo son: (a) búsqueda de oportunidades; (b) educación administrativa, económica y financiera; y (c) planificación y gestión.

a) Búsqueda de oportunidades: entre las últimas tendencias de educación para el emprendimiento, se observa la búsqueda del desarrollo de habilidades relacionadas con el reconocimiento de oportunidades. Esta habilidad es una de las características de los emprendedores identificada por algunos autores como condición innata del sujeto. Pero, la capacidad de identificar oportunidades o crearlas parte de la capacidad de observar la realidad como un conjunto complejo y dinámico, lo cual puede ser estimulado en los emprendedores como un eje de su proceso formativo. Existe cada vez un mayor consenso entre los investigadores en reconocer que el emprendimiento es principalmente identificar y explotar una oportunidad de negocio (Duque, 2017).

b) Educación financiera, económica y administrativa: es necesario que la mujer emprendedora asuma la actividad como una oportunidad de crecimiento

personal, familiar y social, y no solo como una actividad de suplemento de sus necesidades económicas. Para ello, se requiere que maneje los conceptos básicos relacionados con los elementos de financiación que permitirán hacer crecer sus emprendimientos mediante la inversión oportuna y confiable, así como del manejo adecuado de los principios básicos de economía que le posibiliten comprender las dinámicas complejas en las que se puede insertar su propuesta de emprendimiento en función de ventajas y desventajas. Finalmente, se requieren habilidades administrativas para conducir el emprendimiento con la menor dependencia de otras personas y, a su vez, con la capacidad de organizar redes de emprendimiento con otras asociadas.

c) Planificación y gestión: los emprendimientos son producto de la creatividad y la innovación y, en consecuencia, su tendencia puede ir dirigida a desarrollar acciones de manera espontánea y poco organizada. Esto puede ocasionar que un emprendimiento con gran potencial de desarrollo, se presente a corto plazo como una inversión fracasada. Para evitar la frustración y la pérdida en la inversión de tiempo y dinero es necesaria la formación en planificación estratégica y gestión de recursos.

6.3.2. Dimensión de actitudes: competencias actitudinales

El desarrollo de competencias actitudinales es una consecuencia directa de los métodos de enseñanza y del marco filosófico del modelo de formación, así como consecuencia indirecta del manejo de los contenidos y del desarrollo de competencias conceptuales.

Algunos investigadores apuntan que ser emprendedor es, en sí mismo, una competencia por el impacto que genera sobre el individuo. Sin embargo, para otros autores como Villa y Poblete (2007), el *espíritu emprendedor* es la competencia sistémica que permite relacionar la capacidad de liderazgo, la innovación, la creatividad, la adaptación al entorno, la automotivación, la toma de decisiones, la iniciativa y la visión de futuro, todas condiciones resaltantes que manifiesta un emprendedor. Kirby (2004) y Varela (2005), por su parte,

asocian este espíritu emprendedor con la creatividad, la necesidad de logro, el *locus de control*, la autonomía, la intuición y la asunción de riesgos.

En conjunto muestran un grupo de competencias que es necesario desarrollar en los emprendedores y que requiere de una coordinación adecuada de los contenidos de acuerdo con los fundamentos del modelo.

El concepto de espíritu emprendedor está relacionado con la actitud del sujeto ante las oportunidades y/o necesidades, y se caracteriza por la propensión a tomar riesgos, la autoeficiencia y la capacidad de reconocer oportunidades. Algunos autores incluyen el género como variable que afecta al espíritu emprendedor, sin embargo, este aspecto está más asociado a las características de la sociedad que a condiciones intrínsecas del individuo.

En los procesos de educación formal universitaria son las instituciones de educación superior las encargadas de impulsar el desarrollo de estas competencias a través de sus proyectos y programas de manera transversal (Vásquez, 2017) y, dentro del modelo de formación de emprendedoras, la transversalidad de estos conceptos se incorpora como dimensiones que permean de modo sistémico todo el proceso.

Cuando se asume un posicionamiento fenomenológico, la multicausalidad es un elemento clave a ser incorporado y que aparece en el desarrollo de la dimensión actitudinal a través de una manera diferente de valorar las ideas y comprender el concepto de error.

Con frecuencia, las ideas son asumidas como correctas o erróneas, útiles o ineficientes, mas, si se analiza la realidad desde un enfoque más amplio, se debe asumir que las ideas son el producto del análisis realizado por el sujeto en función de múltiples variables o estímulos que lo conducen a una proposición lógica. Esta síntesis que culmina con la creación de una idea, no puede ser catalogada como errónea o inadecuada, pues esa sería una conclusión producto de una linealidad de pensamiento. El planteamiento anterior supone la necesidad de crear procesos dialógicos en el desarrollo del programa de formación que faciliten comprender las motivaciones y construcciones conceptuales de las

ideas propuestas por los participantes. Bajo esta premisa de equidad en la aceptación de ideas, surge la necesidad de analizar los errores o fracasos, no como procesos frustrantes para el emprendedor, sino como eventos de aleccionamiento que favorezcan el crecimiento y el reconocimiento de la diversidad de caminos para el aprovechamiento de oportunidades de negocios.

Para ello, se requiere que las emprendedoras puedan ser motivadas y a su vez puedan desarrollar la perseverancia y la autoeficacia como competencias fundamentales para el impulso de sus ideas de negocio en la etapa temprana. La autoeficacia es un concepto producto de la teoría cognitiva del emprendimiento social que supone la capacidad del sujeto para analizar la realidad y desarrollar propuestas sostenibles de solución ante los problemas encontrados, confiando en sus propias capacidades y aptitudes para el logro.

El MEIFE se centra en una ética ambiental sustentable y en armonía con la cosmovisión andina. No es solo el aspecto declarativo de las acciones necesarias para el desarrollo de emprendimientos respetuosos con el ambiente, sino que debe estar reflejada esta ética en los procedimientos y en las propuestas de emprendimientos.

Finalmente, es importante volver a señalar que la dimensión actitudinal se construye asociando sus elementos a los aspectos conceptuales y se manifiesta a través de las competencias procedimentales que se pretende desarrollar en los emprendedores.

6.3.3. Dimensión práctica: competencias procedimentales

Ya se mencionó en apartados anteriores que las competencias conceptuales y actitudinales se ven reflejadas en las competencias procedimentales. Es a través de la praxis como se conjugan los conocimientos en consonancia con las normas morales.

En cuanto al MEIFE de la Provincia de Imbabura, las competencias procedimentales van más allá de que las participantes logren la conformación de emprendimientos exitosos que sean a su vez sostenibles a mediano y largo

plazo. El modelo busca una visión más integradora de las variables sociales, culturales, naturales y económicas en un entorno de equidad y respeto que impulse la igualdad de género y ponga en valor la interculturalidad.

La interacción dialógica forma parte fundamental del modelo, pues a través de ella se puede tener una aproximación a la complejidad de la realidad. Siguiendo las observaciones de Vásquez (2017), se puede señalar que el proceso de acción–reflexión–acción que surge del proceso de diálogo de saberes, pasa por la interacción personal que permite el reconocimiento de espacios, distintos modos de diversidad y de los modos de acción de los sujetos. En segundo lugar, se tiene el proceso de relaciones sociales que parten desde el reconocimiento de las relaciones familiares, las interacciones a través de las asociaciones y de lo que Vásquez (*ob cit.*) denomina superestructuras institucionales burocráticamente establecidas.

Finalmente, están las relaciones con el entorno que permiten, en la propuesta de Vásquez, orientar, jerarquizar y establecer una sinergia dentro de las organizaciones, pero que en el modelo para emprendedoras apunta también a establecer una interacción de equidad con la naturaleza en términos de respeto ambiental y sustentabilidad.

En definitiva, se requiere que la práctica transcurra sujeta a la realidad de las emprendedoras, desarrollando sus propias ideas de negocio de manera que el aprendizaje posibilite extrapolar los conocimientos teóricos a las acciones en situaciones reales.

6.3.3.1. El aprendizaje experiencial

La dinámica compleja en la que se realizan los emprendimientos hace que sea de gran importancia que el desarrollo de las competencias conceptuales y procedimentales puestas en práctica por las emprendedoras pueda ser utilizado en diversas situaciones. Por este motivo, la transposición didáctica es fundamental en el proceso de formación. Para ello, la incorporación del aprendizaje experiencial es altamente atractivo en los procesos de formación de emprendedores (Streeter et al., 2002).

Este modelo de enseñanza a través de la experiencia propia y de otros emprendedores que ya han enfrentado las dificultades y alcances de sus procesos de creación de negocios, permite a los participantes continuar aprendiendo de las experiencias y les brindan herramientas que responden a realidades cercanas y demuestran los caminos que se consideraron para la solución de problemas. De ahí la importancia de aprender haciendo (Álvarez & Albuquerque, 2012), que implica que el modelo de formación para emprendedoras esté anclado a la interacción constante entre empresarios, académicos y emprendedores antes, durante y luego de la conformación de emprendimientos por parte de las participantes.

En conclusión, las dimensiones del MEIFE dan forma al diseño curricular y en ellas se explicitan las competencias que han de ser alcanzadas por los sujetos. Cada competencia es desarrollada por las emprendedoras permitiéndoles conseguir o mejorar su formación teórica, humanista y técnica. Con ello, se busca que la emprendedora, durante su proceso de formación, desarrolle su pensamiento crítico, favoreciendo con ello la conformación de una persona capaz de crear y participar en un contexto social en equidad, democracia y libertad (Figura 19).

Este dimensionamiento del modelo de formación, se diferencia porque actúa dentro de un ecosistema comunicacional que conlleva la participación de múltiples actores en diferentes niveles de relación a través de un diálogo de saberes.

Figura 19.

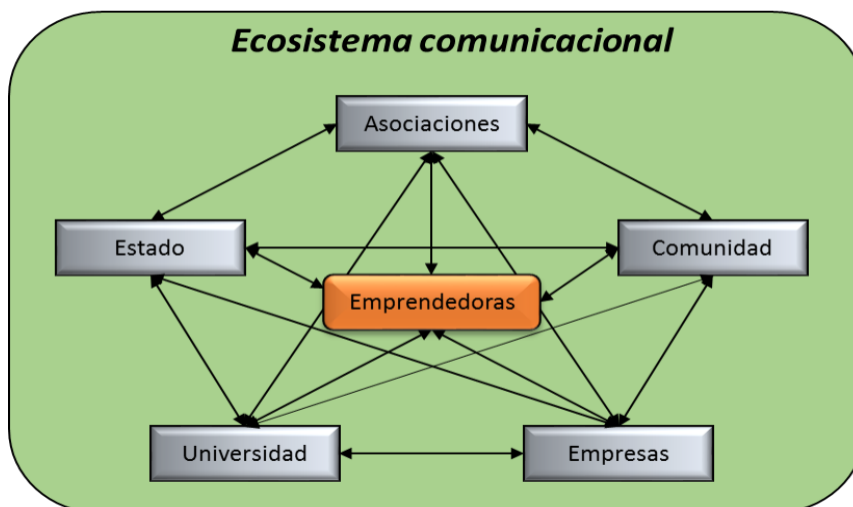
Esquema del proceso de formación de emprendedoras desde las dimensiones del MEIFE dentro del ecosistema comunicacional



El ecosistema comunicacional necesario en el MEIFE es el resultado de la interacción de los actores que suman sus habilidades y conocimientos para la formación de las emprendedoras (Figura 20).

Figura 20.

Esquema del ecosistema comunicacional que favorece la interacción entre actores clave para la formación de emprendedoras y favorece el desarrollo del diseño curricular



Las asociaciones de mujeres mestizas, indígenas y afrodescendientes generan, como organizaciones, redes de interacción de nivel medio que favorecen el desarrollo social de sus agremiadas. De igual manera, dentro de los diversos organismos que conforman el Estado, los miembros de la comunidad, los miembros del sistema académico e investigativo de la universidad y dentro y entre las empresas, se desarrollan diversos niveles de interacción en la constitución de distintas redes. Esta interconectividad supone la creación de un sistema dialógico que debe cumplir las condiciones de respeto, equidad, libertad y horizontalidad entre los interlocutores. Las emprendedoras se benefician de estas interacciones mediante el diseño curricular que establecerá las condiciones teóricas y prácticas para que ocurra el diálogo de saberes.

6.4. Ejes transversales

Los modelos de emprendimiento permiten establecer bases concretas para la construcción de modelos para la formación de emprendedores. Estos modelos de emprendimiento con mayor poder predictivo son los intencionales (Krueger & Carsrud, 1993).

El modelo propuesto por Shapero y Sokol (1982), muestra cómo la intención de desarrollar un emprendimiento depende de la percepción del atractivo, la propensión a la acción del sujeto y la percepción de la factibilidad de desarrollar el emprendimiento.

Por su parte, Bird (1988) plantea un modelo que considera la combinación de factores personales (la autoeficiencia y la actitud), y factores contextuales, como predictores de las intenciones de emprendimiento de los sujetos. Este modelo, posteriormente, servirá de apoyo a la propuesta de Ajzen (1991), que se sustenta en la teoría de comportamiento planeado.

Para Ajzen, la intención de emprender responde a las actitudes de los sujetos hacia el comportamiento, las normas subjetivas y la percepción de control sobre su comportamiento.

También, apoyado en las ideas del modelo, se incluye el concepto de autoeficacia, la teoría de aprendizaje social y el análisis de estos modelos para explicar el desarrollo de emprendimientos. Davidsson (1995) sugiere que las intenciones de desarrollo de emprendimientos están mediadas por la convicción del sujeto, definida por las actitudes generales y específicas. Se destaca en el modelo de Davidsson la asociación a la convicción por desarrollar un emprendimiento con variables como la edad, el género, la educación y la experiencia.

Un aspecto emanado de la teoría de comportamiento planeado que ha permeado en los modelos de intención mencionados, es el concepto de autoeficacia del emprendedor. Esta es definida por la confianza que posee el individuo en que realizará de manera exitosa las tareas que ejecute como, por ejemplo, identificar nuevas oportunidades de negocio, confianza en el producto creado, la comercialización y el uso de nuevas ideas.

La educación debe influir sobre la actitud y la autoeficacia e impulsar la conformación de nuevos negocios (Izquierdo & Buelens, 2008).

Al establecer un modelo de formación para emprendedoras que considera la realidad como múltiple y compleja, todo el entramado curricular debe verse permeado por una multiplicidad de conceptos que, interactuando de manera coherente, permiten abordar el emprendimiento desde un enfoque multirelacional.

Más allá de las dimensiones que facilitan visualizar los elementos prácticos del MEIFE, se señalan, a continuación, los ejes transversales que dan coherencia epistemológica al constructo final.

El MEIFE posee cuatro ejes transversales que son: (i) innovación y emprendimiento; (ii) sustentabilidad; (iii) inclusión e interculturalidad; y, (iv) educomunicación.

6.4.1. Innovación y emprendimiento

Con el colapso de las estrategias de mercado tradicionales y el desarrollo de tecnologías emergentes, la innovación se ha convertido en una característica no solo necesaria e importante, sino también deseable en los ciudadanos y más aún en los emprendedores.

La innovación ha sido analizada mediante diferentes modelos teóricos-metodológicos que han sido categorizados en tres grupos: (a) modelos de investigación y desarrollo; (b) modelos de interacción social; y, (c) modelos de resolución de problemas (Laurencio & Farfán 2014, Vásquez, 2017).

En Ecuador, el emprendimiento y la innovación se desarrollan en tres niveles. El nivel más básico ocurre en los individuos, seguido por los procesos que se originan en las empresas y, finalmente, un nivel superior que se desarrolla a nivel del país, por lo que el emprendimiento y la innovación pueden ser consideradas como una actitud personal, una capacidad empresarial y una cultura (Cuesta & Cruz, 2010), los cuales están más relacionados con los modelos de innovación para la resolución de problemas.

Por su parte, el emprendimiento debe analizarse como un proceso complejo y, por lo tanto, multidimensional, que requiere de la relación entre las competencias individuales y colectivas acordes con un contexto histórico, cultural, social y económico.

En consecuencia, la innovación debe ser un concepto que forme parte de las habilidades del emprendedor y, por ello, se hace necesaria su inclusión a lo largo de todo el proceso de formación, lo que conlleva que las unidades curriculares del diseño deben apuntar al incentivo de la innovación en los sujetos y brindar herramientas para el análisis de oportunidades y la creación de respuestas ante problemas sociales detectados.

El emprendimiento como eje transversal puede ser analizado por el marco de referencia que Dolabela (1999) establece en lo que denomina *pedagogía para el emprendimiento*.

En primer lugar, es necesario que se haga énfasis en aprender a aprender. El proceso de formación de un emprendedor no puede ser únicamente regido por un docente, sino que debe ser el producto del aprendizaje colectivo y vivencial. Por ello, se hace hincapié en los procesos y no en el producto, lo que es coherente con la educación por competencias que se asume en el MEIFE.

Apoiado en la teoría educativa socioconstructivista, el modelo asume que el participante debe apoderarse del proceso de aprendizaje. Un proceso en el cual el docente adquiere el rol de facilitador para el descubrimiento de las rutas de aprendizaje de las emprendedoras.

Siendo coherente con el hecho de una realidad compleja y dinámica, el planteamiento de una pedagogía para el emprendimiento reconoce que el conocimiento cambia constantemente, y aun cuando se requieren de objetivos para la planificación de los emprendimientos de manera exitosa, estos objetivos no son estáticos, sino que, por el contrario, son objetivos que pueden ser modificados y redimensionados en el tiempo.

Las metas de aprendizaje y los alcances del proceso de formación son negociados; y conforme pueden cambiar los objetivos, estas metas de aprendizaje también pueden evolucionar.

El diseño curricular que responde al modelo de educación para emprendedoras se apoya en estrategias para el desarrollo del pensamiento holístico, y sobre procesos de educación a lo largo de la vida que responde al enfoque de educación no formal.

Las características señaladas deben propiciar en las emprendedoras la capacidad para el autoaprendizaje, sus competencias de liderazgo para establecer alianzas y conformar redes, una mayor vinculación con la realidad social, y la responsabilidad de tomar sus propias decisiones y asumir sus compromisos (Vargas, 2017).

6.4.2. Sustentabilidad

La sustentabilidad en el modelo se comporta como un constructo teórico que permite dar soporte pragmático al entramado filosófico de la cosmovisión andina. La sustentabilidad es entendida como la capacidad de gestión de los recursos naturales de manera respetuosa con el entorno, y es consciente de la necesidad de que las generaciones futuras puedan hacer uso de ellos favoreciendo el bienestar social y el respeto por la vida.

En consecuencia, el modelo de formación, incluso cuando busca impulsar los emprendimientos, se desliga de las teorías economicistas y desarrollistas para dar paso a la sustentabilidad como eje transversal. Este cambio implica que el enfoque de aprovechamiento de los recursos y redistribución de la riqueza también deben diferenciarse.

La sustentabilidad se ajusta claramente al pensamiento sistémico y a la teoría de la complejidad, de manera más armoniosa que los otros modelos económicos.

De acuerdo con el modelo educativo de la Universidad Técnica del Norte (2019), que igualmente considera la sustentabilidad como un eje transversal, se plantea que todo el proceso de formación debe relacionarse con el respeto del ambiente y con el compromiso ecológico propio de los pueblos andinos.

6.4.3. Inclusión e interculturalidad

Algunos autores como Shapero y Sokol (1982), Krueger (1993), Krueger et al. (2000), apuntan que existen muchos factores que contribuyen a la inequidad entre hombres y mujeres al momento de desarrollar intereses y comportamientos que contribuyan al desarrollo de emprendimientos.

Estos planteamientos son parte de una concepción que refuerza la discriminación de género. Los factores afectan al sujeto que desea desarrollar un emprendimiento de igual manera, tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, son las características del entorno social las que pueden hacer que esos factores incidan más en las decisiones de uno u otro género para querer iniciar un emprendimiento.

La inclusión es un elemento que transversaliza el MEIFE porque debe formarse a un ciudadano con capacidad no solo de generar un negocio, sino también de visualizar una sociedad más justa y equitativa para impulsar su construcción y consolidación a través de la inclusión económica de los individuos independientemente de su género, grupo étnico o clase social.

La inclusión también debe manifestarse de manera más práctica a través de la interculturalidad. La incorporación de diversos grupos étnicos mediante el lenguaje es solo una parte de ello que se complementa en el MEIFE con la adopción de una cosmovisión más propia del contexto en el cual se aplica.

6.4.4. Educomunicación

La educomunicación es concebida dentro del modelo no solo como una herramienta comunicacional, sino también como un concepto que transversaliza la formación de las emprendedoras. Por ello, se adopta el concepto propuesto por Kaplún (1998) que la refiere como un proceso educativo que permite el desarrollo del pensamiento crítico, la lectura crítica de los medios y fomenta el aprendizaje colaborativo a través de procesos de comunicación subjetiva y dialógica.

El modelo latinoamericano de educomunicación, se ha proyectado como un proceso que impulsa la igualdad, la libertad y la democracia como derechos humanos y políticos. Asimismo, permite la consolidación de formas culturales auténticas y libres en los cuales se pueden generar espacios de participación e interacción (Bustamante, 2007). Estos procesos de interacción y participación se caracterizan por ser procesos de comunicación horizontal, libre, democrática y voluntaria que fomentan la cohesión comunitaria (Kaplún, 1998).

La educomunicación como proceso de interacción dialógica y crítica permite la gestión en red de los recursos organizacionales en función de un cambio social centrado en formas nuevas de construcción simbólica, reafirmación de procesos conscientes de toma de decisiones, intercambio de saberes y autoexpresión de la ciudadanía activa (Cebrián, 1998; Castro, 2011).

6.5. Modelo de Educomunicación Intercultural para Formación de Emprendedoras

El MEIFE es una construcción teórica que asume el emprendimiento como una herramienta para el desarrollo social de las comunidades y el impulso de la equidad de género y étnica en la Provincia de Imbabura en Ecuador (Figura 21).

Propuestas de formación, como el Modelo Ontológico de Aprendizaje Integral de la Universidad de San Sebastián de Chile, busca el cambio de actitud del estudiante a través del análisis crítico de los problemas. El modelo pretende que, en primer lugar, el sujeto cambie su autopercepción de víctima ante un problema para, en segundo lugar, asumir una posición de protagonista que aprovecha las oportunidades y mantiene un aprendizaje continuo.

Figura 21.

Esquema de los componentes del Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) de la Provincia de Imbabura



A diferencia de Medina et al. (2017), que identifican la educación en emprendimiento con un enfoque centrado en el diseño y la creación de empresas, así como la elaboración de los planes de negocio por medio de la enseñanza de diferentes metodologías, el MEIFE amplía su enfoque para

atender a la formación integral del sujeto, utilizando el enfoque de desarrollo de emprendimientos como un elemento conductor de los cambios individuales y sociales.

El modelo educativo para emprendedores universitarios propuesto por Čapienė y Ragauskaitė (2017), parte del desarrollo de programas académicos a través de un Centro para el Desarrollo de Emprendimientos que se distribuirán en tres etapas. La primera etapa está conformada por seminarios, talleres, lecturas, eventos y conferencias. Se puede entender como una etapa de aproximación conceptual al emprendimiento. La segunda etapa, la divide en dos momentos simultáneos en la que el individuo realiza prácticas en empresas, lo cual le ofrece la experiencia directa con el manejo de negocios y, al mismo tiempo, se produce un intercambio de ideas de negocios y proyectos. Y, en la tercera etapa, se realiza la planificación estratégica del negocio con apoyo de mentores, tutores y otros apoyos académicos.

6.5.1. Programa de Formación para Emprendedoras

El programa de formación no formal continua para emprendedoras está conformado macrocurricularmente por los aportes de diversos enfoques educativos, como son la educación por competencias, la educación no formal, la educomunicación, las tecnologías de la información y comunicación, y la teoría de sistemas.

La formación por competencias se incorpora en dimensiones dentro del modelo, respondiendo al abordaje del conocimiento de las actitudes y de la práctica, que se reflejan dentro del programa mediante el enfoque de educación por competencias. Este enfoque permite una mejor aproximación a las vivencias y a la puesta en práctica de los conocimientos desarrollados en el programa, y mejoran la posibilidad de ejecución de las ideas propuestas.

Por otra parte, el método de educación no formal abre la posibilidad a la educación a lo largo de la vida, que es un proceso idóneo para las mujeres que se encuentran fuera del sistema educativo formal, y que requieren de apoyo para

mejorar sus condiciones de vida desde lo económico, lo social, lo cultural, y en cuanto a su relación con el entorno.

La educomunicación, que se asume en el modelo como un eje transversal, va de la mano de las TIC. Se considera a la primera de una manera compleja en cuanto a la formación de las mujeres y a la búsqueda de la constitución o consolidación del pensamiento crítico, mientras que las TIC se asumen desde la formación en el manejo de las mismas, como herramienta fundamental para el desarrollo del programa, la interacción constante entre emprendedoras y el valor agregado para los productos de los emprendimientos propuestos (Figura 22).

Figura 22.

Aportes conceptuales y metodológicos al Programa de Formación de Emprendedoras emanado del MEIFE



Finalmente, la teoría de sistemas es parte del fundamento epistemológico del modelo y se consolida en el programa de formación a través de la búsqueda constante de la interacción de todos los elementos del diseño educativo (programa, unidades curriculares, contenidos, emprendedores, facilitadores, empresas, universidad, asociaciones, materiales de formación, entre otros).

En la praxis, el MEIFE de la Provincia de Imbabura parte de la ejecución del Programa de educación no formal continua de la Universidad Técnica del Norte, en Ecuador, cuyo marco filosófico, dimensiones y elementos transversales están cohesionados con la forma de impulsar el espíritu emprendedor en las participantes.

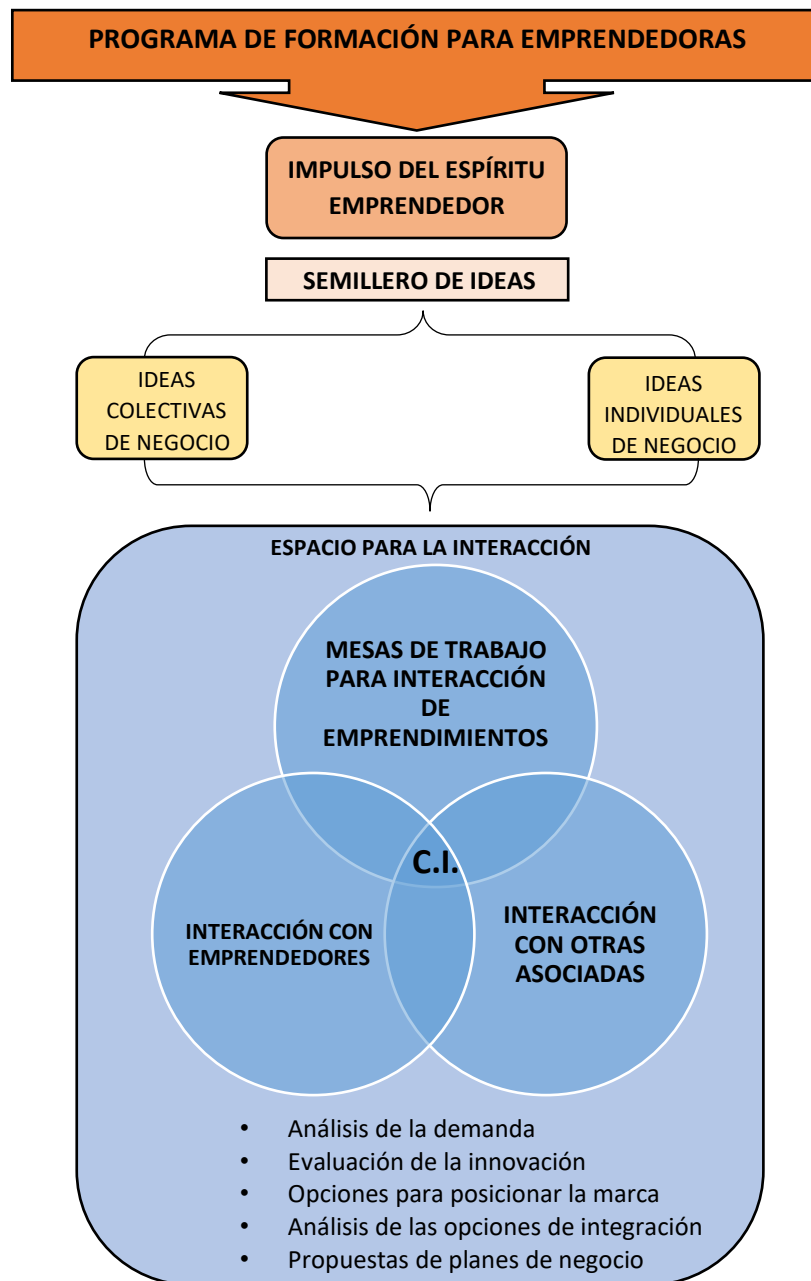
La conceptualización del espíritu emprendedor para el modelo de formación de emprendedoras (Figura 23), sin embargo, asocia estas características a una visión más interactiva. Es decir, aun cuando el concepto está asociado al individuo, y es considerada una característica importante para el inicio de nuevos emprendimientos, este espíritu emprendedor en la sociedad andina puede ser dirigido a la búsqueda de respuestas sociales que beneficien al colectivo y, a su vez, se vea fortalecido por la interacción social.

Estas respuestas socializadas forman parte del *semillero de ideas* de emprendimiento que pueden ser clasificadas en ideas colectivas de negocio e ideas individuales de negocio. Las ideas colectivas son comprendidas como aquellas que tienen su origen en la socialización previa entre los emprendedores, y tras un proceso de intercambio de ideas y puesta en común de las habilidades individuales, se concretan en un proyecto de emprendimiento. Por otra parte, las ideas de emprendimiento pueden surgir de la experiencia individual, en cuyo caso, la emprendedora decide hacer uso de sus competencias y habilidades para llevar a término su proyecto. Esto ofrece la posibilidad de que la formación de emprendedoras pueda apoyar ambos tipos de iniciativas.

Una vez que las emprendedoras van construyendo sus ideas de emprendimiento y se conforma el *semillero de ideas*, se inicia una etapa de interacción a través de mesas de trabajo virtuales que, según las necesidades de los emprendedores, pueden conllevar a mesas de discusión en espacios físicos reales. Estos espacios de interacción corresponden al intercambio de saberes entre asociadas, entre emprendedoras y emprendedores, y espacios que permitan la interacción entre los emprendimientos.

Figura 23.

Modelo del impacto del Programa de Formación para Emprendedoras sobre el impulso del espíritu emprendedor



La interacción entre mujeres que se encuentran relacionadas por la conformación de las diversas asociaciones locales o regionales, permite, en términos prácticos, analizar la potencialidad de la idea de emprendimiento en función de la posible experiencia previa de otras asociadas, así como posibilita

explorar la existencia de nuevas oportunidades y/o necesidades del contexto en el cual se desenvuelven las asociadas. Por otra parte, esta interacción facilita el fortalecimiento de las asociaciones, brindando un espacio para la discusión de otros problemas y necesidades de las participantes y modos de abordaje, desde el emprendimiento o a través de otras acciones propias de la organización.

En cuanto a la interacción con otros emprendedores y emprendedoras, ya sea en formación o consolidados, la intención es poder analizar la experiencia vivida y los problemas que van surgiendo mientras se desarrollan las acciones para la conformación de los emprendimientos, así como los problemas que pueden presentarse a futuro y las medidas que han tomado los emprendedores para atender a los problemas. Esta mesa de interacción e intercambio de saberes sirve para el aprendizaje experiencial y debe mantener su trabajo de manera constante, para que sea un espacio de acompañamiento del proceso de formación de emprendedoras.

Finalmente, la mesa de interacción entre emprendimientos pretende que, además de compartir las experiencias de cada emprendedora durante el desarrollo de su idea, posibilite encontrar los aspectos en los que existe coincidencia entre sus emprendimientos, y se pueda establecer una red de emprendimientos que otorgue una mayor fortaleza y sostenibilidad a las ideas en desarrollo. Permite abrir la posibilidad de establecer emprendimientos pequeños o medianos concatenados de manera que puedan conformarse en sistemas de mayor envergadura que pueda proyectarse regional o nacionalmente, siempre con miras al proceso último de internacionalización de productos.

Por lo tanto, entre otros aportes, la interacción con las asociaciones posibilita analizar la demanda de los productos de acuerdo con la detección de necesidades y la percepción y creación de oportunidades derivando en una evaluación parcial de la idea de negocio. Luego, la interacción con otros emprendedores ofrece la oportunidad de reconocer las opciones para el posicionamiento de la marca, y permite construir un plan de negocio en función

de las experiencias previas y comunes. Y, finalmente, la mesa de interacción entre emprendimientos facilita el análisis de opciones para la integración y construcción de redes de emprendedoras.

6.5.2. Diseño curricular del programa de formación

Para ejecutar el Programa de Formación para Emprendedoras se construyó un diseño conformado por cinco (5) unidades curriculares que se mantienen conectadas por los ejes transversales del MEIFE (Figura 24), y que facilitan el crecimiento conceptual, práctico y actitudinal paulatino del sujeto en formación mediante la aplicación de un enfoque educativo socioconstructivista, donde el aprendizaje colaborativo y experiencial posibilita que se desarrolle el ecosistema comunicacional.

Las unidades curriculares agrupan los contenidos de acuerdo con la formación en relaciones humanas, ofimática, principios de contabilidad, emprendimiento familiar y comunicación publicitaria.

La *unidad de relaciones humanas* apunta hacia la formación actitudinal de la emprendedora entendiendo la necesidad de motivación, reconocimiento de oportunidades, manejo de grupos, liderazgo, entre otros contenidos que permiten fortalecer el espíritu emprendedor de las participantes.

Una *segunda y tercera unidad* están relacionadas con la formación teórico-práctica de las emprendedoras, iniciando en el desarrollo de competencias en *ofimática* que posibilitarán incrementar la eficiencia en el manejo de los emprendimientos. Estas competencias son necesarias para el desarrollo de la *tercera unidad*, en la que se manejarán los conceptos básicos de *educación financiera*.

La cuarta unidad atiende la necesidad de conformar un emprendimiento desde la familia como eje de desarrollo. Durante la ejecución del contenido de esta unidad, se requiere, en mayor medida, la interacción de los diversos actores asociados a las emprendedoras, no solo para relatar sus experiencias o actuar como conferencistas, sino como acompañantes del proceso de emprendimiento

Figura 24.

Esquema del diseño curricular del Programa de Formación para Emprendedoras



Finalmente, la *quinta unidad* permitirá que las emprendedoras adquieran competencias que le posibiliten posicionar su marca del emprendimiento y aumentar las ventas aprovechando el uso de las tecnologías de comunicación y las redes sociales. De acuerdo con Lechón (2021), en la Provincia de Imbabura existe desconocimiento general por la importancia del marketing en emprendimientos lo cual afecta el éxito de los mismos y justifica la necesidad de desarrollar y fortalecer este aspecto en la formación de emprendedores.

En conjunto, el diseño facilita el aprendizaje experiencial para el desarrollo de las competencias básicas para ir definiendo, construyendo y sosteniendo sus emprendimientos como herramientas para el mejoramiento de las condiciones sociales, económicas y ambientales de las mujeres asociadas, logrando, a su vez, la independencia, la equidad de género y el desarrollo del pensamiento crítico.

Para ampliar el alcance del programa de formación, el diseño contempla su aplicación, tanto en español como en kichwa, para generar mayores niveles de

equidad entre las interesadas, y romper las obligaciones que crea la lengua dominante sobre poblaciones más discriminadas.

La implementación del diseño curricular del Programa de Formación para Emprendedoras debe contemplar contenidos mínimos descritos en la Tabla 8.

Tabla 8

Contenidos mínimos del diseño curricular del Programa de Formación para Emprendedoras

MODULO	UNIDADES
RELACIONES HUMANAS	1.- Importancia de las Relaciones Humanas 2.- Atención al cliente 3.- La comunicación Asertiva 4.- Liderazgo y Autoestima
OFIMÁTICA	1.- Informática para negocios 2.- Editor de textos (Word) 3.- Hoja de cálculo (Excel) 4.- Herramientas para presentaciones
EDUCACIÓN FINANCIERA PARA EMPRENDEDORES	1.- Registros contables 2.- Costos de producción 3.- Crédito y endeudamiento 4.- Trámites administrativos
EMPRENDIMIENTO FAMILIAR y ASOCIATIVO	1.- Modelos de negocio 2.- Asociatividad 3.- Experiencias exitosas de emprendimiento 4.- Manejo de conflictos
COMUNICACIÓN PUBLICITARIA	1.- Conceptos de Marketing y ventas 2.- Herramientas digitales de diseño 3.- Redes Sociales 4.- Imagen e identidad para vender

Para lograr la sostenibilidad del modelo se anclará a la institucionalidad de la Universidad Técnica del Norte, como proyecto académico de su función sustantiva: Vinculación con la colectividad.

6.5.3. Elementos didácticos para la implementación del MEIFE

6.5.3.1 Diseño de Marca

Con la finalidad de implementar el Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE) que permita garantizar su empoderamiento y sostenibilidad, se plantea el desarrollo de una marca corporativa para el programa derivado del modelo. Esta composición gráfica debe enfrentar un entorno cambiante y competitivo en el que hay una saturación de mercado en todas las categorías de productos y servicios, ya sea por el crecimiento de la oferta académica de programas de educación formal e informal, o por la aparición de nuevos actores en el sistema académico. Posicionar un nuevo servicio, velar por su sostenibilidad y apostar por estrategias de diferenciación, apoyándose en la marca como plataforma de crecimiento y competitividad, se vuelve fundamental, siendo catalogada como el intangible más importante de un proyecto.

En este contexto, se establece la necesidad de diseñar “EMPRENDAMOS” (Figura 25), como acción ejecutora del Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE). Para la construcción de la misma, se estableció un proceso que puso a consideración factores como:

El nombre: Haciendo referencia al eje principal del programa, que invite a la acción y al directo involucramiento de los participantes.

La estructura: Orientada al público objetivo, un nombre de fácil recuerdo y simple composición que le permita competir en la saturación visual que actualmente estamos inmersos.

El concepto: Se construyó con base al manual de identidad corporativa de la Universidad Técnica del Norte, institución pública y acreditada que avaló el

desarrollo de la investigación, y será la encargada de la implementación a través de los medios de comunicación canal y radio universitaria.

Figura 25.

Logo del Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras



La versatilidad permite su aplicación en diversos productos educomunicacionales (audiovisuales, digitales, impresos); así como en soportes comerciales de *branding* corporativo y *merchandising*.

6.5.3.2 Producción Audiovisual

El MEIFE busca la formación de emprendedoras de manera integral hacia la construcción de una sociedad fuertemente relacionada con el progreso de la comunidad, el equilibrio con el entorno y la autoestima, el sujeto como ente articulador-facilitador, con principios de solidaridad, asociatividad y sostenibilidad de los procesos individuales y al mismo tiempo, dinamizando su ecosistema.

Los programas y materiales educomunicacionales acordes con las particularidades, necesidades y competencias de las emprendedoras, conllevan como ejes transversales la interculturalidad y la equidad de género, con la finalidad de alcanzar el fortalecimiento social a través del aprendizaje significativo, que ofrezca a las participantes la posibilidad de acceder a una formación de calidad relacionada con el desarrollo de una competencia laboral.

Para lograr este objetivo se realizó la producción audiovisual, bajo el concepto de televisión educativa que será transmitida a través de UTV, canal universitario, y en cumplimiento a la Ley Orgánica de Comunicación Art. 36.- Derecho a la

comunicación intercultural y plurinacional.- Los pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montubias tienen derecho a producir y difundir en su propia lengua, contenidos que expresen y reflejen su cosmovisión, cultura, tradiciones, conocimientos y saberes. Los medios de comunicación tienen el deber de difundir contenidos que expresen y reflejen la cosmovisión, cultura, tradiciones, conocimientos y saberes de los pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montubias, por un espacio de 5% de su contenido comunicacional, bajo los parámetros que establezca el Reglamento, sin perjuicio de que, por su propia iniciativa, los medios de comunicación amplíen este espacio.

Considerando este planteamiento se desarrollaron los vídeos promocionales (Figura 26) en lengua española, en lengua de signos y en Kichwa.

Figura 26.

Enlaces para acceder a los vídeos promocionales en lengua española, de signos y Kichwa



The figure consists of three vertically stacked callout boxes. Each box has a circular icon on the left and a white arrow pointing to the right. The first box is yellow and contains the 'Emprendamos' logo and a link to a Spanish video. The second box is teal and contains a portrait of an elderly woman and a link to a Kichwa video. The third box is red and contains an icon of three people talking and three links to videos about transmission media.

Vídeo Promocional: Emprendamos (español):
https://www.youtube.com/watch?v=HXG_cMJHolk

Vídeo Promocional: Emprendamos (lengua kichwa):
<https://youtu.be/1fM7dITKsu0>

Vídeos Promocionales medios de transmisión:
<https://www.youtube.com/watch?v=KAmyk4mqwq0>
<https://www.youtube.com/watch?v=ijDgblMuO8>
<https://www.youtube.com/watch?v=MCWhZkAmkpY>

a) El vídeo promocional Emprendamos (español): se puede acceder mediante el enlace https://www.youtube.com/watch?v=HXG_cMJHolk.

b) El vídeo promocional Emprendamos (lengua kichwa): se accede mediante el enlace <https://youtu.be/1fM7dITKsu0>.

c) Los vídeos promocionales de los medios de transmisión: difunden el contenido para el proceso de formación, y se puede acceder a ellos mediante los enlaces siguientes:

- <https://www.youtube.com/watch?v=KAmjk4mqwq0>
- <https://www.youtube.com/watch?v=ijDgblMuO8&feature=youtu.be>
- <https://www.youtube.com/watch?v=MCWhZkAmkpY>
- <https://youtu.be/M8Ah92AH28M>
- <https://youtu.be/5KY-x7q2YSA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=hf6l8cEq0VM>
- <https://www.youtube.com/watch?v=pa6T85ebfuw>

6.5.3.3. Curso UNO: RELACIONES HUMANAS

Como se señaló con anterioridad, el programa de formación para emprendedoras está conformado por cinco (5) módulos que, de manera progresiva, van permitiendo el desarrollo de competencias en sus participantes. El primer módulo que aborda el sujeto en formación es el de Relaciones Humanas cuya presentación visual se muestra en la Figura 27.

El módulo es parte del concepto de formación integral de las emprendedoras y está constituido por un video promocional y cuatro (4) unidades que se desarrollan tanto en lengua española y lengua de signos, como en lengua kichwa. La estructura del módulo y los recursos audiovisuales se presentan en la Figura 28.

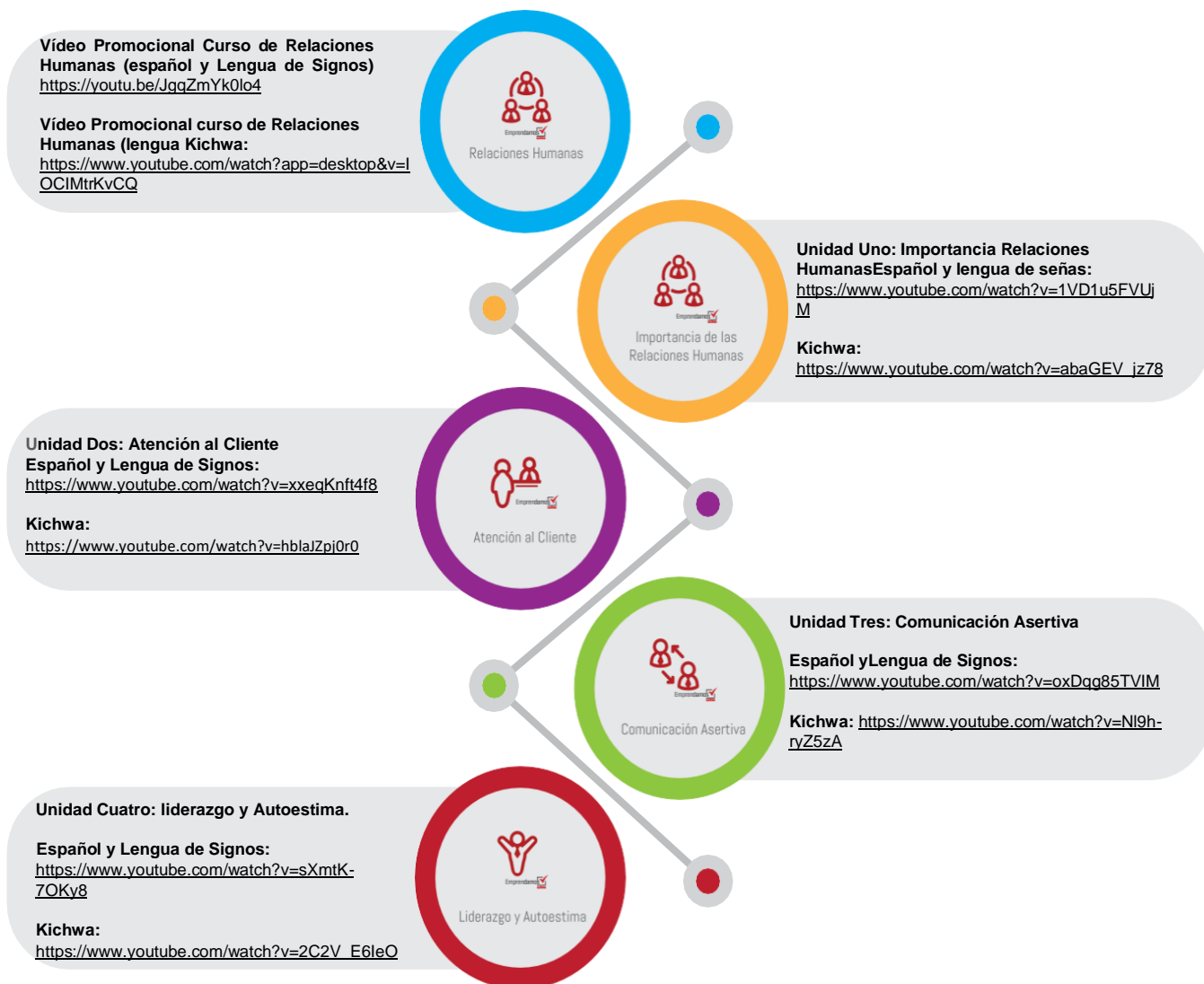
Figura 27.

Portada del curso Relaciones Humanas



Figura 28.

Estructura del curso de Relaciones Humanas del Programa de Formación para Emprendedoras



Como se puede observar en los diferentes vídeos editados para la formación de las emprendedoras, también se ha incluido la lengua de signos, como un idioma más que constituye un pilar necesario para la interacción diaria y para el acceso a la información de las personas con discapacidad auditiva, a quienes se les facilita resolver las necesidades comunicativas y no comunicativas propias del ser humano, social y cultural. El acceso al lenguaje de signos, en ámbitos como la educación y los servicios públicos, es fundamental para los derechos humanos de las personas sordas.

6.5.3.3.1 Guía didáctica

A través de la Educomunicación se contempla la generación de contenidos formativos orientados a la consolidación del pensamiento crítico, la interacción constante y el valor agregado en la dimensión actitudinal del emprendedor. Esta es la propuesta concreta del MEIFE para disminuir las inequidades de acceso a la educación y una estrategia para la reducción de la pobreza en Imbabura y el Ecuador. Como material de apoyo se desarrolla la Guía Didáctica.

Esta Guía tiene como objetivo principal desarrollar y reforzar diferentes habilidades, profundizar conocimientos, presentar y ejercitar aplicaciones de esos conocimientos en la vida diaria relacionadas con las necesidades de las participantes en entornos familiares y laborales. El material está estrictamente articulado con los videos tutoriales de los docentes. Si bien el diagnóstico muestra un bajo nivel educativo de las beneficiarias, no se las subestimó, por lo que se consideró en la estructura del curso usar un lenguaje gráfico y sencillo, siendo este el reto adicional de este proyecto.

Enlace de descarga: <https://emprendamos.utn.edu.ec/rhumanas/>

6.5.3.3.2 Sitio Web

En una sociedad marcada por continuos avances tecnológicos donde lo constante es el cambio, y el estado de renovación y actualización se enfoca a la educación, es esencial abordar la formación de los emprendedores en competencia digitales. Por ello se vuelve fundamental que la educación se adapte a las nuevas condiciones y modos de relación, puesto que el sujeto, quien inicialmente era percibido como un depositario de la información, ahora es un ente activo en su propia formación, que ocurre en interacción con todos los miembros de la sociedad.

Así, la educación no formal se consolida para contribuir a que el individuo adquiera herramientas y desarrolle competencias generales y específicas para mejorar sus condiciones de vida y aportar al desarrollo comunitario. Para ello, las TIC son factor clave en la democratización del conocimiento, contribuyendo a la autonomía del sujeto en aspectos sociales y económicos que le serán

necesarios a corto, mediano o largo plazo. Esta necesidad de desarrollar competencias digitales y, más concretamente, una adecuada alfabetización digital e informacional, se observa de manera más clara en la formación de los adultos, quienes frecuentemente requieren de nuevas competencias para impulsar novedosas opciones de negocios. Para lograr este cometido, se requiere un enfoque andragógico, el cual está más adaptado a la formación del adulto, centrado en un paradigma humanista y socioconstructivista.

El MEIFE propone utilizar la versatilidad de las TIC, en coherencia con un modelo andragógico que permita a las participantes adquirir competencias relacionadas con el emprendimiento en consonancia con su disposición de tiempo, y mediante un modelo educativo que les facilite conectarse con las experiencias de otros emprendedores. La plataforma se encuentra alojada en el portal web institucional, como un micrositio desarrollado en el sistema de gestión de contenidos Word Press (Figura 29 y 30). Se puede acceder a través de los siguientes enlaces:

<https://emprendamos.utn.edu.ec/>; <https://emprendamos.utn.edu.ec/rhumanas/>

Figura 29.

Portada de sitio web del programa Emprendamos

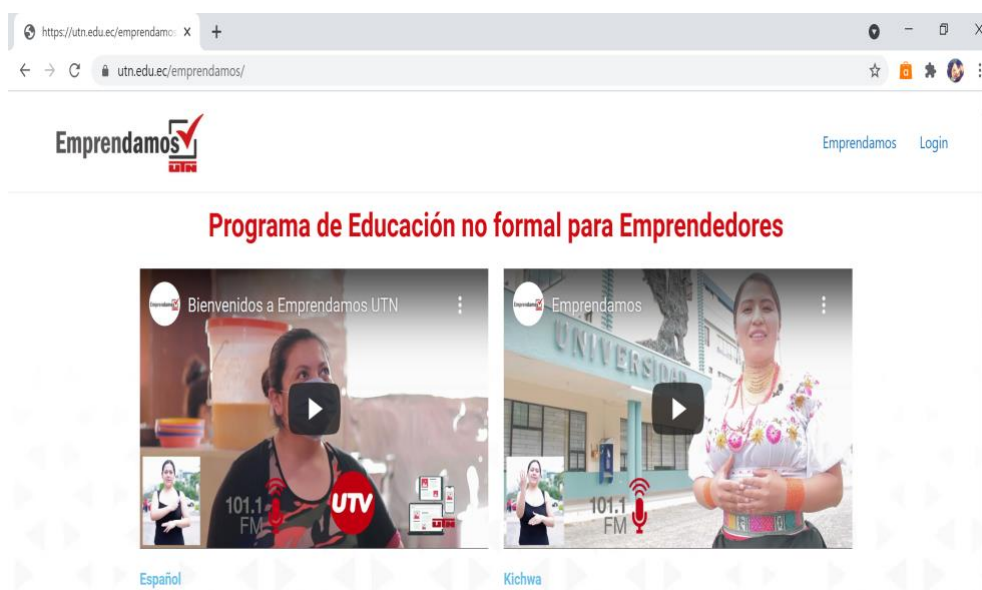


Figura 30.

Portada de los cursos del programa Emprendamos



6.5.3.3.3 Herramientas Telemáticas de Apoyo y presenciales

En consonancia con lo que menciona la OCDE/CEPAL (2012), se logrará mayor crecimiento económico y, por ende, una reducción de las brechas de inequidad en la sociedad, una vez que las mujeres y las niñas tengan mayores oportunidades y acceso al derecho de la educación en cualquiera de sus

modalidades, ratificando que la educación es uno de los factores que contribuye a disminuir las desigualdades. En este sentido, los medios de comunicación y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) son herramientas que, dado su amplio despliegue social, posibilitan el acceso de la población a programas de capacitación, que mejoren su calidad de vida, e incrementen sus oportunidades laborales.

La propuesta del modelo contempla el desarrollo de tele-tutorías a través de plataformas virtuales que permitan encuentros programados con los docentes y garanticen una comunicación síncrona.

Con la finalidad de lograr la sostenibilidad del programa, se recomienda la implementación de un centro tutorial en el Campus el Olivo (Ibarra), para facilitar la atención de inquietudes de las participantes y su interacción presencial, aspecto importante que fortalecerá la retroalimentación del programa a través de criterios, limitaciones y alcances del mismo. Se constituirá en una unidad de apoyo, seguimiento y asesoría para las emprendedoras.

Conclusiones

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

- 7.1 Conclusiones de la Investigación
- 7.2 Aportes Científicos
- 7.3 Líneas futuras de investigación

7.1. Conclusiones de la investigación

Las evidentes diferencias e injusticias que han caracterizado las condiciones de vida de las mujeres a través de la historia en sus diferentes ámbitos (familiar, educativo, político, laboral, entre otros), dan como resultado el bajo acceso a la educación formal. Esta barrera socio-cultural que ha persistido en la mayoría de hogares, principalmente en el sector rural y en los quintiles más pobres de la sociedad ecuatoriana, ha ocasionado que el sistema educativo incremente la inequidad en el acceso al derecho universal de la educación, en especial para las mujeres colocándolas en una situación de desventaja social. La situación está cambiando, mostrando un escenario alentador donde las jóvenes tienen mayores oportunidades de cursar estudios en el sistema formal público; el comportamiento de esta población etaria y las demandas por la autonomía económica han generado presión familiar y social para este fin.

La investigación efectuada en esta Tesis Doctoral determinó que las mujeres jóvenes van ganando presencia en los niveles básico y medio de instrucción escolar, mientras que las de mayor edad muestran niveles de analfabetismo y, en general, menor nivel de instrucción. Esto ocurre por un cambio en la ejecución de la política pública nacional aplicada desde el 2007 con la gratuidad de la educación, que va dando resultados para mejorar la equidad en su acceso. Sin embargo, aún falta mucho camino por recorrer para disminuir esta brecha, tal como lo ratifican el 59% de las mujeres entrevistadas en esta investigación, que tan solo han logrado completar la instrucción primaria, lo que crea una desventaja al momento de buscar empleo o incorporarse a procesos de formación secundaria o universitaria.

Esta desvinculación del sistema educativo formal implica una menor posibilidad de bienestar económico que puede ser subsanado a través del emprendimiento, donde esta acción inicia por necesidad, como lo demuestra el 37% de las encuestadas que se auto reconocen como jefas de hogar. En consecuencia, la responsabilidad con su familia debe atenderse con la generación de ingresos económicos. La investigación ratifica, por un lado, la situación del Ecuador, que se encuentra en el tercer lugar de emprendimiento por necesidad en

Latinoamérica; y, por otro lado, coincide con el GEM (2020) que determina que el 86.3% de los emprendimientos femeninos en el país, nacen por esta razón.

En Imbabura los emprendimientos están relacionados con actividades de producción agrícola orgánica, comercialización de artesanías y/o productos y actividades de dedicadas al turismo. A este respecto cabe destacar que más del 80% son iniciativas personales, conllevando este hecho poner en riesgo su permanencia en el tiempo. Por su parte, las mujeres indígenas demuestran un comportamiento diferente de emprendimiento tipo asociativo con años de trayectoria por la lucha social que caracteriza a este sector de la población; mientras que las mujeres afrodescendientes y mestizas no presentan un patrón sostenible de asociatividad. Esta desventaja identificada en el estudio, debe ser solventada a través de un proceso educativo de formación cuyos ejes sean la solidaridad y el colectivismo tal y como se ha puesto de manifiesto en el desarrollo de esta Tesis Doctoral.

De igual forma, en el trabajo de investigación efectuado, se establece que el 61% de las encuestadas han tenido acceso a capacitación no formal, siendo las mujeres mestizas las que han tenido mayor oportunidad, bien por diversos proyectos de desarrollo en sus territorios o bien por la aplicación de política pública aplicada por las distintas carteras de estado, como el ministerio de agricultura y de inclusión social. Sin embargo, en temas específicos de emprendimiento, destaca el hecho que las capacitaciones han sido escasas, por lo que las mujeres emprendedoras requieren una formación más específica y concreta adecuada a las necesidades empresariales, una formación que les proporcione las competencias en emprendimiento que conviertan a sus negocios en óptimos, creativos y con permanencia en el tiempo.

Esta situación toma mayor fuerza con los severos efectos económicos y sociales ocasionados por la Covid-19. La pérdida de empleos en Ecuador durante el año 2020 registra el cierre de aproximadamente 716.000 puestos de trabajo, siendo un detonante emergente que exige que gran parte de la población incurra en emprendimientos para garantizar su subsistencia familiar.

Respecto al uso de las TIC, la investigación efectuada ha permitido comprobar que el 32% del total de encuestadas cuenta con servicio de televisión por cable; de las cuales el 71.8% son afrodescendientes. Este fenómeno puede estar ligado a un mayor ingreso económico en los hogares y la ubicación geográfica que dificulta el acceso de señal abierta. En lo referente a la dotación de un computador en el hogar, el 100% de las participantes tienen al menos un equipo en su hogar (aunque desactualizado), pero solo el 50% tiene conexión a Internet. Asimismo, el estudio determinó que los teléfonos inteligentes se deben convertir en la herramienta clave para un proceso de formación o capacitación, ya que existe una mayor versatilidad a recursos audiovisuales y digitales, y el libre acceso a internet en zonas rurales. La presencia de los medios de comunicación masivos en los hogares de los ecuatorianos, facilitan el acceso a programas de educomunicación en estrecha articulación con la academia y su estrategia de vinculación con la colectividad.

El confinamiento obligatorio y extendido por más de un año para la población ecuatoriana como consecuencia de la situación sanitaria provocada por la Covid-19, incidió en el sector educativo de forma determinante y adelantó una mayor cobertura de las TIC en los hogares. Este hecho ha dado lugar a que se haya incrementado la demanda de formación virtual, y con ello la necesidad de desarrollar nuevos modelos de educación no formal.

Durante el desarrollo de la Tesis Doctoral, la percepción de las participantes respecto al acceso a la modalidad presencial que obtuvo un 45% del resultado cambió a niveles de más del 72% de aceptación a la virtualidad, por cuanto varias instituciones gubernamentales, no gubernamentales y de educación masificaron el acceso a los recursos en línea, poniendo a disposición de la población información gratuita con variedad de contenidos y formatos.

La investigación planteada en esta Tesis Doctoral confirma la necesidad de establecer un proceso educativo que considere las características de la población, que sea participativa y de construcción social activa, transformar un objeto para la formación a un sujeto proactivo empoderado. Se puede señalar

que un proceso formativo dirigido a las mujeres de la Provincia de Imbabura fortalecerá el desarrollo de competencias para el emprendimiento efectivo, donde se educa desde la andragogía, la interculturalidad y la equidad de género.

La propuesta que se presenta en esta Tesis Doctoral pretende, a través de la educomunicación, brindar acceso a una educación para el emprendimiento, pertinente a las características de la población con la inclusión de la lengua ancestral kichwa y el lenguaje de señas a través de herramientas de fácil uso y aplicación.

El Modelo de Educomunicación Intercultural para la Formación de Emprendedoras (MEIFE), que se ha diseñado fruto de la investigación realizada en esta Tesis Doctoral, se asienta sobre la visión cosmogónica andina que establece un marco referencial para la construcción ontológica, epistemológica, axiológica y praxeológica.

Epistemológicamente, el MEIFE se apoya en un enfoque hermenéutico que aprovecha la complejidad y la teoría de sistemas para permitir la aceptación de realidades múltiples que implican, a su vez, formas diversas de alcanzar las metas de los sujetos que desean realizar emprendimientos y que serán normados por un fundamento axiológico que se destaca por estar apoyada en tres valores fundamentales: el espíritu emprendedor, comprendido como un valor sistémico; la solidaridad presentada en diversos niveles; y el colectivismo.

El fundamento praxeológico está armonizado en el MEIFE por tres dimensiones y cuatro ejes transversales que se ven reflejados en el Programa de Formación de Emprendedoras y en el diseño curricular que se requiere para su implementación.

Finalmente, el MEIFE emplea un marco de referencia suramericano particular como es la cosmovisión andina, ajustado a la realidad de las emprendedoras de la Provincia de Imbabura, para impulsar el desarrollo social y económico familiar, local y regional, a través del desarrollo humano y ético que impulse la equidad, la libertad, la democracia y el pensamiento crítico.

7.1.1. Limitaciones

En el desarrollo de la investigación se presentaron algunas limitaciones. Una de ellas fue que las asociaciones de mujeres emprendedoras kichwas seleccionadas en primera instancia se negaron a participar en el proceso, retrasando considerablemente el trabajo de campo y, en consecuencia, la identificación de las necesidades formativas de partida. Pese a que sus lideresas conocían el objetivo del proyecto, las socias decidieron no involucrarse bajo el argumento de que las investigaciones académicas no retornan en resultados tangibles que mejoren la situación social y económica de las organizaciones.

Por otro lado, el escaso registro y legalización de las organizaciones de emprendedoras en la Provincia de Imbabura, limitó la selección diligente de la muestra, puesto que existen varias organizaciones activas, que no constan en registros oficiales. Este hecho hizo que fuera imposible acceder a ellas al no contar con una base de datos que nos permitiera conocer su existencia.

Asimismo, la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 cambió el escenario para las emprendedoras, situación que aplazó la ejecución planificada para la investigación; en los primeros meses de esta situación (marzo-agosto 2020), el confinamiento, la incertidumbre y la desinformación ocasionaron que las asociaciones paralizaran totalmente sus actividades, sobre todo en la comercialización de productos, teniendo que efectuar parte del trabajo de campo para el levantamiento de la información mediante el uso de medios alternativos a los presenciales.

De igual forma, la producción del programa formativo EMPRENDAMOS tuvo algunos retos a superar, por ejemplo, en el trabajo de traducción al kichwa encontramos que es escasa la presencia de mujeres que realicen la traducción y la presenten en televisión, situación que obligó a realizar varias pruebas y selección de participantes para la puesta en escena, tomando mayor tiempo del estimado para esta actividad.

Paralelo a esta situación, el modelo propició la invitación a docentes de las áreas técnicas para la grabación en español, circunstancia que se volvió compleja, ya

que los profesionales, no cuentan con destrezas televisivas y, en muchas ocasiones, comunicativas, lo que hizo difícil la adaptación de guiones, preproducción y posproducción del material audiovisual, retrasando en gran medida las grabaciones, repercutiendo este hecho en el trabajo del equipo técnico que tuvo que asistir de forma presencial en repetidas ocasiones a la realización del programa.

Estas limitaciones, aunque afectaron al desarrollo de la Tesis Doctoral, señalaron el camino para las líneas futuras de investigación que se recogen en el apartado 7.3 de esta sección.

7.2. Aporte Científico

Durante la etapa en la que se ha desarrollado la Tesis Doctoral se han ido difundiendo los resultados parciales de la misma a través de diversos artículos en revistas científicas y congresos.

7.2.1. Artículos Científicos

Ruiz, C., & Iglesias, A. (2021). Characteristics of Women Associated in Imbabura Province: Contributions for a Model of Edu-Communication for Women Entrepreneurs. En M. Botto-Tobar, S. Montes León, O. Camach, D. Chávez, P. Torres-Carrión, & M. Zambrano Vizúete (Eds.), *Applied Technologies*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71503-8_10

Ruiz, C., & Iglesias, A. (en prensa). Modelos educativos para emprendimientos: orientaciones para la formación de emprendedores en Ecuador. *Revista Opción*

Ruiz, C., & Iglesias, A. (2021) Intercultural Educommunication Model for the Training of Women Entrepreneurs MEIFE, Imbabura- Ecuador. *Revista Psychology and Education Journal*, 58(5),4798- 4815

7.2.2. Participaciones en Congresos

Ruiz, C. & Iglesias, A. (9-12 de julio de 2019). Educomunicación intercultural para el desarrollo integral de mujeres emprendedoras. [Ponencia] V Congreso Internacional de Antropología AIBR *Pensar culturas, cambiar mundos*, Madrid, España.

<https://aries.aibr.org/articulo/2019/13/2779/educomunicacion-intercultural-para-el-desarrollo-integral-de-mujeres-emprendedoras>

Ruiz, C. & Iglesias, A. (21-23 de octubre de 2020). Características de las mujeres asociadas en la provincia de Imbabura: aportes para un modelo educativo para emprendedoras. [Ponencia]. *II Congreso Internacional de Psicología en la Educación*, Ibarra, Ecuador.

Ruiz, C. & Iglesias, A. (02-04 de diciembre de 2020). Características de las mujeres asociadas en la provincia de Imbabura: aportes para un modelo educativo para emprendedoras. [Ponencia]. *II Congreso Internacional de Tecnologías Aplicadas*, Latacunga, Ecuador. ISSN: 1865-0929

Ruiz, C. & Iglesias, A. (28-30 de abril de 2021). Educomunicación Intercultural con enfoque de género, para el emprendimiento [Ponencia]. *VI Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. La revolución de los prosumers: Youtubers e instagramers*. Modalidad Virtual. <https://comunicacionypensamiento.org/ponencia/educomunicacion-intercultural-con-enfoque-de-genero-para-el-emprendimiento/>. ISBN: 978-84-18167-56-0

Ruiz, C. & Iglesias, A. (20-21 de mayo de 2021). Modelo de educomunicación intercultural para la formación de emprendedoras [Ponencia]. *I Congreso Internacional CIIID 2021. Identidades, Inclusión y Desigualdad Diálogos pluridisciplinares*, Modalidad Virtual. <https://ciiid.org/ponencia/modelo-de-educomunicacion-intercultural-para-la-formacion-de-emprendedoras/>. ISBN: 978-84-18167-61-4

Ruiz, C. & Iglesias, A. (27-30 de julio). Modelo de educomunicación para la formación de mujeres emprendedoras de la Provincia de Imbabura-Ecuador. [Ponencia]. *VII Congreso Internacional de Antropología. Humanidad, Unidad y Diversidad*. Modalidad Virtual. <https://aries.aibr.org/articulo/2021/20/3967/modelo-de-educomunicacion-para-la-formacion-de-mujeres-emprendedoras-de-la-provincia-de-imbabura-ecuador>

7.3.- Líneas Futuras de Investigación

Los territorios, por su dinámica de desarrollo, deben establecer un modelo técnico para favorecer el escalonamiento de los emprendimientos, fomentando la economía local, las oportunidades que se presentan y, por otro lado, promover estrategias territoriales para satisfacer las necesidades de la población a través de iniciativas productivas de tipo individual y familiar.

Se hace necesario la incorporación de un sistema que incentive el espíritu del emprendimiento mediante redes de acompañamiento en las fases de desarrollo de una oportunidad o idea de negocio. La naturaleza cambiante e incierta del entorno actual, amerita la necesidad de otorgarles a los emprendedores, los conocimientos, herramientas y destrezas necesarias para lograr anticipar, dominar y, de ser posible, adelantarse a los cambios. En este sentido, una educación efectiva, pertinente a sus necesidades, los prepara para ser empresarios que contribuyan con el desarrollo económico y sostenible de la sociedad.

A partir de los resultados obtenidos, surgen algunas propuestas que pueden derivar en futuras investigaciones:

- Implementación del Modelo de Educomunicación Intercultural para la formación de Emprendedoras, en toda su planificación curricular.
- Desarrollo de la plataforma informática para la ejecución del MEIFE con enfoque andragógico.
- Estudios que planteen el diseño y validación de instrumentos de evaluación para la educación no formal.
- Estudio de la efectividad académica y social del MEIFE como herramienta de educación no formal ajustada a las necesidades de las emprendedoras.
- Investigar los resultados del impacto de la educación no formal, como una alternativa inclusiva para la disminución de la brecha de pobreza en Imbabura y Ecuador.

- Estudios sobre el escalonamiento de los emprendimientos y la incidencia de la educación en este proceso.
- Extender la propuesta de formación de manera que se aborden otras áreas: Ciudadanía, Cultura de Paz, Gestión de proyectos.
- Estudios inferenciales y comparativos entre las cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades que conviven en la provincia de Imbabura, en la modalidad de educación no formal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acs, Z., Szerb, L., & Lloyd, A. (2017). *The global entrepreneurship and development index*. Springer International Publishing. Doi:10.1007/978-3-319-65903-9
- Advíncula, L., Almirón, M., Caritas, I., Quispitupa, D., & Gutiérrez, R. (2014). Paradigma psicodidáctico humanista y sus aplicaciones. *Rev Psicol Hered.* 9(1-2), 40- 50.
- Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (s. f.). *Diagnóstico País Ecuador desde la perspectiva de Género*. Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo. <https://docplayer.es/25374870-Diagnostico-pais-ecuador-desde-la-perspectiva-de-genero.html>
- Aguirre, M. (2018). *Prácticas (Con)sentidas: Sentidos educativos de las prácticas de los educadores en el ámbito extraescolar [Tesis de grado]*. Universidad de la República de Uruguay.
- AIRE Comunicación. (2017). *Educomunicación*. [Página Web]. <http://www.airecomunicacion.org/educomunicacion/que-es.html>
- Aizpuru, M. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitario*, 18(Extra 1), 33-40.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Alianza para el Emprendimiento e Innovación [AEI]. (2014). *Ecuador, un país emprendedor e innovador en el 2020. Estrategia para desarrollar un ecosistema de emprendimiento e innovación*. Alianza para el Emprendimiento e Innovación.
- Allueva, A., & Alejandre, J. (2017). *Aportaciones de las tecnologías como eje en el nuevo paradigma educativo*. Prensas Universitarias de Zaragoza

- Altmann, P. (2013a). El movimiento indígena ecuatoriano como movimiento social. *Revista Andina de Estudios Políticos*, 3(2), 6-31. <http://revistas.ojs.es/index.php/revistaestudiosandinos/index>
- Altmann, P. (2013b). ¿A quién representa el movimiento indígena en el Ecuador? En S. Speicer (Ed.), *¿Quién habla por quién? Representatividad y legitimidad de organizaciones y representantes indígenas. Un debate abierto* (pp. 114-132). Cooperación Alemana-GIZ.
- Álvarez, L., & Albuquerque, C. (2012). Entrepreneurship education and the development of young people life competencies and skills. *ACRN Journal of Entrepreneurship Perspectives*, 1(2), 55-68.
- Amable, B. (1997). La teoría de la acumulación y el cambio técnico. En R. Boyer, y Y. Saillard (Eds.), *Teoría de la Regulación: Estado de los Conocimientos. Volumen II* (pp. 43-50). Asociación Trabajo y Sociedad – CBC UBA.
- Antón Sánchez, J. (2007). Afrodescendientes: sociedad civil y movilización social en el Ecuador. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(1), 233–245. Doi: 10.1525/jlaca.2007.12.1.233
- Aparici, R. (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED.
- Aparici, R. (Coord.) (2010a). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Aparici, R. (Coord.) (2010b). *Conectados en el ciberespacio*. UNED.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educativa*. Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>
- Araújo, A., & Gasca, M. (01-05 de octubre de 2018). *Da adultagogia à pedagogia das outras infâncias: outros caminhos para pensar a educação de jovens e adultos (EJA)*. IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

- Arévalo, A. (2016). *Texto Paralelo para el Curso E132.1 Andragogía y Curriculum del X Ciclo de la Carrera de Licenciatura en Pedagogía y Planificación Curricular de la Facultad de Humanidades*. Facultad de Humanidades Departamento de Pedagogía-USAC.
- Arias, D. (2009). *Formación de docentes en Andragogía, necesidades básicas de aprendizaje y mejora de la calidad y equidad en el Instituto Superior Pedagógico de Ayaviri para la educación de jóvenes y adultos*. [Trabajo de fin de grado]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Arias, F. (2012). *Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Episteme.
- Arnavat, A. (2018). Justificación: diversidad étnica y multiculturalidad en Imbabura. En A. Arnavat (Dir.), *Imbabura Étnica* (pp. 14-25). Editorial UTN.
- Arnold, R. (2001). *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*. Cinterfor.
- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. V. Di Caudo, D. Llanos, & M. Ospina. (Coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Universidad Politécnica Salesiana.
- Arteaga, E. M., & Lasio, V. (2011). *Educación en emprendimiento en la universidad ecuatoriana: estado y oportunidades de mejora*. Escuela Superior Politécnica del Ecuador.
- Asamblea Nacional, Ecuador (2014). *Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad*. Registro Oficial No. 283 del 7 julio de 2014
- Asensio, J. M., Álvarez, I., Vega, F., & Rodríguez, T. (2012). Las competencias profesionales de la educación hoy. La transformación de la práctica educativa. En L. García (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 285-292). UNED.

- Ávalos, M. C. (2003). *La sociedad del conocimiento*. <http://marcoCarlosavalos.com>
- Aznar, I., Cáceres, M. P., & Hinojo, F. J. (2005). El impacto de las TICS en la sociedad del milenio: nuevas exigencias de los sistemas educativos ante la “alfabetización tecnológica”. *Eticanet*, 2(4), 177-190. <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184243>
- Bechard, J. y Toulouse, J. (1998). Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 13(4), 317-333.
- Begoña, G. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *EKS*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151615868>
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Basic Books.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza Universidad.
- Beltrán, A. M. (2017). *Educomunicación en la titulación de comunicación social de la UTPL. Una valoración de la educomunicación como “campo del saber” a través de la percepción del gestor académico y los docentes*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Bird, B. J. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *Academy of Management Review*, 13, 442-453.

- Bjerke, B. (2008). *Understanding Entrepreneurship*. Edward Elgar Publications Ltd.
- Blanch, M., Betancort, S., & Martínez, A. (2016). El Videoblog en el Aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una Propuesta Práctica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 33-49. Doi:10.15366/reice2016.14.3.002
- Bonder, G. (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-8. Doi:<https://doi.org/10.35362/rie601206>
- Bouchikhi, H. (1993). A constructivist framework for understanding entrepreneurship performance. *Organization studies* 14(4), 549-570. Doi: 10.1177/017084069301400405
- Bourdieu, P. (1970). *Le marché des biens symboliques*. Centre de Sociologie Européenne.
- Boza, S., Cortés, M., & Muñoz, T. (2016). Estrategias de desarrollo rural con enfoque de género en Chile: el caso del programa “Formación y capacitación para mujeres campesinas”. *Civilizar*, 16(30), 63-76.
- Bretón, V. (2009). La deriva identitaria del movimiento indígena en Los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia. En C. Martínez (Ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 69-121). FLACSO Ecuador/ Ministerio de Cultura.
- Burguet, M., & Buxarrais, M. (2012). Competencias ético-digitales: transversalidad y paradojas. En L. García (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 221-226). UNED.
- Busenitz, L., West, G., Shepherd, D., Nelson, T., Chandler, G., & Zacharakis, A. (2003). Entrepreneurship in emergence: Fourteen years of entrepreneurship research in Management Journals. *Journal of Management* 29(3), 285-308. Doi: 10.1016/S0149-2063_03_00013-8

- Bustamante, P. (2007). *Educomunicación: una estrategia para la participación y educación ciudadana*. Universidad Técnica Particular de Laja. http://issuu.com/muticom/docs/comunicacion_ciudadania_valores
- Cabalé, E., & Rodríguez, G. (2017). Educación no Formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 69-83.
- Cadena, J., & Villarreal, A. (2020). *Factores que inciden en la supervivencia de los emprendimientos* [Trabajo de grado]. Universidad Técnica del Norte.
- Cahuasquí, E. (2014). Estudio de las características personales, educativas y socio-productivas de los pequeños y medianos emprendedores de las provincias de Carchi, Esmeraldas, Imbabura y Sucumbíos. *Sathiri*, 6, 99-128.
- Calderón, A. M. (2019). *Experiencias de género desde la educación en el Ecuador*. OEI. <https://www.oei.es/historico/genero/documentos/paises/Ecuador.pdf>
- Camacho, H., Fontaines, T., & Urdaneta, G. (2005). La trama de la investigación y su epistemología. *Telos*, 7(1), 9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318830001>
- Camino, R., & Aguilar, A. (2017). Emprendimiento e innovación en Ecuador, análisis de ecosistemas empresariales para la consolidación de pequeñas y medianas empresas. *INNOVA Research Journal*, 2(9.1), 73-87.
- Camors, J. (2009). Educación no formal. Política educativa del MEC 2005-2009. En M. Morales (Comp.), *Educación no formal. Una oportunidad para aprender. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas* (pp. 23-38). UNESCO.
- Čapienė, A., & Ragauskaitė, A. (2017). Entrepreneurship education at university: innovative models and current trends. *Research for Rural Development*, 2, 284-292. Doi:10.22616/rrd.23.2017.080

- Cárdenas, C. (2002). Sociedad del conocimiento y educación permanente: los desafíos de la educación superior pública en México. *Sociológica*, 17(49), 265-301.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Union, Publications Office of the European. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Casas, M. de la L. (2010). México: sociedad de la información o sociedad del conocimiento. *Virtualis*, 1, 22-46. <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Castro, E. (2011). El paradigma latinoamericano de la Educomunicación: El campo para la intervención social. *Metacomunicación*, 0(1), 117-128.
- Castro, E. (2016). Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 1(2), 103-120.
- Catapulta (2011). *Cimientos de emprendimiento en Ecuador*. [Página Web]. <http://www.catapulta.ec>
- Cavero, J., & Ruiz, D. (2017). *Educación para la innovación y el emprendimiento: una educación para el futuro. Recomendaciones para su impulso*. Real Academia de Ingeniería.
- Cebrián, M. (1998). *Cambios técnicos, comunicativos y pedagógicos*. Universidad Complutense de Madrid-Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primeromodulos/teoria-de-la-informacion-y-comunicacion-audiovisual/confmatiano.htm>
- Centeno-Caamal, R. (2021). Formación Tecnológica y Competencias Digitales Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 174-182. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.210>

- Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística y UNESCO. (1992). *Educación para la comunicación: Manual latinoamericano de educación para los medios de comunicación*. CENECA-CODENPE.
- Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. (2017). *El éxito del emprendimiento rural depende de las políticas públicas diferenciadas*. <https://rimisp.org/noticia/el-exito-del-emprendimiento-rural-depende-de-politicas-publicas-diferenciadas/>
- CEPAL. (2004). *Entender la pobreza desde la perspectiva de género*. Naciones Unidas.
- Chavero-Tapia, R. (2020). Los cuatro pilares de la educación. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 3(13), 11-15. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/issue/archive>
- Chávez, K., & Traverso, P. (2017). Capítulo I. Factores que promueven el emprendimiento en Hombres y mujeres en el Ecuador. En E. Jaime (Ed.), *Emprendimiento en Ecuador. Visión y perspectivas* (pp. 7-27). Universidad ECOTEC.
- Chenche, W., Posligua, J., & Chenche, R. (2017). La educación universitaria en la formación de emprendedores para el desarrollo de software interactivos educativos. *Polo de Conocimiento*, 2(5). 940-955.
- Cipriani, S., Fanjul, M., & Moreno, V. (2017). *Género y Desarrollo. Más de una Década de Cooperación Española por los Derechos de las mujeres en Ecuador*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- CLACSO. (2006). Declaración de la CONAIE. *Observatorio Social de América Latina*, 6(19), 95-97. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal19/documentos.pdf>
- Clemente, R. (2018). Panorama general de la provincia de Imbabura, en la zona 1 del Ecuador. En A. Arnavat (Dir.), *Imbabura Étnica* (pp. 26 – 55). UTN.

- Coba, E., & Díaz, J. (2014). El crédito de desarrollo humano asociativo en la economía social y solidaria de la provincia de Tungurahua-Ecuador. *Analítika, Revista de Análisis Estadístico*, 7(1). 33-47.
- CODAE, CEDEMOC, CODENPE, & SENPLADES. (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad de Nacionalidades y Pueblos (ANINP) 2013-2017*. https://www.academia.edu/24644725/AGENDA_NACIONAL_PARA_LA_IGUALDAD_DE_NACIONALIDADES_Y_PUEBLOS_ANINP_CODAE_CODEPMOC_CODENPE_CON_EL_APOYO_T%C3%89CNICO_DE_SENPLADES_1
- CODENPE. (2011). *Construyendo el Estado Plurinacional. Libro 1*. Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.
- Coello, M. A. (2016). *Influencia de los grupos de presión de mujeres afroecuatorianas en la discriminación racial y de género (2006- 2013)*. [Trabajo de fin de grado]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Comisión Europea. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Bruselas: Comunicación. Comisión de las Comunidades Europeas. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea. (2017). *Sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior*. Bruselas: Comunicación. Comisión de las Comunidades Europeas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=FI>
- CONAIE. (1994). *Memorias de las Jornadas del Foro de la Mujer Indígena del Ecuador*. CONAIE.
- CONAIE. (2007). *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente. Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador. Por un Estado Plurinacional, Unitario, Soberano, Incluyente, Equitativo y Laico*. CONAIE.

- CONAMU. (2008). *La situación de las mujeres ecuatorianas: Una mirada desde los derechos humanos*.
http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/pubsii /pubsii_0053.pdf
- CONAMUNE. (2015). *Agenda política de las mujeres afrodescendientes del territorio ancestral afroecuatoriano de las Provincias de Imbabura y Carchi*. Unión Europea.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 5(3), 64-88.
http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/3557408/v3n5_Conejo.pdf
- Consejo Nacional para la Igualdad de Género [CNIG]. (s. f.). *Consejo Nacional para la Igualdad de Género* [Sitio web]. Recuperado 10 de julio de 2021, de <http://www.igualdadgenero.gob.ec>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6716.pdf>
- Coombs, P. y Ahmed, M. (1973). New paths to learning for rural children and youth. *Perspectivas*, 3(3), 315-338.
- Coq, D. (2005). La Economía vista desde un ángulo epistemológico: De la economía a la economía política, del estructuralismo a la complejidad. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 22, 19-45.
<https://www.moebio.uchile.cl/22/coq.htm>
- Coro, G. (2013). *Televisión educativa cubana: análisis, caracterización y propuesta de mejora* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Corporación Andina de Fomento. (30 de marzo de 2005). *Ecuador: Formación de Emprendedores*. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2005/03/ecuador-formacion-de-emprendedores/>

- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Cruz, E. (2013). Auge y declive del movimiento indígena ecuatoriano (1990-2008). *Revista Temas*, 7, 173-186. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i7.581>
- Cruz, M. (s. f.). *El ámbito de la educación no formal como espacio de formación civil: la participación ciudadana*. Universidad de Huelva.
- Cuesta, M., & Cruz, C. (2010). *Emprendedores universitarios en universidades*. Netbiblo.
- Dávalos, P. (2000). Ecuador: las transformaciones políticas del movimiento indígena ecuatoriano. *Boletín del ICCI*, 2(11), 25-29.
- Davidsson, P. (23-24 de noviembre de 1995). Determinants of entrepreneurial intentions [Paper], RENT IX Workshop, Piacenza, Italy. <https://www.researchgate.net/publication/27464379>
- Dávila, D. (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida. Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Ciencia y Cultura*, 30, 87-101.
- Daza, G. (2010). Desafíos de la educomunicación y alternativas pedagógicas en la construcción de la ciudadanía. *IC - Revista Científica de Información y Comunicación*, 7, 333-345.
- De la Herrán, A., & Coro, G. (2011). Las corrientes interpretativas de la comunicación educativa ante la Sociedad del Conocimiento. Una perspectiva sociocrítica. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 236-255. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8490/8583
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6-16. <http://rusc.uoc.edu>

- Del Pozo, F., & Astorga, C. (2018). La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.477>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Díaz-Barriga, F. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. Doi: 10.1016/S2007-2872(13)71921-8
- Dolabela, F. (1999). *O segredo de Luísa*. Editora de Cultura.
- Draper, J. (1998). The metamorphoses of andragogy. *CJSAE/RCEEA* 12(1), 3-26.
- Driessen, M., & Zwart, P. (2010). *The entrepreneurial Scan Measuring Characteristics and Traits of Entrepreneurs*. <http://www.entrepreneurscan.com/wpcontent/uploads/2010/10/EScan-MAB-Article-UK.pdf>
- Drucker, P. (1986). *La innovación y el empresariado innovador: la práctica y los principios*. Norma.
- Duarte, J. M., & García, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, 18, 107-158. Doi: 10.18046/recs.i18.1960
- Duque, M. (2017). *Modelos educativos en emprendimiento* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Sevilla-UMA.
- Ecuador, Asamblea Nacional. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. *Registro Oficial Suplemento* 298, 12-12-2010.
- Ecuador, Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. *Registro Oficial Suplemento* 417, 11-01-2011.

- Ecuador, Asamblea Nacional. (2013). Ley Orgánica de Comunicación. *Registro Oficial Suplemento 22*, 25-06-2013.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1998). The endless transition: A “triple helix” of university--industry-government relations. *Minerva*, 36(3), 203-208.
- Expectativa (5 de abril de 2019). Municipalidad de Ibarra impulsa la formación de *emprendedores*. [Página Web] <http://www.expectativa.ec/municipalidad-de-ibarra-impulsa-la-formacion-de-emprendedores/>
- Fasce, E. (2006). Andragogía. Tendencias y perspectivas. *Rev. Educ. Cienc. Salud*, 3(2), 69-70.
- Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, 3(4), 7-25.
- FLACSO. (2016). *Guía. Módulos de Capacitación. Módulo 1. Interculturalidad, derechos humanos y derechos colectivos*. Laboratorio de interculturalidad de FLACSO Ecuador-CARE. <https://www.care.org.ec/wp-content/uploads/2016/02/modulo-1.pdf>
- Flórez, L. D., Ramírez, C., & Ramírez, S. (2019). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3C TIC*, 5(1), 54- 67.
- Flórez, M., Aguilar, A., Hernández, Y., Salazar, J.P., Pinillos, J., & Pérez, C. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Revista Espacios*, 38(35) 39-51.
- Forero, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40-44.
- Franco, P., Guilló, C., & Sánchez, L. (2005). *La Participación de las Asociaciones en las Políticas Locales de Igualdad*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Gairín, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. <https://goo.gl/gFA7aB>
- Galvis, G. (2008). *Historia y fundamentos de pedagogía: módulo virtual seminario*. Universidad Santo Tomás.
- García, A., & Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad: competencia de la educación*. Narcea.
- García, B. Y., & Sandoval, V. P. (2017). *Relación entre el modelo pedagógico social constructivista y las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa Manuel Murillo Toro de la ciudad de Ibagué*. [Trabajo de fin de maestría]. Universidad del Tolima.
- García, F., & Tuasa, L. (2007). *Estudios sobre legislación intercultural en Ecuador*. <http://cebem.org/cmsfiles/archivos/derechos-ecuador.pdf>.
- García, I., & Ibáñez, M. (2013). La educación no formal. Desigualdades en el acceso a la formación de los trabajadores en España. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 71(3), 593-616. Doi:10.3989/ris.2012.03.12
- García, J. (2009). Aportaciones de la pedagogía social a la educación no formal. En M. Morales (Comp.), *Educación no formal. Una oportunidad para aprender* (pp. 65-88). UNESCO.
- García, J., Caamal, I., Martínez, G., & Peralta, E. (2020). Retos contemporáneos de la formación educativa. La necesidad de un modelo educativo complejo. *Atenas Revista Científico Tecnológica*, 4(52), 194-207.
- García, Y., Jiménez, M., & Escamilla, S. (2018). Emprendimientos femeninos en Ecuador. *Revista Publicando*, 5(14). 57-66.
- Gibb, A. (2005). *Towards the Entrepreneurial University Entrepreneurship Education as a lever for change*. National Council for Graduate Entrepreneurship.

- Global Entrepreneurship Monitor. (2018). *Global Entrepreneurship Monitor-Ecuador 2017*. ESPAE-ESPOL.
- Global Entrepreneurship Monitor. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor. Ecuador 2019-2010*. ESPAE-ESPOL.
- Gobierno Provincial de Imbabura. (2015). *Plan de Ordenamiento y Desarrollo Territorial Imbabura*. http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/1060000180001_PDOT%20IMBABURA%202015-2035_SIGAD_15-08-2015_22-50-42.pdf
- Godoy, C., Rodríguez, M., Santos, A., Tapia, N., Villablanca, G., Villarreal, G., & Súaña, S. (2018). Género y emprendimiento. Análisis crítico en torno a la subjetividad de emprendedores y emprendedoras de la Región Metropolitana, Chile. *Antropología Experimental*, 18(15), 231-247. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae>
- González, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 1-8.
- Gozálvez, V., & Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 21(42), 129-136.
- Gramsci, A. (1988). *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. Siglo XXI.
- Grandi, J. (2009). Presentación a cargo de la UNESCO. En M. Morales (Comp.), *Educación no formal. Una oportunidad para aprender* (pp. 17-22). UNESCO.
- Gutiérrez, F. (1993). *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*. Editorial Popular.

- Gutiérrez, G. (2012). El fenómeno del emprendedurismo en El Salvador: análisis comparativo con países GEM. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 2(3), 17-36.
- Gutiérrez, M., Buriticá, O., & Rodríguez, Z. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica De Pereira. https://www.researchgate.net/publication/319018818_EL_SOCIOCONSTRUCTIVISMO_EN_LA_ENSEÑANZA_Y_EL_APRENDIZAJE_ESCOLAR
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, A., & Iglesias, A. (Coords.) (2020). *Evaluación de las competencias digitales de estudiantes de educación obligatoria. Diseño, validación y presentación de la prueba Ecodies*. Octaedro.
- Hernández, M. J. (2012). Nuevas formas de aprender con y para las tecnologías activantes. En L. García (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación*. (pp. 347-354). UNED.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <http://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hernández, S. (2016). Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de Educación Superior en Ecuador. En M. V. Di Caudo, D. Llanos, & M. Ospina, (Coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 159-192). Universidad Politécnica Salesiana.
- Herrera, C. E., & Montoya, L. A. (2013). El emprendedor: una aproximación a su definición y caracterización. *Punto de Vista*, 4(7), 7-30.
- Herrera, M. (2009). Las paradojas de la sociedad del conocimiento: las TIC y el profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 27(1), 133-155.

- Hidalgo, J. (2006). Cosmovisión y participación política de los indígenas en el Ecuador. En A. I. Geraiges de Lemos, M. Arroyo, & M. L. Silveira, *América Latina: cidade, campo e turismo* (pp. 263-279). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/ lemos/15hidalgo.pdf>
- Hidalgo, L. F. (2014). Fundamentación de un proyecto educativo para la formación en emprendimiento: caso de estudio carrera de emprendedores, UCSG. *Alternativas*, 15(2), 74-83.
- Hidalgo, L. F., Trelles, I., Castro A. A., & Loor, B. A. (2018). Formación en emprendimiento en el Ecuador. Pertinencia y fundamentación epistemológica. *Revista Espacios*, 39(7), 12-23.
- Hidalgo, L., Trelles, I., Castro, A., & Loor, B. (2018). Formación en emprendimiento en el Ecuador. Pertinencia y fundamentación epistemológica. *Revista Espacios*, 39(7), 12-23.
- Higuera, E., & Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 18, 147-162.
- Hincapié, M. L. (2008). *Educación Formación de docentes y educadores en educación básica de personas jóvenes y adultas. Procesos en curso y proyecciones*. SM.
- Hoffmann, A., Fuglsang, T., & Vestergaard, L. (2012). Measuring Entrepreneurship Education. En M. Kotzeva, & M. Schmiemann, *Entrepreneurship determinants: culture and capabilities* (pp. 99-108). Publications Office of the European Union. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5748437/KS---31---12--758---EN.PDF>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.

- Iglesias, A., & García, B. (2015). Learning Goes Mobile: Devices and Apps for the Practice of Contents at Tertiary Level. En D. Fonseca, & E. Redondo (Eds.), *Handbook of Research on Applied e-Learning in Engineering and Architecture Education* (pp. 472-496). IGI Global. Doi: 10.4018/978-1-5225-0783-3.ch032
- Iglesias, A., & Martín, Y. (2020). La producción científica en Educación Inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 383-418. Doi: 10.17227/rce.num78-9885
- Iglesias-Rodríguez, A., Hernández-Martín, A., Martín-González, Y., & Herráez-Corredera, P. (2021). Design, Validation and Implementation of a Questionnaire to Assess Teenagers' Digital Competence in the Area of Communication in Digital Environments. *Sustainability*, 13(12), 6733. <https://doi.org/10.3390/su13126733>
- Ilie, C., Cardoza, G., Fernández, A., & Tejada, H. (2017). *Emprendimiento y Género en América Latina-2017*. INCAE Business School.
- INEC. (2020a). *Ecuador en cifras. Mercado laboral*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2020/ENEMDU_telefonica/Principales_Resultados_Mercado_Laboral.pdf
- INEC. (2020b). Ecuador en cifras. Boletín técnico de pobreza 2020. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2020/Diciembre-2020/Boletin%20tecnico%20pobreza%20diciembre%202020.pdf>
- INEC. (2015). *Ecuador en cifras. Compendio estadístico 2015*. INEC.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo de población y vivienda*. <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censopoblacion-y-vivienda/>
- Ipiña, N., & Sagasta, P. (2011). La contribución de las nuevas tecnologías a la educación plurilingüe de los futuros docentes en comunidades con lengua minoritaria. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la*

Sociedad de la Información, 12(3), 8-40.
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8481/8574

Izquierdo, E., & Buelens, M. (17-20 de Julio de 2008). Competing models of entrepreneurial intentions: the influence of entrepreneurial self-efficacy and attitudes. [Presentación]. *Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Oxford, Ohio, Estados Unidos.
http://mba.americaeconomia.com/sites/mba.am.com/files/competing_models_of_entrepreneurial_intentions.pdf

Jacobson, E., Degener, S., & Purcell-Gates, V. (2003). *Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom: A Handbook for Practitioners*. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
<http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/teach/jacobson.pdf>

Kaplún, M. (1997). De medios y mediaciones en comunicación. *Revista Chasqui*, 58. <http://chasqui.comunica.org/kaplun.htm>

Kaplún, M. (1998). *Procesos educativos y canales de comunicación*.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15801125.pdf>

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones La Torre.
<https://es.scribd.com/document/250635895/Una-pedagogia-de-la-comunicacion-Mario-Kaplun-pdf>

Kärner, H. (1983). Los movimientos sociales: revolución de lo cotidiano. *Nueva Sociedad*, 64, 25-32.

Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: can business school meet the challenge? *Education + Training*, 46(8/9), 510-519.

Kirzner, I. (1998). *Competencia y Empresarialidad*. Unión Editorial.

Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Gulf Publishing Company. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>

- Kowii, A. (2011). *Interculturalidad y diversidad*. Corporación Editora Nacional. <http://site.ebrary.com/lib/pucesp/reader.action?docid=10877554&ppg=6>.
- Kozma, R. B. (2005). National Policies that connect ICT-based Education Reform to Economic and Social Development. *Human Technology*, 1(2), 117-156.
- Krainer, A., & Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos en la formación docente*. FLACSO-Ecuador.
- Krueger, N. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(1), 5-21.
- Krueger, N., & Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behavior. *Entrepreneurship & Regional Development*, 5, 351-330.
- Krueger, N., Reilly, M., & Carsrud, A. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432.
- Kulich, J. (1984). Approaches to theory building and research in adult education in East Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 3(2), 127-136.
- Lalander, R., & Guftansson, M.T. (2008). Movimiento indígena y liderazgo político local en la Sierra ecuatoriana: ¿Actores políticos o proceso social? *Provincia*, 19, 57-90.
- Lalander, R., & Ospina, P. (2012). Movimiento indígena y revolución ciudadana en Ecuador. *Cuestiones Políticas*, 28(48), 13-50.
- Larrea E., & Granados, V. (2016). *El sistema de educación superior para la sociedad del buen vivir basada en el conocimiento*. UCSG.
- Laurencio, A., & Farfán, P. (2014). *Concepción y praxis de la innovación educativa en la universidad*. UNESCO.

- Lechón, B. (2021). *Estudio de factibilidad para desarrollar una marca territorial en la zona de INTAG, cantón Cotacachi, Provincia de Imbabura* [Trabajo de grado]. Universidad Técnica del Norte.
- León, E. (2009). Pensamiento político desde las mujeres afroecuatorianas. En C. Mena, & P. Sandoval (Coords.), *Historia de mujeres e historia de género en el Ecuador* (pp.119-146). Ministerio de Cultura-CONAMU-IPANC CAB.
- León, J., & Tapia, E. (2013). Educación con TIC para la sociedad del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 14(1), 1-12. <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num2/art16/index.html>
- León, L. A. (2017). La equidad de género en los emprendimientos. *Fides et Ratio*, 13, 107-125.
- Lizarazo, M. O. (2009). *Jóvenes emprendedores comprometidos con el desarrollo sostenible de los territorios rurales: guía para identificar y planificar negocios rurales con visión de responsabilidad social*. IICA. <http://repiica.iica.int/docs/B1605E/B1605E.pdf>
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5, 1-15. Doi:10.1080/2331186X.2018.1496643
- López, C. (2018). La Educación Holística desde una Perspectiva Humanista. *Revista Scientific*, 3(8), 301-318. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.16.301-318>
- López, L. (2015). Reflexión sobre el enfoque teórico metodológico de la educación para jóvenes y adultos, una visión desde América Latina. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 129-152.
- Mac Bride, S. (1980). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. UNESCO-Fondo de Cultura Económica. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000040066_spa

- Maceira, L. (2011). *Notas sobre la fundamentación de procesos socioeducativos con personas jóvenes y adultas: pistas hacia una teorización pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton University Press.
- Malcolm, J., & Zukas, M. (2003). Dirty language: reclaiming pedagogy. En I. Davidsson, D. Murphy, & B. Piotte (Eds.), *Speaking in tongues: languages of lifelong learning* (pp. 145-149). University of Wales.
- Maldonado, M., Duarte, M., Cabrera, V., & Jiménez, E. (2020). Emprendimientos familiares: Fortalezas y debilidades para su continuidad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(3), 563-571. <http://doi.org/10.37960/rvg.v25i3.33390>
- Malo, Z., Ortega, M., Rojas, D., Espejo, L., & Juanatey, O. (2016) Microemprendimiento turístico y tejido empresarial. Bases para una modelización: El caso de Ecuador. CISTI. Doi:10.1109/CISTI.2016.7521595
- Mantilla, L. M., Galarza, J. C., & Zamora, R. A. (2017). La inserción de la mujer en la educación superior ecuatoriana: caso Universidad Técnica de Ambato. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 12-29.
- Marrero, A. (2007). La Sociedad del conocimiento: una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina. *Arxius de Ciències Socials*, 17, 63-73.
- Martín, M. (2017). Aportaciones pedagógicas de las TIC a los estilos de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 91-104.
- Martín, Y., & Iglesias, A. (2020). Alfabetización en datos: Diseño de un nuevo escenario formativo para el contexto universitario. *RICI. Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação* 14(1), 318-330. Doi:10.26512/rici.v14.n1.2021.35521

- Martín, Y., & Iglesias, A. (en prensa). Alfabetización en datos en las bibliotecas-CRAI españolas: Análisis descriptivo y propositivo. *Revista Española de Documentación Científica*.
- Martínez, E. (2017). *Algo de historia a través de algunos educadores*. <http://educacion.es/didactica/0016educacion.htm>
- Martínez, E., & Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque Constructivista. *Revista Ciencias De La Educación*, 2(24), 69-90.
- Martínez, V. (2019). Claves axiológicas y retos educativos en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 105-127. <http://doi.org/10.35362/rie8023316>
- Martínez, V. (2019). Claves axiológicas y retos educativos en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 105-127. doi.org/10.35362/rie8023316
- Martín-González, Y., Iglesias-Rodríguez, A., & Hernández-Martín, A. (2020). Mapa de recursos digitales para el estudio de la Interculturalidad en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 23(1), 99-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.405071>
- Marulanda, F., & Morales, S. (2016). Entorno y motivaciones para emprender. *Rev. esc.adm.neg.*, 81, 12-28.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones La Torre.
- Mateo, J. L. (2006). Sociedad del conocimiento. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 182(718), 145-151.
- Medina, E., Moncayo, O., Jácome, L., & Albarrasin, M. (2017). El emprendimiento en el sistema universitario. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(1), 163-178

<http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/1521>

Medina, O., & Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.

Merriam, S. (2017). Adult Learning Theory: Evolution and Future Directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 21-37.

Ministerio de Educación. (2015). *El circuito educativo*. <http://educacion.gob.ec/el-circuitoeducativo/>

Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (2019). *Definiciones estratégicas ministeriales*. Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género.

Molina, A., Rubio, G., Bonilla, B., & Medina, J. (2020). Modelo de educación en emprendimiento. Un análisis desde la perspectiva de la comunidad. *Revista Boletín REDIPE*, 9(2), 145-162.

Molina, C., & Caicedo, S. (2012). Movimientos sociales: visiones de alternatividad política desde Sur y Centro América. Casos: Bolivia, Ecuador, Brasil y México. *Ars boni et aequi*, 8(2), 211-250.

Montenegro, A. (2012). *Emprendimiento en el Ecuador*. <https://www.researchgate.net/publication/236962652>.

Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.

Morales, M. (2009). Educación no formal. Una oportunidad para aprender. En M. Morales (Comp.), *Educación no formal. Una oportunidad para aprender* (pp. 89-110). UNESCO.

Moriano, J. A., Trejo, E., & Palací, F. (2001). Perfil psicosocial del emprendedor. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 229-242.

- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morsy, Z. (1984). *La educación en materia de comunicación*. UNESCO.
- Morua, J. (2015). Entropía y dinámica, ¿Qué nuevas contribuciones para las ciencias de la gestión? *Revista UPIICSA, investigación interdisciplinaria en ingeniería, ciencias sociales y administrativas*, 1, 26-40.
- Morua, J., Estrada, S., & Quintero, Y. (2015). Emprendimiento, complejidad y representaciones: entre acción, proyección e interacción. *Proyéctica*, 15, 49-71.
- Mota, R. (2008). Inclusión social, andragogía y la universidad abierta del Brasil. En Transformaciones sociales y desafíos universitarios en América Latina. *Educación Superior y Sociedad*, 13 (1), 34-47.
- Narváez, A., & Castellanos, A. (2018). Educomunicación hoy: un reto necesario. *ReHuSo*, 3(2), 25-34.
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1372/1249>
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60.
<https://www.redalyc.org/pdf/552/55200704.pdf>
- Novillo, N. (2015). *Estado actual del movimiento popular urbano en Ecuador*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Novo, M. (2005). Educación ambiental y educación no formal: Dos realidades que se realimentan. *Revista de Educación*, 338, 145-165.
http://www.temaiken.org.ar/imagenes/archivos/2019-05/345-re338_10.pdf
- OCDE/CEPAL. (2012). *Perspectivas económicas de América Latina 2012. Transformación del Estado para el desarrollo*. OCDE Publishing.
- Organización Mundial del Comercio. (2019). *Informe sobre el comercio mundial 2019. El futuro del comercio de servicios*. Publicaciones OMC.

- Ordóñez, A. L., & Luzuriaga, N. C. (2018). Creación de un centro de asesoría, capacitación e impulso a los emprendimientos en el cantón El Tambo, 2017-2019. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 12(22), 199-209.
- Orrego, C. (2008). La dimensión humana del emprendimiento. *Revistas Ciencias Estratégicas*, 16(20), 225-235.
- Osorio, F., & Pereira, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuad. admon.ser. organ.*, 24(43), 13-33.
- Pantoja, M., & Arciniegas, O. (2014). El Control como Éxito de los Emprendimientos de la Parroquia de Quichinche, Cantón Otavalo, Provincia de Imbabura. *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 2(4), 18-29. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arje22e/art18.pdf>
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48.
- Paturel, R. (1997). *Pratique du management stratégique*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Paz, A., Salóm, J, García, J., & Suárez, H. (2020). Perfil emprendedor en la formación universitaria venezolana. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXVII(1), 161-174.
- Pazmiño, N. (2013). Análisis del objetivo del milenio 3: empoderamiento d la mujer y la equidad de los ciudadanos dentro del Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 [Trabajo de fin de grado]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Peñaherrera, M., Cobos, F., & Campo, T. J. (2011). Internet en la educación intercultural: cambio de actitudes y valores tras la aplicación de un programa en alumnado de educación primaria. *Revista Teoría de la*

Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12(3), 56-75.

Pérez, J. A. (2007). *Del Bienestar a la Justicia: aportaciones para una ciudadanía intercultural*. Editorial Trotta.
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8483/8576

Pérez, M. J., & Gutiérrez, C. J. (2007). *Pedagogía de la educación de jóvenes y adultos*. Órgano Editor Educación Cubana.

Pérez, L., Macea, K., & Montes, A. (2020). El papel de la pedagogía crítica, el enfoque reflexivo y la andragogía en la transformación de las prácticas pedagógicas. *Hojas y Hablas*, (19), 122-138.

Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., & Partida, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16). Doi: 10.23913/ride.v8i16.371

Pérez-Escoda, A., & Iglesias-Rodríguez, A. (2017). La educación frente al U-Learning: el aprendizaje anyplace, anywhere, anytime. En A. I. Allueva, & J. L. Alejandre (Coords.), *Aportaciones de las tecnologías como eje en el nuevo paradigma educativo* (pp. 359-373). Prensas de la Universidad de Zaragoza (Cátedra Banco Santander).

Pineda, J. (2014). Emprendimiento y género: el caso de la industria de la belleza en Bogotá. *Revista Sociedad y Economía*, 26, 239-272.

Pineda, M. (2004). *De la sociedad de la información a la sociedad de la comunicación y el conocimiento: implicaciones para la sociedad, la comunicación y la cultura*. Observatorio INNOVARIUM. www.innovarium.com.

Pineda, M. (2009). Desafíos actuales de la sociedad del conocimiento para la inclusión digital en América Latina. *Anuario Electrónico de Estudios en*

Comunicación Social "Disertaciones", 2(1), 10-25.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>

Pineda, O. (2020). Técnicas andragógicas y su incidencia en la reducción del fracaso educativo. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 1(1), 56-65. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v1i1.7>

Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Provincia de Imbabura. (2018). *Gobierno Provincial de Imbabura*. *Imbabura.gob.ec*. de https://imbabura.gob.ec/phocadownload/K-Planes-programas/PDOT/PDOT_IMBABURA_2015-2035_REFORMADO_2018.pdf

Postman, N. (1984). *La enseñanza como actividad de conservación de la cultura*. Ediciones Roca.

Prigogine, I. (1994). *¿El fin de la ciencia?* Paidós.

Quartiers du Monde (2017). La red mujeres del mundo construye herramientas para facilitar la automatización de las mujeres en la economía social y solidaria. *Dossieres EsF*, 25, 11-15

Quelal, P., Andrade, W., Barba, J., & Santiesteban, I. (2018). Caracterización del emprendimiento educativo, a partir de un análisis de la empresa familiar, la institución y el estudiante. *Sathiri*, 13(2), 32-44. <https://doi.org/10.32645/13906925.753>

Quiñones, R. (2011). *El movimiento afro ecuatoriano. Sus luchas y principios*. CEDEAL.

Ramírez, F., Escobedo, A., & Hernández, L. (s. f.). *Pautas para la incorporación del enfoque de género y equidad en empresas rurales asociativas*. CATIE

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. (23a ed.). Real Academia Española. <https://dle.rae.es/?id=BetrEjX>

Redacción Sociedad. (21 de julio de 2018). Embarazos son la cuarta causa de abandono escolar. *El Telégrafo*.

<https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/embarazo-causa-abandono-escolar-ecuador>.

Revista Líderes. (20 de julio de 2020). 3,6 millones de personas emprendieron el año pasado. *Líderes*. <https://www.revistalideres.ec/lideres/millones-personas-emprendieron-ecuador-cifras.html>.

Riveros, V., & Mendoza, M.I. (2005). Bases teóricas para el uso de las TIC en educación. *Encuentro Educativo*, 12(3), 315-336.

Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles Educativos*, 39(157), 70-86.

Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217-236.

Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45.

Rodríguez, P. (2003). La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento. *Laurus*, 9(15), 80-89.

Rojano, J. E. (2008). Conceptos básicos en pedagogía. *Revista Electrónica en Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4, 36-47.

Ron, R., & Sacoto, V. (2017). Las PYMES ecuatorianas: su impacto en el empleo como contribución del PIB PYMES al PIB total. *Revista Espacios*, 38(53), 15-25.

Ruiz Chagna C.A.R. y, & Iglesias, A.I. (2021). Characteristics of Women Associated in Imbabura Province: Contributions for a Model of Edu-Communication for Women Entrepreneurs. En M. Botto-Tobar, S. Montes León, O. Camacho, D. Chávez, P. Torres-Carrió, & M. Zambrano (Eds.), *Applied Technologies*. Springer, Cham.

- Ruiz, C., & Terán, Ch. (2018). Emprendimiento, promotor de las economías locales en desarrollo, experiencia del cantón Ibarra- Imbabura, Ecuador. *Revista Científica ECOCIENCIA, Edición especial*, 1-22.
- Ruiz, M., García, M., & Diestro, A. (2012). Competencia digital. La brecha entre lo que hay y lo que debería haber. En L. García (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 285-292). UNED.
- Sánchez Huarcaya, A. (2015). Percepciones de docentes sobre educación humanista y sus dimensiones. *Revista Educativa Hekademos*, 7(17), 7-22.
- Sánchez, A., Boix, J., & Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 179-204.
- Sánchez, J. (2010). *El movimiento indígena ecuatoriano. La larga ruta de la comunidad al partido*. Quito, Ecuador: ABYA-YALA.
- Sánchez, J. C., Ward, A., Hernández, B., & Flórez, J. L. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473. <http://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.190>
- Sánchez, R. (2013). Apuntes para el debate ecuatoriano sobre medios: distribución de frecuencias ¿Posibilidades para una educomunicación? *Alteridad. Revista de Educación*, 8(2), 162-170.
- Sanguinetti, P., Brassiolo, P., Arreaza, A., Berniell, L., Álvarez, F., Ortega, D., & Kamiya, M. (2013). *RED 2013: Emprendimientos en América Latina: Desde la subsistencia hacia la transformación productiva*. CAF. <http://www.scioteca.caf.com/handle/123456789/163>
- Sarell, J. (2020). Modelo teórico de competencias digitales para la andragogía. *Educ@ción en Contexto*, 6(11), 48-69.
- Schumpeter, J. A. (1978). *Teoría del desenvolvimiento económico*. Fondo de Cultura Económica.

- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [Senplades]. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida*. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/EcuadorPlanNacionalTodaUnaVida20172021.pdf>
- Shane, S. A., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226.
- Shapiro, A., & Sokol, L. (1982). Social dimensions of entrepreneurship. In C. A. Kent, D. L. Sexton, & K. H. Vesper (Eds.), *Encyclopedia of entrepreneurship* (pp. 72–90). Prentice-Hall.
- Sierra, F. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. Editorial Madrid.
- Solórzano, M. F. (2016). Reflexiones sobre la educación intercultural en Cotopaxi desde la mirada de los /las estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS. En M. V. Di Caudo, D. Llanos, & M. Ospina (Coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 193-214). Universidad Politécnica Salesiana.
- Sosa, L. (2021). El potencial educador de los acuarios [Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia.
- Stival, M. A. (2012). Apuntes interculturales: una reflexión desde una experiencia de educación no formal junto a las poblaciones indígenas Qom (Toba) de Rosario, Argentina. *Diversidad. Revista de Estudios Interculturales*, 1(1), 98-104.
- Streeter, D., Jaquette, J., & Hovis, K. (2002). *University-wide Entrepreneurship Education: Alternative Models and Current Trends*. <http://epe.cornell.edu>
- Suárez, N., & Custodio, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vínculos*, 11(1), 209-220.

- Tedesco, J. C. (8-12 de agosto de 1999). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. [Ponencia] *Encuentro Internacional de Educación Media*. Bogotá, Colombia. <http://pdfs.semanticscholar.org>
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 1-13.
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socio profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6-15.
- Terepiszczy, S. (2016). The concept of “knowledge society” in the context of information era. *Studia Warminskie*, 53, 77-84.
- Terrazas, R. y Silva, R. (2013). La educación y la sociedad del conocimiento. *Perspectivas*, 16(32), 145-168.
- Timmons, J. A., & Spinelli, S. (2007). *New Venture Creation*. McGraw-Hill.
- Tipa, J. (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad*, 13(1), 56-71. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>
- Tobar, M. (2018). *Informe sobre avances de las propuestas de emprendimiento para el primer año de gobierno*. Grupo FARO-Ecuador Decide.
- Toledano, N. (2006). Educación y emprendimiento. *Revista de Educación*, 341, 803-825.
- Torres, J. y Arnavat, A. (2018). La construcción social de la identidad mestiza en Imbabura. En A. Arnavat (Dir.), *Imbabura Étnica* (pp. 56-71). Editorial UTN.
- Torres, S. A., Aguilar, M. F., Girardo, S., & Villalobos, M. (2012). Morelos, ¿hacia una Sociedad del Conocimiento? Consideraciones a partir del desarrollo de la ciencia, la educación superior y las TIC. *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, 14(2), 34-51.
<http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-torresetal2012.html>

Touraine, A. (1969). *La société post-industrielle*. Denoël.

Triandis, H. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907-924.

Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela*. Ariel.

Trilla, J. (2009). *La educación no formal. Aportes a las prácticas de educación no formal desde la Investigación educativa*. Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura.

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad política. Desafíos y posibilidades* (pp. 51-76). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.

Underwood, J. (2009). *The impact of digital technology: A review of the evidence of the impact of digital technologies*. Becta.

UNESCO. (1982). *Declaración de Gröndwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Gröndwald.
http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF

UNESCO. (1984). *La educación en materia de comunicación*. UNESCO.

UNESCO. (1996). *Nuestra diversidad creativa*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000103628_spa

UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. UNESCO.

UNESCO. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC*. UNESCO.

- UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en Tic para Docentes*.
<http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)
- UNESCO. (2015). *La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://es.unesco.org/sdgs>
- UNICEF. (2005). *La interculturalidad en la educación*. UNICEF.
- UNICEF. (s. f.). *Nacionalidades y Pueblos Indígenas, y políticas interculturales en Ecuador: Una mirada desde la Educación*. UNESCO.
- Universidad Técnica del Norte. (2019). *Modelo educativo 2019*. UTN.
- Urteaga, M., & García, L. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En M. V. Di Caudo, D. Llanos, & M. Ospina (Coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 29-46). Universidad Politécnica Salesiana.
- Uzcátegui, R. A. (2014). Educación Social y Cultura Extraescolar: formación de emprendedores en contextos escolares y extraescolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 6(15), 22-42.
- Vacacela, L., Benítez, L., Hidalgo, B., Mora, F., & Bonin, E. (2020). Fortalecimiento de competencias para emprendedores: una perspectiva vivencial en Guayaquil, Ecuador. *Prohominum. Rev. de Ciencias Sociales y humanas* 2(Ext.1), 52-59.
- Valencia, L. (2017). Emprendimiento en Ecuador. Estudio de Caso: Provincia de Santa Elena. *Revista Killkana Sociales*, 1(2), 27-32.

- Varela, R. (2005). Hacia una universidad con espíritu empresarial. *Forum Empresarial*, 10(1), 70-84.
- Vargas, G. (12-14 de diciembre de 2017). La Transversalidad de la Educación en Emprendimiento. [Ponencia] II Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC. Red de Investigación e Innovación Educativa, Madrid, España.
<https://www.aacademica.org/gildardo.adolfo.vargas.aguirre/3>
- Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, 30, 145-167.
- Vásquez, C. (2017). Educación para el emprendimiento en la Universidad. *Estudios de la Gestión: Revista Internacional de Administración*, 2, 121-147.
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en el Ecuador. *Revista de Educación y Pedagogía*, XX (52), 103-112.
- Vera, R., Mendoza, K., & Barreiro, B. (2016). Caracterización del emprendimiento en Ecuador. En P. Quijije, & D. Carreño (Comp.), *Memoria primer congreso internacional innovación, tecnología y emprendimiento social post-desastre* (pp. 284-294). ULEAM.
- Vílchez, L. (1983). *La lectura de la imagen*. Paidós.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.
- Walker, M., & Montero, L. (2004). Principios generales de la educación de adultos. *Rev. Chil Med Fam.*, 5(2), 65-71.
- Walsh, C. (2002). *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. UASB / Abya-Yala.

- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXIV(46), 39-50.
- Wernicke, C. (1994). *Educación holística y pedagogía de Montessori*. Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social.
- Winslow, E. K., Solomon, G. T., & Tarabishy, A. (enero de 1997). Empirical Investigation into Entrepreneurship Education in the United States: Some Results of the 1997 National Survey of Entrepreneurial Education. [Participación] *XIII Conferencia Nacional Anual, Sailing the Entrepreneurial Wave into the 21st Century*, San Diego, Estados Unidos.
- Yoza, A., & Vélez, C. (2021). Aporte de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en las competencias digitales de los estudiantes de educación básica superior. *Rev. Innova Educ.*, 3(4), 58-70. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.004>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.
- Zahra, S., & Welter, F. (2008). Entrepreneurship Education for Central, Eastern and Southeastern Europe. En J. Potter (Ed.), *Entrepreneurship and Higher Education* (pp. 165-186). OECD Publishing.
- Zambrano, F., & Balladares, K. (2017). Sociedad del conocimiento y las TEPs. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 169-177. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.2017.534>
- Zamora, C. (2018). La importancia del emprendimiento en la economía: el caso de Ecuador. *Revista Espacios*, 39(7), 15-27.
- Zhang, Y., Duysters, G., & Cloudt, M. (2014). The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *Int Entrep Manag J*, 10, 623–641. Doi: 10.1007/s11365-012-0246-z

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de investigación para determinar la situación de las mujeres participantes.



ENCUESTA DIRIGIDA A MUJERES QUE PERTENECEN A LAS ASOCIACIONES PARTICIPANTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACION:

Educomunicación intercultural para el desarrollo integral de mujeres emprendedoras de tres asociaciones productivas de los cantones Ibarra y Urququí- Ecuador

Objetivo:

Determinar la situación de la realidad social de las mujeres emprendedoras de tres asociaciones productivas de los cantones Ibarra, Cotacachi y Urququí

Indicaciones:

Lea detenidamente las preguntas y señale una respuesta de acuerdo a su realidad

Confidencial: La información obtenida en esta encuesta será de uso exclusivo de la investigación planteada

Nombre:							
Asociación:							
Fecha:		Teléfono:			Email:		
1. Edad (años)	Menor a 18 <input type="checkbox"/>	18 a 25 <input type="checkbox"/>	26 a 35 <input type="checkbox"/>	36 a 45 <input type="checkbox"/>	46 a 55 <input type="checkbox"/>	Más de 55 <input type="checkbox"/>	
2. Nivel de estudio	Sin estudios <input type="checkbox"/>	Primaria incompleta <input type="checkbox"/>	Primaria completa <input type="checkbox"/>	Secundaria incompleta <input type="checkbox"/>	Secundaria completa <input type="checkbox"/>	Hasta 3 años educación superior <input type="checkbox"/>	4 ó más años de educación superior <input type="checkbox"/>
3. Estado civil	Soltera <input type="checkbox"/>	Casada <input type="checkbox"/>	Divorciada <input type="checkbox"/>	Viuda <input type="checkbox"/>	Separada <input type="checkbox"/>	Unión Libre <input type="checkbox"/>	
4. Número de hijos	1 a 3 <input type="checkbox"/>		4 a 6 <input type="checkbox"/>		Más de 6 <input type="checkbox"/>		

B) SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA

5. La vivienda donde habita es:				
Propia <input type="checkbox"/>	Arrendada <input type="checkbox"/>		Prestada <input type="checkbox"/>	
6. ¿Cuál es el tipo de vivienda?				
Casa independiente <input type="checkbox"/>	Departamento <input type="checkbox"/>	Cuarto(s) en casa de arriendo <input type="checkbox"/>	Mediagua <input type="checkbox"/>	Otro <input type="checkbox"/>
7. ¿Cuenta con servicio de teléfono convencional?				
Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>			
8. ¿Cuenta con servicio de TV por cable?				
Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>			
9. ¿Cuenta con servicio de internet?				
Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>			
10. ¿Tiene celular?				
Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>			
11. ¿Tiene computador?				
Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>			
12. ¿Conoce las redes sociales? Ha escuchado, o utilizado algunas de ellas (Facebook, Twiter, Instagram, Yotube)				
Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>			

C) EMPRENDIMIENTO

13. ¿Es Usted jefe de hogar?		
Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
14. ¿Cuántas personas dependen económicamente de Usted?		
1 a 3 <input type="checkbox"/>	4 a 6 <input type="checkbox"/>	Más de 6 <input type="checkbox"/>
15. ¿Alguien en el hogar está afiliado o cubierto por el seguro del IESS (general, voluntario o campesino) y/o seguro del ISSFA o ISSPOL?		
Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
16. ¿Usted realiza actividades de emprendimiento?		
Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	

17. ¿Qué tipo de emprendimiento?					
Personal <input type="checkbox"/>	Familiar <input type="checkbox"/>		Asociativo <input type="checkbox"/>		
18. ¿Cuál es la actividad económica del emprendimiento al que se dedica?					
Limpieza y mantenimiento <input type="checkbox"/>	Alimentos preparados <input type="checkbox"/>	Artesanías <input type="checkbox"/>	Confeción <input type="checkbox"/>	Productos de aseo <input type="checkbox"/>	Manualidades <input type="checkbox"/>
Panadería y pastelería <input type="checkbox"/>	Conservas <input type="checkbox"/>	Tarjetería <input type="checkbox"/>	Licores y vinos <input type="checkbox"/>	Confitería y dulces <input type="checkbox"/>	Bordados <input type="checkbox"/>
Tejidos <input type="checkbox"/>	Heladería <input type="checkbox"/>	Productos de limpieza <input type="checkbox"/>	Juguetería <input type="checkbox"/>	Bisutería <input type="checkbox"/>	Productos naturales <input type="checkbox"/>
					Otros Indique cuál _____ _____ _____
19. Sus actividades de emprendimiento las realiza por:					
Necesidad <input type="checkbox"/>	Oportunidad <input type="checkbox"/>			Otra Indique cuál _____ _____ _____	

20- Los ingresos de dinero son:				
Diarios <input type="checkbox"/>	Semanales <input type="checkbox"/>	Mensuales <input type="checkbox"/>	Por Temporada <input type="checkbox"/>	
21. ¿Ha solicitado financiamiento (crédito) para sus actividades de emprendimiento?				
Si <input type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>		
22. ¿Dónde obtuvo crédito?				
Alguien de su familia <input type="checkbox"/>	La asociación <input type="checkbox"/>	Prestamista <input type="checkbox"/>	Entidad financiera <input type="checkbox"/>	Otra Indique cuál _____
23. ¿Cómo distribuye sus ingresos económicos?				
	1 a 100 USD	100 a 200 USD	Más de 200	
Gastos de vivienda (arriendo, servicios básicos)				
Alimentación				
Salud				
Educación				
Ahorro				

D) CAPACITACIÓN

24. ¿Ha participado en algún tipo de capacitación en el año 2018?			
Sí <input type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>	
Si respondió de forma afirmativa (es decir, con un "Sí") continúe la encuesta. En caso contrario avance a la pregunta 27			
25. ¿A qué tipo de capacitación asistió?			
Curso <input type="checkbox"/>	Taller <input type="checkbox"/>	Charla <input type="checkbox"/>	Otro Indique cuál _____
26. ¿Qué temas se abordaron en esta capacitación?			

Administración (contabilidad, economía, ventas)	Tecnologías (computación, internet, redes sociales)	(Atención al cliente, relaciones humanas, crianza de los hijos)	Medio Ambiente (Cultivos orgánicos, plantas medicinales, cuidado del planeta)	Salud (Nutrición, primeros auxilios, deportes)	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Otros Indique cuál _____					
27. ¿Sobre qué temas le gustaría capacitarse?					
Administración (contabilidad, economía, ventas)	Tecnologías (computación, internet, redes sociales)	Humanidades (Atención al cliente, relaciones humanas, crianza de los hijos)	Medio Ambiente (Cultivos orgánicos, plantas medicinales, cuidado del planeta)	Salud (Nutrición, primeros auxilios, deportes)	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Otros Indique cuál _____					
28. Si Usted tuviera acceso a capacitación, ¿cuánto tiempo le dedicaría semanalmente?					
1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	5 horas	Más de 5 horas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. ¿Cuál cree que sería el mejor medio para que Usted se capacite?					
Clases presenciales	Clases por TV	Clases por internet	Clases por radio		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
30. ¿Qué horario cree que sería el más adecuado para recibir capacitación?					
En la mañana de lunes a viernes	En la tarde de lunes a viernes	En la noche de lunes a viernes	En la mañana fin de semana	En la tarde fin de semana	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
31. ¿Estaría dispuesto a asistir a jornadas de capacitación en la UTN- Ibarra?					
Sí	<input type="checkbox"/>			No	<input type="checkbox"/>

Anexo 2. Formato validación del instrumento de investigación por expertos.



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN (CUESTIONARIO)

Proyecto:	Modelo de Educomunicación intercultural para la formación de mujeres emprendedoras.
Autor:	Claudia Ruiz C.
Objetivo:	Determinar la situación de la realidad social de las mujeres emprendedoras de tres asociaciones productivas de los cantones Ibarra, Cotacachi y Urcuquí
Fecha de envío al experto	
Fecha de revisión del experto	

En la siguiente matriz marque con una X el criterio de evaluación según corresponda en cada ítem. De ser necesario realice la observación en el apartado correspondiente.

Instrumento de evaluación cualitativo			
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
ITEM	MUCHO	POCO	NADA
La instrucción es breve, clara y completa.			
La formulación de cada pregunta es clara			
Comprensión de cada pregunta.			
Coherencia de las preguntas en relación con el objetivo.			
Relevancia del contenido			
Orden y secuencia de las preguntas			
Número de preguntas óptimo			

Observaciones:

.....

A continuación, marque con una X en el criterio de evaluación según el análisis de cada pregunta que conforma el cuestionario, las cuales se encuentran representadas en el siguiente instrumento de evaluación como Item. De ser necesario realice la observación en el casillero correspondiente.

Instrumento de evaluación cualitativo

Item	Se mantiene	Se elimina	Se modifica	Observaciones
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				

Firma del Evaluador

Datos del Evaluador:

Nombres y apellidos	
Título Académico	
Institución de Educación Superior	
Correo electrónico	
Teléfono	

Anexo 3. Formato validación del instrumento de investigación por usuarias



En la siguiente matriz marque con una X el criterio de evaluación según corresponda en cada pregunta. De ser necesario realice la observación correspondiente.

Instrumento de evaluación cualitativo			
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
ITEM	MUCHO	POCO	NADA
La instrucción es breve, clara y completa.			
La formulación de cada pregunta es clara			
Comprensión de cada pregunta.			
Coherencia de las preguntas en relación con el objetivo.			
Relevancia del contenido			
Orden y secuencia de las preguntas			
Número de preguntas óptimo			

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

A continuación, marque con una X en el criterio de evaluación según el análisis de cada pregunta que conforma el cuestionario, las cuales se encuentran representadas en el siguiente instrumento de evaluación como Item. De ser necesario realice la observación en el casillero correspondiente.

Instrumento de evaluación cualitativo

Pregunta:	Se mantiene	Se elimina	Se modifica	Observaciones
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				

Firma de la Evaluadora

Datos del Evaluadora

Nombres y apellidos	
Correo electrónico	
Teléfono	

Anexo 4. Instrumento para validación expertos en educación del MEIFE



TESIS DOCTORAL

Modelo de Educomunicación Intercultural para la formación de Mujeres Emprendedoras (MEIFE)

INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS POR EXPERTOS EN EDUCACIÓN

Objetivo:

Determinar la relevancia, el impacto y la pertinencia del MEIFE

Instrucciones: Luego de revisar con detenimiento el material adjunto (Modelo de Educomunicación) cumplimente la matriz siguiente de acuerdo con su criterio. Su aporte es muy valioso en el contexto de la investigación que se está llevando a cabo como parte de la Tesis Doctoral “Modelo de Educomunicación Intercultural para la formación de Mujeres Emprendedoras (MEIFE) que se está efectuando en la Universidad de Salamanca dentro del Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento

1) Validación del Modelo de Educomunicación (MEIFE)

1.1. Los fundamentos planteados en el modelo son pertinentes para la formación de emprendedoras

Fundamento	SÍ	NO	Observación
Ontológico			
Epistemológico			
Axiológico			
Praxeológico			

1.2. Las dimensiones planteadas en el MEIFE son pertinentes para la formación de emprendedoras

Dimensiones	SÍ	NO	Observación
Conocimiento			
Actitud			
Práctica			

1.3. Las líneas transversales planteados en el MEIFE son pertinentes para la formación de emprendedoras

Líneas Transversales	SÍ	NO	Observación
Innovación y emprendimiento			
Sustentabilidad			
Inclusión e interculturalidad			
Educomunicación			

1.4. Las planificaciones curriculares planteadas en el MEIFE son pertinentes para la formación de emprendedoras

Líneas Transversales	SÍ	NO	Observación
Relaciones Humanas			
Ofimática			
Educación Financiera			
Emprendimiento familiar y asociativo			
Comunicación publicitaria			

1.5. El Modelo de Educomunicación para la Formación de Emprendedoras propuesta es

Variables	SÍ	NO	Observación
Relevante			
De Impacto social			
Pertinente			

Puede escribir aquí, observaciones adicionales:

.....
.....

Firma del Evaluador:

Datos del Evaluador:

Nombres y apellidos	
Título Académico	
Institución de Educación Superior	
Correo electrónico	
Teléfono	

Anexo 5. Instrumento para validación expertos Comunicación y áreas técnicas del MEIFE



TESIS DOCTORAL

Modelo de Educomunicación Intercultural para la formación de Mujeres Emprendedoras (MEIFE)

INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS POR EXPERTOS EN COMUNICACIÓN ÀREAS TÉCNICAS

Objetivo:

Determinar la relevancia, el impacto y la pertinencia del MEIFE

Instrucciones: Luego de revisar con detenimiento el material adjunto (Producción Audiovisual, Guía Didáctica, sitio web), llene la matriz siguiente de acuerdo con su criterio. Su aporte es muy valioso en el contexto de la investigación que se está llevando a cabo como parte de la Tesis Doctoral “Modelo de Educomunicación Intercultural para la formación de Mujeres Emprendedoras (MEIFE) que se está efectuando en la Universidad de Salamanca dentro del Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento

1) Validación de las Herramientas Pedagógicas

1.1 Validación de la Producción Audiovisual

¿El video es de calidad en imagen y audio?	¿La duración del material audiovisual es adecuada?		¿Los temas que trata la producción audiovisual son útiles para las emprendedoras?		¿Los temas que trata la producción audiovisual son comprensibles?		¿Los temas que trata la producción audiovisual son adecuados para la realidad de las emprendedoras?	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO

Observaciones: -----

1.2.- Validación de la Guía Didáctica

Criterios a evaluar												
¿El lenguaje del material es comprensible?		¿El tamaño del material es adecuado?		¿El tamaño de la letra facilita la lectura?		¿Las actividades que plantea para el usuario son adecuadas?		¿La extensión del contenido es adecuado?		¿La combinación de imagen y texto es adecuada?		
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	

Observaciones: -----

1.3.- Validación del sitio WEB

Criterios a evaluar												
¿El sitio web es comprensible?		¿La distribución de los elementos facilita el acceso y navegación?		¿El tamaño de la letra facilita la lectura?		¿Las actividades que plantea para el usuario son adecuadas?		¿El contenido del sitio web es adecuado?		¿La combinación de imagen y texto facilita la navegación?		
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	

Observaciones: -----

Firma del Evaluador:

Datos del Evaluador

Nombres y apellidos	
Título Académico	
Institución de Educación Superior	
Correo electrónico	
Teléfono	

Anexo 6. Instrumento para validación usuarias del MEIFE



TESIS DOCTORAL:

Modelo de Educomunicación Intercultural para la formación de Mujeres Emprendedoras (MEIFE)

INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS POR LAS USUARIAS

Objetivo:

Determinar la pertinencia del material didáctico del Modelo de Educomunicación.

Instrucciones: Luego de revisar con detenimiento el MEIFE, La producción audiovisual, la guía Didáctica del Módulo: Relaciones Humanas, y el sitio web: <https://utn.edu.ec/emprendamos/> llene la matriz siguiente de acuerdo con su criterio como futura usuaria de este curso.

Su aporte es muy valioso en el contexto de la investigación que se está llevando a cabo dentro de la Tesis Doctoral "Modelo de Educomunicación Intercultural para la formación de Mujeres Emprendedoras (MEIFE).

A) Validación del Modelo de Educomunicación (MEIFE)

Criterios a evaluar											
¿El modelo responde a las necesidades de las emprendedoras?		¿Los elementos del Modelo son comprensibles?		¿La propuesta curricular (temas de capacitación) que presenta el modelo son acordes con la realidad local?		¿El Modelo refleja la interculturalidad de la Provincia de Imbabura?		¿El Modelo tiene un enfoque de género?		¿Los materiales didácticos son adecuados?	
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO

Observaciones: -----

B) Validación de la Producción Audiovisual

¿El video es de calidad en imagen y audio?	¿La duración del material audiovisual es adecuada?		¿Los temas que trata la producción audiovisual son útiles para las emprendedoras?		¿Los temas que trata la producción audiovisual son comprensibles?		¿Los temas que trata la producción audiovisual son adecuados para la realidad de las emprendedoras?	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO

Observaciones: -----

C) Validación de la Guía Didáctica

Criterios a evaluar												
¿El lenguaje del material es comprensible?		¿El tamaño del material es adecuado?		¿El tamaño de la letra facilita la lectura?		¿Las actividades que plantea para el usuario son adecuadas?		¿La extensión del contenido es adecuado?		¿La combinación de imagen y texto es adecuada?		
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

Observaciones: -----

D) Validación del sitio WEB

Criterios a evaluar												
¿El sitio web es comprensible?		¿La distribución de los elementos facilita el acceso y navegación?		¿El tamaño de la letra facilita la lectura?		¿Las actividades que plantea para el usuario son adecuadas?		¿El contenido del sitio web es adecuado?		¿La combinación de imagen y texto facilita la navegación?		
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

Observaciones: -----

Firma de la evaluadora:

Datos del Evaluadora

Nombres y apellidos	
Correo electrónico	
Teléfono	