

E-LEARNING: HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN EN EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y SABERES TRADICIONALES DE JÓVENES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO¹

E-LEARNING: TOOL FOR TRAINING IN SOCIAL ENTREPRENEURSHIP AND TRADITIONAL KNOWLEDGE OF YOUNG VICTIMS OF THE CONFLICT

Patricia Jissette Rodríguez Sánchez*, Andrea Juliet Celis León**, Fernando Jiménez Rubio***

Universidad Militar Nueva Granada

Universidad de Brasilia

Universidad Minuto de Dios

Recibido: 18 de marzo de 2020-Aceptado: 17 de marzo de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021

Forma de citar este artículo en APA:

Rodríguez-Sánchez, P. J., Celis-León, A. J., & Jiménez-Rubio, F. (2021). E-learning: herramienta para la formación en emprendimiento social y saberes tradicionales de jóvenes víctimas del conflicto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 611-648. <https://doi.org/10.21501/22161201.3572>

Resumen

Existe un interés por el desarrollo de proyectos de formación a víctimas para la creación de competencias que les permitan recuperar su modelo de vida como medida de reparación en el posacuerdo colombiano. Este estudio pretende analizar la relación entre emprendimiento social, saberes tradicionales y mediación de la educación *e-learning* como herramienta tecnológica de formación y apropiación del conocimiento. La investigación involucra expertos en atención y formación de víctimas y jóvenes víctimas del conflicto a través de una metodología etnográfica que incluye entrevistas y grupos focales. Los hallazgos evidencian un interés por procesos de formación en emprendimiento y transferencia de conocimiento bajo la modalidad

¹ Artículo resultado del proyecto de investigación código DIS-PAZ-2464 financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada para la vigencia 2017, con fecha de inicio 7 de febrero de 2017 y finalizado el 6 de febrero de 2018.

* Maestra en Economía de la Universidad Autónoma Metropolitana-UAM-A, Ingeniera Industrial de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente Investigadora del Programa de Administración de Empresas, Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia. Contacto: patricia.rodriguez@unimilitar.edu.co, <http://orcid.org/0000-0002-7856-3319>

** Maestra en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada y Administradora de Empresas de la Universidad Francisco de Paula Santander. Estudiante de la Maestría en Administración de la Universidad de Brasilia, Brasil. Contacto: andreitacelis@hotmail.com

*** Master en Dirección y Administración de Organizaciones de la UNIR. Docente del Programa de Administración de Empresas, Universidad Minuto de Dios. Bogotá, Colombia. Contacto: fernandojimenezb@hotmail.com

e-learning; estos consideran los contextos sociales y económicos de los estudiantes, de manera tal que la pedagogía y la didáctica reflejen procesos incluyentes, flexibles y no-estandarizados. A modo de conclusión, se plantean grandes desafíos en el uso del *e-learning* por parte de la población, como la brecha de los resultados de aprendizaje creada por las externalidades sociales y económicas, el alcance de la igualdad digital en todos los territorios del país y la gestión de las habilidades y competencias suaves y duras que permitan a los estudiantes hacer parte de espacios de emprendimiento y empleabilidad en sus comunidades.

Palabras clave:

Empresario; Empleo de jóvenes; Educación a distancia; Educación para la paz; Víctima de guerra.

Abstract

There is an interest in the development of training projects for victims for the creation of competencies that allow them to recover their life model as a reparation measure in the Colombian post-agreement. This study aims to analyze the relationship between social entrepreneurship, traditional knowledge and the mediation of e-learning education as a technological tool for training and knowledge appropriation. The research involves experts in care and training of victims and young victims of the conflict through an ethnographic methodology that includes interviews and focus groups. The findings show an interest in training processes in entrepreneurship and knowledge transfer under the e-learning modality. They consider the social and economic contexts of the students, so that the pedagogy and didactics reflect inclusive, flexible and non-standardized processes. In conclusion, there are great challenges in the use of e-learning by the population, such as the gap in learning outcomes created by social and economic externalities, the scope of digital equality in all territories of the country, and the management of soft and hard skills and competencies that allow students to be part of spaces of entrepreneurship and employability in their communities.

Keywords

Entrepreneur; Youth employment; Distance learning; Peace education; War victims.

INTRODUCCIÓN

El conflicto colombiano, extenso y sangriento (Barreto-Henriques, 2014; Medina-Gutiérrez, 2009), ha afectado socialmente a poblaciones vulnerables como los jóvenes, quienes desde diferentes roles han sufrido los horrores de esta guerra. Por primera vez en la historia de Colombia se expide la *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras* (Ley 1448 de 2011) exclusivamente dirigida a las víctimas del conflicto, con el fin de hacer efectivo su derecho a la reparación. Esta constituye una iniciativa clave para completar el modelo de justicia transicional del país, lo que implica toda una transformación social para hacer frente a las violaciones de derechos humanos. La justicia transicional involucra una reunión de esfuerzos, mecanismos y herramientas por parte del conglomerado social, el Estado y la comunidad internacional para alcanzar la transición de una situación de conflicto armado hacia la paz (Calderón-Rojas, 2016).

Colombia se encuentra en el momento histórico del posacuerdo, entendido como la etapa posterior a la firma del acuerdo de paz de La Habana con la guerrilla más antigua del continente, Las Fuerzas Armadas de Colombia FARC-EP (Calderón-Rojas, 2016; Gobierno de Colombia & FARC-EP, 2016); por ello, la sociedad civil debe asumir, al unísono y con convicción, la necesidad de adoptar mecanismos que conduzcan a la reconciliación nacional y a la búsqueda de una paz duradera y estable. La *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras*, la justicia transicional, el posacuerdo, son grandes pasos hacia la reducción de las brechas sociales que existen en el país y, por ende, representan un importante esfuerzo por cimentar el proceso de transición de Colombia sobre el pilar sólido de la inclusión social.

Se estima que cerca de 9 millones de personas son víctimas del conflicto armado en Colombia, y de ellos, 8 millones desplazados (Unidad para las Víctimas, 2017), en su mayoría campesinos, indígenas, afrodescendientes y población marginal. Las víctimas del conflicto armado presentan condiciones de ruptura constante, desarraigo y adaptación; son personas que han permanecido en el olvido del Estado, y que culturalmente permanecen en la invisibilidad, para quienes no ha existido la ciudadanía y han estado excluidos de los beneficios que proporciona la acumulación de capital y de la participación política.

El despoje de la población desplazada ha impactado varias generaciones en sus formas de vida, de relacionarse, en el arraigo a un territorio y en la continuidad de la tradición oral como conocimiento. De acuerdo con el Centro Nacional De Memoria Histórica de Colombia (CNMH, 2015), 14 % de la población total del país se estima desplazada, allí el 35 % corresponde a menores de edad, el 12,4 % a adolescentes entre 13 y 17 años y el 18,8 % a jóvenes entre 18 y 26 años; el 87 % de los desplazados vienen de zonas rurales:

La victimización de niños, niñas y adolescentes, así como la negación de sus derechos, entre ellos el de tener una familia, educarse, ejercer posesión de las tierras que abandonaron, constituye una violación a los derechos humanos que propicia y facilita su involucramiento con grupos armados, bandas delincuenciales, siembra de coca, embarazos prematuros y consumo de drogas en los lugares de donde migraron y en los de recepción. (CNMH, 2015, p. 414)

Ante esta realidad no existe una única solución a las dificultades de las víctimas y, por el contrario, es necesario un conjunto de transformaciones de fondo que permitan apoyar los procesos de reconstrucción del tejido social e inserción, de manera tal que puedan acceder y disfrutar de sus derechos alcanzando un mejor bienestar. Según De Hoyos et al. (2016), la presencia generalizada del crimen organizado y la violencia en el país agravan la situación de la sociedad y especialmente de los jóvenes, ya que los convierte en candidatos ideales para integrar las diferentes bandas delincuenciales; adicionalmente, plantean estos autores que millones de jóvenes en el país no estudian ni trabajan, a causa de la deserción escolar, las tasas de desempleo, el matrimonio antes de los 18 años y el embarazo durante la adolescencia en el caso de las mujeres.

Ahora bien, son amplias las áreas desde donde la academia está atendiendo el llamado social que requiere el país y específicamente las víctimas del conflicto. Algunos documentos exponen casos colombianos de formación a víctimas en los que se propende por contribuir a la disminución de la pobreza extrema a través de proyectos para la generación de empleos y creación de unidades productivas (Diario del Huila, 2015; Mariño-Arévalo y Valencia-Toro, 2015; Ramírez-Robledo et al., 2015); sin embargo, en una primera búsqueda de documentación, no fue posible encontrar casos de formación virtual o a distancia para el emprendimiento de esta población.

El presente artículo analiza la percepción de “expertos institucionales”, “expertos locales” y jóvenes víctimas del conflicto respecto a la relación entre emprendimiento social, saberes tradicionales (conocimiento y experiencia vivencial) y mediación de la educación *e-learning* como herramienta tecnológica de formación y apropiación del conocimiento, de manera tal que, a futuro, sea posible la integración de estos elementos para la creación de habilidades para la vinculación laboral y el autoempleo.

En la investigación se identifica como experto al profesional con un conocimiento técnico específico, que ha participado en la atención y formación de víctimas del conflicto por varios años. La característica de “institucional” hace referencia a su afiliación a entidades gubernamentales de nivel nacional u organizaciones sin ánimo de lucro que atiendan víctimas del conflicto. La característica de “local” se refiere al profesional vinculado con entidades de los dos municipios en donde se realizó la investigación, Cajicá y Tenjo, ambas del Departamento de Cundinamarca en Colombia. Es importante mencionar que en este artículo también se reconoce como un experto a la persona poseedora de un conocimiento o saber tradicional. Así mismo, se plantea la generación de habilidades empresariales para la creación de proyectos productivos y de auto empleo (técnicas, capacidades empresariales y de gestión, conocimientos básicos en formación de empresas y consecución de recursos) como una actividad inclusiva, de construcción de tejido

social, generación de paz y preparación para la vida (Alfageme-González & Martínez-Valcárcel, 2007). Por último, se propone el *e-learning* como una herramienta de formación en la cual se propenda por: i) reconocimiento, intercambio, uso y transferencia de saberes/conocimientos tradicionales de los jóvenes y sus comunidades y ii) gestión de conocimientos en empresarismo.

La segunda sección de este artículo conceptualiza sobre distintos elementos principales para el desarrollo de la investigación: el conflicto armado y la condición de víctima, los saberes o conocimientos tradicionales, el emprendimiento social, la educación inclusiva y la educación *e-learning*. La tercera sección presenta la metodología de investigación, seguida por los resultados encontrados y la discusión alrededor de la factibilidad de la educación *e-learning* para la población de jóvenes víctimas. Por último, se plantean algunas conclusiones.

MARCO CONCEPTUAL

El conflicto armado y la condición de víctima

Los conflictos armados son entendidos como “la violencia directa con graves violaciones de los derechos humanos y de los postulados del Derecho Internacional Humanitario (DIH)” (Calderón-Rojas, 2016, p. 230), que producen espacios sociales anómalos, donde las relaciones sociales que sostienen las estructuras sociales se destruyen y se adaptan a nuevas condiciones de sociabilidad en la lucha por la consecución de intereses. En Colombia se ha pasado de un conflicto armado interno a una guerra interna, en donde, en principio, se trataba de enfrentamientos episódicos, y posteriormente se evidencia un enfrentamiento armado sostenido en el tiempo entre grupos armados que están organizados y tienen propósitos políticos e intereses económicos diferentes (Lozano-Rodríguez & González-Cuenca, 2017; Zuluaga-Nieto, 2004). Entre las diversas causas del conflicto en Colombia se encuentran la falta de presencia del Estado en ciertos territorios, la deficiente inclusión política estatal que permite la creación de grupos opositores y la permanente desigualdad social que generalmente se asocia con aspectos económicos provenientes de la explotación de recursos naturales y de actividades ilícitas (Lozano-Rodríguez & González-Cuenca, 2017).

Por otra parte, la Ley 1448 de 2011 incorpora avances para los derechos de las víctimas del conflicto interno armado en Colombia, según recomendaciones efectuadas por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los

Derechos Humanos. La ley presenta mecanismos de atención, asistencia y reparación integral para acercar a las víctimas a la recuperación del modelo de vida que tenían antes de ser victimizadas. En el Artículo 3 se define a las víctimas como:

Las personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño como consecuencia de violaciones a los derechos humanos, ocurridas a partir del 1° de enero de 1985 en el marco del conflicto armado (homicidio, desaparición forzada, desplazamiento, violaciones sexuales y otros delitos contra la integridad sexual, secuestro, despojo de tierras, minas antipersona y otros métodos de guerra ilícitos, ataques contra la población civil). (Ley 1448 de 2011, p. 6)

Además, es necesario conocer que las personas incluidas en el Registro Único de Víctimas tendrán derecho a recibir medidas especiales y preferentes de asistencia en materia de salud y educación, así como a las cinco medidas de reparación: restitución de tierras, indemnización por vía administrativa (compensaciones económicas), medidas de rehabilitación (programas de atención psicosocial), medidas de satisfacción (medidas de búsqueda de la verdad y de reparación inmaterial) y garantías de no repetición (medidas para evitar las violaciones a los derechos humanos).

Saberes o conocimientos tradicionales

Con miras a comprender la importancia de los conocimientos tradicionales y, por ende, de su creación, uso y transferencia, es pertinente definir estos conocimientos con base en los contextos legales, jurídicos y teóricos que los protegen, en este caso, los conocimientos amparados por los derechos de propiedad intelectual.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017), los conocimientos locales comprenden los saberes y habilidades para la toma de decisiones de las comunidades, entre los cuales se encuentran la práctica para el uso de los recursos naturales, las interacciones sociales y la relación espiritual. Adicionalmente, la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI) indica que los conocimientos tradicionales se construyen en un contexto tradicional de generación en generación y sus categorías comprenden conocimientos agrícolas, científicos, técnicos, ecológicos y medicinales, así como conocimientos relacionados con la biodiversidad (OMPI, 2017). Los saberes tradicionales son creados por las comunidades, generalmente, mediante la observación dinámica y sistemática y la convivencia con la naturaleza. Estos saberes constituyen parte indisoluble en la cultura de los pueblos y representan un valor trascendental para su desarrollo socioeconómico (Alvarado-Villa, 2017).

Colombia es un país pluriétnico y multicultural con variedad de saberes tradicionales que deben ser entendidos dentro del tiempo y el espacio. Los saberes tradicionales en esta investigación serán entendidos como experiencias, técnicas, prácticas, aptitudes, conocimientos, intuiciones

y cosmovisiones que permanecen en el tiempo y se transmiten de generación en generación, comúnmente por tradición oral en el seno de una comunidad y su territorio por millones de años, responden a necesidades del entorno y forman parte de la identidad cultural y espiritual del mismo. En Colombia existe una serie de saberes tradicionales, muchos de los cuales no han sido reconocidos o no tienen algún tipo de validez para el mundo científico o la academia; por el contrario, otros saberes han sido sobre-estudiados, investigados, y su valor es fundamental para el mundo de la industria y los procesos de desarrollo en el mundo.

La formación científica en el aula, como elemento propio de la cultura colectiva, debe considerar la lógica y la identidad propia de las comunidades, un elemento que tiende a ser descalificado en la construcción de los procesos del conocimiento (Candela, 2012; Guerrero, 2012).

El etnocentrismo cultural presente en las prácticas pedagógicas ha impedido reconocer la diversidad cultural como una fortaleza de la otredad. Surge entonces la necesidad de analizar el reconocimiento de la diversidad cultural como elemento esencial de la formación académica y la articulación del conocimiento científico y los saberes tradicionales, en busca de dar significado a los conceptos de vida que no suelen ser explicados por la academia o ninguna entidad científica. (Rodríguez-Sánchez et al., 2017, p. 4)

Como es sabido, la UNESCO planteaba la importancia de las TIC como una herramienta de inclusión, de adaptación y de prospectiva para los pueblos, de réplica y difusión del conocimiento de forma rápida y a bajo costo; aunque, sobre todo, es importante revisar la capacidad de las sociedades en la construcción y diseminación del conocimiento. La brecha cognitiva del conocimiento tradicional entre ancianos y jóvenes puede disminuirse mediante el apoyo de las TIC como herramienta pedagógica para transmitir el conocimiento (UNESCO, 2002).

Emprendimiento social

La actividad emprendedora es vista como un motor de desarrollo para la creación de empleo y la expansión de los sectores económicos y emergentes (Hidalgo et al., 2014). En este sentido, existe un interés en la posibilidad de hacer uso de los saberes o conocimientos tradicionales que surgen de la acumulación generacional para crear alternativas económicas y productivas en las comunidades poseedoras de conocimientos, específicamente para que los jóvenes hagan uso de estos.

Con el propósito de aportar a las necesidades comunitarias, se identifica el emprendimiento social como actividades y procesos realizados para descubrir, definir y aprovechar las oportunidades, a fin de aumentar la riqueza social mediante la creación de nuevas empresas o la gestión de organizaciones existentes de manera innovadora (Zahra et al., 2009). Los fines se enmarcan en la necesidad de restablecer relaciones sociales que fueron rotas por la guerra, como en el caso

colombiano. Puede ser aquí comprendido el emprendimiento social como una forma de la gestión del conocimiento donde se articulan las metas individuales con las colectivas. En el contexto de una economía mundial que da valor a lo diferencial y a lo local, la educación en el proceso social del emprendimiento es relevante para el rescate y la revalorización de otras formas de conocimiento (Chicuasique-Ramírez & Soto-Chaparro, 2014).

Para Bargsted (2013), el emprendimiento social es entendido como una orientación laboral en beneficio social, en donde se generan proyectos orientados hacia las necesidades inmediatas del entorno, más allá de generar rentabilidad. Este emprendimiento va acompañado de fines sociales y/o ambientales que tienen pocas fuentes de financiación y un alto grado de superación de la pobreza y cambio social.

En este sentido, el emprendimiento social puede expresarse en dos formas: la primera, en sentido estricto, como respuesta a una problemática social en territorios caracterizados por fallas del mercado y del Estado con el fin de mejorar el bienestar común (Muñiz-Ferrer, 2015). La segunda, como un liderazgo social de las personas motivado por el reto de dar solución a una necesidad en comunidades. Este emprendimiento puede tomar la forma de economía solidaria, en donde se caracteriza el esfuerzo personal, particular y autónomo por superar una condición social (por ejemplo: necesidades económicas, contextos violentos, entre otros) (Acebedo-Afanador & Velasco-Abril, 2017).

Asimismo, un emprendedor social es considerado una persona con soluciones innovadoras a los problemas o necesidades de sus comunidades (Díaz-Fonca et al., 2012). La mayoría de los emprendedores sociales viven en la zona, conocen el territorio, son ambiciosos y persistentes, buscan atacar serios problemas de desarrollo social, cultural y económico desde los saberes tradicionales de la comunidad. En las economías en desarrollo, los emprendedores sociales abordan problemáticas asociadas a necesidades básicas como sanidad, acceso al agua, salubridad, apoyo a actividades agrícolas (Curto, 2012). Particularmente en Colombia, este tipo de emprendimientos no es visto de forma empresarial, sino que los emprendedores lo perciben como una actividad altruista que genera un beneficio económico (Patiño-Castro et al., 2016).

En consecuencia, la formación en habilidades emprendedoras contribuye no solo a la inserción en el mundo productivo, sino que además aporta hacia la búsqueda de soluciones comunitarias dirigidas hacia el bien común, la resolución de conflictos y la generación de progreso económico (López-Rodríguez, 2017).

Educación inclusiva y TIC

La educación juega un papel crucial cuando se refiere a movilidad social y económica. En el proceso de medición multidimensional de la pobreza (absoluta y relativa) la educación es parte esencial de los niveles mínimos de subsistencia. La educación no solo contribuye al posicionamiento en el ambiente laboral, sino que es inversamente proporcional a los niveles de exclusión social, al no referirse únicamente a un tema económico, sino a la participación de los individuos en la sociedad. Es sumamente difícil vencer la pobreza y las desigualdades sociales cuando no hay una formación ni acceso a la educación (Calle, 2011; Pineda-Escobar & Falla-Villa, 2016; Rodríguez-Sánchez & Celis-León, 2019).

El término inclusión hace referencia a la transformación y robustecimiento del sistema educativo y los entornos educativos, según la diversidad de los estudiantes y la amplia gama de necesidades de aprendizaje, con el propósito de situar las políticas y praxis educativas hacia la convicción de que la educación es un derecho básico y elemental de una sociedad igualitaria (UNESCO, 2008; Hove & Grobbelaar, 2020). La educación inclusiva propende por la adquisición de conocimientos que conlleven interactuar con otros de diferentes áreas geográficas, con el objetivo de aprender sobre su historia, cultura o idioma (Pittman et al., 2021).

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la educación inclusiva es “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación” (2008, p. 49). Y lo es:

en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p. 49)

El propósito de la educación inclusiva es reconocer y reducir las dificultades del aprendizaje y aumentar la participación de los estudiantes en las instituciones, en donde la totalidad de los alumnos se benefician, no solo un segmento específico, y se incrementa la diversidad entre ellos (Hove & Grobbelaar, 2020; Pittman et al., 2021). Además, es importante mencionar que el enfoque inclusivo no se limita exclusivamente a alumnos con discapacidad, sino que involucra alumnos con diversa cultura, religión, posición económica, y alumnos que presenten dificultades de aprendizaje y comportamiento (Saloviita, 2015), lo cual requiere para su alcance de la participación y colaboración eficaz entre los docentes y las instituciones educativas (AlMahdi & Bukamal, 2019).

En este sentido, las TIC aumentan la calidad en la educación y son una herramienta poderosa para que los alumnos alcancen los objetivos académicos, además de posibilitar la inclusión educativa si son direccionadas a resolver las necesidades de los estudiantes, maximizar su participación y productividad en la generación del conocimiento y minimizar o remover las exclusiones en las instituciones educativas (Hove & Grobbelaar, 2020). Un ejemplo de integración de la diversidad puede evidenciarse en el uso del Internet como medio de encuentro de varias culturas (Vértiz-Osores et al., 2019), específicamente en el uso de herramientas como Google Translator, que facilitan la resolución de problemas rompiendo barreras de la comunicación en otros idiomas (Ochoa-Aizpurua Aguirre et al., 2019).

Actualmente, debido a la crisis generada por la pandemia, las instituciones educativas a nivel mundial deben replantear los modelos de aprendizaje-enseñanza, y los estudiantes adaptarse al uso de nuevas formas de transferir y apropiar el conocimiento mediante la educación a distancia o *e-learning* (WCCI, 2020). De esta forma, con el apoyo de las TIC y bajo la modalidad *e-learning*, la educación puede proporcionar un entorno que permite la interculturalidad, el bienestar e inclusión de las víctimas para acceder a espacios de formación y emprendimiento en sus comunidades.

Educación e-learning y a distancia

Cuando se habla de educación superior se hace referencia a un proceso interactivo y versátil que corresponde a las exigencias de un país, a los avances científicos y tecnológicos y a los requerimientos de las personas para su formación. Las tecnologías, enmarcadas en un contexto formativo y con un diseño oportuno, tienen la capacidad de potenciar la educación y otros entornos de la academia (García et al., 2012).

Islas Torres (2015) expresa que en el momento que las TIC incursionan en la educación, cambian totalmente la manera de impartir los conocimientos y le dan espacio a nuevas técnicas educativas que transforman la manera habitual en que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que exista una interacción entre el maestro y el alumno de manera *on-line*. En el contexto de la educación superior, estas tecnologías y su implementación son indispensables en la ejecución de los procesos formativos (Rubio-Hurtado & Escofet-Roig, 2014; Barrios-Rubio & Fajardo-Valencia, 2017). En consecuencia, la tecnología se considera un instrumento esencial para los usuarios, ya que optimiza recursos, tiempo y, desde luego, rompe las barreras de la distancia dando la posibilidad de estudiar a cualquier persona desde cualquier parte del mundo (Rivera-Piragauta, 2015).

Con base en lo anterior, se puede decir que la virtualidad es un elemento propicio que contribuye al fortalecimiento de la pedagogía y ofrece los instrumentos necesarios para crecer en la enseñanza, además contribuye a una educación dinámica que logra ser impartida en lugares diferentes a los tradicionales. Así es como surge el aprendizaje electrónico o *e-learning*, herramienta que ha transformado la educación haciendo posible el acceso al conocimiento en forma remota desde cualquier lugar con Internet (Rivera-Piragauta, 2015). *E-Learning* es un sistema basado en la web, que pone la información o el conocimiento a disposición de los usuarios o estudiantes y sin tener en cuenta las restricciones de tiempo o la proximidad geográfica (Sun et al., 2008).

Los ambientes virtuales en línea brindan la oportunidad de que los estudiantes construyan sus propios conocimientos, especialmente cuando interactúan con el docente, los compañeros y las herramientas tecnológicas, aunque varios elementos del proceso de aprendizaje están influenciados por el contexto social y el proceso de construcción y entendimiento (Asoodar et al., 2016). Esto supone que la manera en que se da el proceso de enseñanza aprendizaje ha cambiado, ahora se otorga a los alumnos más herramientas TIC permitiendo la autonomía, a través del uso de recursos digitales en los procesos formativos como tableros digitales, videoconferencias, plataformas como *moodle*, Internet, celulares, tabletas, etc. Así el docente se convierte en un líder participativo en la transformación de hábitos, cultura y formas de aprender producto de las TIC (Ferrari, 2013; Nieto-Göller, 2012).

El modelo tradicional se ha transformado y actualmente el docente es un facilitador en los procesos educativos, implementando el uso de las TIC como medio optimizador y fortalecedor en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la generación de conocimiento por parte de los estudiantes (Barrios-Rubio & Fajardo-Valencia, 2017).

Así pues, la educación *e-learning* ha abierto la posibilidad de estudiar disminuyendo las barreras geospaciales, sin embargo, algunos autores han presentado preocupaciones respecto a esta modalidad de aprendizaje-enseñanza y mencionan aspectos críticos como: percepción de la utilidad y flexibilidad, motivación, temperamento de los estudiantes, comportamientos interpersonales, experiencia del instructor, género, edad, aptitud académica, estilos de aprendizaje, habilidades computacionales, entre otros (Sun et al., 2008). De igual manera, la formación virtual difiere de la tradicional en varios aspectos, entre ellos, el papel del tutor, pues en la primera este debe desarrollar nuevas formas de incentivar la participación en línea, ayudar a los estudiantes a sobrellevar obstáculos para alcanzar los objetivos de aprendizaje y responsabilizarse por la calidad del contenido del curso *e-learning* (Klimova & Poulouva, 2011).

Finalmente, es posible decir que las tecnologías en general propician beneficios en la educación y han revolucionado las formas de comunicación, de acceso a la información y al conocimiento. Las TIC transforman las relaciones sociales, los hábitos y las formas de hacer las cosas, a la vez que optimizan recursos mediante la educación virtual (Nieto-Göller, 2012; Gómez-Suárez,

2017). La educación virtual o a distancia es abordada en este documento como una oportunidad de integrar la academia, las comunidades y el intercambio de conocimientos en procesos de aprendizaje-enseñanza mediados por las TIC.

METODOLOGÍA

El trabajo investigativo tuvo un enfoque cualitativo bajo la metodología etnográfica, entendida como “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001, p. 12). El proceso metodológico fue dividido en las siguientes etapas:

- 1) Caracterización general de los principales campos de investigación.
- 2) Síntesis de la información por componentes.
- 3) Análisis e interpretación de la información.

Caracterización general de los principales campos de investigación

► Equipo de trabajo

La investigación contó con un equipo interdisciplinar que contribuyó con la construcción conceptual y metodológica para el desarrollo de los instrumentos de recolección de la información. El equipo estuvo compuesto por profesionales en antropología con conocimientos sobre el conflicto armado y los saberes ancestrales, administradores de empresas que aportaron su experiencia en los procesos de formación en habilidades empresariales, emprendimiento y procesos de transferencia de conocimiento. Además, la investigación contó con la asesoría de especialistas en informática y magísteres en educación, quienes la orientaron en torno a la educación en ambientes virtuales y *e-learning*.

► Búsqueda y recolección de información

La delimitación de los principales campos de investigación y el diseño de los instrumentos de medición se realizó con base en la revisión de artículos científicos en español e inglés, en los que se describieran procesos de formación en emprendimiento, acciones y habilidades para

el emprendimiento, además de elementos de formación en ambientes virtuales. Las bases de datos seleccionadas para la investigación fueron: Dialnet, Ebsco Bussines, ProQuest y Redalyc. Las combinaciones de búsqueda fueron: “emprendimiento” OR “emprendimiento social”, “transferencia de conocimiento”. En la base de datos Web of Science se realizó la búsqueda de los términos “e-learning AND rural” con el ánimo de identificar experiencias de formación en población similar a los grupos focales sujetos de estudio. Una vez revisados los resúmenes, los investigadores consideraron permitentes con la temática cincuenta y dos (52) documentos (Tabla 1) que fueron la base para la identificación de las técnicas y diseño de instrumentos de investigación.

La recolección de la información primaria se realizó mediante las técnicas entrevista y grupos focales, haciendo uso del instrumento cuestionario abierto, lo que permitió identificar percepciones frente al emprendimiento y el fortalecimiento de oficios y saberes tradicionales, además de elementos para la transferencia de conocimiento y la formación pedagógica en temas relacionados con emprendimiento mediados por la educación *e-learning* como posible herramienta para el uso del conocimiento e inclusión de los jóvenes víctimas.

Tabla 1

Documentos revisados por temática.

Temática	Referencias
Formación para el emprendimiento	Castellanos, Chávez & Jiménez, 2003; Osorio-Bayter, 2008; Osorio-Tinoco & Pereira-Laverde, 2011; Simón-Moya, Revuelto-Taboada & Medina-Lorza, 2012; Rodríguez-Restrepo & Larrota-Castro, 2013; Ricaurte, Ojeda, Betancourth & Burbano, 2013; Gutiérrez, Asprilla & Gutiérrez, 2014; Cifuentes-Garzón & Rico-Cáceres, 2016; Ocampo-Eljaiek, 2016; Núñez-Ladeveze, Núñez-Canal, 2016; Patiño-Castro, Cruz-Pérez & Gómez-Melo 2016; Vega-Guerrero, Mera-Rodríguez, 2016; López-Rodríguez, 2017.
Emprendimiento y sector gobierno, privado, académico	Zahra, Gedajlovic, Neubaum, & Shulman, 2009; Téllez, 2010; Maya & Fuerst, 2011; Curto, 2012; Díaz-Foncea, Marcuello & Marcuello, 2012; Bargsted, 2013; Tarapuez-Chamorro, Osorio-Ceballos & Botero-Villa, 2013; Chicuasaque-Ramírez & Soto-Chaparro, 2014; Hidalgo, Kamiya & Reyes, 2014; Mariño-Arévalo & Valencia-Toro, 2015; Muñiz Ferrer, 2015; Serrano-Bediaa et al., 2016; Rodríguez-Moreno, 2016; Acebedo-Afanador & Velasco-Abril, 2017; Contreras-Pacheco, Pedraza-Avella & Martínez-Pérez, 2017.
Transferencia de conocimiento	Pérez & Botero, 2011; Viana-Barcelo, Navarro-España & Pinto-Prieto, 2012; Morales-Rubiano, Sanabria-Rangel & Caballero-Martínez, 2015.
Formación virtual/b-learning/e-learning	Sun et al., 2008; Arbaugh, et al., 2009; Beldagli & Adiguzel, 2010; Da Silva, L. H., Costa, V. A., & Rosa, W. M. (2011).; Klimova & Poulouva, 2011; García V., I. F., Amaro y Brioli, 2012; Nieto-Göller, 2012; Alrushiedat & Olfman, 2013; Halverson et al., 2014; Fitó-Bertrán, Martínez-Argüelles & Moya-Gutiérrez, 2014; Ramírez-Plascencia, 2014; Rubio-Hurtado & Escofet-Roig, 2014; Islas-Torres, 2015; Pavla, Hana & Jan, 2015; Rahman, Hussein & Aluwi, 2015; Asoodar, Vaezi, & IZANLOO, 2016; Barrios-Rubio & Fajardo-Valencia, 2017; Damary, Markova, & Pryadilina, 2017; Coelho da Silva et al., 2017; Sreeja & Sreeram, 2017; Wongkhamdi, Cooharajanone & Khlaisang, 2017.

Se estimó que la aplicación de la entrevista fuera a expertos vinculados a organizaciones públicas y no gubernamentales (ONG) con experiencia en proyectos para víctimas del conflicto, procesos de apropiación social y desarrollo local. Por la especificidad del perfil, los expertos fueron recomendados por colegas académicos y contactados por correo electrónico; como resultado, siete

(7) expertos que han trabajado en 5 regiones de Colombia: Boyacá, Cundinamarca (Bogotá, Cajicá y Tenjo), Caldas, Cauca y Putumayo participaron de la entrevista mediante videoconferencia. Con el fin de dar profundidad analítica en las entrevistas se realizó un cuestionario con 24 preguntas abiertas en torno a: i) saberes tradicionales (qué conocen, proyectos para su fortalecimiento en territorios, quién posee el conocimiento, cuáles potencializar); ii) transferencia de conocimiento a jóvenes víctimas (posibles barreras para la transferencia mediante formación a distancia); iii) emprendimiento social (competencias a desarrollar, especialización del territorio, factores clave en la creación de unidades productivas).

Los grupos focales tuvieron como objetivo dar profundidad, solidez y pertinencia a los hallazgos del trabajo investigativo a través de la participación, la construcción de conocimiento colectivo y el diálogo de los participantes. Se buscó el acercamiento a los gobiernos que hacen parte del entorno de la institución en la que laboran los investigadores, llamado que respondieron los municipios de Cajicá y Tenjo del Departamento de Cundinamarca, Colombia. Dos grupos focales fueron conformados con 10 jóvenes, cada uno, víctimas del conflicto armado y residentes con edades comprendidas entre 15 y 24 años. Como instrumento de recolección se desarrolló un cuestionario semiestructurado en donde se trabajaron cinco (5) ejes centrales: i) caracterización del territorio, ii) saberes tradicionales, iii) transferencia de conocimiento científico-tecnológica, iv) interés en emprender unidades productivas y, v) garantías para la sostenibilidad en su territorio. El desarrollo del primer eje se llevó a cabo mediante un taller de cartografía social en donde, a partir de la colectividad y participación, la comunidad plasmó en un mapa la experiencia, concepción y percepción sobre su territorio, en este caso el espacio en el que se movilizan (Barrera-Lobatón, 2009). Los grupos fueron divididos en 3 subgrupos, cada uno acompañado de un miembro profesional del equipo de investigación. Una vez realizada la actividad, un representante de cada subgrupo realizó una descripción del mapa realizado, la situación actual y las expectativas que generan proyectos productivos en su territorio.

Síntesis de la información por componentes

La información recolectada de las entrevistas a expertos y los grupos focales fue transcrita y sistematizada en matrices codificadas por preguntas. En una primera matriz se cruzaron las respuestas de cada experto, evidenciando las coincidencias y divergencias entre sus percepciones y vivencias, sin perder el carácter particular en ellas; en la segunda matriz se registraron las respuestas a cada pregunta que de forma colectiva y participativa discutieron los jóvenes en los grupos focales. Las matrices consolidaron, además, la percepción sobre el territorio de los dos grupos. Una vez sistematizada la información, se organizó de acuerdo a los 3 ejes centrales de la investigación: saberes tradicionales, emprendimiento social y transferencia de conocimiento desde la formación *e-learning*.

Análisis e interpretación de la información

La sistematización de la información permitió realizar un análisis descriptivo de esta en torno a los tres ejes mencionados previamente. La información obtenida sobre el conocimiento, necesidades y experiencia de las víctimas es analizada a la luz de la percepción y vivencias en territorio de los expertos y lo que indican los teóricos. El análisis se desarrolló integrando los hallazgos por componentes (saberes tradicionales, emprendimiento social y transferencia de conocimiento desde la formación *e-learning*) con el fin de hacer inferencias y caracterizaciones generales desde el contexto formativo.

RESULTADOS

Los hallazgos de la investigación exponen la percepción vivencial de expertos institucionales, locales y jóvenes, y se presentan desde los tres aspectos principales de la investigación: saberes tradicionales, el emprendimiento social y los procesos de formación y transferencia del conocimiento en población joven víctima del conflicto.

Enfoque desde los saberes tradicionales

Los expertos, en general, identifican los saberes tradicionales como aquellos que se transmiten de generación en generación, son empíricos y generan identidad propia en la cultura y el territorio. Este tipo de saber es un capital de la población que hace parte de su identidad al ser particular al territorio y a su origen.

Los profesionales entrevistados identificaron actividades en relación a la promoción o fortalecimiento de saberes tradicionales por parte del Estado o entidades privadas. Existen programas de seguridad alimentaria (como el programa Huertas caseras, que vinculan a las jóvenes víctimas del conflicto), procesos agrícolas y de cultivo, sistemas participativos, programas estatales de fortalecimiento de la cultura, creación de elementos culturales como el libro *Saberes de Colombia*, que comprende un compendio de saberes tradicionales del país. En los territorios analizados, algunas instituciones que apoyan este tipo de programas son entidades estatales como gobernaciones, oficinas de equidad y género, y oficinas de desarrollo económico, emprendimiento, turismo, cultura y educación de los municipios. Es importante mencionar que en la investigación no fue posible identificar programas con enfoque diferencial que involucren jóvenes víctimas del conflicto.

En territorios rurales, los saberes tradicionales que aún se conservan están relacionados con la agricultura y las artesanías, sin embargo, los entrevistados sostienen que los conocimientos que podrían fomentarse en los jóvenes que han sido víctimas del conflicto dependen de la economía local. Concuerdan en fomentar de manera particular conocimientos en gastronomía o culinaria, oficios agrícolas (siembra de productos, huertas, comida orgánica) y agropecuarios, y cuidado del medio ambiente. Adicionalmente, los expertos reconocen la importancia de los saberes rurales, del campo agrícola y agropecuario como un medio para garantizar la seguridad alimentaria tanto de las personas de la ciudad como del mismo campo, un elemento que se encuentra alineado con la Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PSAN – Conpes 113 de 2007) del país (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 2012).

Ahora bien, a partir del taller de cartografía social (Figura 1) y de las entrevistas a la población de jóvenes víctimas del conflicto, se identifica una percepción de abandono por parte del Estado, ya que se encuentran ubicados en tierras altamente productivas, pero con limitadas oportunidades de trabajo digno y de acceso a la educación. El municipio de Tenjo se caracteriza por ser un territorio agropecuario, sin embargo, la población desplazada no posee tierras para aprovechar esta riqueza. El municipio de Cajicá, por su cercanía a la capital del país, Bogotá, se caracteriza por tener grandes empresas que requieren mano de obra técnica, a las cuales la mayoría de jóvenes no pueden acceder por no tener experiencia, habilidades o edad suficiente para ingresar, por lo que la alternativa para los hombres es sub-emplearse como auxiliares de construcción o jornaleros, mientras que las mujeres se vinculan en labores domésticas.

Figura 1. Taller cartografía social grupo focal Tenjo, Cundinamarca.



Nota: Fotografía de Lorena Vallejo, miembro del equipo de investigadores, abril de 2017.

En relación a los conocimientos que permitirían su empleabilidad, los jóvenes indican poseer conocimientos en distintas áreas, pero no identifican un conocimiento tradicional de sus comunidades (aunque las mujeres conocen de gastronomía) y, por el contrario, han aprendido actividades propias del territorio que los acoge con el fin de emplearse (por ejemplo: modistería, gastronomía, escolta y vigilancia, creación de pistas y canciones del género urbano). Un joven manifestó que ha realizado estudios técnicos en administración agropecuaria y está dedicado a promover la agricultura orgánica y el manejo de residuos sólidos en Cajicá mediante la enseñanza de un programa educativo de su autoría: “Tu huerto orgánico familiar”, con el cual busca que las familias produzcan parte de los alimentos en casa.

En general, fue posible identificar en los jóvenes desplazados un bajo interés por retornar a las tierras de origen debido a la falta de oportunidades de estudio y trabajo, además desconfían de la seguridad de los territorios apartados y de los procesos de paz que hay en el país. Asimismo, se evidencia apatía en adquirir y usar conocimientos tradicionales y, por el contrario, tienen una inclinación hacia la formación en habilidades técnicas que les permita vincularse laboralmente en empresas que les brinden un sustento. Aquellos que residen en territorios rurales de los municipios se vinculan laboralmente a actividades agropecuarias (ganadería, elaboración de queso, yogurt, cuajada o cría de animales pequeños).

Enfoque desde el emprendimiento social

Desde la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas de Colombia se han desarrollado proyectos, a lo largo del país, que articulen entidades públicas y privadas para la formación y apoyo económico a las víctimas. Se han emprendido actividades para la puesta en marcha de unidades productivas, tales como asesoría y orientación, que les permita adquirir competencias para una adecuada creación de proyectos productivos, su administración e inversión del dinero (educación financiera, proyecto de vida, competencias laborales, creación de empresa y empleabilidad) (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2018a).

Según lo anterior, se buscó indagar sobre la identificación del emprendimiento social como una actividad inclusiva y de autosostenimiento. Los hallazgos permiten identificar que los expertos institucionales y locales tienen conocimientos sobre su definición y coinciden en indicar, a manera general, que el emprendimiento social es el uso del conocimiento local para la búsqueda de acciones que transformen y mejoren la calidad de vida de una comunidad sin que atenten contra la construcción social del territorio. Adicionalmente, indican que el emprendimiento debe partir de las capacidades que tienen los actores sociales para hacer ejercicios de transformación y construcción en sus territorios que logren impactar positivamente la comunidad.

En este sentido, los expertos entrevistados consideran que la creación de los emprendimientos sociales depende de varios aspectos claves que van más allá de la financiación y búsqueda de rentabilidad. En el caso de la población víctima, consideran necesario la asociatividad y el ejercicio participativo que contribuyan a la cohesión del negocio o unidad productiva, tal como también concluyen Vega-Guerrero y Mera-Rodríguez (2016). De igual manera, los emprendedores deberán adquirir capacidades mínimas para identificar necesidades y oportunidades en su entorno, crear valor agregado, administrar y fortalecer comunitariamente las organizaciones que deseen crear. Se debe tener en cuenta la voluntad e iniciativa del individuo para emprender y específicamente realizar un esfuerzo por disminuir su dependencia del Estado paternalista, a la vez que evitar la revictimización.

Según el conocimiento que poseen los expertos sobre el territorio y la economía en distintos departamentos del país, aunado a las condiciones sociales de la población sujeto de estudio, es posible inferir que algunos oficios y saberes tradicionales se pueden explotar como oportunidad de negocio. Algunos de ellos son los relacionados con temas gastronómicos o culinarios, oficios agrícolas (tales como siembra, huertas, comida orgánica), agropecuarios y artesanales. De igual forma, identifican un gran potencial en el desarrollo del turismo y conservación del medio ambiente ahora que los acuerdos de paz han permitido redescubrir y acceder a territorios aislados de la geografía colombiana.

Un tema prioritario en Colombia es la seguridad alimentaria como parte del proceso de inclusión, prosperidad y aprovechamiento productivo de la tierra (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 2012). Los expertos institucionales afirman que existen programas y proyectos que promueven el cultivo, la industrialización y el mejoramiento de las técnicas para obtener productos de calidad; no obstante, los jóvenes entrevistados afirman que estos procesos son incompletos y escasos, ya que contemplan procesos de capacitación y promulgación de emprendimiento y la cooperatividad como una imposición para el cumplimiento de metas y objetivos, pero carecen del seguimiento y acompañamiento necesarios para llevarlos a cabo. Asimismo, la implementación de estos oficios y saberes como un medio de sostenimiento debe ir de la mano con la adquisición de competencias cognitivas en administración, conceptos básicos de proyectos, capacidad de ahorro, gestión y liderazgo, cooperación, asociatividad y conocimiento de las tendencias productivas de la zona. Estos elementos permitirán identificar capacidades propias y locales alrededor de la gestión, promoción y fortalecimiento de cooperativas de trabajo colectivo que sean fuentes de ingreso y promuevan el crecimiento personal y social en el tiempo.

De acuerdo con la percepción de los expertos, algunos factores claves en la permanencia de las unidades productivas o los emprendimientos sociales en jóvenes víctimas son los siguientes (véase Figura 1).

Figura 1. Factores claves en la permanencia de emprendimientos sociales según expertos.



1. Producto o servicio que satisfaga necesidades permanentes, tales como comer, divertirse, descansar, o relacionadas con la reproducción, para ello es necesario conocer las necesidades locales. 2. Existencia de un articulador al interior de la comunidad que incentive la participación colectiva y cooperativa. 3. Los emprendedores deberán apropiarse de su idea de negocio, adquirir conocimiento relacionado con ella, además de conseguir el recurso económico para ella 4. En proyectos con apoyo institucional es importante conocer las experiencias de otros investigadores o proyectos, e identificar las lecciones aprendidas en términos de organización y proyección. 5. El emprendimiento no debe ser una imposición institucional, un indicador en las cifras institucionales. 6. Las instituciones deben realizar acompañamiento y seguimiento en todas las fases de consolidación de una unidad productiva.

Los resultados permiten identificar tendencias entre lo que consideran los expertos deben aprender y emprender los jóvenes para el autosostenimiento y lo que realmente desean realizar ellos. Coinciden en abogar por el desarrollo agropecuario (cultivos, seguridad alimentaria, ganadería y derivados), gastronómico y de oficios técnicos que satisfagan necesidades de las grandes empresas. Pero también los jóvenes exponen intereses no considerados por los expertos, tales como el desarrollo artístico, la confección, la compra-venta de productos, los servicios técnicos como fotografía, video, entre otros.

En general, se encuentra que los expertos se inclinan hacia el fomento de procesos productivos de la economía primaria para la población que ha sido víctima del conflicto. Esto se puede explicar debido a que cerca del 84 % de la población víctima del conflicto se encuentra en condición de pobreza, 35,5 % en indigencia (Unidad de Servicio Público de Empleo, 2016), y los expertos identifican como primordial la necesidad de satisfacer necesidades básicas relacionadas con seguridad alimentaria en la ruralidad, de la mano de acceso a educación para la formación de mano de obra. Contrario a esta visión, los jóvenes entrevistados, en general, carecen de interés en actividades relativas a territorios rurales; sus intereses se enfocan en proveer servicios que puedan ejercer en las ciudades donde residen.

Frente a lo anterior, es importante mencionar que, de acuerdo a los expertos locales, los jóvenes que han sido víctimas del conflicto tienden al individualismo y al escepticismo, no confían en el otro, situación que se agrava ante la percepción de incumplimiento por parte del Estado y entidades gubernamentales. Es posible evidenciar varios programas gubernamentales de fomento, orientación, seguimiento y formación para la inclusión laboral, sin embargo, el 34.8 % de los 8.3 millones de víctimas son adultos entre 29 y 60 años, mientras que el 21.7 % son jóvenes entre los 18 y 28 años (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2018b), es decir, 56.5 % de la población víctima se encuentra en condición de empleabilidad, lo que representa un gran reto para el gobierno en términos de cubrimiento y satisfacción de necesidades laborales y educativas, razón por la cual es difícil para las víctimas acceder a los beneficios en los territorios locales.

Ahora bien, una vez identificada la percepción de expertos y jóvenes sobre la importancia de la formación para la empleabilidad y del emprendimiento social y el uso de los saberes tradicionales en la creación de productos y servicios, aunado a la ineffectividad del Estado en crear oportunidades a la población, se hace necesario indagar sobre la percepción de expertos y población juvenil ante la posibilidad de acceder al conocimiento mediante la modalidad *e-learning*.

Acerca de la transferencia del conocimiento y elementos para la formación e-learning

Esta sección expone las opiniones de los expertos respecto a las dificultades o inconvenientes que se presentan durante los procesos de formación con jóvenes víctimas del conflicto colombiano, las posibles barreras al aprendizaje, las competencias básicas necesarias para la formación a distancia y las lecciones aprendidas de procesos anteriores, todos ellos elementos clave en los procesos de transferencia de conocimiento. En el grupo focal con los jóvenes se indagó

respecto al conocimiento, acceso y uso de TIC, además del interés por formarse a distancia en determinado oficio. Adicionalmente, se investigó sobre las posibles estrategias pedagógicas que sería importante que considere la academia en la formación *e-learning*.

En los procesos de formación con jóvenes los expertos consideran determinante la identificación del contexto de la población, conocer el hecho victimizante en el caso de las víctimas y reconocer el grado de apropiación de los jóvenes con su comunidad. En este sentido, es crucial crear un ambiente de confianza y relación horizontal, de construcción participativa entre las partes que realizan el proceso de transferencia de conocimiento en el espacio del aula. Se deben brindar espacios para la argumentación y la toma de decisiones individuales y en comunidad.

Respecto a las principales barreras al aprendizaje de los jóvenes víctimas del conflicto en procesos de capacitación, los expertos opinaron que en muchas ocasiones las barreras idiomáticas fueron un inconveniente, sobre todo con población indígena con una lengua diferente al castellano. Otra barrera es la disponibilidad de tiempo y espacios académicos, ya que las personas tienen actividades laborales durante el día, periodo en el cual las entidades gubernamentales disponen los espacios (como salas de cómputo, aulas, salones comunales) para que puedan acceder a su formación, ya que no disponen de equipos de cómputo o de Internet en sus hogares, aunque sí poseen dispositivos móviles.

En procesos de formación a distancia, los expertos estiman que son necesarias las competencias relativas a lecto-escritura y competencias básicas para el manejo de herramientas TIC, tales como manejo de computadores (*hardware*), uso de *software* básico, uso de Internet, entre otros. Por último, los expertos indican que entre las lecciones aprendidas de procesos de formación se encuentra la necesidad de crear procesos flexibles y participativos en donde sea posible la lectura del contexto e identificar sus conocimientos culturales e ideas (en lo cual coinciden con los grupos de jóvenes); recomiendan no idealizar a las comunidades ni revictimizarlas, no estandarizar modelos educativos y, a partir del contexto, crear y organizar los contenidos en conjunto con los participantes.

Los jóvenes participantes de los grupos focales encuentran algunas limitantes a sus procesos de formación. Ellos identificaron una amplia oferta educativa en los territorios para la creación de capacidades operativas para la inserción laboral, especialmente ofertados por el gobierno y organizaciones sin ánimo de lucro; sin embargo, manifiestan tener dificultades para obtener el dinero para transportarse, costear los materiales necesarios para los cursos o asistir en los horarios ofertados. En este contexto, la formación bajo la modalidad *e-learning* es una herramienta para la inclusión social, la igualdad y el apoyo a la sostenibilidad económica de los estudiantes.

En términos de habilidades TIC, pocos saben usar un computador, aunque les gustaría aprender a usarlo mejor, además, manifestaron interés en procesos educativos interactivos que usen didácticas pedagógicas basadas en la experiencia y la participación.

Respecto a la educación virtual, se muestran un poco renuentes, ya que manifiestan que es importante para ellos tener un acompañamiento cercano de un docente, un tutor con quien interactuar y haga el seguimiento a su proceso de formación y experiencia práctica; también les preocupa no tener un computador o incluso conocimientos avanzados en su uso; no obstante, se evidencia en ellos una inquietud propia de los jóvenes respecto al uso de las tecnologías al estar inmersos en la sociedad del conocimiento.

Los jóvenes reconocen la importancia de la educación como medio para mejorar sus condiciones de vida. Por sus condiciones se les dificulta pensar en empezar una carrera profesional o técnica al terminar los estudios básicos secundarios debido a la necesidad de iniciar lo antes posible a generar ingresos para el sostenimiento familiar. Existe la opción de créditos gubernamentales para los estudios, pero manifiestan dificultades para cumplir con los requisitos solicitados.

DISCUSIÓN

En Colombia, una gran cantidad de entidades públicas y privadas se dedica a trabajar con población víctima del conflicto armado (Departamento para la Prosperidad, Unidad de Víctimas, Servicio de Aprendizaje (SENA), Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (FAO), Programa de alianzas para la reconciliación (ACDI/VOCA), entre otros). Palabras como reparación, atención psicosocial, reconciliación, entre otras, generan eco en los diferentes discursos que se dan en la cotidianidad del país. Si bien existen las políticas para la inclusión social de la población víctima, es difícil tener un cubrimiento del 100 % en todos los aspectos sociales y económicos por la gran cantidad de población víctima existente (más de 8 millones de personas), lo que ha dificultado que jóvenes se beneficien de programas educativos y productivos a nivel nacional.

En este sentido, los resultados de esta investigación permiten identificar la importancia de fomentar saberes tradicionales, la necesidad de generar ingresos a través del emprendimiento y algunas dificultades de formación en competencias para la inserción laboral como factores para la reconstrucción del tejido social. Algunas barreras se relacionan con falta de educación, problemas de accesos geográficos, carencia de oportunidades laborales y por consiguiente dificultades económicas. La mayor reflexión, resultado del trabajo de campo realizado, es la percepción de desarticulación entre el quehacer de las diferentes instituciones y la realidad de la población. Esta

desarticulación impide que se realice un trabajo completo de acompañamiento, seguimiento y formación que contribuya con la independencia económica de la población. Asimismo, se requiere la creación de nuevos espacios de concertación y articulación, bases de financiación estables, capacitación y educación que desde el punto de vista teórico-práctico respalden dichas acciones.

Relación saberes tradicionales y emprendimiento

En un principio, en la legislación de todos los países con diversidad cultural deberían fomentarse los saberes tradicionales como conservación de la biodiversidad para el manejo adecuado de los ecosistemas, temas relacionados con la familia, la salud y la educación, entre otros. Sin embargo, estos conocimientos se están perdiendo a gran velocidad, en gran medida debido a los cambios de vida y al abandono de las zonas rurales, y a veces solo se conservan de forma oral y corren peligro de desaparecer por falta de relevo generacional.

Los conocimientos tradicionales tienen un gran potencial para el desarrollo económico y social de América Latina, e incluso podrían incorporarse a innovaciones comerciales, asimismo pueden contribuir al desarrollo social de maneras no comerciales. No obstante, su incorporación en redes plurales de innovación y aprendizaje, así como su consideración en el diseño de políticas públicas en materia de innovación, ciencia, tecnología y protección intelectual, requieren de una mayor claridad conceptual en cuanto a definir con mayor precisión a qué se hace referencia cuando se habla de conocimiento tradicional (Valladares & Olivé, 2015).

Los saberes tradicionales deben ser identificados mediante herramientas de participación y colaboración continua entre expertos locales e institucionales. Para ello, se requiere de técnicas de observación intensiva y detallada al contexto, al espacio, tiempo y lugar. En estos procesos es importante establecer una relación de confianza que permita reflexionar sobre quién posee dicho conocimiento, la importancia de la divulgación a corto, mediano y largo plazo, dar reconocimiento a espacios cotidianos como la cocina, las huertas caseras, las escuelas y los sitios comunitarios. Las experiencias o encuentros comunitarios deben ser registrados en documentos audiovisuales que permitan reconocer saberes y formas de divulgación tales como juegos tradicionales, mingas comunitarias, ferias y fiestas tradicionales, entre otros.

En este sentido, es posible indicar que en espacios comunitarios vulnerables marcados por factores sociales externos como el conflicto es importante pensar el emprendimiento como una actividad colectiva de construcción del tejido social, en donde una colectividad trata de surgir mediante la creación organizacional y de trabajo con base en el saber colectivo. Sin embargo, más allá de la formación, se requiere considerar la complejidad en la implementación de un emprendimiento. Para ello, se debe tener en cuenta formar y promulgar saberes organizacionales,

promover y explotar capacidades locales, gestionar incentivos financieros, realizar seguimiento y acompañamiento a las iniciativas empresariales, con el fin de influir en la permanencia y viabilidad de sostenimiento desde un componente económico.

Modalidad e-learning para la formación de los jóvenes víctimas

En general, los expertos y jóvenes entrevistados coinciden en evidenciar como principales barreras para el aprendizaje, bajo una modalidad virtual, las competencias básicas para la educación en modalidad *e-learning*, tales como el acceso a TIC en sus territorios, las barreras idiomáticas en la formación de comunidades de habla no hispana y la carencia de conocimientos en el uso de equipos tecnológicos para la formación. Asimismo, demandan que los procesos formativos se caractericen por la identificación del contexto, la construcción de espacios de confianza y proximidad tutor/estudiante, la existencia de estrategias didácticas participativas y vivenciales, además de la flexibilidad en los procesos de generación y transferencia de conocimiento. Por último, recomiendan la no estandarización de los procesos educativos y poner especial atención a no revictimizar a los estudiantes víctimas del conflicto.

El docente *e-learning*, además de habilidades pedagógicas, didácticas y técnicas, requiere competencias tutoriales basadas en la empatía y la comunicación socio-afectiva (Alonso-Díaz & Martín-Sánchez, 2010). De acuerdo con esto, los docentes en modalidad *e-learning* requieren habilidades que faciliten el aprendizaje y la comunicación –tales como la capacidad de trabajo y constancia que permitan el seguimiento y retroalimentación inmediata del progreso de aprendizaje de cada alumno–, competencias para orientar en la búsqueda de información en Internet que apoye didácticamente la temática de estudio, proponer estrategias de trabajo colaborativo mediados por TIC, y tener conocimiento de las características de los entornos virtuales de aprendizaje en comparación con los sistemas presenciales con apoyo TIC (González-Guerrero et al., 2012).

Las competencias tutoriales del docente *e-learning* se basan en habilidades para la innovación didáctica que permitan articular nuevas y mejoradas estrategias y métodos para la facilitación del aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Damary et al. (2017), el rol del docente *e-learning* está mucho más centrado en el estudiante que en la modalidad presencial. El estudiante y el tutor son percibidos como iguales, y participan activamente en la construcción de conocimiento, mientras que el docente es un facilitador que relega su rol de autoridad, experto o modelo a seguir. Infortunadamente, algunos estudiantes no logran alcanzar un rol activo, lo que resulta en un sentimiento de “alienación y frustración, y simplemente no aprenden tan bien” (Damary et al., 2017, p. 86). Aquellos estudiantes involucrados en una cultura de poder tienden a:

iniciar discusiones, expresar opiniones personales y desacuerdos, hacer preguntas y desafiar las opiniones de otras personas, incluso instructores. [Están] más acostumbrados a los ambientes centrados en el maestro y verlo como la fuente de toda sabiduría(...) Estas diferencias polarizadoras en la percepción del papel del instructor impiden significativamente las interacciones en línea y los resultados generales del aprendizaje. (Damary et al., 2017, p. 86).

Los expertos y grupos focales con jóvenes mencionaron como retos en la formación *e-learning* la proximidad y la participación social. En concordancia, un gran desafío es el que involucra el aprendizaje colaborativo on-line (*Online Collaborative Learning*) como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico, el conocimiento compartido y la retención del aprendizaje en el largo plazo; esto en la medida que el estudiante no solo es motivado hacia el autoaprendizaje, sino también a la búsqueda del desarrollo de otros miembros de su grupo (Adams-Becker et al., 2017). Es así como la formación on-line para la población víctima del conflicto se propone como una herramienta que busca la comprensión del aprendizaje como un proceso que contribuye al desarrollo social, la construcción de habilidades comunicativas y la retroalimentación grupal.

Ahora bien, los hallazgos de Kember et al. (2010) exponen la importancia de usar el diálogo constructivo y las actividades de aprendizaje interactivo como medio de acercamiento al desarrollo de habilidades comunicativas y al entendimiento de contenidos: “El acceder a información en internet no parece ayudar efectivamente a alcanzar los resultados de aprendizaje” (Kember et al., 2010, p. 1183). En este sentido, la planeación pedagógica para la formación de la población deberá involucrar un aprendizaje basado en la interacción, el diálogo y el trabajo colaborativo, que relacionen la aptitud o competencia para adquirir el conocimiento (alfabetización digital, aprendizaje auto-dirigido) y la aplicación o el uso de dicho conocimiento en experiencias significativas que permeen la realidad de los estudiantes, ya sea mediante contenidos digitales (simuladores, gamificación, tutoriales interactivos, *apps*, celulares o *mobile learning*) o en el contacto con otros (compañeros de aula, foros, juego de actores, wikis, blogs colaborativos, proyectos de aula).

Otros desafíos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de desarrollar procesos formativos en modalidad *e-learning* son: la brecha entre los rendimientos –la cual considera las condiciones socio-económicas de los estudiantes como externalidades que inciden en la disparidad de resultados académicos–, la consecución de la igualdad digital –específicamente en el acceso a tecnologías como Internet y herramientas tecnológicas para la participación y la educación–, la gestión de habilidades para el mundo real –lo que demanda la capacidad del docente para asimilar los cambios sociales y lograr experiencias significativas en el aprendizaje que permitan la empleabilidad y la proyección productiva del estudiante– (González-Guerrero et al., 2019; Adams-Becker et al., 2017; Alexander et al., 2019).

Por último, un elemento adicional que debe considerarse es el uso apropiado de la tecnología y la retroalimentación en procesos de aprendizaje,

sin una evaluación y retroalimentación inmediatas, es posible que los estudiantes no puedan completar su aprendizaje de manera satisfactoria. Por lo tanto, al desarrollar un entorno de aprendizaje mejorado con tecnología, es importante proporcionar herramientas de aprendizaje adecuadas y un mecanismo de evaluación y retroalimentación inmediata. (Hwang et al., 2011, p. 2278).

En el caso específico de los jóvenes sujetos de estudio, su aprendizaje no solo está determinado por externalidades socio-económicas y desigualdad digital, sino también por las conexiones que los estudiantes observan en sus contextos específicos, la aplicación práctica y el conocimiento previo que adquieren de libros, textos digitales, Internet y de la información transferida del docente. Esta conexión entre información adquirida y realidad de sus mundos debe ser orientada desde la planeación pedagógica y didáctica del docente, que con el apoyo de las herramientas tecnológicas desarrolla procesos de retroalimentación y evaluación, incluso en tiempo real.

CONCLUSIONES

El presente estudio buscó recoger la percepción de expertos y grupos de personas entre 14 y 25 años acerca de procesos de formación a jóvenes víctimas del conflicto en el contexto colombiano frente a la educación en emprendimiento, el uso de saberes tradicionales y la mediación de la modalidad *e-learning*. Los resultados muestran un alto interés en hacer uso de las tecnologías como mediadores en los procesos de aprendizaje de jóvenes que han sido víctimas de la violencia y que desean iniciar procesos académicos para la inserción laboral. El grupo de expertos y de jóvenes entrevistados perciben la modalidad *e-learning* como una herramienta adecuada para la apropiación del conocimiento y la construcción de tejido social en lugares apartados del territorio colombiano donde la educación formal no tiene una alta participación.

Los jóvenes entrevistados se caracterizan por ser personas económicamente activas, sin embargo, sus oportunidades en términos económicos, de acceso a trabajos dignos o formación académicas se ven impactadas por los bajos ingresos familiares, la necesidad de ingresar a laborar desde temprana edad, la situación social de los territorios de los que fueron desplazados o en los que residen y las dificultades en el acceso a espacios y herramientas para su educación. Claramente, la tarea institucional y gubernamental requiere plantear soluciones sistémicas en los ámbitos social, económico y político desde diferentes sectores, no solo el educativo.

Ahora bien, en lo que compete a este estudio, en general se evidencia una alta responsabilidad de las instituciones formadoras y específicamente del docente/tutor que guía el aprendizaje, el cual demanda ciertas habilidades y competencias tutoriales que apoyen los procesos educativos, entre ellas habilidades suaves como la empatía, la comunicación y la búsqueda del trabajo colaborativo mediado por TIC. Además, desde su labor docente deberá buscar espacios para la interacción en línea entre y con los estudiantes en un ambiente de innovación didáctica constante. Un factor crucial en la formación es la competencia tutorial para asimilar los cambios sociales de las comunidades involucradas; las lecciones aprendidas del trabajo comunitario priorizan los saberes locales en el intercambio de conocimientos articulados con la realidad, sin priorizar la transferencia de tutor a estudiante.

Los hallazgos permiten concluir que la educación *e-learning* debe ser planeada desde el punto de vista de los contextos sociales y económicos de los estudiantes, de manera tal que la pedagogía y la didáctica reflejen procesos incluyentes, flexibles y no-estandarizados. Incluyente en la medida que todo tipo de población puede participar de sus procesos formativos a la par que incentiva la proximidad digital; flexible ya que la información está a disposición de los estudiantes en línea para cuando puedan acceder a ella, además que permite la comunicación con el docente de manera remota; y no-estándar ya que es una modalidad que permite particularizar los contenidos al tener en cuenta las diversas formas de aprendizaje, contextos e intereses de los estudiantes.

Por último, el proceso de aprendizaje de jóvenes víctimas mediante tecnologías *e-learning* plantea grandes desafíos para entes gubernamentales e instituciones educativas, entre ellos, la brecha de los resultados de aprendizaje creada por las externalidades sociales y económicas de los contextos en que viven los estudiantes, el alcance de la igualdad digital en todos los territorios de un país, y la gestión de las habilidades y competencias suaves y duras que permitan a las personas hacer parte de procesos de emprendimiento y empleabilidad en la realidad de sus comunidades.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer a los asistentes Esteban Zabala Gómez, Lorena Vallejo Barbosa y María Victoria Murcia por su participación en la recolección de información de esta investigación. A los expertos, jóvenes víctimas y sus familias por sus valiosos aportes a la investigación. Y a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada por el financiamiento de este proyecto.

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

- Acebedo-Afanador, M. J., & Velasco-Abril, M. (2017). Emprendimiento social femenino: prolegómenos conceptuales y estudio de casos. *CIEG*, (27), 102-116. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2027%20\(102-116\)%20Acebedo%20Afanador-enero%202017_articulo_id290.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2027%20(102-116)%20Acebedo%20Afanador-enero%202017_articulo_id290.pdf)
- Adams-Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Instituto de Educación, Cultura y Deporte & Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. EDUCAUSE.
- Alfageme-González, M., & Martínez-Valcárcel, N. (2007). Un modelo pedagógico en un contexto no formal: El Museo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(21), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546021.pdf>

- AlMahdi, O., & Bukamal, H. (2019). Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education During Their Studies in Bahrain Teachers College. *SAGE Open*, 9(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244019865772>
- Alonso-Díaz, L., & Martín-Sánchez, M. A. (2010). *Rol docente, racionalidad pedagógica y formación del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje*. Universidad de Extremadura.
- Alrushiedat, N., & Olfman, L. (2013). Aiding Participation and Engagement in a Blended Learning Environment. *Journal of Information Systems Education*, 24(2), 133-145. <https://jise.org/Volume24/n2/JISEv24n2p133.pdf>.
- Alvarado-Villa, N. E. (2017). Concepto de propiedad intelectual colectiva de pueblos y comunidades indígenas. *Cuestiones Políticas*, 32(57), 117-130. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cuestiones/article/view/22773>
- Arbaugh, J. B., Godfrey, M. R., Johnson, M., Pollack, B. L., Niendorf, B., & Wresch, W. (2009). Research in Online and Blended Learning in the Business Disciplines: Key Findings and Possible Future Directions. *The Internet and Higher Education Research*, 12(2), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.06.006>
- Asoodar, M., Vaezi, S., & Izanloo, B. (2016). Framework to Improve E-learner Satisfaction and Further Strengthen E-learning Implementation. *Computers in Human Behavior*, 63, 704-716. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.060>
- Bargsted A. M. (2013). El emprendimiento social desde una mirada psicosocial. *Civilizar*, 13(25), 121-132. <http://dx.doi.org/10.22518/16578953.133>
- Barreto-Henriques, M. (2014). Preparar el post-conflicto en Colombia desde los programas de desarrollo y paz: retos y lecciones aprendidas para la cooperación internacional y las empresas. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 179-197. <https://doi.org/10.18359/ries.56>
- Barrera-Lobatón, S. (2009). Reflexiones sobre Sistemas de Información Geográfica Participativos (SIGP) y cartografía social. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, (18), 9-23. <https://doi.org/10.15446/rcdg.n18.12798>
- Barrios-Rubio, A., & Fajardo-Valencia, G. (2017). El ecosistema educativo universitario impactado por las TIC. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 5(30), 101-120. <https://doi.org/10.22395/anr.v15n30a5>

- Beldagli, B., & Adiguzel, T. (2010). Illustrating An Ideal Adaptive E-learning: A Conceptual Framework. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5755-5761. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.939>
- Calderón-Rojas, J. (2016). La guerra interna y el desplazamiento forzado. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2016.06.010>
- Calle, R. C. (2011). Pobreza y exclusión social en la Europa del 2010. La educación para la inclusión como clave del éxito. *Papeles Salmantinos de Educación*, (15), 139-158. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=30648&lang=es>
- Candela, A. (2012). Un estudio etnográfico sobre la enseñanza de ciencias en las aulas de escuela primaria. In A. Molina Andrade (Comp.), *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las Ciencias Naturales en América Latina* (pp. 39-62). Editorial: Universidad Distrital Francisco José de Caldas .
- Castellanos, O. F., Chávez, R. D., & Jiménez, C. N. (2003). Propuesta de formación en liderazgo y emprendimiento. *Innovar*, 13(22), 145-156. <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v13n22/v13n22a12.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia. Centro Nacional de Memoria Histórica. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>.
- Chicuasque-Ramírez, M., & Soto-Chaparro, M. P. (2014). Innovación social: estrategia para la apropiación social del conocimiento [Trabajo de grado, Universidad de La Salle]. Repositorio. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1172&context=trabajo_social
- Cifuentes-Garzón, J. E., & Rico-Cáceres, S. P. (2016). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (25), 87-102. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>.
- Coelho da Silva, L., Mendonça-Teixeira, M., de Souza, J. V., Sena dos Santos, A., Martins-Ribeiro, G. J., Barreto dos Santos, H. P., Correia dos Santos, A., Lopes, F., de Moraes, C., Alcántara, M. V., & da Silva Medeiros, E. (2017). A Proposal of Virtual Education. In *12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 1-7. <http://dx.doi.org/10.23919/CISTI.2017.7975745>

- Contreras-Pacheco, O. E., Pedraza-Avella, A. C., & Martínez-Pérez, M. J. (2017). La inversión de impacto como medio de impulso al desarrollo sostenible: una aproximación multicaso a nivel de empresa en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 33(142), 13-23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.estger.2017.02.002>
- Curto, M. (2012). *Los emprendedores sociales: innovación al servicio del cambio social*. Navarra: IESE Business School. Universidad de Navarra.
- Da Silva, L. H., Costa, V. A., & Rosa, W. M. (2011). A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. *Revista Brasileira de Educacao*, 16(46), 151-168. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100009>.
- Damary, R., Markova, T., & Pryadilina, N. (2017). Key Challenges of On-Line Education in Multi-Cultural Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237(237), 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.034>
- De Hoyos, R., Rogers, H., & Székely, M. (2016). *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en búsqueda de oportunidades*. Banco Mundial.
- Diario del Huila. (09 de agosto de 2015). Huila conmemoró Día de las Víctimas. <https://www.huila.gov.co/publicaciones/2686/huila-conmemoro-dia-de-las-victimas/>
- Díaz-Fonca, M., Marcuello, C., & Marcuello, C. (2012). Empresas sociales y evaluación del impacto social. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 75, 179-198. <https://www.redalyc.org/pdf/174/17425798010.pdf>.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission. Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies.
- Fitó-Bertrán, M. A., Martínez-Argüelles, M. J., & Moya-Gutiérrez, S. (2014). El perfil competencial de los graduados de Administración y Dirección de Empresas en línea: una visión desde el mercado de trabajo. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2), 13-26. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v11n2-fito-martinez-moya/v11n2-fito-martinez-moya-en.html>
- García V., I. F., Amaro, R., & Brioli, C. (2012). La valoración del docente universitario en los entornos virtuales: Algunos descriptores claves. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 205-226. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1992/1987

- Gobierno de Colombia y FARC-EP. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. La Habana, Cuba. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Gómez-Suárez, A. M. (2017). La importancia del guion instruccional en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje. *Academia y Virtualidad*, 10(2), 47-60. <https://doi.org/10.18359/ravi.2868>
- González-Guerrero, K., Padilla-Beltrán, J. E., & Rincón-Caballero, D. A. (2012). *El docente en contextos B-Learning*. Universidad Militar Nueva Granada.
- González-Guerrero, K., Padilla-Beltrán, J., & Montoya-Cortés, M. (2019). *E-research y tecnologías colaborativas en la educación superior*. Redipe.
- Guber, R. (2001). *La etnografía; método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guerrero, R. (2012). *Los saberes tradicionales en el aula de ciencias. VII Coloquio Internacional de Educación*. Universidad del Cauca.
- Gutiérrez, J. A., Asprilla, E., & Gutiérrez, J. M. (2014). Emprendimiento e investigación en la escala de la formación profesional y la innovación empresarial en Colombia. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (76), 144-157. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/802/767>
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., Drysdale, J. S., & Henrie, C. R. (2014). A Thematic Analysis of the Most Highly Cited Scholarship in the First Decade of Blended Learning Research. *The Internet and Higher Education*, 20, 20-34. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.09.004>
- Hidalgo, G., Kamiya, M., & Reyes, M. (2014). *Emprendimientos dinámicos en América Latina. Avances en prácticas y políticas. Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva N°16 / 2014*. Banco Desarrollo de América Latina/Corporación Andina de Fomento.
- Hove, P., & Grobbelaar, S. S. (2020). Innovation for Inclusive Development: Mapping and Auditing the Use of Icts in the South African Primary Education System. *South African Journal of Industrial Engineering*, 31(1), 47-64. <http://dx.doi.org/10.7166/31-1-2119>
- Hwang, G. J., Wu, P. H., & Ke, H. R. (2011). An Interactive Concept Map Approach to Supporting Mobile Learning Activities for Natural Science Courses. *Computers & Education Journal*, 57(4), 2272-2280. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.011>

- Islas-Torres, C. (2015). La interacción en el b-learning como posibilitadora de ambientes de aprendizaje constructivistas: perspectiva de estudiantes. *Revista de Medios y Educación*, 47, 7-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180001>
- Kember, D., Menaught, C., Chong, F. C. Y., Lam, P., & Cheng, K. F. (2010). Understanding the Ways in Which Design Features of Educational Websites Impact Upon Student Learning Outcomes in Blended Learning Environments. *Computers & Education Journal*, 55(3), 1183-1192. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.015>
- Klimova, B., & Poulouva, P. (2011). Tutor as An Important E-learning Support. *Procedia Computer Science*, 3, 1485-1489. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2011.01.036>
- Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio de 2011. Colombia <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- López-Rodríguez, J. (2017). La promoción del emprendimiento social mediante metodologías innovadoras: hacia un nuevo paradigma educativo. *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, (37), 67-82. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.18413>
- Lozano-Rodríguez, M. A., & González-Cuenca, D. (2017). Análisis de la evolución histórica de la estructura económica de las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia (FARC) como factor principal de la perpetuación del conflicto armado colombiano. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 6(2), 96-106. <https://journals.epistemopolis.org/csociales/article/view/1498/1046>
- Mariño-Arévalo, A., & Valencia-Toro, M. (2015). Participación de la gran empresa en la política pública de atención a las víctimas del conflicto armado en Colombia. *Cuadernos de Administración*, 28(50), 159-185. <https://doi.org/10.11144/javeriana.cao28-50.pgep>
- Maya, A., & Fuerst, S. (2011). Dewak: Una microempresa creada para el mercado mundial Caso de estudio. *Pensamiento & Gestión*, (31), 1-33. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n31/n31a02.pdf>.
- Medina-Gutiérrez, F. A. (2009). El conflicto armado en Colombia: nuevas tendencias, viejos sufrimientos. *Misión Jurídica*, 2(2), 161-177. <https://doi.org/10.25058/1794600x.16>
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2012). *Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PISAN) 2012-2019*. <http://www.osancolombia.org/doc/pnsan.pdf>.

- Ministerio de Educación Nacional. (25 al 28 de noviembre de 2008). *El desarrollo de la educación: Informe nacional del Reino de Bahrein (educación inclusiva: el camino del futuro)*. Documento presentado a la cuadragésima octava sesión de la Conferencia Internacional de Educación (ICE). Suiza.
- Morales-Rubiano, M. E., Sanabria-Rangel, P. E., & Caballero-Martínez, D. (2015). Características de la vinculación universidad-entorno en la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 23(1), 189-208. <https://doi.org/10.18359/rfce.615>
- Muñiz-Ferrer, M. (2015). Emprendimiento: innovación y cambio social. *Icade. Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, (94), 5-10. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistaicade/article/view/5426>
- Nieto-Göller, R. A. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150. <https://doi.org/10.22517/25393812.1563>
- Núñez-Ladeveze, L., & Núñez-Canal, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1069-1089. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2016-1135>
- Ocampo-Eljaiek, D. R. (2016). El emprendimiento social en la formación integral. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 175-189. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1554>
- Ochoa-Aizpurua Aguirre, B., Correa-Gorospe, J. M., & Gutiérrez-Cabello Barragán, A. (2019). Las TIC en la atención a la diversidad educativa: el caso de la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61), 1-21. <https://doi.org/10.6018/red/61/07>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). (25 de mayo de 2017). Conocimientos Tradicionales. <http://www.wipo.int/tk/es/tk/>
- Osorio-Bayter, L. E. (2008). La formación y el desarrollo del emprendimiento en el sector solidario. *Hallazgos*, (9), 39-60. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835170003.pdf>
- Osorio-Tinoco, F. F., & Pereira-Laverde, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de Administración*, 24(43), 13-33. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuadernos_admon/article/view/2598

- Patiño-Castro, O. A., Cruz-Pérez, E. A., & Gómez-Melo, M. C. (2016). Estudio de las competencias de los emprendedores/innovadores sociales. El caso del Premio ELI de la Universidad EAN. *Revista EAN*, 81, 75-90. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1557>
- Pavla, S., Hana, V., & Jan, V. (2015). Blended Learning: Promising Strategic Alternative in Higher Education. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 171(171), 1245-1254. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.238>
- Pérez, J. A., & Botero, C. A. (2011). Transferencia de conocimiento orientada a la innovación social en la relación ciencia-tecnología y sociedad. *Pensamiento & Gestión*, (31), 137-166. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n31/n31a08.pdf>.
- Pineda-Escobar, M. A., & Falla-Villa, P. L. (2016). Los negocios inclusivos como fuente de trabajo de calidad para pequeñas empresarias en condición de pobreza: un estudio exploratorio en el municipio de Apartadó, Colombia. *Equidad & Desarrollo*, (25), 179-208. <http://dx.doi.org/10.19052/ed.3529>
- Pittman, J., Severino, L., DeCarlo-Tecce, M. J., & Kiosoglous, C. (2021). An Action Research Case Study: Digital Equity and Educational Inclusion During an Emergent COVID-19 Divide. *Journal for Multicultural Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1108/jme-09-2020-0099>
- Rahman, N. A. A., Hussein, N., & Aluwi, A. H. (2015). Satisfaction on Blended Learning in a Public Higher Education Institution: What Factors Matter? *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 211, 768-775. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.107>
- Ramírez-Robledo, L. E., Quintero-Arrubla, S. R., & Jaramillo-Valencia, B. (2015). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Training. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad*, 22, 105-115. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Ramírez-Plascencia, D. (2014). Educación a distancia y políticas públicas en materia de telecentros digitales: el caso del proyecto “CASA” de México. *Cuadernos.Info*, (35), 55-67. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.638>
- Ricaurte, K. M., Ojeda, E., Betancourth, S., & Burbano, H. M. (2013). Empoderamiento en jóvenes en situación de desplazamiento. El caso de la Unidad de Atención y Orientación (UAO) de la Alcaldía de Pasto. *Revista CS*, (11), 177-214. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1570>.

- Rivera-Piragauta, J. A. (2015). La educación, entre la ciencia y la técnica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 151-174. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v14n19/v14n19a08.pdf>.
- Rodríguez-Moreno, D. C. (2016). Emprendimiento sostenible, significado y dimensiones. *Katharsis*, (21), 449-479. <https://bit.ly/3ewCmc2>
- Rodríguez-Restrepo, V. J., & Larrota-Castro, S. Y. (2013). Responsabilidad social y emprendimiento en la formación de los estudiantes de la Universidad de La Salle de Bogotá D.C. *Punto de Vista*, 3(5), 49-75. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/puntodevista/article/view/133/121>
- Rodríguez-Sánchez, P., Jiménez-Rubio, F., & Celis-León, A. (2017). Transferencia de conocimiento en la creación de unidades productivas de jóvenes víctimas del conflicto armado a partir de saberes tradicionales en Colombia. In Universidad Santo Tomás (Ed.), *IV Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en educación y ciencias sociales* (pp. 1-21). Universidad Santo Tomás. <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/IVcongreso/Articulos/TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN.pdf>.
- Rodríguez-Sánchez, P., & Celis-León, A. J. (2019). Apropiación social del conocimiento mediante la modalidad b-Learning en el marco de la paz. En D. F. Cano y J. A. Idrobo Velasco (en preparación). *Construcción de paz y Derechos Humanos en Colombia*, Ediciones USTA.
- Rubio-Hurtado, M. J., & Escofet Roig, A. (2014). Visiones de los estudiantes de la docencia universitaria mediada por TIC. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (45), 217-230. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.15>.
- Saloviita, T. (2015). Measuring Pre-service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: Psychometric Properties of the TAIS Scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003>
- Serrano-Bediaa, A. M., Pérez-Pérez, M., Palma-Ruiz, M., & López-Fernández, M. C. (2016). Emprendimiento: visión actual como disciplina de investigación. Un análisis de los números especiales publicados durante 2011-2013. *Estudios Gerenciales*, 32(138), 82-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.estger.2015.09.003>
- Simón-Moya, V., Revuelto-Taboada, L., & Medina-Lorza, A. F. (2012). La influencia de la formación, la experiencia y la motivación para emprender en la supervivencia de las empresas de nueva creación. *Estudios Gerenciales*, 28, 237-262. <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v28nspe/v28nspe13.pdf>.

- Sreeja, M., & Sreeram, M. (2017, April). Teacher Less Classroom: A New Perspective for Making Social Empowerment a Reality. En *2017 IEEE Technological Innovations in ICT for Agriculture and Rural Development (TIAR)* (pp. 186-193). IEEE. <http://dx.doi.org/10.1109/TIAR.2017.8273713>
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What Drives a Successful E-Learning? An Empirical Investigation of the Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computers & Education*, *50*(4), 1183-1202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Tarapuez-Chamorro, E., Osorio-Ceballos, H., & Botero-Villa, J. J. (2013). Política de emprendimiento en Colombia, 2002-2010. *Estudios Gerenciales*, *29*(128), 274-283. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/1711/HTML
- Téllez, J. S. (2010). La colonización antioqueña, el emprendimiento y su aporte a la competitividad regional y nacional. *Estudios Gerenciales*, *26*(114), 119-147. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(10\)70105-4](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(10)70105-4)
- UNESCO. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. UNESCO.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf.
- UNESCO. (20 de junio de 2017). Sistemas de Conocimientos Locales e Indígenas. <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/priority-areas/links/related-information/what-is-local-and-indigenous-knowledge/>
- Unidad de Servicio Público de Empleo. (2016). Caracterización de la población víctima en Colombia. Unidad de Servicio Público de Empleo. <https://www.serviciodeempleo.gov.co/spe/media/documents/pdf/estudios/Caracterizacion-Poblacion-Victima-1.pdf>. Unidad para las Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2017). *Registro Único de Víctimas (RUV)*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Unidad para las Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (30 de agosto de 2018a). *Programa de acompañamiento*. <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/ruta-integral-individual/programa-de-acompanamiento/8931>
- Unidad para las Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (1 de octubre de 2018b). *Registro Único de Víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

- Valladares, L., & Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 10(19), 61-101. <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/391/391>
- Vega-Guerrero, J. C., & Mera-Rodríguez, C. W. (2016). Modelo de formación en emprendimiento social para Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 81, 29-44. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1563>
- Vértiz-Osores, R. I., Pérez-Saavedra, S., Faustino-Sánchez, M. Á., Vértiz-Osores, J. J., & Alain, L. (2019). Information and Communication Technology in Primary School Students within the Framework of Inclusive Education at a Special Basic Education Center. *Propósitos y Representaciones. Revista de psicología Educativa*, 7(1), 157-164. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.266>
- Viana-Barcelo, R. A., Navarro-España, J. L., & Pinto-Prieto, H. M. (2012). Motivaciones de los investigadores académicos en Colombia, para generar y transferir conocimiento al sector productivo usando análisis de correlación canónica. *Estudios Gerenciales*, 28(124), 125-139. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(12\)70219-X](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(12)70219-X).
- Wongkhamdi, T., Cooharajanane, N., & Khlaisang, J. (2017, November). The Study of Mobile Learning Readiness in Rural Area: Case of North-Eastern of Thailand. En *2017 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/SIIE.2017.8259665>
- World Council for Curriculum and Instruction (WCCI). (2020). WCCI 19th World Conference in Education. Role of Education for Global Citizenship in Promoting Social, Economic and Environmental Justice. *WCCI (UNESCO-NGO) Newsletter, Fall-Winter*, 47(8), 1-31. <https://wcci-international.org/wp-content/uploads/2020/02/fall-winter-2019-2020-newsletter.pdf>.
- Zahra, S., Gedajlovic, E., Neubaum, D., & Shulman, J. (2009). A Typology of Social Entrepreneurs: Motives, Search Processes and Ethical Challenges. *Journal of Business Venturing*, 24(5), 519-532. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.04.007>
- Zuluaga-Nieto, J. (2004). La guerra interna y el desplazamiento forzado. En M. N. Bello A. (Ed.), *Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo* (pp. 31-47). Universidad Nacional de Colombia.