

RUTAS DE INNOVACIÓN TERRITORIAL ASOCIADAS A LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN EXTENSIÓN RURAL. EXPERIENCIA RED NACIONAL DE EXTENSIÓN RURAL

TERRITORIAL INNOVATION PATHWAYS ASSOCIATED WITH ACADEMIC TRAINING IN RURAL EXTENSION. EXPERIENCE WITH THE NATIONAL RURAL EXTENSION NETWORK

Rosa Elsa Pérez Peña¹ / Holmes Rodríguez Espinosa²,
Mario Fernando Cerón Muñoz³ y Jorge Aguilar Ávila⁴

Recepción: 04/10/2025 / Evaluación: 12/11/2025 / Aceptación: 24/11/2025

Resumen

Dentro del proyecto doctoral “Rutas de innovación del extensionista en la ges-

tión del territorio. Experiencia Red Nacional de Extensión Rural RENER. Colombia”, se buscó hacer explícitas las formas en que los profesores extensionistas estructuran y secuencian sus experiencias de innovación en el nivel territorial local. Se identificó la existencia de estructuras implícitas que configuran rutas a recorrer, producto de las vivencias de los actores, las cuales generan innovaciones tanto en el subsistema de formación y capacitación como en los de investigación y extensión del Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria. El objetivo fue caracterizar dichas rutas a partir de las percepciones de los actores, mediante un enfoque cualitativo hermenéutico-interpretativo, desarrollado a través de un estudio de caso con múltiples subunidades. La muestra fue intencional, no probabilística, con seis criterios de inclusión. Respecto a la innovación asociada a la formación académica, los entrevistados señalaron que su experiencia en extensión rural, orientada al desarrollo rural

- 1 ORCID 0000-0003-2620-6173. Médico Veterinario, Magister en Estudios Humanísticos, Candidata PhD Ciencias Animales. Diplomada en Metodologías de Investigación Social. Profesora cátedra Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia, Medellín, sede Robledo. Correo electrónico: elsavet@gmail.com, Grupo de Investigación Gamma. Línea de investigación: Extensión y Desarrollo Rural.
- 2 ORCID 0000-0002-0822-0898. Universidad de Antioquia. Ingeniero Agrícola, MSc, PhD en Ciencias Agrícolas. Profesor Titular, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia, Medellín, sede Robledo. Correo electrónico: holmes.rodriguez@udea.edu.co. Grupo de Investigación Gamma. Línea de investigación: Innovación rural e Innovación Agropecuaria.
- 3 ORCID 0000-0002-7233-6625. Universidad de Antioquia. Zootecnista, Magister en Mejoramiento Animal, Doctor en Producción Animal. Profesor Titular, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Antioquia, Medellín, sede Robledo. Correo electrónico: mario.ceron@udea.edu.co, Grupo de Investigación Gamma. Línea de investigación: Biomodelación, Mejoramiento genético, Agricultura de precisión y Gestión de la innovación.
- 4 ORCID: 0000-0002-6129-7050; Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Tecnológicas de la Agroindustria y la Agricultura Mundial (CIES-TAAM, México). Correo Electrónico: jagular@ciestaam.edu.mx. Ingeniero Agrónomo especialista

en Zootecnia, Universidad Autónoma Chapingo/ Departamento de Zootecnia, 1992, México. Maestría en Ciencias en Desarrollo Rural Regional, Universidad Autónoma Chapingo/Dirección de Centros Regionales Universitarios, 1999, México. Doctor en Problemas Económico Agroindustriales, Universidad Autónoma Chapingo/CIESTAAM, 2004, México.

y al cambio social, los ha llevado a buscar formas distintas de promover habilidades, capacidades, competencias y aprendizajes en sus estudiantes. Se concluye que estas rutas integran una visión compleja y multifactorial, que articula múltiples actores, fomenta el diálogo intergeneracional de saberes y promueve la innovación social.

Palabras clave: Innovación método de enseñanza; formación agrícola; innovación educativa; educación rural.

Abstract

Within the doctoral project “Innovation Routes of Extensionists in Territorial Management. Experience of the National Rural Extension Network RENER. Colombia”, the aim was to make explicit the ways in which extensionist professor structure and sequence their innovation experiences at the local territorial level. Implicit structures were identified that configure routes to be followed, derived from the actors’ experiences, which generate innovations in both the training and capacity-building subsystem, as well as in the research and extension subsystems of the National Agricultural Innovation System. The objective was to characterize these routes from the actors’ perceptions, through a qualitative hermeneutic-interpretive approach, carried out by means of a case study with multiple subunits. The sample was intentional, non-probabilistic, and selected for convenience, with six inclusion criteria. Regarding innovation associated with academic training, interviewees indicated that their experience in rural extension—focused on rural development and social change—has led them to seek different ways of fostering skills, capacities, competencies, and learning in their students. It is concluded that these routes integrate a complex and multifactorial perspective, involving multiple actors, encouraging intergenerational dialogue of knowledge, and promoting social innovation.

Keywords: Innovation in teaching methods; agricultural training; educational innovation; rural education.

Introducción

La Red Nacional de Extensión Rural (RENER), creada en 2014, ha consolidado un espacio académico que promueve el intercambio de saberes entre universidades, profesores, estudiantes y productores rurales. Desde su fundación, ha realizado encuentros nacionales, seminarios y congresos que la han posicionado como un referente ante el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (MADR). Este reconocimiento le ha permitido incidir en instancias como el Consejo Superior del Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria (SNIA), aportando en la formulación de políticas públicas y en la consolidación de marcos de acción territorial.

A pesar de estos avances, la forma en que los extensionistas universitarios de RENER estructuran y secuencian sus experiencias de innovación en el territorio no siempre ha sido suficientemente documentada. Muchos procesos se han dado de manera implícita, a partir de la práctica cotidiana, sin quedar sistematizados de manera formal. Esto limita la posibilidad de que otros actores puedan utilizar, replicar, evaluar o enriquecer dichas experiencias. Identificar estas rutas de innovación que emergen de las prácticas locales resulta fundamental para fortalecer los Sistemas Territoriales de Innovación (STI), así como los ecosistemas educativos que se articulan con el sector rural.

No es lo mismo caracterizar una ruta de innovación establecida en territorio, ajustada a las necesidades particulares con sus avances y sus logros, aprovechando las capacidades y saberes existentes en el territorio local, que diseñarla desde afuera como agente externo. Para que estas estructuras o rutas sean eficientes deben facilitar el ac-

ceso al sistema a los actores locales, de la mano con los actores relevantes.⁵

Las rutas de innovación asociadas a la extensión rural reflejan dinámicas de formación, investigación y trabajo comunitario que se fundamentan en la participación activa de estudiantes, profesores y comunidades rurales. Estas rutas se caracterizan por la integración de metodologías participativas, el rescate de saberes, la cocreación de conocimiento y la transferencia de tecnologías pertinentes.

Al interior de las universidades, la innovación como proceso dinámico, hace parte del quehacer científico, tecnológico y humanístico, el cual sirve de apoyo a las iniciativas académicas, de investigación y extensión para sensibilizar tanto a estudiantes como profesores en la generación de proyectos productivos de base tecnológica y social.⁶

En este contexto, la extensión plantea una relación más profunda y transformadora con la sociedad, es dialógica, participativa y orientada a la construcción conjunta de conocimientos, siendo el proceso innovativo fruto del trabajo conjunto.^{7,8,9}

El marco jurídico de la Ley 1876 de 2017 define la extensión rural como un servicio público orientado a mejorar la competitividad productiva y la calidad de vida de las familias rurales¹⁰. Al cual podría aplicarse en su gestión el enfoque de rutas de innovación local. Para Viltard, una ruta de innovación local ayuda a ampliar las posibilidades de innovación, porque recurre a la experiencia existente y al modo de hacer individual o colectivo, en circunstancias específicas¹¹.

Por otro lado, autores como Medina y Domínguez¹², Pérez-Gómez^{13,14} han resaltado la necesidad de articular teoría y práctica en la formación universitaria, vinculando al estudiante con escenarios reales de aprendizaje. En consonancia, Mezirow, citado por Pardo¹⁵, subraya la importancia de la reflexión crítica como medio para reconstruir creencias y valores a partir de la experiencia. Estas visiones coinciden en la urgencia de promover una educación universitaria que trascienda la transmisión de contenidos y se fundamente en procesos de aprendizaje transformacional, en los que la práctica extensionista constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias reflexivas, críticas y sociales.

La reflexividad es un asunto de la investigación cualitativa más que de la cuantitativa e implica la comprensión de la práctica, darle un sentido en la realidad cercana, analizando la forma como la subjetividad y la intersubjetividad influyen en las acciones que los sujetos desarrollan^{16,17,18}

En este sentido, el presente estudio se orienta a responder la pregunta: ¿Cómo se están desarrollando los procesos de innovación en territorio por parte de los extensionistas de RENER, particularmente en lo relacionado con la formación académica en extensión rural?, dado el carácter de profesores de esta área de los entrevistados y la triple función de las universidades.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cualitativo de corte hermenéutico-interpretativo,

- 5 Ministerio de Justicia y del Derecho, Sistemas Locales de Justicia
- 6 Garnica y Franco, "Gestión de la innovación" 5
- 7 Macchiarola, "Extensión crítica"
- 8 Ibarzabal y Tommasino, "Extensión crítica," 18
- 9 RELASER, "La extensión rural como parte."
- 10 Suin-Juriscal. *Ley 1876 de 2017*. Bogotá: Sistema Único de Información Normativa, 2017
- 11 Viltard, "Business Innovation," 25

- 12 Medina y Domínguez, "Análisis del pensamiento," 45
- 13 Pérez-Gómez, "La naturaleza del conocimiento práctico," 175
- 14 Pérez-Gómez, *El sentido del prácticum*, 50
- 15 Pardo, "La educación de adultos," 142
- 16 Bernal, *Metodología de la Investigación*.
- 17 Cubides y Guerrero, "Reflexividad en la investigación cualitativa," 130.
- 18 University of Minnesota Extension, "Reflexivity."

bajo la modalidad de estudio de caso con múltiples subunidades de análisis. La unidad principal estuvo conformada por profesores universitarios pertenecientes a la Red Nacional de Extensión Rural, quienes se desempeñan en distintos programas académicos relacionados con la extensión y el desarrollo rural, pudiendo ejercer la investigación, extensión y formación al mismo tiempo.

La muestra fue seleccionada de manera intencional, no probabilística, por conveniencia, considerando diez profesores, que cumplieran con seis criterios de inclusión: a) Ser integrante activo de Rener; b) Pertenecer a la red por un período mayor a 7 años seguidos; c) Desarrollar dentro de sus actividades procesos de investigación en o sobre extensión rural; d) Haber participado al menos en 3 de los 5 encuentros ENER; e) Haber participado con ponencias o como evaluador de ponencias al menos en 3 de los 5 Congresos Nacionales de extensión rural organizados por Rener y f) estar dispuesto a proporcionar voluntariamente la información solicitada mediante entrevista semiestructurada realizada de manera presencial o mediada por TIC.

La información se recolectó a través de entrevistas semiestructuradas realizadas en modalidad virtual. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 60 a 90 minutos, sumando un total de 12 horas de grabación y cerca de 100 páginas de transcripción textual. Las entrevistas fueron codificadas y anonimizadas para proteger la identidad de los participantes, quienes otorgaron consentimiento informado, para ello se manejó el código PROF cuya numeración fue del 1- 10.

El análisis se desarrolló mediante técnicas de análisis de contenido categorial. Se construyeron matrices que permitieron organizar la información en categorías y subcategorías emergentes, relacionadas con las rutas de innovación, la formación académica, los procesos de extensión y las

percepciones sobre la institucionalidad. La triangulación de datos se realizó entre investigadores, garantizando la validez interpretativa y la coherencia de los hallazgos.

Resultados

Los resultados obtenidos muestran que las rutas de innovación territorial asociadas a la formación académica en extensión rural se configuran en tres niveles interconectados: la transformación de las prácticas pedagógicas, la articulación de procesos indirectos de formación que trascienden el aula y el reconocimiento de las percepciones que se tienen sobre algunos conceptos base dentro de las instituciones académicas.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, los profesores entrevistados coinciden en que la enseñanza de la extensión rural ha pasado de un modelo netamente centrado en la transmisión de conocimientos técnicos hacia enfoques más constructivistas y crítico sociales. Los estudiantes han dejado de ser receptores pasivos de información a convertirse en actores activos del proceso de aprendizaje. Un profesor lo expresaba de la siguiente manera:

“Bueno con los estudiantes reconocer la importancia, que cuando ya estamos trabajando las materias en la parte social y económica empiecen a ver la importancia del desarrollo y la extensión rural desde otra óptica... vienen con una formación muy muy técnica, la materia se da más o menos de séptimo, octavo o noveno semestre y entonces cuando trabajamos hay una repercusión grande en el estudiante respecto a la importancia que se tiene el desarrollo rural y muchos describen en la autoevaluación que ellos sintieron por primera vez qué era eso, que a veces las prácticas académicas no contemplan la comunicación con los agricultores...” (PROF 10).

Así mismo, consideran que el ejercicio del profesional extensionista no puede que-

darse en dictar charlas, conferencias, hacer días de campo, debe ir más allá, abarcar temáticas propias de la gestión del proceso de extensión.

“Quedarse en lo de siempre no eso no, que hay que mirar y que hicieron un día de campo, eso no es, no es no, no, a mí me molesta cuando me cierran la investigación a una sola cosa, dictar charlas, conferencias, pero cómo se gestiona la extensión, cómo se planifica la extensión, cómo formar un profesional del sector agropecuario de extensionista desde pregrado al posgrado, de lo que nos hace falta en extensión, bastante hay, pero no hay recursos para eso” (PROF 4).

Este cambio metodológico exige la integración de la docencia con la investigación y la extensión, generando modelos formativos más integrales, lo que resalta en su discurso un profesor:

“Por ejemplo hemos tenido discusiones, porque... tenemos esa formación de separar las cosas, la formación, la extensión y la investigación, pero lo que nos damos cuenta con el compartir todo el tiempo con ellos, la comunidad, es que hay que estar pegaditos, investigadores y extensionistas, y hablar con ellos, los productores, para poder para poder salir adelante y formar bien a los estudiantes” (PROF 10).

En lugar de reservar la práctica rural para los últimos semestres, los profesores entrevistados buscan promover experiencias continuas de inmersión en escenarios rurales que permiten a los estudiantes desarrollar competencias sociales, técnicas y reflexivas de manera progresiva. Así lo señala uno de los entrevistados:

“Nosotros llegamos, digamos logramos implementar varios proyectos como ese que hicimos de inmersión

rural con los estudiantes y los estudiantes sacaron proyectos he hicieron tesis de las necesidades de los productores, eso fue un extraordinario, o sea, mirar ahí a los campesinos que acogieron a esos muchachos en sus casa haciéndole barra a las soluciones tecnológicas que ellos presentaban como si fueran sus hijos, sí, eso fue espectacular, debajo de un palo de mango, ellos representando con su vídeo la solución tecnológica y la mujer que estuvo ahí dándole de comer, eso fue muy significativo, mucho, las relaciones, las conexiones...todo” (PROF 3).

Los escenarios de aprendizaje se han diversificado. Además de las tradicionales prácticas académicas o prácticas de fin de formación profesional, se han implementado semilleros de investigación, proyectos de investigación y de extensión rural, tanto en el nivel de pregrado como posgrado, como lo dice el PROF 4.

“También aquí es muy válido y bien interesante el aporte digamos de los jóvenes nuestros estudiantes que han trabajado en el grupo de investigación y en el semillero como tesis como practicantes y luego ya como profesionales continuar con el grupo y ellos también tienen unas ideas espectaculares desde su visión y todo y son buenas las ideas” (PROF 4).

Las Entidades Prestadoras del Servicio de Extensión Rural (EPSEA) universitarias, también se han incorporado como escenarios de aprendizaje, dado que se considera que las fincas y las parcelas demostrativas ya no responden a todas las necesidades de formación de un extensionista rural actual. Al respecto el PROF 6 menciona:

“Pues entonces tenemos esa fortaleza, esa fortuna como universidad de poder tener estudiantes de especialización,

de maestría de doctorado que nos apoyen. Eso es una diferencia importante con respecto a lo que hace una EPSEA que no es universitaria... esto es algo que quiero resaltar y es que a veces es más fácil darle al extensionista el conocimiento técnico que darle actitudes, entonces buscamos mucho que quien llega tenga muy claro cómo es que hay que trabajar con comunidades rurales y que tenga una actitud muy favorable y una cercanía con los productores” (PROF 6).

La introducción de metodologías activas constituye otro elemento relevante. Entre ellas se destacan la elaboración de cartografías sociales, los recorridos pedagógicos, los diagnósticos participativos, y la creación de materiales lúdicos, que permiten vincular a los estudiantes con las problemáticas y potencialidades de los territorios. Al respecto un profesor dice:

“Bueno, yo creo que aquí cala mucho que nosotros desarrollamos nuestros procesos metodológicos como tú sabes, desde la lúdica, en nuestros proyectos, siempre tratamos de incorporar en la parte metodológica el desarrollo de nuestros materiales didácticos para la motivación. Yo pienso que eso ha sido una estrategia muy pertinente porque se parte precisamente de la cultura de la gente, de sus costumbres, de sus tradiciones y eso se plasma en los materiales y esos materiales son los que nos ayudan, son la herramienta de trabajo para la formación para la capacitación ... todo lo que implica es algo muy complejo de asimilarlo en los contextos de la vida cotidiana y más aún de un minifundista un microfundista” (PROF 4).

En paralelo, algunos programas académicos han diseñado cursos complementarios relacionados con la extensión rural para poder profundizar ciertas temáticas

y que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades que se demandan actualmente al extensionista. Entre estos cursos se encuentran, desarrollo comunitario, innovación social y comunitaria, agricultura familiar y campesina, metodologías participativas, economía agraria, gestión de la innovación agropecuaria, sociedades rurales, proyectos comunitarios rurales.

Adicionalmente, cuando el proceso innovativo requiere la transferencia tecnológica a productores los entrevistados recomiendan que se reconozcan las necesidades particulares de aprendizaje para dirigir esos programas de capacitación hacia las falencias existentes, permitiendo la co-construcción de los contenidos de los programas, así como lo expresa PROF 5.

“En esto de la extensión, es muy importante el sentir, y aunque no soy experto, me hace sentir que es muy importante eso de reconocer las necesidades para el aprendizaje en los productores. Lo que realmente nos hace más fuerte en los sistemas de innovación, es esa necesidad, la de aprendizajes en respuesta a unas necesidades, es la prioridad... la participación en la construcción del currículo acompañado con ellos y el aprender haciendo, es que aprender haciendo no es solamente el acto propio de hacer las cosas sino que también implica cómo poder canalizar tantos esfuerzos de aprendizajes previos que han recibido por experiencia, por otras capacitaciones, que se ponen a la luz” (PROF 5).

En este tipo de procesos los entrevistados señalan que utilizan en la formación de adultos sus capacidades pedagógicas, las cuales han sido desarrolladas durante el ejercicio de la docencia universitaria.

En relación con la institucionalidad, los resultados evidencian que existe una comprensión fragmentada de la extensión rural en algunas universidades y entidades. Va-

rios extensionistas señalaron que persiste la tendencia a confundirla con la extensión universitaria, o a subordinarla a las últimas fases de los proyectos de investigación. Esto genera procesos aislados y sin continuidad. Un participante señaló:

“La extensión rural a veces se confunde con la extensión universitaria. Yo siempre peleo por eso, les digo que eso no es, pero también a veces como que, yo no sé, se dice que la extensión es como un apéndice de la investigación, eso no puede ser así y entonces todo se hace lejano y se investiga y luego hay que hacer extensión” (PROF 10).

Los entrevistados coinciden en que el perfil del extensionista requiere transformarse. Más allá del dominio técnico-productivo, se necesita un profesional con competencias blandas, capacidad de comunicación dialógica y habilidades para la reflexión crítica sobre la práctica, como recalca el PROF 10:

“Cuando nosotros hacemos un trabajo con los compañeros y los estudiantes, ellos tienen que hacer unos ejercicios en diferentes partes y una de las cosas que primeramente tenemos que hacer es como limpiarnos todo lo que tenemos en la cabeza, todos los conocimientos para poder aceptar los de los demás; porque si yo me enrancho en lo que sé, es muy difícil poder pues de manera pertinente hacer extensión. Otra cosa que hacemos con ellos es la parte que creo también tiene muchos obstáculos y que hay que superar, que no es tan difícil y es la comunicación, es una cosa muy importante” (PROF 10).

Se recomienda incluir en la práctica de la extensión rural el uso de metodologías cualitativas y mixtas y no sólo cuantitativas, porque esto facilita la comprensión del contexto, la inclusión de los saberes previos y la cocreación.

Adicionalmente, se refieren al tipo de relación que debe establecerse en territorio clasificándola como personal.

“En el territorio una de las repercusiones más importantes es el mutuo respeto, eso quiere decir que es muy importante la imagen que cada uno como individuo proyecta en la comunidad, que la que la organización o institución que representa. Para mí las innovaciones se logran desde una relación personal más que institucional, desde una relación cercana con la comunidad” (PROF 1).

Conclusiones

Se pudo establecer que frente a la complejidad del SNIA en el nivel territorial local los profesores que hacen formación e investigación asociada a la extensión rural desde las universidades trazan unas rutas de innovación territoriales locales diferentes a las netamente agropecuarias, las cuales apenas están siendo exploradas y sistematizadas.

Su rol dentro de la ruta va más allá de la simple transmisión de conocimiento, se enfoca en el cambio social, incluyendo la co-construcción de conocimiento, la comunicación abierta y permanente, el respeto mutuo, haciendo visible el interés emancipador en la enseñanza y práctica de la extensión, por lo que puede hablarse de un proceso de extensión crítica, mencionado por Macchiarola¹⁹, Tommasino y Pérez²⁰ y Ibarzabal y Tommasino²¹, así como de un proceso de aprendizaje transformacional de adultos.

Con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje los modelos significativos constructivistas y crítico sociales son los

19 Macchiarola, “Extensión crítica,” 10.

20 Tommasino Ferraro y Pérez Sánchez, “La investigación participativa,” 5.

21 Ibarzabal y Tommasino, “Extensión crítica,” 18.

más utilizados, facilitando la interacción entre múltiples actores, el diálogo de saberes, el diálogo intergeneracional, el desarrollo de habilidades y capacidades blandas, el aprendizaje mutuo, la interculturalidad, la flexibilidad comunicativa, y procesos socioformativos, como lo recomiendan Cereceda y González²², Martínez-Iñiguez et al.²³ y Ortiz²⁴.

Por brindar una gran variedad de elementos esenciales para la adquisición de conocimientos en general, el escenario enseñanza-aprendizaje utilizado por los profesores de Rener tiene un alto nivel de significatividad conforme señala Halanoca²⁵, aunque la sola práctica en contextos complejos como el rural no garantiza el aprendizaje crítico, siendo elementos importantes la autorreflexión y el contraste permanente entre los conceptos y teorías involucrados, como señala Mezirow, citado por Pardo²⁶. La reconstrucción del conocimiento se da entonces en la interacción personal entre los actores y los complejos sistemas agropecuarios, en lo que Pérez-Gómez²⁷ y Pérez-Gómez²⁸ designan como autorreflexión crítica sobre la propia práctica.

Puede afirmarse que los integrantes de la Rener entrevistados estructuran implícitamente rutas de innovación territorial asociadas a la formación académica en extensión rural que buscan el aprendizaje activo del estudiante a partir de escenarios complejos, multiactorales, multidimensionales, interculturales e intergeneracionales que dan lugar a cambios sociales.

22 Cereceda y González, "Aprendizaje activo," 147.

23 Martínez-Iñiguez, Tobón y Soto-Curiel, "Ejes claves," 60.

24 Ortiz, "El constructivismo," 100.

25 Halanoca, "Aprendizaje Significativo," 1720.

26 Pardo, "La educación de adultos," 142.

27 Pérez-Gómez, "La naturaleza del conocimiento práctico," 175.

28 Pérez-Gómez, *El sentido del prácticum*, 50.

Referencias

- Bernal, C. A. *Metodología de la investigación*. Bogotá: Pearson Educación, 2001.
- Cereceda, C., y D. González. "Aprendizaje activo como modelo de enseñanza en ciencias de la salud." *Revista de la Sociedad Española del Dolor* 30, no. 2 (2023): 146–147. <https://dx.doi.org/10.20986/resed.2022.4020/2022>.
- Cubides, H., y P. Guerrero. "Reflexividad en la investigación cualitativa: narrar, visualizar y dialogar." *Nómadas*, no. 29 (2008): 128–141. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502008000200010&lng=en&tlng=es.
- Cuesta-Benjumea, Carmen. "La reflexividad un asunto crítico en la investigación cualitativa." *Enfermería Clínica* 21, no. 3 (2011): 163–167. <http://dps.ua.es/es/documentos/pdf/2011/la-reflexividad.pdf>.
- Garnica, E., y J. Franco. "Gestión de la innovación en las instituciones de educación superior." *SIGNOS - Investigación en Sistemas de Gestión* 13, no. 1 (2021): 1–14. <https://doi.org/10.15332/24631140.6338>.
- Halanoca, D. "Aprendizaje Significativo en la educación superior." *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 8, no. 34 (2024): 1714–1726. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v8i34.828>.
- Ibarzabal, E., y H. Tommasino. "Extensión crítica: caminos para territorializar la universidad latinoamericana. La emergencia de los programas integrales territoriales." *Masquedós - Revista de Extensión Universitaria* 9, no. 11 (2024): 17. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.333>.
- Macchiarola, V. "Extensión crítica: Aproximaciones epistemológicas a una práctica universitaria alternativa." *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación* 7, no. 1 (2022): 1–14. <https://doi.org/10.48162/rev.36.049>.

- Martínez-Iñiguez, J., S. Tobón, y J. So-to-Curiel. “Ejes claves del modelo educativo socioformativo.” *Formación Universitaria* 14, no. 1 (2021): 53–66. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>.
- Medina, A., y M^a. C. Domínguez. “Análisis del pensamiento del profesorado de Ciencias Sociales.” En *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional*, editado por A. Estebaranz y V. Sánchez. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 1992.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. *Sistemas Locales de Justicia. Proyecto justicia local para la paz*. Bogotá: MinJusticia, s.f. <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/sistemas-locales-justicia/Documents/Cartillas/F%29%20MODULO%20RUTAS.pdf>.
- Ortiz, F. “El constructivismo como teoría y método de enseñanza.” *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 19 (2015): 93–110. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>.
- Pardo, F. “La educación de adultos: un acercamiento desde el aprendizaje transformacional.” *Conrado* 17, no. 78 (2021): 140–144. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100140&lng=es&tlng=es.
- Pérez-Gómez, Á. “La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes.” *Infancia y Aprendizaje* 33, no. 2 (2010): 171–177. <https://doi.org/10.1174/021037010791114652>.
- Pérez-Gómez, Á. *El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría*. En *Aprender a enseñar en la práctica*. Barcelona: Graó, 2012.
- Red Latinoamericana para Servicios de Extensión Rural (RELASER). “La extensión rural como parte de un sistema de innovación. Nota de política.” RELASER, 2011. <https://relaser.org/index.php/component/phocadownload/category/11-notas-de-politica-espanol?download=4:nota-de-politica-extension-rural-como-parte-de-un-sistema-de-innovacion>.
- Tommasino Ferraro, H., y M. Pérez Sánchez. “La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica.” *Revista de Filosofía y Educación* 7, no. 1 (2022).
- University of Minnesota Extension. “Reflexivity: What is it, and why is it important in your community?” *Community News and Insights*, 2021. <https://extension.umn.edu/community-news-and-insights/reflexivity-what-it-and-why-it-important-your-community#:~:text=El%20Diccionario%20Cambridge%20proporciona%20la,o%20piensa%20en%20una%20situaci%C3%B3>.
- Viltard, L. A. “Business Innovation: Las rutas de la innovación.” *Carácter. Revista Científica de la Universidad del Pacífico* 4, no. 1 (2016): 20–51. <https://doi.org/10.35936/up.v4i1.53>