



El papel de la investigación pedagógica en la conformación de comunidades académicas en la ENS de Sonsón

Alexánder Murillo Moreno¹

Nancy Toro López²

Sandra Bibiana Gómez Castañeda³

Santiago Giraldo Gallego⁴

Yemiler Alexandra Moreno Lizcano⁵

Andrés Felipe Arenas Salamanca⁶

Hilton Acosta Sarmiento⁷

Diana Cristina Zapata Castaño⁸

Edgar Leonardo Llano Zapata⁹

1. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, Sonsón, Colombia.
alexanderm54@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3760-5383>

2. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, Sonsón, Colombia,
nantolo@hotmail.com

3. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, Sonsón, Colombia,
sabigoca@hotmail.com

4. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, Sonsón, Colombia,
santigiga2003@gmail.com

5. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, Sonsón, Colombia,
alexa.more08@gmail.com

6. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, Sonsón, Colombia,
andresfelipeas@utps.edu.co

7. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, Sonsón, Colombia,
acostahilton67@gmail.com

8. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, Sonsón, Colombia,
dianacris43@hotmail.com

9. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, Sonsón, Colombia,
leonardollanoz@hotmail.es

Cómo citar este artículo:

Murillo, et al., (2022). El papel de la investigación pedagógica en la conformación de comunidades académicas en la ENS de Sonsón. Cuadernos Pedagógicos. 24(34), pp. 1-20. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/351564>

Resumen

La investigación pedagógica es una ventana abierta hacia la construcción de conocimiento desde el aula y la escuela; al rescatar la experimentación y la reflexión desde procesos educativos, convoca a los maestros a compartir y a divulgar sus prácticas, de manera que se fortalecen a partir del trabajo en equipo, el análisis de la realidad y la sistematización del quehacer del maestro. Hacer investigación pedagógica implica autoformarse y enriquecerse por medio del trabajo con pares académicos, adentrándose en un proceso de consolidación de comunidad académica que posibilita el ejercicio de un maestro que investiga a la vez que enseña, convirtiéndose en intelectual de la educación, de la pedagogía como su saber fundante. Desde este marco, se narran algunas experiencias desde la formación de maestros reflexivos y críticos en la Escuela Normal Superior (ENS) del municipio de Sonsón, que aportan a la transformación de sus contextos, impactando las zonas de influencia y la educación, por medio de una práctica pedagógica pertinente e innovadora.

Palabras Clave

Investigación pedagógica, comunidades académicas, saber pedagógico, maestros en ejercicio, maestros en formación.



Role of Pedagogical Research in the Constitution of Academic Communities at the ENS from Sonsón

Abstract

Pedagogical research is an open window towards the construction of knowledge from the classroom and the school. By rescuing experimentation and reflection on educational processes, it calls teachers to share and disseminate their pedagogical practices. So, these practices are strengthened through teamwork, analysis of reality, and systematization of teaching work. Pedagogical research implies self-training and improvement through work with academic peers starting a process of consolidating the academic community that enables the practice of a teacher who investigates while teaching, becoming an intellectual in education and pedagogy as his seminal knowledge. Inside this framework, some experiences are narrated from the training of reflective and critical teachers in the Escuela Normal Superior (ENS) located in Sonsón. These experiences contribute to the transformation of their contexts, impacting areas closer and education through a pertinent and innovative pedagogical practice.

Keywords

Pedagogical research, academic communities, pedagogical knowledge, practicing teachers, training teachers.

1. Introducción

Este artículo de reflexión aborda cuestiones asociadas a elementos constitutivos en torno a la injerencia de la investigación pedagógica en la conformación de comunidades académicas y cómo, desde el contexto de la ENS Presbítero José Gómez Isaza del municipio de Sonsón (Antioquia), se relaciona con la cualificación de maestros en ejercicio y la adquisición de conocimientos por parte de maestros en formación. Desde aquí se entiende el recorrido histórico que ha tenido la institución desde este campo, dilucidando su impacto frente al trabajo en equipo y la construcción de un saber pedagógico, es decir, la consolidación del conocimiento por parte del maestro derivado de su experiencia en el aula y de la producción de nuevas propuestas de enseñanza que, desde un número importante de cohortes de maestros¹, ha permitido el mejoramiento progresivo de la calidad educativa. Con esta intención, se presenta una construcción reflexiva sobre el sentido de la investigación pedagógica, el significado de las comunidades académicas en educación y la relación que existe entre investigación pedagógica y comunidad académica, vislumbrando el camino recorrido de la ENS como institución formadora de maestros.

Al respecto, desde una narrativa que da cuenta de la experiencia y otorga importancia a las voces de actores protagonistas del proceso, se utiliza un enfoque cualitativo apoyado en la entrevista y el rastreo documental, como principales técnicas de investigación, con un paradigma histórico hermenéutico que, según Marín (2009), “propone la ciencia como un sistema complejo que pretende comprensiones mediadas por el lenguaje, las cuales conducen a procesos interpretativos de la realidad social y humana” (p. 20). En tal sentido, se interpreta la historicidad de la investigación pedagógica y sus nexos con la consolidación de comunidades académicas, pues, desde el acceso al conocimiento, la hermenéutica como enfoque filosófico sostiene la existencia de un saber interesado sobre el mundo que tiene un papel importante en el campo de la educación, y si el maestro ha sido formado bajo este enfoque, no tardará en caer en el proceso de interpretación, inclusive en un primer acercamiento al aula (Martínez y Ríos, 2006).

Las entrevistas involucran maestros en ejercicio y en formación (de 68 maestros se toman 9 como casos de estudio). La narración de sus experiencias permite analizar el fenómeno de las comunidades académicas para comprender, comparar y evaluar los hechos humanos. Estos se entienden por medio de la descripción de la realidad encontrada, el desarrollo de eventos y situaciones que surgen durante la progresión de la investigación (Creswell, 1998; Stake, 1999), explicaciones descriptivas que narran sus experiencias y abren la puerta para seguir indagando sobre el papel que tienen los maestros desde la investigación y la construcción de comunidades académicas, en aras de repensar y resignificar la educación.

En las entrevistas, respetando la identidad de los participantes de acuerdo con los principios ético-morales en la investigación, se utiliza una codificación para referir y designar los casos de estudio, diferenciando Entrevista a Maestros en Ejercicio

(EME) y Entrevista a Maestros en Formación (EMF), acompañado del orden numérico respectivo.

Finalmente, se desglosan unas conclusiones y se dan recomendaciones para que la institución continúe consolidándose no solo desde el campo investigativo, sino en la construcción de comunidades académicas y redes que fortalezcan su accionar.

1.1 Acerca de la investigación pedagógica

A principios de la década de los 80, época en la que empieza a florecer el campo de la investigación pedagógica, la pedagogía comienza a dejar de verse como subordinada, enrarecida, desarticulada, atomizada e instrumental. Como afirma Tamayo (2007):

Acontecimientos como el Movimiento Pedagógico, la nueva legislación educativa, el auge de los postgrados en educación, la profusión de publicaciones en educación y pedagogía, la consolidación de Centros de investigación en universidades públicas y privadas,...; además de los cambios paradigmáticos en cuanto al objeto y método de las Ciencias Sociales, nos permiten disponer de un suelo de saber sobre la enseñanza, la instrucción, la formación, la educación, la didáctica y el aprendizaje, convocados bajo el concepto pedagogía. (p. 66)

Y es que a partir de la producción intelectual de grupos de maestros y de su impacto en la educación y su transformación cualitativa, la pedagogía empieza a resurgir como un verdadero campo de saber disciplinar, dejando de ser un simple dispositivo de repetición y regulación de discursos. Se posiciona y privilegia la visión de un profesional de la educación autónomo, reflexivo sobre su práctica pedagógica, que comprende sus contextos, redimensionando su profesión, rompiendo con modelos pedagógicos inerciales y construyendo una práctica pedagógica flexible, abierta, como expresión de los paradigmas sociales, culturales, científicos y tecnológicos contemporáneos.

La pedagogía puede entenderse como campo disciplinar a partir de una noción de práctica pedagógica como acontecimiento que deriva producción de saber pedagógico. Es un saber como práctica discursiva constituido por nociones, conceptos, métodos y fines alrededor de la enseñanza y del aprendizaje. Así, la pedagogía le devuelve la voz al maestro, lo recupera como trabajador de la cultura y como intelectual de la educación; pues tiene por objeto la enseñanza y no la simple transmisión de información. Es aquí donde la pedagogía aparece como el saber fundante del maestro y lo convoca a responder preguntas sobre su quehacer.

La pedagogía, es pues, el fundamento de la práctica pedagógica que expresa saberes sobre la enseñanza y abre un campo fértil para la investigación del maestro, en tanto se focaliza como disciplina reestructuradora que explicita su saber-cómo, para permitir la elaboración de propuestas alternativas en el marco del mejoramiento de la enseñanza, y, por ende, del aprendizaje.

Es desde este paradigma que se empieza a abrir la posibilidad para que las propias comunidades educativas propongan cambios en el desarrollo del currículo, en el aula y en la escuela; orientación que puede darse mediante la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988; Stenhouse, 1991; Elliot, 2000). Sus referencias van de la mano con lo expuesto por Masters (1995), quien la expone como “una forma de indagación autorreflexiva colectiva emprendida en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de éstas y las situaciones en las que se llevan a cabo” (p. 2), investigación en el aula accesible al maestro.

En tal sentido, la investigación-acción posibilita a los maestros producir teoría educativa y saber pedagógico a partir de la reflexión. Este tipo de investigación aplicada en el aula abre posibilidades muy valiosas para solucionar los problemas de la vida cotidiana a partir de un sustento metodológico que facilita buscar explicaciones de los hechos, para poder actuar de manera objetiva sobre ellos. Además, como su enfoque es cualitativo, tiene una pretensión explicativa, incluso más allá de la interpretación.

La fundamentación de la investigación-acción como una manifestación precisa de la investigación pedagógica, trae consigo de forma paralela la concepción de maestro-investigador (Stenhouse, 1991), noción que se alinea, desde su rol y accionar en el aula, con lo expresado por Restrepo (1997), dado que “busca desarrollar... estrategias de acción práctica a partir de la comprensión de las teorías tácitas de los docentes que deben hacerse expresar y modificarse por medio de la reflexión y la práctica” (p. 89), pues le permite su desarrollo profesional, en tanto procura que reflexione sobre la educación desde la comprensión y solución pertinente de los problemas que le atañen.

Frente a las situaciones problemáticas atinentes a la educación, su abordaje y comprensión están favorecidos por la investigación del maestro que “se centra generalmente en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación” (Restrepo, 1997, p. 21), a partir de la construcción de comunidades académicas como espacios para la formación, en tanto “todas las actividades que se llevan a cabo en las comunidades de aprendizaje persiguen la transformación a múltiples niveles: del contexto de aprendizaje, de los niveles previos de conocimiento,... en último término, la transformación igualitaria de la sociedad” (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010, p. 25).

En la misma línea de la investigación pedagógica, Restrepo (1997) alude a que “la investigación en educación tiene por objeto primordial la educación en sí desde dentro de la disciplina, desarrollándose a partir de las ciencias de la educación y del método científico para el estudio de problemas pedagógicos” (p. 40). Esta investigación pedagógica facilita la adquisición de información útil y confiable sobre el proceso educativo, a la vez que permite a los maestros construir conocimiento

sobre aquello que les interesa para explicar los acontecimientos presentes en el acto de enseñar y de formar. Es desde esta investigación que Zuluaga (1996) habla de:

Reconocer a partir de su reestructuración, a las Normales como un campo de experimentación pedagógica, tratando de vincular la experiencia a la investigación e insertar esos conocimientos en una práctica específica, concibiendo con esta reestructuración, la necesidad de vincular teoría y práctica por la vía de la experimentación, la investigación y la enseñanza, porque los conocimientos tienen que cumplir una función transformadora y tener una vinculación con una práctica específica que los vaya legitimando, que los vaya insertando en un quehacer. (p. 156)

Este quehacer está relacionado con la labor del maestro y la producción de saber pedagógico, planteándose la apertura de espacios para el ejercicio de reflexión colectiva como mecanismo de las comunidades académicas. Es en estos términos que puede hablarse de que las Normales por su propia naturaleza son espacios emancipatorios, porque constantemente convocan a los maestros a acudir a la reflexión y auto-reflexión crítica, propugnando por la necesidad de no limitarse a explicar y comprender los fenómenos educativos, sino de trascender hacia la introducción de cambios que transformen el sistema al aplicar los conocimientos para mejorar y cualificar la realidad, empezando desde el aula.

Entonces, se hace referencia a una pedagogía experimental alejada de la tradición del laboratorio, “en la cual el experimentador, con pleno dominio de la situación, programa tratamientos y mediciones y ejerce control máximo, a fin de lograr la mejor eficiencia estadística” (Munévar y Quintero, 2000, p. 5). En la pedagogía como campo disciplinar experimental, los diseños de investigación han de ser flexibles y aún más complejos, en tanto es una ciencia social y por naturaleza lo social también suele ser flexible y complejo, impidiendo al investigador tener un control total sobre la situación; no existe ningún fenómeno educativo desvinculado de factores económicos, políticos, culturales, entre otros.

En tal sentido, el método científico (usado en las ciencias para la producción de conocimiento, basado en lo empírico, la medición y el razonamiento) enriquece la práctica de los maestros y la práctica escolar a partir de procesos de investigación que de algún modo interrelacionan diversos elementos del contexto, pese a la dificultad que ha subsistido históricamente para reconocer al maestro como investigador y constructor de saber. Es en el escenario de la investigación que el maestro empieza a fortalecerse a partir del trabajo en equipo, en comunidades académicas, porque este ejercicio lo habilita para escribir, leer, analizar, observar, sistematizar, autoformarse, problematizar la realidad y enriquecerse por medio del trabajo con sus pares. Esto lo ratifica un entrevistado al expresar que “es a través de las comunidades académicas y de la organización de los maestros donde se logra investigar, publicar, formar a otras personas, asesorar proyectos, resignificar currículos” (EME, 1, 2022), acciones que van en línea con las percepciones de otro entrevistado, quien indica:

La investigación fuera de permitirme transformar mi práctica, también me permite hacer parte de una comunidad académica, de hecho, considero que un maestro investigador debe pertenecer a este tipo de colectivos, pues, en primer lugar, las preguntas y los interrogantes surgen a nivel particular..., pero se necesita de la comunidad académica para validar ciertos saberes y entender ciertos asuntos. Cuando uno está dentro de una comunidad se realiza un trabajo interdisciplinar, se construye, se comparten experiencias, se trazan objetivos y se reflexiona conjuntamente (EME, 2, 2022).

Las reflexiones colectivas derivan en la comprensión de que la investigación es una puerta abierta hacia el mundo del conocimiento y que implica la necesidad de participación aunada en las comunidades académicas.

1.2 El significado de una comunidad académica en educación

Con el reconocimiento del maestro como investigador, se da esa construcción de saber pedagógico donde éste aporta a la conformación de comunidades académicas desde el trabajo en equipo como pilar en la conformación de redes colaborativas. “Las redes sociales de conocimiento implican una estructura que organiza las formas de relación entre los nodos (personas, grupos, organizaciones o instituciones), donde la información circula, se crea y transforma entre ellos” (Boshell, 2011, p. 45), en tanto, dichas comunidades están visionadas como redes conformadas, en particular, por profesionales de la educación que comparten intereses comunes.

Al respecto, indica Díaz (1997) que una comunidad “está constituida por un número significativo de personas calificadas intelectualmente, que llevan adelante labores de investigación y docencia, y que mantienen entre sí canales de comunicación que les permiten intercambiar conocimientos y controlar el valor de los mismos” (p. 2). La comunidad genera un intercambio de información que tiene lugar en un escenario donde se plantean contenidos plasmados en una idea comunicativa, a partir del contacto dialógico con el otro.

En ese contacto con el otro se abordan elementos teórico-prácticos y rutas que apuntan a afianzar los procesos formativos, complementando así la práctica del maestro en aras de fortalecer la labor pedagógica, con la idea de que trascienda hacia el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Así, se involucra la participación de la triada estudiante–maestro–directivo, grupo que tiene un vínculo estrecho, más allá de que cada uno cumpla un papel particular en función del proceso de formación integral y, para el caso de la ENS, de los futuros maestros. Valero, López y Pirela (2017) refieren:

Una comunidad de conocimiento es un proyecto de transformación social y cultural, que les permite a los actores involucrados construir socialmente conocimiento... al ser grupos de personas que comparten información, ideas, experiencias y herramientas sobre un área de interés común. (p. 554)

Este intercambio de saberes e información desde el diálogo que tiene lugar en la actividad de la docencia está muy ligado en la actualidad con el mejoramiento y la cualificación del maestro, pues “existe una demanda por parte del educador, que ve en la formación permanente el principal medio para mejorar su propia labor, y, por lo tanto, una manera de dignificar, también desde este aspecto, la profesión docente” (Castrillón, 2009, p. 54); más concretamente en función de la enseñanza – aprendizaje, apuntando a elevar la calidad de la educación. Este ideal de mejora se da en medio de una especie de sucesión ascendente en la producción de conocimiento y de saber pedagógico que, de acuerdo con Díaz (1997), “... no puede lograrse sino en el seno de comunidades que permitan un intercambio de saberes y establezcan los criterios para evaluar la calidad de la producción intelectual” (p. 2). Por ello, la imperante necesidad de que la ENS adquiera como comunidad académica un direccionamiento hacia el trabajo conjunto desde el intercambio de información, pues en este diálogo las comunidades:

Tienen una serie de elementos que las caracterizan y que formalmente están constituidas por los saberes disciplinares y estos se articulan con las prácticas pedagógicas, aunque estas decisiones no se asumen como elementos sustantivos de los saberes de la comunidad. (Francis y Marín, 2010, p. 21)

Estos saberes permiten hacer frente a las realidades actuales del contexto mediadas por crecimientos tecnológicos como la internet que, “como medio de comunicación masiva e informal de cobertura mundial, permite el acceso a información ilimitada..., facilitando la formación de comunidades académicas multifacéticas que han evolucionado de una sociedad de información a una sociedad de conocimiento” (Valero et al., 2017, p. 552). La sociedad ha apostado por la proliferación de comunidades académicas que funcionan como redes virtuales sin perder su esencia. El componente digital amplía los horizontes geográficos, gozando de aceptación por la capacidad de aunar esfuerzos con personas remotamente alejadas, sin que la distancia sea un impedimento para que se alcancen los objetivos trazados; por el contrario, el encuentro en línea se convierte en un vehículo que le da valor agregado al aspecto académico en el ciberespacio.

Más allá de la frontera geográfica, el trabajo colaborativo avala la idea de aunar esfuerzos. Las redes académicas están conformadas por personas del ámbito educativo o vinculadas a la docencia e investigación, quienes comparten información, experiencias, recursos, metas y fines comunes para posibilitar ciertos procesos participativos mediante diversos canales de comunicación, con el fin de generar, validar, consolidar y aplicar los conocimientos (Castrillón, 2009; Boshell, 2011; Pérez, Román y Ibargollín, 2018).

Como puede verse, las comunidades académicas se constituyen como espacios en los que el saber circula de forma permanente y donde es necesario determinar la calidad de los intercambios que generan sus miembros. Este proceso dinámico de construcción posee una mirada única que se vuelve sistemática y en cierto sentido se construye con base en unos intereses que resultan comunes a sus miembros. Sin

embargo, cuando entendemos que “el carácter original de una comunidad académica puede estar dado por un enfoque diverso según la disciplina que los articula” (Salazar y Flores, 2010, p. 4), queda claro que, si bien existen unas líneas que se mantienen en el tiempo aún al interior de las disciplinas, existe una variedad de asuntos posibles de abordar que dan origen a una diversidad de comprensiones y posturas.

En esta vía, uno de los elementos fundamentales de las comunidades académicas es la identidad como un rasgo distintivo con respecto de otras comunidades. Este hecho puede deberse a asuntos de la formación, sentidos compartidos, intereses comunes, formas de entender la realidad, entre otros aspectos que resultan propios de dicha agrupación.

Derivado de lo anterior, Salazar y Flores (2010) exponen que, en su interior, los miembros crean una “identidad común, mediante la diferenciación de otros grupos o comunidades (generalmente por signos o acciones), que es bidireccional, elaborada y reelaborada..., se reconoce un ámbito de intencionalidades compartidas a partir de una visión de mundo” (p. 6). Es este sentido, es necesario que los miembros construyan y socialicen aquellos aspectos que les resultan distintivos pues, sin ello, la idea de solidez e identidad no puede darse. Más allá de que las personas se agremien alrededor de intereses que resultan comunes para mantenerse y consolidarse, debe establecerse una serie de parámetros que les permitan ejercer y materializar un trabajo de manera coordinada.

Ahora bien, hay aspectos que resultan ineludibles en la conformación y consolidación de las comunidades académicas. Entre ellos podemos destacar las condiciones identitarias de la comunidad, la adquisición de compromiso personal y la convicción de pertenencia. Esto, según plantean Salazar y Flores (2010) “implica que los miembros reconozcan y tengan capacidad de definición correcta en el marco del campo de conocimiento y uso adecuado del discurso apropiado” (p. 7). En todo caso, la comunidad académica siempre será un espacio de formación por excelencia. A la preparación que se tiene en el momento de tomar la decisión de ingresar se suma la que se va adquiriendo producto de las investigaciones, publicaciones, producciones y aportes, que son en últimas su razón de ser.

1.3 Relación entre la investigación pedagógica y la construcción de comunidades académicas

La investigación pedagógica se configura como un instrumento o medio que sirve para la consolidación de las comunidades académicas, propiciando a través del diálogo una praxis de emancipación social y subjetiva. En palabras de Freire (2012), “los educadores críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza la importancia de su tarea político-pedagógica” (p. 106). El contexto más cercano y cotidiano que tiene el maestro es el aula, pero no debe quedarse ahí, es preciso que de un salto cualitativo que le lleve a convertirse

en un investigador comprometido con el estudio de su contexto, con el objetivo de transformarlo y transformarse.

Así mismo, el maestro encuentra en las comunidades académicas la posibilidad de construir saber, de divulgar lo que conoce y de reconocerse como un agente de cambio. El maestro, que hace parte de dichas redes del conocimiento, ve en la investigación pedagógica la oportunidad para conocer, comprender, orientar y transformar las prácticas pedagógicas. Es sabido que las realidades y las prácticas pedagógicas solo pueden transformarse a partir del conocimiento de las problemáticas que acontecen en el contexto y, una vez conocidas, se abren otras formas de estar en el mundo y de relacionarse en el aula. Ahora bien, es en el escenario de la investigación pedagógica y en calidad de miembros de una comunidad académica, como los maestros se configuran como intelectuales de la educación y se alejan de una visión procedimental.

Una de las ventajas de las comunidades académicas radica en que los miembros se sienten reconocidos y con voz, se sienten “escuchados” y “tomados en cuenta” cuando opinan o dan su criterio profesional. Este reconocimiento se percibe desde los colegas hasta los estudiantes. Por ello, la participación de los maestros en estos equipos o colegiados exige mantenerse actualizados y en constante revisión y autoevaluación. “Esta exigencia les genera la aceptación y la relación compartida de valores; valores que se reflejan en sus miembros, sobre todo en sus líderes, quienes son definidos como inteligentes y sobresalientes en la comunidad académica por su condición ética” (Francis y Marín, 2010, p. 11), particularidad que los posiciona en un lugar de privilegio.

De acuerdo con lo anterior, las comunidades académicas se convierten en la posibilidad para que los intelectuales de la educación potencien su voz, hablen con propiedad y soltura de los problemas que atañen a la educación, generando prácticas pedagógicas alternativas y construyendo escenarios para el debate, como los foros, conversatorios o semilleros. Estos espacios de naturaleza académica permiten que el maestro muestre lo que está trabajando, desde dónde lo hace, qué avances ha tenido, con qué problemas se ha encontrado y cómo los ha ido resolviendo. Ahí, el maestro se muestra como un sujeto que ha problematizado su práctica y que la ha sistematizado por medio de ejercicios de investigación.

Así mismo, la educación concibe al maestro como un agente encargado de transmitir y reproducir los contenidos que desde el currículo se ofrece, como un individuo que sigue acríticamente el discurso pedagógico oficial (el que viene direccionado desde el Estado), hace del maestro un ser preocupado por saber hacer, en tanto olvida la potencia que tiene el ser y el saber, que solo se pueden constituir a partir de la investigación pedagógica situada en perspectiva crítica. Esta última se fortalece a partir del trabajo de sí y con los otros, porque habilita al maestro para escribir, para leer y leerse, para analizar y analizar-se, para problematizar la realidad justamente con los otros, buscando el enriquecimiento a través del trabajo con pares académicos. En consonancia, Foucault (1994) expresa que el trabajo del intelectual:

El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización (en la que desarrolla su oficio específico de intelectual) participar en la formación de una voluntad política (en la que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano). (p. 9)

El maestro que se mueve desde la visión de la investigación en perspectiva crítica observa su práctica pedagógica mientras que toma distancia de ella, la problematiza, corrige y vuelve nuevamente a ella, teniendo presente la visión de hombre, sociedad, escuela que se quiere promover a partir de su lugar de enunciación; desde las utopías que lo mueven, desde la posición ética y política que le invita a imaginar el mejor de los mundos posibles.

La investigación pedagógica es ese espacio en el que maestro adquiere voz, en consecuencia, adquiere también sentido. Deja de ser un susurro medroso sin contenido. La investigación le da potencia, autoridad, convicción, ya que, al adentrarse en las profundidades del saber, halla conceptos, voces amigas que en tiempos pretéritos le hablaban y que le permiten darle sentido a la lectura que hace de la realidad. “La voz del maestro refleja los valores, ideologías y principios estructurantes que emplean los maestros para comprender y mediar las historias, las culturas y las subjetividades de sus estudiantes” (McLaren, 2005, p. 226). Es desde esas comprensiones que el maestro re-conoce su papel dentro del contexto, hace una hermenéutica de sí y de su trabajo dentro del aula, para captar de qué manera contribuye a la emancipación de sí mismo y de los otros, generando una práctica democrática en la que adquieren voz y poder él y las otras personas implicadas en su labor.

Ampliando lo dicho, una de las competencias más importantes que potencia la investigación es el trabajo en equipo y por ende la consolidación de comunidades académicas en contextos reales. Al respecto, “trabajando en la CIPA con el proyecto general de investigación también hemos construido comunidad académica, pues se ha notado que producimos en equipo, debatimos, hacemos reuniones generales, cada CIPA socializa sus avances de investigación, y aprendemos unos de otros” (EME, 6, 2022). De esta forma, se genera conocimiento y se aporta a la comprensión y solución de los problemas del entorno.

Por tanto, investigar es una oportunidad valiosa y necesaria para el surgimiento de la comunidad académica, en aras de garantizar un nivel de calidad en educación y el desarrollo teórico y práctico de la pedagogía como campo disciplinar y como campo profesional de formación. Esto implica entender la profesión docente como una aproximación a las relaciones entre las capacidades de formación e investigación y la estructuración de comunidades y redes para la producción de conocimiento. En palabras de Castrillón (2009):

La sociedad actual exige una educación acorde con los procesos de cambio que se están produciendo en los ámbitos social, cultural, económico, laboral y tecnológico. Por ello, es necesario que los educadores adquieran una sólida formación para dar respuesta a las nuevas exigencias sociales, tanto en lo relacionado con los contenidos científicos y culturales, como en las nuevas apropiaciones y enfoques de la educación, la pedagogía y las didácticas de las disciplinas. (pp. 6-7)

Necesidades expuestas en el marco de la Ley General de Educación (1994), desde la cual se plantean objetivos como mejorar la calidad del aprendizaje y adecuarlo a las nuevas demandas y exigencias de la sociedad contemporánea. En consecuencia, la investigación, la formación en educación, la pedagogía, la didáctica, el trabajo en grupos colaborativos o comunidades para el aprendizaje, y la academia, se convierten en factores prioritarios para lograr una educación de calidad acorde a los requerimientos, y propiciados a partir de la indagación, lo cual posibilita reafirmar la idea de que la formación y el desarrollo de capacidades de investigación deben ocupar un lugar muy importante en las políticas educativas hacia la dignificación de la profesión docente, lo cual de forma muy mínima se ha venido dando en los últimos años.

Por tanto, no hay investigación sin comunidad académica, ni comunidad académica sin investigación. Ambas promueven un cambio profundo en la manera de abordar, ordenar y adaptar las políticas de formación del maestro en un nuevo escenario global, cambiante y competitivo.

1.4 Investigación y construcción de comunidades académicas a lo largo de la historia en la Escuela Normal Superior de Sonsón

Desde los inicios de su reestructuración, alrededor del año 1997, la ENS Presbítero José Gómez Isaza siempre le ha apostado a la investigación pedagógica como posibilidad de transformación y mejoramiento continuo. Es así como los maestros históricamente han estado prestos a trabajar y a producir en equipo y la principal muestra de ello ha sido la organización institucional que a lo largo del tiempo se ha venido dando, inicialmente en los núcleos problemáticos interdisciplinarios.

Mediante el portafolio electrónico sistematizábamos y divulgábamos las innovaciones que hacíamos desde la práctica, también era otro aporte muy importante para la institución, pues lo que hacíamos en el núcleo se ponía al servicio de todos, y una experiencia de un maestro se podía replicar en otros espacios, y así sucesivamente. (EME, 3, 2022)

Estos espacios se dan hoy al interior de cada una de las Comunidades de Investigación Para el Aprendizaje (CIPA), donde se abarca todo un proceso enmarcado desde las diversas disciplinas del conocimiento. Tanto los núcleos

problemáticos interdisciplinarios como las CIPA han sido el pretexto a lo largo de todo este tiempo para el trabajo en colectivos de maestros, agrupados en torno a algunas afinidades como áreas de formación profesional o preferencias personales. Es así como hacia el año 1998, producto de algunos acompañamientos y asesorías desde las universidades con las cuales se tenía convenio, como la Universidad de Antioquia, empezaron a operar en la institución los núcleos problemáticos interdisciplinarios². Estos núcleos tuvieron como intención fundamental empezar a consolidar una cultura de la investigación a nivel institucional, haciendo protagonistas a los maestros de ejercicios de reflexión para mejorar sus prácticas pedagógicas y la propuesta curricular de formación de maestros, tal como ellos expresan a continuación:

Desde comienzos de la reestructuración de las Normales se trabajó por núcleos problemáticos interdisciplinarios, eran equipos de maestros conformados por áreas afines o por especialidad, realizando trabajo en equipo para cualificarse desde el campo de la investigación pedagógica, consolidando aprendizajes alrededor de la pedagogía como disciplina fundante, construyendo conocimiento a la par que se reflexionaba y se realimentaba la propuesta de formación institucional, y particularmente, la propuesta de formación de maestros, (EME, 2, 2022)

Los núcleos eran equipos donde los maestros se reunían a trabajar y a reflexionar en colectivo sobre sus prácticas pedagógicas. Los convocaba el deseo de proponer nuevas estrategias y, de esta manera, aportar más significativamente en el proceso de formación integral de los estudiantes, y en general en el funcionamiento de la institución. (EME, 3, 2022)

Fue alrededor del año 2010 que, producto de los procesos de asesoría y acompañamiento de universidades como San Buenaventura, se decidió institucionalmente cambiarles la denominación a estos núcleos y llamarlos Comunidades de Investigación Para el Aprendizaje (CIPA). Entre estas comunidades están: la de Ciencia y Tecnología, la Ético Social, la Expresivo-Artístico-Lúdica, la de Humanidades, la de Infancias, la Rural, y la de Pedagogía y Práctica. Los maestros seguían teniendo la intencionalidad de hacer visible una política de investigación institucional, como lo indica una de las maestras:

Se han ido convirtiendo paulatinamente en un excelente espacio de formación y capacitación permanente, son comunidades académicas que aportan al mejoramiento de las prácticas docentes, generan apoyo entre pares, facilitan una cultura de colaboración en un entorno de aprendizaje e interacción que suma capacidades y facilita encontrar inspiración en lo que saben y hacen otros. De ahí la importancia de este trabajo en colegiado, en colectivo, para asumir la enseñanza encontrando apoyo de distintas figuras que comparten problemas y sueños, requiriendo un nivel de diálogo conducente a acuerdos con respecto a metas que la institución debería alcanzar en determinado plazo; porque aun teniendo concepciones diversas, una educación asentada en mecanismos que

permitan participación y construcción de colectivos de maestros, puede llegar a niveles de consenso ejemplares sobre la educación que se quiere y se necesita. (EME, 4, 2022)

Aunque con diferentes denominaciones, estos equipos de maestros han posibilitado en la ENS de Sonsón adentrarse en la producción de un saber pedagógico que, de una u otra forma, ha contribuido al mejoramiento de las prácticas de aula, en la calidad de la educación y, en general, en diferentes procesos institucionales, pues se han ido convirtiendo paulatinamente en un eje articulador que mueve y reactiva de forma permanente la vida institucional. Desde las CIPA se vigorizan las diferentes gestiones y se pone en escena un proyecto educativo institucional al servicio de una comunidad educativa que le apuesta fuertemente a la formación de maestros y sujetos de calidad, críticos, con sentido de pertenencia, reflexivos en torno a su quehacer, con actitud transformadora, por naturaleza, innovadores.

En los documentos institucionales se percibe claramente que la razón de ser de la ENS de Sonsón ha sido una apuesta permanente por hacer de la investigación una gran oportunidad para trabajar en equipo, en comunidad académica. Se tienen registros de experiencias que han movilizad o cambios estructurales significativos que la han posicionado como una institución que se piensa, se critica constructivamente, se evalúa y se transforma. Una evidencia, a través del rastreo documental, es el trabajo realizado por las CIPA enmarcado en una política de investigación institucional; incluso se halla que “los núcleos participaron de capacitación dada por el profesor Bernardo Restrepo, el cual brindó una asesoría sobre la investigación acción educativa, y expuso elementos conceptuales claros acerca de cómo investigar desde el aula y transformar sus prácticas” (Ficha de contenido 1)³, preámbulo que direcciona la continuidad de la formación, involucrando a varias instituciones de educación superior con las cuales se tienen convenios; se encuentra además, frente al trabajo realizado por el colectivo que:

Las jornadas de trabajo del núcleo estaban direccionadas a deconstruir la práctica pedagógica de cada maestro, para lo cual se tenían los diarios pedagógicos categorizados. El propósito era que cada uno pudiera hacer un mapa mental de su propia práctica, valiéndose de sus grabaciones y registros, para comprenderla (ficha de contenido 2).

Se genera producción de conocimiento desde reuniones con todo el colectivo docente, donde cada núcleo socializa las deconstrucciones que tenían de sus prácticas, y se debate sobre puntos comunes y diferencias entre prácticas pedagógicas de unos y otros, derivadas de escuchar al otro y realimentar entre sí de manera constructiva (Ficha de contenido 3).

Los discursos de los maestros, inmersos en registros y fichas de contenido, también dan cuenta de todo este trabajo alrededor de la investigación pedagógica

en pro de la consolidación de las comunidades académicas, incluso, desde sus narrativas expresan:

La experiencia que aportamos desde cada núcleo y que denominamos entre pares, fue muy enriquecedora para todos, pues el hecho de que nos dejáramos mirar y evaluar de los pares nos ayudó para hacer una mejor deconstrucción de las prácticas, y así poderlas transformar de manera más significativa. (EME, 5, 2022)

No ha sido un trabajo fácil, pero con altibajos y aciertos poco a poco se ha podido avanzar y mejorar progresivamente. Además, a la par con el trabajo investigativo de los maestros en ejercicio, los maestros en formación también se vinculan a esta cultura investigativa; se les ofrece una formación transversalizada por la investigación y el trabajo en equipo, con miras a la consolidación de comunidades académicas y de producción de saberes. Es así como, en los diferentes semestres, se forma a los futuros maestros en investigación desde la práctica pedagógica y otros campos de formación. A medida que avanzan en experiencia y en conocimiento, se les va vinculando para realizar ejercicios de investigación formativa en equipos, a la vez que se les posibilita participar en redes y colectivos de maestros como la Red de Prácticas Pedagógicas con la Universidad Católica de Oriente (UCO), la Red de Maestros Investigadores (REDMENA) con la Universidad de Antioquia, las cátedras pedagógicas con la Universidad San Buenaventura (USB), y las pasantías en varias universidades y con otras Normales. Estos escenarios académicos fortalecen cada vez más la preparación de los maestros en formación, como ellos mismos lo ratifican:

En la Red de Prácticas Pedagógicas con la UCO empezamos a hacer una investigación en equipo, era bueno ir a esa Red porque también socializábamos las prácticas de todas las ENS, y ahí uno podía aprender y escuchar de las experiencias de los otros para tenerlas en cuenta para otras prácticas. (EMF, 3, 2022)

Estas son experiencias que los van vinculando con la academia y los fortalecen para reflexionar, leer, escribir y producir conocimiento en equipo, tal como lo manifiestan cuando evocan sus experiencias de acercamiento al campo y narran:

Las prácticas pedagógicas investigativas que hacemos en cada semestre nos enfrentan con la realidad que vamos a tener que vivir. En el primer semestre hacemos práctica de lectura de contextos educativos, en el segundo hacemos la práctica en proyectos pedagógicos transversales, yendo a las aulas de primaria de varias instituciones del municipio, en el tercero es la práctica en Primera infancia, ahí vamos a enseñarle a los niños de los Centros de Desarrollo Infantil y de Transición, ya en el último vamos a las veredas a hacer la práctica rural, donde tenemos interacción con modelos educativos flexibles como Escuela Nueva y Postprimaria. En todas partimos de la observación y el registro en el diario

pedagógico, para luego planear mejor y enseñar de acuerdo con lo que los niños necesiten. (EMF, 1, 2022)

Y es que las ENS por naturaleza deben ser escenarios privilegiados para investigar y construir comunidad académica. No es posible formar maestros en instituciones donde no se piense y se construya en colectivo, donde no existan equipos de maestros unidos alrededor de la construcción y la divulgación del saber; lugares dispuestos para que se comparta el conocimiento desde un verdadero ejercicio de investigación. Al respecto, uno de los maestros en formación indica:

Nosotros en todos los semestres estudiamos investigación, ya en el tercero hacemos el anteproyecto de investigación en equipo, luego planteamos bien el proyecto para hacer el trabajo de campo, recoger la información y analizarla; para graduarnos debemos presentar el informe final de investigación, el cual socializamos en un foro pedagógico institucional. Dejamos en la ENS los trabajos para el archivo pedagógico, y que otros estudiantes los puedan leer y aprender de ellos, o aplicar esas propuestas. (EMF, 2, 2022)

Socialización de saberes y recopilación de información que dan cuenta de una serie de aprendizajes generados en y desde la ENS, institución formadora de maestros, vista como comunidad académica que implementa acciones y tareas a partir de procesos de investigación tendientes a dar solución a problemas del contexto, implicando procesos colaborativos. Son las comunidades académicas las que permiten un relacionamiento y práctica conjunta, donde se pueden generar resultados o metas a partir de experiencias personales, compartidas colaborativamente desde la reflexión, permitiendo la discusión sobre diferentes temas que reúnen a un gremio o grupo de personas con intereses similares.

Han sido estos espacios los que han permitido a maestros en ejercicio y en formación de la ENS de Sonsón expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y físicos, a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica, siempre en función de analizar problemas que afectan a la comunidad educativa.

Plantear e implementar estrategias que ayuden a solucionar las situaciones identificadas a partir de sus causas, sistematizar la experiencia y divulgarla para recibir retroalimentación, y que sea conocida en otros contextos, participar en eventos para contar la experiencia, o escribir y publicar sobre las lecciones aprendidas, es una forma de extender los vínculos para afianzar las comunidades desde la investigación.

El papel de la investigación pedagógica para la construcción de comunidad académica en la ENS ha sido de mucha trascendencia, siendo una oportunidad verdadera para consolidarse como laboratorio de ideas pedagógicas e innovaciones que impacten su zona de influencia.

Conclusiones y recomendaciones

El maestro debe asumir el papel de agente transformador y no de simple reproductor de contenidos. Para lograrlo, se requiere que reconozca el contexto en el que está inmerso y los discursos que lo permean, posicionándose como intelectual de la educación, capaz de cuestionar, reflexionar y de emprender acciones que le permiten cualificar su práctica, teniendo presente que a través del encuentro con sus pares y de la participación activa en las comunidades académicas, logra construir saber pedagógico.

La ENS de Sonsón ha comprendido la investigación pedagógica como aquella que permite al maestro reflexionar en torno a los hechos o acontecimientos que suceden dentro del aula. Este maestro asume un rol de investigador, se comprende a sí mismo como un sujeto pensante, capaz de transformar y aportar en los procesos educativos. En ese sentido, es necesario una cualificación permanente, donde los procesos de lectura y escritura son fundamentales para la comprensión de la realidad y para promover el diálogo, la confrontación y los debates al interior de las comunidades académicas institucionales, que permitan transformaciones importantes alrededor de la práctica pedagógica, tanto de los maestros en formación como en ejercicio.

A partir de su reestructuración, las ENS han permitido a maestros en formación y en ejercicio asumir la investigación como una acción cada vez más necesaria para observar y diagnosticar necesidades educativas y personales, desde una formación de sujetos activos y no pasivos ante las problemáticas que hoy demanda la sociedad. En este sentido, les ha posibilitado comprender las realidades sociales e institucionales desde un punto de vista más crítico, que contribuye a la transformación educativa y social a partir de cuestionamientos e indagaciones.

Es menester que la ENS Presbítero José Gómez Isaza y las diversas instituciones educativas continúen recorriendo un camino que, por medio de la investigación, permita al maestro cuestionar su accionar educativo, reflexionar y develar diferentes aspectos que requieren ser transformados o potenciados. La investigación pedagógica abre el espacio para buscar la reflexión en la enseñanza, en especial la de los maestros, quienes al sospechar sobre su quehacer toman distancia de él, lo interrogan, lo reescriben, reportan el saber y hacer específico del trabajo escolar: qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios y en qué contextos (Calvo et al., 2008).

La investigación pedagógica debe seguir permitiendo que la práctica del maestro sea dinámica, cambiante, que se ajuste a las necesidades propias de los contextos, de los sujetos, pero, sobre todo, posibilitar que se trabaje en colectivo. Si bien, el maestro logra repensar su accionar y el impacto que tiene a través de la investigación, esta también le facilita nutrirse de los saberes de otros, compartir experiencias, emprender procesos de cambio donde, con la ayuda de sus pares,

logra al mismo tiempo validar saberes y divulgar prácticas pedagógicas exitosas que pueden y deben replicarse en otros contextos.

Notas

1. Muchos de ellos hoy ya en ejercicio, con estudios de Licenciatura, Maestría o Doctorado, quienes se desempeñan en educación básica y superior, u ocupan cargos directivos, incluso en la misma ENS Presbítero José Gómez Isaza de Sonsón, su casa de formación.
2. Núcleo de Ciencia y Tecnología, núcleo Ético Social, núcleo de Pedagogía y Práctica, núcleo Artístico-Estético-Lúdico y núcleo de Humanidades.
3. La ficha de contenido era un instrumento utilizado para el rastreo documental desde los archivos institucionales; contenía ciertos procesos sistematizados generados en los núcleos problemáticos interdisciplinarios y en las CIPA.

Referencias bibliográficas

- Boshell, M. (2011). Redes académicas y producción de conocimiento pertinente. *Hallazgos*. 8(16), 43–62. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835206003.pdf>
- Calvo, G., Abello, M. y Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-174. <file:///C:/Users/USER/Downloads/DialnetInvestigacionEducativaOInvestigacionPedagogicaElCa-2983969.pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Libergraf. <https://asdrubaljaimies10.files.wordpress.com/2019/07/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986-copia.pdf>
- Castrillón, G. (2009). Hacia la consolidación de la comunidad académica en educación: tendencias e indicadores sobre las capacidades de formación e investigación en Colombia. *Itinerario Educativo*. 23(54), 49–72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3438923.pdf>
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications Ltd. <https://www.pdfdrive.com/qualitative-inquiry-and-research-design-choosing-among-five-traditions-d188542607.html>
- Díaz, J. (1997). Las comunidades académicas. *Revista Colombiana de Educación*, (34), 78-83. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5412/4439>
- Díez-Palomar, J. y Flecha-García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>

- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S. L. <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones Endymión. Edición y traducción: Fernando Álvarez-Uría. Ediciones La Piqueta-Madrid. ISBN: 84-7731-177-3. <https://www.pdfdrive.com/la-hermen%C3%A9utica-del-sujeto-d161957300.html>
- Francis, S. y Marín, P. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: Un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910002.pdf>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf>
- Marín, J. (2009). El conocimiento pedagógico fundamentado en una epistemología de los sistemas complejos y una metodología hermenéutica. *Magistro*, 3(6), 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998034.pdf>
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio. Revista electrónica de epistemología*, (25), 111-121. <https://revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25960/27273>
- Masters, J. (1995). *The history of action research*. En I. Hughes. (Ed.). Action Research Electronic Reader. The University of Sydney, on-line. http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Web/action_research/readings/Masters_1995_history%20of%20action%20research.pdf
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores. https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf
- Munévar, R. y Quintero, J. (2000). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/054Ancizar.PDF>
- Pérez, Y., Román, E. y Ibarrollín, W. (2018). Las redes Académicas como necesidad y oportunidad de superación del claustro universitario. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 258-278. <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/733>

- Restrepo, B. (1997). *Investigación en educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO Editores e Impresores Ltda. ISBN: 958-9329-09-8. <http://cmap.upb.edu.co/rid%3D1QQNFR0C7-1G8679N-18R/Restrepo-B.-Investigaci%25C3%25B3n-en-educaci%25C3%25B3n-1996.pdf>
- Salazar, S. y Flores, N. (2010). Aproximaciones teórico conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068007.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. 2da edición. Ediciones Morata. Madrid. Título original de la obra: the art of case study research. 1995 by sage publications, inc. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Tercera edición. Ediciones Morata. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_4.pdf
- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 65-76. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>
- Valero, J., López, M. y Pirela, G. (2017). Sistema de gestión de conocimiento para comunidades académicas. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (82), 550–562. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6233640.pdf>
- Zuluaga, O. (1996). Investigación y experiencia en las escuelas normales. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 154-163. http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3005/1/ZuluagaOlga_1996_investigacionexperienciasescuelasnormales.pdf