

**LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EN LAS COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN: UNA VISIÓN DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA**

*Researchers training at research communities: A point of view based on grounded theory*

Sandra María Peña Delgado

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)

Núcleo Barquisimeto, Estado Lara, Venezuela.

Correo-e: [sandramariapd@gmail.com](mailto:sandramariapd@gmail.com)

**Resumen**

La educación es un proceso permanente de co-construcción de saberes, haceres y sentires enmarcados dentro del entorno social, histórico y cultural donde el individuo convive. Dentro de este contexto se ubica la investigación presentada cuyo propósito fue develar los significados, acciones y procesos de acompañamiento en la formación de investigadores dentro de comunidades de investigación del Núcleo Barquisimeto, Universidad Simón Rodríguez. El estudio se fundamenta en el proceso de mediación de Vygotsky (1987), el aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson (1998), la intersubjetividad y el reconocimiento del otro de Maturana (2001) y el construccionismo social de Gergen (2007). El presente trabajo devela cómo se produce la formación de investigadores, a partir de la aplicación del método etnográfico. Para la construcción teórica, desde la perspectiva de los actores, se utilizó el método de la teoría fundamentada. Las categorías emergentes en el estudio son: el aprendizaje cooperativo, comunicación, gestión e intencionalidad.

**Palabras clave:** acompañamiento, formación, investigadores.

**Abstract**

Education is a permanent process of co-construction of knowledge, doings and feelings framed within the social, historical and cultural environment where the individual coexists. Within this context, it is located the research presented whose purpose was to reveal the meanings, actions and processes of accompaniment in the training of researchers within research communities of the Barquisimeto Nucleus, Simón Rodríguez University. The study is based on the mediation process of Vigotsky (1987), the cooperative learning of Johnson and Johnson (1998), the intersubjectivity and the recognition of the other of Maturana (2001) and the social constructionism of Gergen (2007). The present work reveals how the formation of researchers takes place, from the application of the ethnographic method. For the theoretical construction, from the perspective of the actors, the method of grounded theory was used. The emerging categories in the study are: cooperative learning, communication, management and intentionality.

**Keywords:** support, training, researchers.

**Recibido:** 12/03/2017

**Aprobado:** 21/03/2017

**Publicado:** 27/06/2017

## **Introducción**

Una de las principales actividades inherentes a la labor docente universitaria es la investigación. Al investigar comprendemos la realidad educativa en la cual estamos inmersos desde la perspectiva de los actores y desde el propio proceso educativo. No obstante, en muchas oportunidades, la relación entre lo que investigamos, teorizamos y practicamos tiende a ser ambigua y no necesariamente vinculante con nuestra realidad educativa. Esto bien puede deberse a intereses particulares del investigador y a la forma como asumimos nuestra labor investigativa, nuestras experiencias y conocimientos para analizar la relación entre la teoría y la praxis, entre lo académico y lo social, entre la teoría implícita y la teoría explícita, entre nuestro interés investigativo y su pertinencia.

De este modo, se considera necesario propiciar, a nivel individual y colectivo, nuevas premisas, paradigmas, esquemas, valores, conceptos, perspectivas y métodos que faciliten la generación de teorías sustentadas en la praxis y que sólo pueden producirse mediante un proceso formativo y colectivo, donde los investigadores puedan nutrirse de las experiencias de sus pares.

Si bien es cierto que el aprendizaje individual es un pre-requisito para el aprendizaje colectivo (Martínez y otros, 2007); la interacción e interdependencia del hombre con su entorno facilita los procesos de aprendizaje derivados del reconocimiento de las características intrínsecas del propio individuo, de las situaciones vividas, y de su rol dentro del contexto económico, político, tecnológico, educativo, social y organizacional. Es así como la interacción pasa a ser un proceso mediacional en la transformación profunda del sujeto histórico, donde se produce la apropiación de la herencia cultural, mediante un conjunto de cambios que van de lo

social a lo individual y juega un papel primordial la acción e interacción social en la conformación de los procesos cognitivos (Vigotsky, 1979).

Johnson y Johnson (1999) plantean tres tipos de situaciones sociales posibles en el aprendizaje: (a) el trabajo realizado individualmente, (b) la relación de competencia individual o social y (c) la relación de cooperación. Los análisis de estos autores, constatan que: (a) las situaciones que implican intercambios sociales, es decir, las competitivas y las de carácter cooperativo, son superiores a las individuales; y (b) las situaciones de carácter cooperativo son causa de más y mejores aprendizajes.

Es a partir de la visión organizacional del aprendizaje cooperativo, en la que se reconoce la cooperación como fundamento del trabajo en equipo y surge el concepto de comunidades de aprendizaje, consideradas como espacios para compartir saberes, mediante el intercambio de experiencias, opiniones y recursos para la construcción colectiva; donde los participantes interactúan y son corresponsables de la construcción de sus aprendizajes y del grupo; con un liderazgo compartido, mediante el cual se produce una interdependencia positiva y una participación horizontal. De este modo, el término comunidad de aprendizaje, utilizado en contextos escolares, extraescolares, reales y virtuales, es definido por Torres (2004) como:

... una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias. (p. 1)

Es oportuno señalar, que existen numerosos estudios que han profundizado sobre la trascendencia de las comunidades de aprendizaje en el ámbito de la investigación, entre los cuales destaca la experiencia de los Semilleros de Investigación en Colombia; la cual ha sido desarrollada por algunas universidades en esa nación, enmarcadas en políticas de relevo generacional de jóvenes investigadores. Los llamados Semilleros de Investigación son definidos por Echeverry (citado en González Ortiz, 2008) como:

un espacio para fomentar la cultura investigativa en la comunidad académica, la formación y autoformación en herramientas investigativas y el desarrollo de habilidades metodológicas, cognitivas y sociales que permitan el acercamiento y reconocimiento de la problemática social y dar solución a ella,... (p. 186)

Como estrategia pedagógica extracurricular, los Semilleros de Investigación, tienen la finalidad de fomentar una cultura investigativa entre los estudiantes de pregrado, para desarrollar actividades orientadas a la formación investigativa, la investigación formativa y el trabajo en red (González Ortiz, ob. cit.). Su propósito primordial es la conformación de un espacio de interacción de profesores y estudiantes involucrados en un proceso de investigación, quienes propician un ambiente de diálogo e intercambio de conocimientos y saberes que benefician no sólo a unos sino a toda la comunidad académica. De este modo, se logra crear en consenso, una temática de investigación que permita el desarrollo de proyectos pertinentes y la socialización de sus resultados ante la comunidad.

En Venezuela las comunidades de aprendizaje dedicadas a labores de investigación, dentro del contexto académico, son denominadas: Líneas de Investigación y, en algunos casos, reciben apoyo financiero de instituciones educativas y de desarrollo científico y humanístico. Padrón (2001) las define como:

un grupo de investigadores que comparten una misma intención global en el sentido de que aúnan sus esfuerzos individuales en pos de un logro amplio, que administran un mismo conjunto de recursos e instrumentaciones y que se desenvuelven según gestiones y programas compartidos. (p. 13)

Para fortalecer la experiencia de las líneas de investigación y su vinculación con las comunidades, a fin de lograr la realización de estudios con pertinencia social, quienes formamos parte de las instituciones académicas tenemos la oportunidad de asumir una postura integradora universidad-comunidad, en pro de la vinculación y participación protagónica de las comunidades dentro del proceso investigativo; dando lugar a los colectivos de investigación, denominados por Chacín y otros (s/f) como: “organismos sociales vivos, dinámicos y actuantes, con identidad propia, que interactúan en contextos diversos desde la complejidad, la incertidumbre y el cambio continuo”. (p. 9)

La trascendencia de los colectivos de investigación es reconocida en las prácticas universitarias, en experiencias de construcción conjunta como las de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Al respecto, Chirinos y otros (2015) afirman que en los colectivos de investigación “existen intersubjetividades, una realidad sentida por los diferentes actores, doctorantes, maestrantes, comunidades, ... para convertir sus ideas en acciones transformadoras bajo un espacio de construcción y desconstrucción de los paradigmas que subyacen en el siglo XXI”. (p. 87)

La participación de investigadores en comunidades de aprendizaje y grupos de investigación, hace posible el intercambio de inquietudes investigativas, no sólo con los integrantes sino con la comunidad, facilita acciones de acompañamiento dentro del proceso de

investigación y permite la realización de estudios con pertinencia social y trascendencia para la construcción de saberes colectivos. Como asevera Sánchez (2006), “a medida que nos aproximemos a una cultura de acompañamiento colectivo, durante el proceso investigativo, en esa misma medida nos acercaremos al desarrollo de investigaciones pertinentes, cuyos resultados constituyan aportes educativos tangibles para el beneficio de diversas comunidades” (p. 29)

Cabe señalar que, contar con acompañamiento durante el desarrollo del proceso de investigación facilita el término exitoso del trabajo de investigación y el logro de la titulación en los postgrados. Al respecto, una revisión estadística de la relación de egresados del programa de Maestría en Ciencias de la Educación del Núcleo Barquisimeto de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, con base en datos facilitados por la unidad de Control de Estudios año 2002- 2015, evidencia que los participantes, a pesar de cursar todas las unidades curriculares, no logran presentar su Trabajo de Grado oportunamente para poder culminar sus estudios dentro del lapso establecido para ello, considerando que “los estudios de Maestría tienen una duración de 4 años a partir del inicio correspondiente” (Art. 13), según lo establece el Reglamento General de Educación Avanzada (UNESR, 2011).

La contrastación de la información anteriormente especificada con la conformación y funcionamiento de las líneas de investigación en el Núcleo Barquisimeto; evidencia una relación directa entre el número de egresados y su participación dentro de las Líneas de Investigación. Asimismo, se considera relevante que dentro de los participantes que se han insertado en las líneas de investigación y han permanecido en las mismas una vez culminados sus trabajos, destacan miembros del personal docente quienes se encuentran en la fase inicial de su carrera como docentes universitarios lo que facilita el cumplimiento de su función de investigación.

En consecuencia, se consideró necesario profundizar en la concepción y las acciones de acompañamiento que fortalecen el proceso de formación de los investigadores que integran las líneas de investigación del Núcleo Barquisimeto desde la visión de los actores a través del método de la teoría fundamentada, para lo cual se parte del siguiente propósito de investigación: Develar los significados, acciones y procesos de acompañamiento vinculados a la formación de investigadores en el seno de las comunidades de investigación de la UNESR, Núcleo Barquisimeto, desde la perspectiva de la Teoría Fundamentalada.

El desarrollo del estudio, se asumió con una postura epistemológica socio-construccionista, derivada de la revisión teórica de: el Construccionismo Social de Gergen, el enfoque sociocultural de Vigotsky, el Aprendizaje Cooperativo de Johnson y Johnson, el Interaccionismo Simbólico según Goffman y los postulados ideológicos de Paulo Freire. La investigación se orientó con un enfoque cualitativo mediante un diseño de investigación emergente, adaptable y modificable, a partir del método etnográfico bajo el paradigma interpretativo. De este modo, el estudio se centra en la interpretación de la forma como los investigadores y los grupos de investigación participamos en el proceso de formación de investigadores, cómo institucionalizamos los procesos investigativos, y cómo asumimos el proceso dinámico que implica investigar.

A lo largo del estudio la investigadora participó intensamente en el medio social a estudiar pues forma parte del grupo social investigado, como miembro activo de una de las líneas de investigación que hacen vida dentro del Núcleo Barquisimeto de la UNESR, y el proceso de obtención del conocimiento se produjo a través de la experiencia hermenéutica, lo que favoreció la acción práctica, interpretación, comprensión del investigador, subjetividad, individualidad y contextualidad. Dentro de las técnicas cualitativas utilizadas en la captura de significados

destacan la observación participante y entrevistas en profundidad, realizadas con la finalidad de capturar las expresiones, creencias, percepciones, preferencias y opiniones de los actores sociales mediante el lenguaje y la comunicación; para proceder a describir la significación de las acciones, analizar los procesos de acompañamiento en la labor investigativa e interpretar las acciones de la comunidad de investigadores para facilitar la formación de nuevos investigadores.

Asimismo, se asumió la observación participante mediante la intervención activa de la investigadora en las actividades desarrolladas por la línea de investigación Aprendizaje Organizacional como comunidad de aprendizaje y la entrevista en profundidad, mediante un guión abierto, semiestructurado por temas, dándose una mayor apertura para la captación de significados. De este modo se facilitó la comprensión de las actuaciones de los sujetos en tiempo real, evidenciando las creencias, organización grupal, participaciones y sucesos.

Para dar paso a las fases de categorización de los contenidos, análisis, interpretación y teorización, se asumió la teoría fundamentada como método de análisis del corpus denso de información y experiencias. De este modo, se hizo uso de los contenidos de los documentos generados de la captura de información como: notas de campo, sistematización de experiencias y las grabaciones de entrevistas, para facilitar el uso de técnicas de análisis que permitieron interpretar los significados, acciones y procesos originarios de la teoría sustantiva emergente.

Es oportuno señalar que la teoría fundamentada deriva de la aplicación del método comparativo constante, propuesto por Glaser y Strauss (citado en Goetz y LeCompte, 1988), el cual “combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de todas las incidencias sociales observadas” (p. 188) y ha sido transformado por un número de lineamientos y procedimientos, pasando por la propuesta de Lincoln y Guba, la



teoría fundamentada de Strauss y Corbin, y los correctivos propuestos por el mismo Glaser (2002), quien sustenta los principios y prácticas de la teoría fundamentada como un conjunto de procedimientos flexibles y guiados por las realidades sociales de los informantes.

Durante el desarrollo del estudio se seleccionó como informantes claves a un grupo de cuatro (04) investigadoras miembros del personal docente, de las cuales dos (02) son estudiantes y dos (02) egresadas de la Maestría en Ciencias de la Educación; cuyo perfil correspondía al criterio de credibilidad requerido, conocedoras de los procesos académicos y administrativos que forman parte del contexto estudiado, docentes con habilidades de investigación, dispuestas a colaborar voluntariamente y con acceso a la información sobre las actividades de las líneas de investigación del Núcleo Barquisimeto.

La categorización, análisis, interpretación y teorización se desarrolló con base en los lineamientos de la teoría fundamentada propuestos por Strauss y Corbin (2002), con su correspondiente codificación abierta o microanálisis, a fin de contribuir al descubrimiento de la teoría sustantiva que emergió de la información capturada. El manejo de la información obtenida y el procesamiento de los grandes volúmenes de datos textuales derivados de las entrevistas realizadas, se realizó a través de la herramienta informática ATLAS.ti, sin pretender automatizar el proceso de análisis, sino más bien contribuir a la organización y síntesis de la información, para facilitar la interpretación y demás actividades inherentes al análisis cualitativo. El análisis comparativo de todas y cada una de las entrevistas se realizó de manera vertical, a fin de constatar las explicaciones, aclaraciones y/o contradicciones presentes dentro del discurso de cada informante; y de manera horizontal, para comparar sus ideas, opiniones y perspectivas.

El análisis realizado dio lugar a las siguientes categorías preliminares: (a) Sustentación, (b) Participación, (c) Motivación, (d) Aprendizaje Cooperativo, (e) Comunicación, (f) Gestión, (g) Emocionalidad, (h) Cooperación, (i) Compromiso e (j) Intencionalidad. Posteriormente se realizó la codificación axial donde “las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss y Corbin, ob. cit., p. 135). Dicho proceso permitió reagrupar la codificación que segmentó los datos durante la codificación abierta, organizando las propiedades de las categorías y sus dimensiones, a fin de identificar las subcategorías, que describen la variedad de condiciones, acciones/ interacciones y consecuencias asociadas a la categoría principal. Las categorías principales provenientes de la codificación axial fueron: (a) Aprendizaje Cooperativo, (b) Comunicación, (c) Gestión e (d) Intencionalidad.

**Gráfico 1. Presentación de Categorías y Subcategorías.**



**Fuente:** Autora (2016).

Para facilitar la relación de cada categoría con sus subcategorías, se construyó una Matriz Condicional/Consecuencial a fin de interpretar cada subcategoría y describirla en cuanto a sus propiedades y dimensiones, mediante el uso de interrogantes: cuándo, dónde, quién, cómo se producen los hechos y cuáles son sus consecuencias; de este modo fue posible la interpretación

### La formación del investigador en las comunidades de investigación: Una visión desde la Teoría Fundamentalada

de cada categoría, mediante una codificación selectiva para la integración de los datos que dieron lugar a la construcción de la teoría. El proceso de integración de los datos facilitó determinar la categoría central o medular; es decir, el tema principal de la investigación, la cual fue reconocida a través del muestreo teórico como el concepto abstracto superior presente a lo largo de toda la investigación: la Formación del Investigador.

**Gráfico 2. Presentación de Categoría Central.**



**Fuente:** Autora (2016).

La conclusión de la investigación implica la generación de la teoría sustantiva enunciada a partir del análisis del discurso de los actores, resumida de la manera siguiente:

### **Formádonos juntos en la investigación**

La formación del investigador es un meta-constructo que implica la presencia del aprendizaje cooperativo, como proceso mediante el cual el individuo aprende desde la acción

conjunta en la indagación y creación de nuevos conocimientos. Este proceso se puede generar por iniciativa propia, intereses particulares y experiencias previas, o por demanda del entorno profesional y se puede producir en sesiones de clase, en conversatorios con los docentes, trabajando o estudiando en equipo, en reuniones con el tutor y en el compartir con otros investigadores.

En este sentido, la formación del investigador, comprende aprender a aprender, aprender con otros y aprender haciendo; donde el aprender a aprender está supeditado al desaprender o deslastrarse de los conceptos aprendidos a lo largo de la vida, para encontrarle sentido a aquello que se pretende investigar. El aprender a aprender es motivado por un proceso de evaluación comparativa, mediante el cual el investigador novel reconoce sus dificultades y necesidades en el alcance de ciertos dominios teóricos requeridos para el desarrollo de una investigación; el aprender con otros, es un proceso del conocer que se da de manera recíproca en la convivencia, resultado del trabajo en equipo al compartir necesidades comunes; y el aprender haciendo surge de la necesidad de contrastar la teoría con la praxis y puede llevar a la comunidad de investigadores a un proceso de aprendizaje conjunto que contribuya a su desarrollo endógeno, mediante la realización de actividades, el desarrollo y construcción de proyectos, y el descubrimiento continuo de la aplicabilidad del conocimiento adquirido.

La comunicación en la formación de investigadores, por su parte, posibilita en el convivir, co-construir disertaciones mediante las cuales se exponen posturas teóricas y metodológicas, se produce un discurso crítico y se crean espacios donde prevalece la igualdad de oportunidades para expresarse con los otros y de manera consensuada. Cabe señalar que, en algunos casos, la disertación también puede llevar a la exclusión, por la presencia de diferencias de criterio que no pueden ser subsanadas en el discurso. En este contexto se mueve la

emocionalidad, fortaleciendo la motivación del investigador, afectando sus decisiones e, incluso, vinculándose íntimamente con la intencionalidad de su investigación.

La gestión en las líneas de investigación es lo que sustenta la formación del investigador en el seno de las mismas, por cuanto su organización incluye actividades para fortalecer la fundamentación teórica e ideológica requerida al desarrollar su trabajo de investigación, y conduce a sus integrantes al logro de metas comunes. El compromiso dentro de las líneas de investigación no es impuesto, es voluntario, motivado totalmente por el trabajo en equipo, por los nexos emocionales, ideológicos y/o políticos que unen a los investigadores dentro de la comunidad. De este modo, la funcionalidad del equipo es producto del compromiso de sus miembros, pues cada integrante decide en qué área puede desenvolverse mejor y qué realizará para contribuir al logro de los objetivos del grupo, en atención a su disponibilidad, voluntad, creatividad, capacidad y destreza. Asimismo, la gestión posibilita la generación de estados de ánimo en positivo que contribuyen al disfrute de la investigación y al manejo de sentimientos que fortalecen los vínculos entre los miembros.

La intencionalidad del trabajo de investigación, por su parte, permite al investigador tener claridad en la orientación de la misma y es definida a partir de la identificación de la temática a desarrollar; la trayectoria del investigador, sus experiencias personales y profesionales, sus destrezas y motivación. Cuando un investigador tiene una trayectoria profesional en su área de estudio puede llegar a tener mayor reconocimiento, pericia y autonomía. La autonomía del investigador no sólo se evidencia por la seguridad en sí mismo, la claridad del fin que persigue, la forma de defender su trabajo y la maduración de su investigación; un investigador autónomo puede lograr un mayor nivel de abstracción, no se deja influenciar fácilmente, sabe discernir el camino por cual debe transitar y está firmemente identificado con lo que hace.

En conclusión, puede afirmarse que el proceso de Formación está implícito en la Gestión de las líneas de investigación, las cuales fomentan el Aprendizaje Cooperativo, se sustentan en la Comunicación y fortalecen la Intencionalidad del investigador.

## Referencias

- Chacín, M., Cobos, L. y Aray, M. A. (s/f). *Los Colectivos de Investigación: Una Propuesta para Integración de Saberes Comunidad – Universidad*. [Documento electrónico]. Recuperado: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/Evento/Ponencias\\_1/Chacin\\_\\_Cobos\\_y\\_Aray.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Chacin__Cobos_y_Aray.pdf)
- Chirinos, T. M., Goyo, M., Figueroa, Y. y Barreto, T. (2015). Los Colectivos de Investigación en la Universidad Bolivariana de Venezuela: Espacios para la Producción Científica. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 22. [Artículo electrónico] Recuperado: [http://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.22%20\(81-101\)-Chirinos-Goyo-Figueroa-Barreto\\_articulo\\_id228.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.22%20(81-101)-Chirinos-Goyo-Figueroa-Barreto_articulo_id228.pdf).
- Gergen, K. (2007). El Construccinismo Social y la Práctica Pedagógica. En A. M. Estrada Mesa y S. DiazgranadosFerráns. (Comps.) *Kenneth Gergen - Construccinismo Social. Aportes para el Debate y la Práctica*. Bogotá: EdicionesUniandes.
- Glaser, B. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2). [Artículo electrónico] Recuperado: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4605/3757>
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

González Ortiz, J. (2008). Semilleros de Investigación: Una estrategia formativa. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 2(2), 185-190.

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender Juntos y Solos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique S.A.

Martínez, M., Prieto, A., Rincón, Y. y Carbonell, D. (2007, Julio). Aprendizaje en las Comunidades de Conocimiento desde una Perspectiva Organizacional: Una Aproximación Teórica. *Orbis*, 3(7), 46-64

Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. (10ma. ed.). Ed. Dolmen Ensayo.

Padrón, J. (2001). *El Problema de Organizar la Investigación*. Línea-I. Caracas: Autor.

Sánchez, J. (2006). Investigar Acompañados. Investigar con Otros. En J. Sánchez (Comp.) *Investigación Educativa. Un Compromiso para Investigar y Aprender con Otros*. (pp. 23-30). Caracas: Grupo Gaudeamus, C.A.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (1ra. Ed.). Medellín: Universidad de Antioquia.

Torres, R. M. (2004). *Comunidad de Aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. [Documento electrónico]. Recuperado: <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/ComuApre4.pdf>

UNESR (2011). Reglamento General de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. [Documento electrónico]. Caracas: Autor. Disponible: <http://www.postgrado.unesr.edu.ve/WWW/documentosoficiales.htm>.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

*Sandra María Peña Delgado:*

---

Docente Asistente a Tiempo Completo en el Núcleo Barquisimeto de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, facilitadora de cursos de las áreas de administración, mercadeo e investigación. Magíster en Ciencias de la Educación, Especialista en Gerencia Mención: Mercadeo y Licenciada en Administración Mención; Mercadeo; con Diplomados en Docencia en Educación Superior, Responsabilidad Social Empresarial y Marketing. Asimismo, se desempeña como consultora empresarial y es miembro activo de la Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional.