LA CONSTRUCCIÓN DE TEORIZACIONES Y TEORÍA: UN APRENDIZAJE DESDE LA VISIÓN DE LOS INVESTIGADORES CONSOLIDADOS

Sara Lara [1]
saralara21@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
https://orcid.org/000-0003-1941-8514

Recibido: 16/04/2023 **Aprobado:** 18/08/2023

RESUMEN

Se trata de una investigación documental cualitativa. El propósito fue reflexionar sobre el proceso de construcción de teorizaciones y teorías, a través del análisis de dos ejemplos documentales de investigadores consolidados, con la intención de mostrar a los doctorantes el procedimiento utilizado por aquellos para generar las implicaciones teóricas de sus investigaciones. El abordaje de la investigación se realizó a través de la metodología de investigación documental según Hoyos (2011). Se concluye que, la generación de teorizaciones y teoría es un proceso donde las primeras de las mencionadas, preceden a la segunda. Además, la construcción de ambas está anclada a la creatividad del autor. Sin embargo, para hacer esa construcción, cualquiera sea el método utilizado, es ineludible, partir de los datos verbales a fin de conceptualizar, categorizar, establecer relaciones y en el proceso, desprenderse de estos; para finalizar en un discurso más abstracto y abarcador propio de las teorizaciones y las teorías.

Palabras clave: construcción de teorías; teorizaciones; teorías; investigación documental

THE THEORIZATIONS AND THEORY BUILDING: A LEARNING FROM THE VIEW OF CONSOLIDATE RESEARCHERS

ABSTRACT

This is a qualitative documentary research where the purpose was to reflect on the process of theorization and theory building through the analysis of two documentary examples of consolidated researchers, with the intention of showing doctoral students the procedure used by them to generate the theoretical implications of their research. The research approach was carried out through the documentary research methodology according to Hoyos (2011). It was found that theory generation is a process and theorizations are prior to theory. It is concluded that the construction of theorizations and theory is anchored to the creativity of the author. However, it is unavoidable to start from the data to conceptualize, categorize, establish relationships and in the process detach from them to end up in a more abstract and comprehensive discourse.

Key words: theory building; theorizations; theory; documentary research.

[1]**Sara Lara.** Profesor Titular (J) del Departamento de Geografía e Historia. UPEL-IPC. Diploma Aplicación de los Sensores Remotos al estudio de Suelos y Vegetación Servicio Geodésico Interamericano, Panamá. Maestría en Ciencias de la Universidad de Liverpool Inglaterra. Doctor en Ciencias de la Educación UPEL. IPC.

Introducción

Uno de los referentes legales de los estudios de V nivel en Venezuela es el Consejo Nacional de Universidades (CNU 2001, art. 26 y 28), el cual estipula que los estudios de doctorado tienen como propósito la formación de investigadores, capaces de realizar de manera autónoma indagaciones originales en un área específica del saber con la finalidad de contribuir al acervo del conocimiento de la ciencia, tecnología o a las humanidades.

Una manera de realizar esa contribución al conocimiento, con las características mencionadas, es a través de la construcción de teoría, de allí que en algunos *pensa* de estudios doctorales se incluya un curso relacionado con este aspecto. Sin embargo, los estudiantes noveles a menudo son invadidos por la incertidumbre del cómo proceder para hacerlo, además de la poca claridad en las diferencias entre teoría y teorizaciones, por lo cual, en algunos casos, existe la tendencia a mezclarlas con las recomendaciones generándose conflictos cognitivos en el estudiante.

Una posible explicación se encuentra en Morales (2014, p.238), y Martínez (2006, p. 281), quienes coinciden en admitir la inexistencia de una metodología, técnicas o procedimientos analíticos en particular conducentes a un enfoque único de construcción de teoría, y aunque estas afirmaciones son irrebatibles, la realidad académica impone ofrecer cierta direccionalidad. Así, Coffey y Atkinson, (2003, p.190) abogan por la necesidad de principios claves a fin de guiar al doctorante. Swedberg (2016, p.30), considera la teorización una actividad práctica con posibilidades de aprenderse. Adicionalmente, Correa (2019, p.14), argumenta que los estudiantes no buscan recetas para generar conocimiento; pero si algunas estrategias acerca de cómo podrían hacerlo, por lo cual se hace pertinente una didáctica orientadora.

En este sentido, la intención de la investigación fue ofrecer una mirada en los hilos conductores, tejidos por otros, (Picón 2009) y Díaz (2006), para explicitar la relación de diálogo entre análisis, teorización y teoría, a fin de reflexionar y eventualmente aprender acerca de esa construcción. De este modo las preguntas orientadoras del estudio se centraron en:

¿Cómo se implementan los procesos de la construcción de teoría y teorizaciones? ¿Cuáles son las diferencias entre teoría y teorizaciones? En función de estas interrogantes se delimitó el siguiente propósito:

Reflexionar sobre el proceso de construcción de teorizaciones y teoría, a través del análisis de dos ejemplos documentales de investigadores consolidados, Picón (2009) y Díaz (2006), con la intención de mostrar a los estudiantes noveles, el procedimiento utilizado para generar las implicaciones teóricas de sus investigaciones.

La intención investigativa declarada en el propósito, implica una investigación documental cualitativa en la cual los datos o la información de campo, en ambos documentos, corresponden a realidades sociales dinámicas y complejas. En consecuencia,

la palabra datos tendrá en lo sucesivo el significado otorgado por la RAE (2023), en la segunda acepción, entendida como testimonio con lo cual se subraya un tipo de comunicación verbal sin implicaciones cuantitativas.

Entre las bondades de la investigación documental, Valencia (2015, p 3), señala las posibilidades, entre otras, de observar las estéticas de los procedimientos o metodologías de abordaje, establecer semejanzas y diferencias entre los documentos, categorizar experiencias, distinguir los elementos trabajados con sus esquemas observacionales y precisar ámbitos no explorados.

Estas ideas fueron implementadas en el desarrollo de la investigación y por tanto, se consideran oportunas para introducir los documentos a trabajar. En uno de ellos, se analiza el seguimiento de los procesos ocurridos en una línea de investigación universitaria durante cuatro años (2005-2009) y, en el otro, la construcción del saber pedagógico por parte de los docentes; los autores son Gilberto Picón Medina y Víctor Díaz Quero respectivamente (Cuadro 1). En ambos casos, los datos son proporcionados por los actores sociales quienes son los protagonistas con sus actuaciones por una parte y, reflexiones por la otra.

La presentación de esta investigación documental está organizada en siete secciones: a) Introducción, donde se indica, entre otros, el propósito y las preguntas de investigación. b) Marco referencial, en el cual se presentan, en primera instancia, las teorías que sirvieron de apoyo para fundamentar la posibilidad de aprender a través de un producto de investigación y luego, una revisión de algunos aportes teóricos relacionados con la construcción de teoría, c) Metodología o procedimientos seguidos, d) Resultados análisis e interpretación, e) Conclusiones, f) Implicaciones pedagógicas y g) Referencias.

Marco referencial

El marco referencial se abordó en dos planos: a) Fundamentos teóricos cuyos postulados establecen la posibilidad de aprender a partir del otro y b) Referentes teóricos de construcción de teoría. El primer plano estuvo conformado por la Teoría Sociocultural de Vigotsky (1993), el andamiaje (*scaffolding*) de Brunner y el aprendizaje social de Bandura (1982). De los aportes del investigador ruso se tomó como referencia el concepto de Zona de desarrollo próximo, el cual se resume en que todo individuo tiene un nivel de desarrollo real y otro potencial. Este último es estimulado por diferentes funciones mentales superiores las cuales se manifiestan en el marco de diversos contextos de la realidad social, histórica y cultural, mediados por la interacción con objetos u otras personas más expertas y siempre conectadas por el lenguaje. Es así como el concepto de mediador y de aprendizaje mediado surge de esta teoría para anclar el aprendizaje a la ayuda aportada por personas más avanzadas u objetos dentro del contexto en el cual participe el aprendiz.

En este sentido Vigotsky (1993), se refiere a procesos interpsicológicos o de internalización donde se parte del mundo social para llegar al individual. Así, en el sujeto, el proceso cognitivo y comunicativo se produce a través del lenguaje y al interiorizar los

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *38*(2), octubre, 2023 pp. 165-184

signos provistos por este, los convierte en instrumentos propios del pensamiento y medios de autorregulación.

Desde esta perspectiva, la investigación presentada en un contexto social de interacción comunicativa universitaria, se convierte en un medio para llegar al mundo individual del lector interesado acerca de la construcción de teorías, lo cual le podría ampliar el espectro de la zona de desarrollo potencial y autorregular su aprendizaje a partir de la reflexión.

En función del concepto Zona de desarrollo proximal, Brunner (1980) generó el de andamiaje (*scaffolding*), cuyo sentido apunta a una ayuda externa ofrecida al sujeto para facilitar el aprendizaje; este interactúa con el mismo y se mantiene activo hasta convertirlo en conocimiento. Llegado a este punto se retira por innecesario.

La definición anterior complementa la vigotskiana, al considerarse que esta investigación se puede constituir en un andamio, para generar discusiones productivas de aceptación, refutación o modificación en torno al contenido, y favorecer las metas de aprendizaje del lector interesado en la temática planteada.

De la misma manera, la teoría socio-cognitiva del aprendizaje de Bandura (1982), concuerda con las ideas de Vigotsky (1993) y Brunner (1980), en cuanto a la decisiva influencia de las relaciones sociales en el aprendizaje. El primero de los autores citados, argumenta acerca del aprendizaje de las personas a partir de las acciones modeladas por otras similares a ellos, dentro de un contexto social. Precisa que una de las estrategias para favorecer la experticia y desempeño en las actividades humanas, consiste en proveer apoyo entre pares y mentores, a fin de proporcionar a los novatos la oportunidad de interactuar socialmente y asociarse en el aprendizaje con personas de la misma área. Un docente de más experiencia puede apoyar a otros a aprender vicariamente, al observar cómo procede para resolver diferentes situaciones; así el novato se estimula a continuar. Se trata de una persuasión normal la cual ayuda al novato a incrementar la creencia en sí mismo, en su autoeficacia, factor subjetivo relacionado con el alto desempeño humano.

Siguiendo la pauta establecida en el párrafo anterior, se incorpora Reyes (2014 p 22), quien plantea que los expertos se diferencian de los novatos, por su capacidad de identificar y resolver problemas producto de la combinación de su conocimiento y experiencia. De este modo, y junto con sus producciones intelectuales como libros, artículos entre otros, se constituyen en modelos a seguir.

En este caso el trabajo expuesto, relacionado con el cómo abordaron los investigadores consolidados, Picón (2009) y Díaz (2006), el proceso de construir teoría, podría significar para los novatos o investigadores noveles, un modelo simbólico representado por una fuente de información impresa.

El segundo plano del Marco referencial versó sobre la construcción de teoría, la cual conforma el aspecto medular de la investigación. Esta revisión permite conocer la lógica seguida por investigadores de diferentes latitudes, y compararla con los dos autores

mencionados anteriormente. Visto de esta manera, y emulando a Fraga (2019, p.181) se implementaron cuatro interrogantes: a) ¿Cómo se construyen las teorizaciones y la teoría? b) ¿Cuál es la diferencia entre teorización y teoría? c) ¿Cuáles son las vías de razonamiento en el análisis de las categorías? y d) ¿Para qué sirve la teoría?

En relación con la pregunta inicial Carlile y Christensen (2005, p. 3), apuntan hacia la posibilidad de utilizarla como verbo o como sustantivo. En el primer caso, se generan reflexiones, teorizaciones preliminares y en el segundo la teoría propiamente dicha. Morales (2011, p. 21), concuerda con esta posición al considerar las teorizaciones un producto del teorizar conducente a la teoría, punto donde se concreta el conocimiento generado en una investigación.

Trovero (2015, p.4), asocia la teorización con un proceso en el cual se incorpora una huella epistemológica a la investigación. De este modo la teorización se refiere a un constante movimiento reflexivo, dinámico, un acontecer; mientras la teoría conforma un conjunto de ideas conclusivas y de cierre.

Profundizando en el significado de teorizar, Strauss y Corbin (2002, p.24), lo consideran un procedimiento de construcción, un trabajo para concebir ideas, conceptos y formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo. Igualmente, para Braivalosky (2017, p.53), teorizar es nombrar, conceptualizar, porque ningún hecho o fenómeno de la realidad puede abordarse sin una conceptualización previa.

Desde esta mirada, la conceptualización es parte del análisis y se perfila como un componente importante de la teorización lo cual es aceptado por Coffey y Atkinson (2003, p.166-173), quienes proponen pensar en los datos, generar nuevas ideas, nuevos conceptos, trabajándolos en sus múltiples aristas, relacionándolos en una narrativa más formal, densa y abstracta, con el fin de ir más allá de los datos y nutrir la teorización.

Lo reseñado da cuenta de la teorización como proceso al cual Swedberg (2016, pp. 137-151) le adicionan el calificativo de práctico, porque la concibe como una actividad cuya experticia se logra a través de la constante ejercitación. En la misma sintonía se ubican Requena y Ayuso (2018, pp. 22-28).

Una orientación en la manera de abordar esta práctica la ofrecen Carlile y Christensen (2005, pp. 3-4), quienes desglosan aún más el proceso de teorización al sugerir la presencia de dos instancias. En la primera, el investigador ante la observación de los hechos, los rotula, codifica, mediante constructos o conceptos abstractos, para superar la diversidad de detalles caóticos y entender la esencia de los fenómenos constitutivos de la realidad, bases sobre las cuales se construirán cuerpos de conocimientos.

Luego de la rotulación de los conceptos, se procede a la clasificación en categorías conformada por la agrupación de conceptos comunes. La clasificación de las categorías se hace por los atributos y la asociación entre los mismos, destacando posibles relaciones para constituir las tipologías.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *38*(2), octubre, 2023 pp. 165-184

A lo largo del proceso de teorización, el investigador teje la red de relaciones argumentativas entre las categorías para la producción del conocimiento, lo cual puede hacerlo desde las vías para razonar propuestas por Aristóteles (384 -322 A.C.), referidas al razonamiento deductivo, inductivo o abductivo; este último rescatado por Pierce (citado en Nubiola, 2001), quien lo denominó lógica del descubrimiento.

En el razonamiento deductivo, la teoría de apoyo se utiliza para direccionar la indagación empírica, los hechos se amoldan a las premisas de la teoría inicial referencial; en la vía inductiva es la realidad empírica, los hechos, sucesos, incidentes, cuyo acontecer orienta la búsqueda de explicaciones o interpretaciones en el dominio de la teoría.

El razonamiento abductivo no responde a premisas ni reglas de teorías iniciales porque los hechos se presentan al investigador de manera serendípica, inesperada, para los cuales no tiene respuesta en primera instancia; por tanto, para posibilitar la comprensión establece conjeturas, inferencias, posibilidades, hipótesis. Es tarea del investigador permanecer atento a los datos que puedan presentar estas características. Swedberg (2016, p.211-216) también reivindica la vía abductiva pierciana para razonar y teorizar de un modo creativo.

Una vez identificadas, codificadas, clasificadas, agrupadas y bien redactadas las categorías, se puede proseguir, según Rodríguez (2015, p. 466), con el proceso de perfeccionamiento y producción intelectual, a fin de elaborar síntesis conceptuales, modelos o teorías. Las síntesis pueden redactarse al final del análisis de cada categoría, como productos parciales para luego reunirse en un todo común y construir, de acuerdo con esta autora, la obra de arte: la teoría.

Así, la teoría como producto final del acto investigativo es un sistema de conceptos generados por el investigador, a partir de los datos proporcionados por los actores, más sus observaciones de una realidad en particular, cuyo interés es producir conocimiento al comprender los fenómenos, mediante la interpretación de los hechos, donde la imaginación y creatividad son los ingredientes básicos del arte de construir teorías.

Llegado a este punto, es oportuno mencionar los atributos de una teoría citados por Levine (1997, p.7): la abstracción, en lugar de la concreción, la generalidad en oposición a la particularidad, la cualidad contemplativa en contraste con lo práctico, más la cualidad exegética en contraposición a lo heurístico.

Un complemento a los atributos antes señalados lo proporciona Martínez (2006, p. 285), quien destaca dos aspectos a considerar en la investigación cualitativa: a) las teorías serán siempre parciales, porque se refieren sólo un aspecto de la realidad y b) aproximadas, porque contienen las apreciaciones del investigador de la compleja realidad tratada. Por tanto, son inacabadas, perfectibles y provisionales.

En cuanto a la cuarta interrogante planteada en el Marco referencial ¿Para qué sirve la teoría? Las respuestas son variadas pero complementarias. Veamos, sirven para:

Mostrar la creatividad, imaginación, flexibilidad del investigador (Swedberg 2016, pp.179-190), b) Aproximarse a la generación del conocimiento, comprender explicar, contrastar, dar cuenta de la realidad (Morales 2014, p 236), c) Comunicar los hallazgos y proporcionar sentido a los datos (Coffey y Atkinson (2003, p 187), d) Comprender, explicar e incluso, intervenir en el mundo sociohistórico (Fraga 2019, p.201).

Metodología

A continuación, se describen los procedimientos utilizados por los autores de las obras seleccionadas, en este estudio, con la finalidad de identificar en los mismos la lógica empleada para generar las teorizaciones y la teoría.

En la consecución de este propósito se optó por la investigación documental, la cual según Arias (2012, p.27), es un proceso basado en la búsqueda, recuperación análisis, críticas e interpretación de datos secundarios, obtenidos por otros investigadores en fuentes documentales impresas, audiovisuales o electrónicas.

Es así, como se presenta una investigación documental cualitativa donde el abordaje de los datos, se centra en la información proporcionada por los actores sociales en entrevistas semiestructuradas, por una parte, y las observaciones del investigador, por la otra; el interés fue interpretativo y comprensivo, buscando captar en profundidad lo expresado en los documentos trabajados en esta investigación (Cuadro 1).

Cuadro 1. Identificación de las fuentes documentales analizadas

Título	Autor	Fuente	Tipo de Investigación
Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario (1)	Gilberto Picón Medina (2009).	Capítulo 1 En: Investigación y cambio en Educación desde una perspectiva crítica. Serie de libros arbitrados por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. UPEL	Cualitativa
Construcción del saber pedagógico (2)	Víctor Díaz Quero (2006).	Construcción del saber pedagógico San Cristóbal. Estado Táchira. Venezuela: Litoformas	Cualitativa

Nota: Los números 1, 2 sirven de identificación para los Cuadros 2, 3, y 5

Criterios para la selección de los documentos.

Haber sido:

- Escritos por profesionales con reconocida trayectoria en la docencia e investigación cualitativa a nivel doctoral en Venezuela.

Que el autor de cada documento haya sido:

- Coordinador de Líneas/Centros de investigación educativa en Venezuela.
- Autor de publicaciones en el área de la educación cualitativa venezolana.

Que:

- La situación analizada se correspondiera con un aspecto de la educación venezolana.
- El análisis de los datos se haya realizado con métodos y técnicas diferentes.
- La publicación explicara el proceso de generación de teorizaciones y de teoría.

En función de estos criterios, se escogieron dos obras originales de investigación cualitativa en el formato de publicación no periódica; cuyas características más relevantes se resumen como sigue: a) Identificación de las fuentes documentales analizadas (Cuadro 1). Los propósitos generales de las investigaciones consideradas (Cuadro 2). Los métodos, técnicas utilizadas, concepto del cual parte el investigador y las categorías de significado para construir la teoría (Cuadros 3 y 5). Referentes de apoyo epistemológico de los documentos analizados (Cuadro 4).

Cuadro 2. Propósito/objetivo general de las investigaciones consideradas

N° de investigación según Cuadro 1	Propósito/ objetivo de cada una de las investigaciones consideradas
1	Buscar respuestas provisionales para conocer la combinación de factores, que condicionan el desarrollo de una comunidad de investigadores universitarios, capaz de alcanzar a corto plazo una madurez productiva.
2	Explicar el proceso de construcción y reconstrucción del saber pedagógico de los docentes, desde las reflexiones de su formación profesional y experiencias, más las implicaciones de dicho proceso en el currículo de formación docente inicial y permanente.

Es necesario advertir, que aun cuando uno de los documentos es un capítulo de libro y el otro un libro, el análisis presentado en esta investigación se circunscribió sólo a los aspectos relacionados con la construcción de teorizaciones y teoría. En consecuencia, la extensión no condicionó el trabajo realizado. No obstante, se invita a la lectura completa de las producciones intelectuales mencionadas.

En el desarrollo de la investigación se siguió la metodología descrita por Hoyos (2010, p. 38), para una investigación documental conformada por los siguientes pasos:

- Descripción del contenido de los documentos.
- Análisis, cotejo de la información documental, semejanzas, diferencias.
- Interpretación.
- Conclusiones.

Seguidamente aplicamos los pasos mencionados para una comprensión de la metodología implementada.

Breve descripción del contenido de los documentos a analizar

En primer lugar, se reseña la investigación Picón (2009): Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario y posteriormente, se proseguirá con Díaz (2006): La construcción del saber pedagógico.

El contexto del primer caso se refiere a la comunidad de investigadores de la Línea de investigación Laboratorio Socioeducativo (Labsoedu), de la UPEL-IPC, del cual el autor es miembro fundador. Se trazó como propósito el seguimiento y registro de los acontecimientos institucionales y extrainstitucionales ocurridos en Labsoedu en el lapso 2005-2009, correspondiente a los primeros años de funcionamiento.

Partió de los conceptos comunidad de práctica investigativa, aprendizaje organizacional y reflexión en y sobre la acción desarrollados dentro de Labsoedu en el tiempo señalado (Cuadro 3).

Cuadro 3. Método, técnicas, conceptos iniciales y categorías para construir las teorizaciones

N° de investigación según Cuadro 1.	Método/enfoque de investigación	Técnica de recolección de datos	Concepto del cual parte el investigador	Categorías de significado para construir las teorizaciones
1	Lógica de la Teoría Fundamentad a:	Observación participante Seguimiento y registro de las actividades de los miembros de la Línea de investigación Laboratorio Socioeducativo UPEL-IPC, durante 4 años.	a) Comunidad de práctica investigativa. b) Aprendizaje organizaciona l. c) Reflexión en y sobre la acción.	a) Conformación del grupo de investigación. b) Productos intelectuales de investigación c) Aprendizajes colectivos.
	a.-Descripción b.-Ordenamiento c. Teorizaciones			

En el caso del autor, cuya publicación se identifica con el N° 1 en el Cuadro 2, las preguntas de investigación se relacionaron con a) Función de la experiencia de investigadores ya consolidados en la configuración de una nueva comunidad de investigadores, b) Factores condicionantes para el desarrollo de una comunidad de investigadores universitarios, c) Consideración de los intereses del grupo en una visión y misión compartida, d) Establecimiento de normas consensuadas (Picón, 2009, p. 2728).

Seguidamente, planteó la hipótesis social de campo: El desarrollo de una comunidad de investigadores en la universidad con la posibilidad de alcanzar una madurez productiva, a corto plazo, es posible si se apoya en cuatro condicionantes a) Visión compartida, b) Adaptación de prácticas y normas de grupos de investigación exitosos, b) Consideración de los intereses de los participantes c) Toma de decisiones compartidas.

Luego de fundamentar la hipótesis social de una realidad compleja; declara como método para aplicar a los datos, la lógica de la Teoría Fundamentada: a) Descripción de los hechos, ocurrencias e incidentes relacionados con la estructuración y funcionamiento del grupo de investigación b) Ordenamiento de los conceptos derivados de los hechos. En este aspecto los agrupa en fortalezas /debilidades y c) Teorizaciones entendidas como interpretaciones acerca de los procesos ocurridos en el grupo.

La técnica aplicada fue la Observación participante, sin entrevistas, acorde con el propósito de hacer el seguimiento de los acontecimientos ocurridos en Labsoedu, en cuatro años de funcionamiento.

En el Cuadro 4 se muestran las fuentes teóricas que le sirvieron de apoyo epistemológico a los autores referidos en este trabajo.

Cuadro 4. Referentes de apoyo epistemológico de los documentos analizados

Documento	Referentes de apoyo epistemológico*
Picón, G. (2009). Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario	Comunidad de práctica (Lave 1993) Aprendizaje organizacional (Argyris 1993) Reflexión en y sobre la acción (Schön, 1987) Teoría sociocultural (Vigostky 1993)
Díaz, V. (2006). Construcción del saber pedagógico	Interaccionismo simbólico (Blumer en Ritzer 1995) Constructivismo (Carretero y Limón 1997) Pensamiento Complejo (Morin, 1990)

* Los referentes teóricos de las fuentes documentales se presentan sólo como ilustración de lo aludido en los documentos analizados, por tanto, no fueron incluidos en las Referencias

Una vez aplicado el método (Picón, 2009, p. 9-56), prosigue con los resultados alcanzados por la Línea de investigación en el tiempo indicado para continuar con el análisis e interpretación. Finalmente, arriba a las sugerencias prácticas y el balance teórico provisional constituido por las teorizaciones.

El Cuadro 1 refleja el otro caso documental que nos ocupa: Díaz (2006) quien parte del concepto saber pedagógico. En consecuencia, se traza como propósito explicar esa construcción desde las reflexiones de los docentes acerca de su experiencia y formación profesional (Cuadro 2). Declara la utilización de los postulados de la Etnometodología como método. Las técnicas de recolección de información utilizadas son la observación participante y la entrevista semiestructurada (Cuadro 5).

Cuadro 5. Método, técnicas, conceptos iniciales y categorías para construir las teorizaciones

N° de investigación según Cuadro 1	Método/enfoque de investigación	Técnica de recolección de datos	Concepto del cual parte el investigador	Categorías de significado para construir la teoría
2	Etnometodología	Entrevista semiestructurada. Aplicada a: Docentes de diferentes áreas del conocimiento y niveles educativos con más de 10 años en ejercicio.	Saber pedagógico	**Naturaleza del saber** Concepción del saber Saber teórico Saber práctico Saber reflexivo **Atributos del saber:** - Consistencia Pertinencia **Contextos de construcción del saber**: - Académico - Laboral - Familiar - Cotidiano - **Consolidación del saber**: - Construcción - Preservación

Resultados análisis e interpretación
Cotejo de la información documental, semejanzas y diferencias

Entre las similitudes encontramos que se trata de investigaciones cualitativas, realizadas a través de métodos y técnicas apropiadas para mantener la coherencia paradigmática; donde la realidad social estudiada se concibe con la complejidad propia del comportamiento humano, del contexto de cada docente acompañado de certezas e incertidumbres, en una dinámica resistente a cualquier forma de control.

En torno al razonamiento empleado para teorizar, Picón (2009, p. 37), lo describe como el resultado de una dialéctica entre la inducción donde los hechos confirman la teoría de entrada, más el razonamiento deductivo extraído de la teoría inicial. En contraste, el segundo autor aquí comparado, declara una concepción constructivista donde el docente construye teoría desde su práctica por la capacidad reflexiva y la conciencia interpretativa.

En este sentido, puede observarse la utilización de la ruta inductiva porque se apoya en la reflexión, inducida por las experiencias particulares, narradas por los informantes en las entrevistas para generar conocimiento (Díaz, 2006, pp.112-156).

La abducción como vía para razonar no fue implementada por ninguno de los investigadores quizás por la ausencia de hallazgos inesperados, serendípicos, lo cual se

constituye en un aspecto no explorado atendiendo a la caracterización de Valencia (2015, p. 5).

Análogamente, es en la conceptualización y categorización donde los referentes teóricos de entrada constituyen un elemento decisivo para guiar la perspectiva epistemológica, el análisis y la interpretación. En el caso de Picón (2009, pp. 30-33), Lavé (1993) Argyris (1993) y Schön (1984), sirvieron para direccionar las descripciones y observaciones de lo ocurrido en el grupo, relacionado con los conceptos de comunidad de práctica investigativa, aprendizaje organizacional y reflexión en y sobre la acción respectivamente (Cuadros 3 y 4).

En la Construcción del saber pedagógico, el autor, toma como referentes el Interaccionismo simbólico (Blumer, en Ritzer 1995), el Pensamiento complejo (Morin 1990) y el Constructivismo (Carretero y Limón 1997) (Cuadro 4). El primero lo justifica como base epistemológica porque ayuda a la comprensión del comportamiento de los seres humanos en interacción social, y el docente se considera un ser reflexivo inmerso en un proceso de intersubjetividad, donde asigna sentido a su mundo y a sus diferentes concepciones de saber pedagógico. El segundo, le sirvió para comprender la complejidad de los contextos sociales de actuación del docente, donde se genera el proceso de elaboración del saber pedagógico mientras que el tercero de los autores nombrados, le permitió explicar la construcción del saber pedagógico de los docentes a partir de sus reflexiones y teorías personales (Cuadro 4). Estos referentes son citados en los documentos analizados, por ambos autores, razón por la cual no han sido incluidos en las referencias de este trabajo.

Una de las diferencias entre ambos documentos está relacionada con el método y las técnicas para abordar la realidad. Como ya se apuntó en la sección anterior, el autor del estudio “Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario” implementó la lógica de la Teoría fundamentada siguiendo los tres principios: a) Descripción b) Ordenamiento de los conceptos y c) Teorización. Para ello, se apoyó en la técnica de la observación participante a fin de lograr una minuciosa descripción de los hechos y relaciones institucionales, durante los cuatro años de investigación, sin utilizar la técnica de la entrevista, razón por la cual fue innecesario emplear el Método Comparativo Constante. Los hallazgos obtenidos a partir de la observación participante, sirvieron de base para el análisis y la interpretación.

A objeto de comprender la lógica empleada por ambos investigadores, en el proceso de la construcción de las teorizaciones, comenzaremos por Picón (2009, pp. 44, 50-51). Para los efectos, se consideró conveniente incorporar algunos ejemplos del ordenamiento de los conceptos que ´para los resultados, agrupó en dos grandes categorías: a) las relativas a la conformación y desarrollo de la Línea y b) los productos intelectuales de sus miembros. Una vez establecidas las relaciones entre las mismas, obtuvo las categorías integradoras que le permitieron al investigador clasificar la información en fortalezas y debilidades.

Entre las primeras menciona la capacidad de reproducción de la Línea de investigación, Labsoedu, para mantenerse en el tiempo, a pesar de la constante movilidad de sus miembros, con un sostenido incremento de sus participantes. El elevado compromiso de los miembros con las tareas inherentes al desarrollo de sus proyectos individuales. La disposición de los integrantes del grupo a compartir con los "novatos" su experticia con los proyectos de investigación.

Respecto a las debilidades señala la exigua utilización de la reflexión en la acción, reflexión colectiva y escasos trabajos con una genuina pertinencia social, en términos de la realidad socioeducativa del país. Las restricciones impuestas por la cultura organizacional que antepone la docencia y la extensión a la investigación lo cual se refleja en diversos aspectos, entre otros, el escaso número de horas contemplado para esta última función mencionada (Cuadro 3).

En cuanto a la primera, se avizora un Labsoedu encaminado hacia la conformación de una comunidad de práctica con aprendizajes grupales; entre ellos alude al intercambio de información, capacidad para abrirse a discusiones en colectivo, mantenerse en el tiempo y detectar necesidades específicas de formación del grupo.

Sin embargo, a objeto de lograr la consolidación como comunidad de investigadores universitarios, en Labsoedu quedan aprendizajes pendientes; el investigador manifiesta la ausencia de aprendizajes grupales profundos de doble recorrido, los cuales, en parte, dependen de una correcta asistencia y puntualidad para lograr la efectiva utilización del tiempo disponible. Dichos aprendizajes aún no se han logrado, por tanto, la interacción personal y reflexión colectiva, en la acción trascendente para avanzar en la Visión del grupo, es una tarea inconclusa. En la producción intelectual incluye los logros en investigación por parte de los miembros y los incentivos necesarios para un equipo universitario de investigación.

El análisis también le sirvió para extraer unas estrategias desprendidas de los hechos que denominó: Sugerencias prácticas o recomendaciones y las teorizaciones bajo el título Balance teórico provisional. A continuación, se resumen las primeras a objeto de contrastarlas con las teorizaciones.

Es conveniente para garantizar la continuidad del grupo, buscar un equilibrio entre el número de miembros Doctores, "expertos", y entre quienes están en vías de serlo, "novatos", igualmente entre los miembros del personal docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) – Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) y los procedentes de otras instituciones.

En el (IPC), es oportuno establecer una política institucional para evaluar la diversidad de grupos de investigación consolidados, con diferentes grados de producción intelectual y aportes significativos para la docencia y la extensión.

Tan pronto Labsoedu alcance el nivel de un equipo productivo, en función de la Visión Compartida, podrá hacer firmes contribuciones para elevar el conocimiento

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *38*(2), octubre, 2023 pp. 165-184

generado por la escuela en su cotidianidad, a la categoría de un conocimiento sistematizado útil para mejorar la praxis educativa y pedagógica.

Nótese que, en las sugerencias prácticas o recomendaciones, se observa una mención constante al lugar y grupo de donde provienen los datos como UPEL-IPC y Labsoedu, lo cual las hace concretas, particulares y prácticas, alejándolas del discurso abstracto, general, abarcativo y contemplativo propio de las teorizaciones y teoría.

Seguidamente, se sintetizan, a manera de ejemplo, las teorizaciones las cuales evidencian las diferencias con los párrafos anteriores de sugerencias prácticas o recomendaciones.

Una comunidad de práctica investigativa en el seno de una universidad avanza en su empeño por lograr el dominio teórico, metodológico e instrumental de un área del conocimiento condicionada por la cultura organizacional. Esta le brinda oportunidades e incentivos, de igual forma obstáculos y dificultades; le presenta diferentes apoyos, simultáneamente con restricciones de variada índole. Le ofrece también una historia con estrategias, rutinas, desarrollados y probados en el mismo escenario organizacional. Sus posibilidades de avanzar, estancarse o desaparecer, están asociadas a la capacidad desarrollada para derivar aprendizajes de ese complejo mundo de apoyos y limitaciones.

En una comunidad de práctica investigativa existe siempre la posibilidad para el "novato" de apoyarse en los "expertos", avanzar desde la periferia hacia el centro y aportar algún conocimiento práctico. Estaría planteada una relación implícita de una recursividad en un contexto de enseñanza recíproca.

En la medida en que una comunidad de investigadores se apropie de la lógica y la ética de la investigación educacional crítica, permitirá al docente avanzar de una investigación en solitario a una en equipo, útil para la misión de la universidad.

La reflexión colectiva en la acción y sobre la acción de la teoría en uso del grupo constituye una estrategia valiosa, para hacer posible el aprendizaje grupal en momentos de discrepancia entre las metas previstas y los resultados de sus acciones.

Tal y como se concibe en la actual sociedad del conocimiento, el dominio de las nuevas tecnologías se considera un factor esencial para el desarrollo de una comunidad de investigadores universitarios.

Si una comunidad de investigadores de la educación es reflexiva, crítica y abierta con el mundo de las realidades sociales y el mundo de las ideas, podrá mantener su vigencia en el tiempo para promover los cambios educativos necesarios del contexto (Picón, 2009, pp.52-56).

A partir de este párrafo asistiremos a la ruta transitada por Díaz (2006, pp. 112159), en el camino de la construcción de teoría. Este autor optó por los postulados de la etnometodología como método, cuyo interés se centra en las estrategias empleadas por

las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales, en este caso su práctica docente, por tanto, la técnica escogida fue la entrevista semiestructurada a fin de registrar las reflexiones de los informantes.

El investigador organizó la indagación que quería obtener de los informantes en cuatro unidades de información: a) Naturaleza del saber b) Atributos del saber, c) Contextos de construcción del saber y d) Consolidación del saber.

En una segunda instancia, más específica de trabajo con las entrevistas, extrae las categorías de significado (Cuadro 5) de las que dan cuenta los informantes en sus reflexiones para cada caso.

Así, para Naturaleza del saber, las categorías reconocidas son: a) Concepción del Saber b) Saber teórico c) Saber práctico d) Saber reflexivo. A su vez, cada una la consideró desde variadas aristas denominadas atributos o tipologías. Ejemplo: para Saber teórico como categoría se le deriva los atributos: Saber académico instituido y legitimado, Discurso escrito, conocimiento de una teoría, Ideal o abstracción. Todo lo cual lo engloba en el concepto integrador: Concepción abstracta legitimada académicamente. Para Atributos del saber: a) Pertinencia y b) Consistencia. En el caso del Contexto de construcción del saber, el autor distingue diferentes ámbitos: a) académico, b) laboral c) familiar d) cotidiano. Finalmente, para Consolidación del saber se reconocen las categorías Construcción y Preservación (Cuadro 5).

El autor caracteriza cada categoría por sus atributos, son las tipologías, y le asigna un concepto integrador. De este modo, se destaca Diversidad en la concepción del saber para la categoría Concepción del saber y, Construcción abstracta legitimada académicamente para Saber Teórico. Sólo se mencionan dos, a manera de ilustración de la ruta cognitiva que siguió para construir la teoría. Se invita a revisar la obra en primera fuente. Sin embargo, se adelanta que en la investigación se reportan 12 conceptos integradores correspondientes a las 12 categorías obtenidas en el análisis cada una con sus diferentes tipologías de las cuales aquí, sólo se reportan las correspondientes a Saber teórico, ubicada dentro del concepto Naturaleza del saber.

La articulación del análisis entre los conceptos iniciales denominados unidades de información, categorías, tipologías y conceptos integradores le permitió al autor construir la teoría mostrada a continuación:

La construcción del saber pedagógico, como entidad compleja y dinámica, debe partir de la diversidad en sus concepciones y asumir que la teoría y la práctica son instancias de construcción y legitimación del saber. La reflexión lo resignifica y la socialización lo hace consistente. Los contextos contribuyen en su configuración y lo cotidiano con su multipresencia en la vida social, origina un saber que debe recuperarse por el pensamiento reflexivo.

En este párrafo se engloba el fruto de la investigación como lo plantea Morales (2014, p.237). Además, se observa lo sostenido por Martínez (2006, p. 280), cuando

declara que la teoría emergente está relacionada con las conexiones establecidas entre los fenómenos estudiados y las regularidades subyacentes a los datos, a los hechos; a lo cual accede investigador, a partir de la reflexión de los informantes.

Son evidentes los conceptos integradores, que precisamente por esta última denominación, se pueden considerar categorías: Diversidad en la concepción del saber, legitimación por autoridad, socialización y experiencia, significados construidos y compartidos en la vida social, entre otros.

Lo expuesto a lo largo de este apartado, muestra la lógica empleada por Picón (2009) y Díaz (2006) en la construcción de las teorizaciones y teoría respectivamente. Además, corrobora la sintonía con la ruta de construcción teórica argumentada por los diferentes autores considerados en el segundo plano del Marco referencial de este trabajo.

Interpretación

Los párrafos anteriores dan cuenta de una labor investigativa realizada a través de métodos diferentes. Sin embargo, el análisis de la información lo implementan a partir de la conceptualización y categorización otorgando significado a los datos, lo cual es esencial en el proceso creativo de interpretación, para la formulación de las teorizaciones conducentes a la teoría como lo hace Díaz (2009, p. 177), mientras Picón (2009 p. 54-56) muestra una ruta develadora de la lógica interna de las descripciones, producto de la observación participante en el logro de las categorías de análisis; se mantiene en las teorizaciones, sin llegar a la teoría, probablemente por considerar insuficiente el tiempo de observación para respaldarla. Así se infiere cuando admite el poco tiempo transcurrido desde el inicio del experimento social. No obstante, agrega que las teorizaciones son el resultado de un juego dialéctico entre el razonamiento inductivo que se apoya en los hechos descritos y el deductivo cuyos resultados se explican a partir de la teoría inicial o de los antecedentes (Picón 2009, p 37). El discurso de este autor, se corresponde con lo expuesto por Morales (2011, p. 21) y Carlile y Christensen (2005, p.3), en cuanto a que las teorizaciones son reflexiones preliminares conducentes a la teoría. Es parte del proceso constante de movimiento reflexivo y dinámico apuntado por Trovero (2005, p.4).

El producto teorizador de Díaz (2006, p. 177), igualmente revela un intenso análisis reflexivo en la conformación de las categorías emanadas de la información de los actores sociales, pero con la diferencia que llegó a la teoría. Este hecho, de acuerdo a la apreciación de Morales (2011 p. 21), es el punto donde se concreta el conocimiento generado en una investigación. Además, subraya Trovero (2015, p.4), la teoría constituye un conjunto de ideas conclusivas y de cierre.

Es importante subrayar, que ese cierre es provisional porque existe la posibilidad de seguir teorizando para buscar nuevas rutas, en la aproximación a la comprensión e interpretación de la compleja realidad socioeducativa (Díaz 2006. p,180). En palabras de Morales (2014, p.239), se trata de la confrontación de un yo pensante, ante una realidad increpada, cuestionada y reflexionada.

Igualmente, y en concordancia con Martínez (2006, p. 285), ambos autores admiten el inacabado, la perfectibilidad y la provisionalidad, de las teorizaciones y de la teoría lo cual invita a la sana discusión académica para mejorar lo producido.

En ambos casos documentados, el proceso seguido les permitió profundizar en la interpretación hacia niveles superiores de abstracción y, a su vez, en el camino desprenderse de los datos crudos de las observaciones y entrevistas. Este avance interpretativo en la captación del significado de las acciones observables y verbalizaciones de los interlocutores; lo lograron con el apoyo del conocimiento científico de un método pertinente, referentes teóricos, los procesos ocurridos en el contexto investigado; así como también, el esfuerzo creativo para concebir e hilvanar las interpretaciones e ir más allá de los datos como lo señalan Coffey y Atkinson (2003, p.185).

Así, hemos destacado como ambos autores, en el afán interpretativo pasaron conceptualmente desde el contexto particular de los datos: Línea de investigación Labsoedu y la narrativa de los informantes acerca de sus concepciones de saber pedagógico, a un nivel diferente que trascendió lo específico y local hacia uno más general, denso y abstracto de categorías globales analizadas desde variados ángulos, en concordancia con lo destacado por Strauss y Corbin (2002, p. 24), relativas a la construcción de teoría y la revisión de los conceptos en sus variadas aristas.

Lo anteriormente expuesto, se hace evidente en Picón (2009, p.48-56) con los conceptos de comunidad de práctica investigativa y el de reflexión en y sobre la acción. El primero, trabajado desde la perspectiva de aprendizaje individual y colectivo más las acciones de cultura institucional que potencian o restringen los aprendizajes. El segundo, analizado bajo la óptica de aprendizajes grupales y organizacionales de enseñanza recíproca, con miras a la investigación colaborativa en equipo donde el conocimiento generado: conceptos, estrategias rutinas, normas, dispositivos, valores entre otros, se perfile útil para la misión de la universidad.

De forma similar lo hace Díaz (2006, p. 112-157), con el concepto de saber pedagógico quien lo analiza desde la capacidad reflexiva del docente condicionado por su vida personal y el contexto multireferencial donde interactúa; por consiguiente, se trabaja una diversidad de concepciones.

De esta manera los investigadores reconocen ejes ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos cuya articulación fundamenta y proporciona soporte a las teorizaciones y teoría respectivamente; que dan cuenta de la comprensión de las realidades estudiadas como lo indica Morales (2014, p. 241), lo cual es una mostración, en el sentido husserliano, de la utilidad de la teoría.

Así, los trabajos de Picón (2009) y Díaz (2006), en cuanto al proceso de construcción de teoría, permitió delinear las respuestas a las preguntas con las cuales iniciamos el segundo plano del Marco referencial: a) ¿Cómo se construyen las

teorizaciones y la teoría? b) ¿Cuál es la diferencia entre teorización y teoría? c) ¿Cuál es la vía de razonamiento en el análisis de las categorías? d) ¿Para qué sirve la teoría?

Conclusiones provisorias

En correspondencia con los referentes del primer plano del Marco referencial, el estudio presentado sirve de andamiaje bruneriano para los doctorantes interesados en el proceso de construcción de las teorizaciones y de teoría. Sin duda, se comparte la idea de quienes advierten la inexistencia de una ruta única para hacerlo. No obstante, estamos convencidos de la necesidad de proveer ciertas estrategias, a manera de pautas orientadoras, en un intento por contribuir con la formación del investigador novel en el camino conclusivo de la tesis doctoral.

Mostrar la senda transitada por investigadores consolidados, como se ha procedido en esta pesquisa, para llegar a teorizaciones y teoría, puede ampliar el espectro de la zona de desarrollo potencial del interesado, al ser compartido con los pares. Además, lo concebimos como un aprendizaje banduriano donde docentes de mayor experiencia, a través de sus producciones intelectuales, apoyan a otros de manera vicaria.

Ese fue el propósito trazado al analizar los dos documentos de investigación cualitativa tomados como referencia, cuyos autores aun cuando emplearon diferentes métodos y técnicas, presentan un hilo conductor, en cuanto al análisis, relacionado con la generación de conceptos de significado abarcativo a partir de los datos, la categorización de los mismos, el establecer relaciones para obtener conceptos integradores y finalmente formular interpretaciones más allá de los datos, redactadas como ideas estables con un nivel de interpretación más denso y abstracto que los datos iniciales *per se*. Estamos en presencia de un proceso creativo que requiere disponibilidad de tiempo, reflexión, dominio del lenguaje, disciplina y constancia.

Se trata de un andamiaje imprescindible para abordar la construcción de teorizaciones y de teoría, con características de provisionalidad; a fin de generar discusiones productivas de aceptación, refutación o modificación en torno al contenido desarrollado.

Implicaciones pedagógicas

Una de las implicaciones es la necesidad de incluir en los pensa de estudios doctorales, una unidad curricular de carácter obligatorio, relacionada con el desarrollo creativo de estrategias, análisis y procedimientos orientadores, a fin de manejar la variada información recolectada a través de las diferentes técnicas utilizadas por el investigador. De manera que se asimile el proceso de conceptualizar, categorizar, establecer relaciones entre las categorías, avanzar hacia las teorizaciones sin confundirlas con las descripciones, ni las recomendaciones y, finalmente generar el nuevo conocimiento: la teoría.

Para el logro de lo señalado, es recomendable incursionar en las diferentes vías de razonamiento inducción, deducción y abducción, con énfasis en esta última porque direcciona el pensamiento creativo en la búsqueda de hallazgos inéditos.

En consecuencia, un Seminario sería el tipo de unidad curricular más conveniente porque permitiría a los estudiantes profundizar en las bases de la arquitectura subyacente al proceso de la generación de conocimiento, que apunte a la comprensión de los hechos educativos de nuestros contextos y, genere teorías tan legitimas como las producidas por autores de otras latitudes.

Referencias

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.

Bandura, A. (1982). Self eficacy mechanism in human agency *American Psycologist*, 37(1), 122-147.

Brailovsky, D. (2017). La pedagogía y su vocabulario. *Voces de la educación*, 2 (1), 5262.

Brunner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo.* Madrid: Pablo del Rio. Buenos Aires: Aique.

Carlile, P y Christensen, C. (2011). Ciclos de la construcción de teorías en la investigación gerencial. Harvard Business *School Working Paper* 05-057.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Antioquía: Editorial Universidad.

Consejo Nacional de Universidades. (2001). *Gaceta Oficial* N°37328, noviembre 20.

Correa, C. (2019). Construcción teórica y epistémica. Formación en Investigación en Ciencias Sociales en Iberoamérica. *Perspectivas docentes*. 30 (69), 7-17.

Díaz, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. San Cristóbal: Litoformas.

Fraga, E. (2019). ¿Qué es, cómo se hace y para qué sirve la teoría? Aportes desde la sociología y sus márgenes. *Revista CS*, 28 (2), 181-206.

Hoyos, C. (2010). *Un modelo para la investigación documental. Guía teórico práctica*. Medellín: Señal Editora.

Levine, D. (1997). Social Theory as a vocation: Engaging with future challenges. *Perspectives*, 19 (2), 1-8.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Morales, J. (2011). Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación. *Revista Paradigma*. XXXII (2), 7-22.

Morales, J. (2014). La construcción teórica en las tesis doctorales de Ciencias Sociales Educación. *ARJÉ* Revista de Postgrado FACE-UC, 14(8), 233-249.

Nubiola, J. (2001). La abducción o lógica de la sorpresa. *Razón y palabra.* Revista Electrónica N°21.

Picón, G. (2009). Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario. Cap. 1. En: *Investigación y cambio en Educación desde una perspectiva crítica.* Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y postgrado.

Real Academia de la lengua española (RAE), 23ª ed. [23.6 versión en línea] https://dla.rae.es

Requena, F. y Ayuso, L. (2016). *Teoría Sociológica Aplicada*. Barcelona: Anthropos Siglo XXI.

Reyes, L. (2014). Formación y desarrollo de expertos: Estrategias para el diseño de sistemas de aprendizaje y apoyo al desempeño. *Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria*. 20 (10),17-24.

Rodríguez, I. (2015). La teorización del objeto de estudio: Una obra de arte en las tesis doctorales. *ARJÉ*, 16 (9), 463-474.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría Fundamentada*. Antioquia: Universidad.

Swedberg, R. (2016). *El arte de la teoría social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Trovero, J. (2015). ¿Qué es teorizar? Reflexiones en torno a la especificidad del trabajo teórico en Sociología. En *I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de Buenos Aires.

Valencia, M. (2015). *Revisión documental en el proceso de investigación*. Pereira: Universidad tecnológica de Pereira.

Vigotsky, L. (1993). La ZDP y la colaboración entre pares. En: *Vigostky y la educación*.