

Didáctica conversora del conocimiento: construcción de un modelo integrativo en educación universitaria

Carmen C. López

Núcleo de Investigación Educativa
Universidad Politécnica Experimental Libertador - UPEL
cecebrandt@gmail.com

Fecha de recepción: 20 - 03 - 2016 Fecha de aceptación: 15- 05- 2016

Resumen

Emprender un estudio sobre la conversión del conocimiento en educación universitaria, implica asumir un discurso innovador y un hacer comprometido con la acción para alcanzar un deber ser conducente a la interpretación de situaciones de intervención social, cimentados en las demandas y exigencias actuales de la sociedad. Se plantea una investigación referida a la generación de un modelo integrativo, desde la dialogicidad y la transposición didáctica, que represente la conversión del conocimiento en el marco de la didáctica

universitaria. Se plantean como objetivos específicos: reflexionar en torno a los fundamentos epistémico-metodológicos que permiten interpretar la investigación en el contexto de la didáctica universitaria; analizar las teorías que se relacionan con la conversión del conocimiento y la didáctica universitaria, desde una concepción dialógica y de transposición didáctica; profundizar en los elementos que se insertan y relacionan con formulación de un modelo en la didáctica universitaria; derivar un modelo didáctico para la conversión del conocimiento con base en aportes de la dialogicidad y la transposición didáctica.

Es un estudio enmarcado en el enfoque racionalista crítico y su método deductivo: de los hechos al problema, del problema a la hipótesis, de la hipótesis a las teorías, de las teorías al modelo, del modelo a las comprobaciones, de las comprobaciones a las aplicaciones. La disertación, aún en construcción, postula una tesis en la cual se establecen las teorías relacionadas con el proceso didáctico de conversión del conocimiento científico en educación universitaria, desde una concepción dialógica del docente y de transposición didáctica del conocimiento.

Palabras clave: Conocimiento; educación; modelo integrativo

Conversational didactics of knowledge: construction of a integrative model in university education

Abstract

Undertaking a study on the conversion of knowledge in university education implies assuming an innovative discourse and being committed to action in order to achieve a duty conducive to the interpretation of situations of social intervention, based on the demands and current demands of society. It is proposed an investigation referred to the generation of an integrative model, from the dialogicity and the didactic transposition, which represents the conversion of knowledge within the framework of university didactics. The following are

specific objectives: to reflect on the epistemic-methodological foundations that allow interpreting research in the context of university didactics; analyze the theories that are related to the conversion of knowledge and university didactics, from a dialogical conception and didactic transposition; deepen the elements that are inserted and related to the formulation of a model in university didactics; derive a didactic model for the conversion of knowledge based on contributions of dialogicity and didactic transposition. It is a study framed in the critical rationalist approach and its deductive method: from the facts to

the problem, from the problem to the hypothesis, from the hypothesis to the theories, from the theories to the model, from the model to the verifications, from the checks to the applications. The dissertation, still under construction, postulates a thesis in which the theories related to the didactic process of conversion of scientific knowledge in university education are established, from a dialogical conception of the teacher and didactic transposition of knowledge.

Key words: knowledge; education; integrative model

Introducción

En tiempos de cambio y transformación permanente como los que caracterizan la sociedad actual, se requiere de las Instituciones de Educación Universitaria el acogimiento de un discurso cimentado en un hacer comprometido con la acción; de esta manera, se consolidan esfuerzos para conquistar un deber ser encaminado hacia la interpretación y solución de situaciones que requieran una intervención social, así como la proposición de criterios que permitan impregnar valores y compromisos éticos, tomando en cuenta las exigencias y demandas de la sociedad.

De allí surge la necesidad de afrontar lo concerniente a la práctica docente en el nivel de educación universitaria, específicamente, en lo relacionado con la transmisión y conversión del conocimiento, como un reto para la didáctica universitaria. Razonar acerca de este tema, implica el reconocimiento de los conocimientos, conceptos y saberes generados a partir del hecho educativo con un carácter significativo para el estudiantado, precisando el posicionamiento teórico del docente frente a los procesos vinculantes y articulados de su acción y el contexto social. Estos elementos, generan valor agregado a la institución y la sociedad brindando, durante el intercambio y la construcción conjunta, un proceso de renuevo en los saberes.

Paralelamente, el abordaje de esta temática vislumbra la problematización particular que se hace del conocimiento de la didáctica universitaria en relación con la comprensión de su contexto cien-

tífico, tecnológico, social o humanístico. Esto es porque el ideario didáctico constituye solo una representación, un arquetipo o simbología que debe reconstruirse perennemente para cristalizarse en algún momento y ámbito específico y luego seguir siendo reinterpretado y reconstruido.

Tomando en consideración algunos trabajos en los que se presentan realidades surgidas en los espacios universitarios, se vislumbra una propensión en relación con la exposición de grandes cúmulos de información que vienen a ser producto de los contenidos dados durante años (Comenio, 2003 y Negrín, 2003: p.44), o las novedosas tendencias que imprimen el prototipo en la práctica nacional e internacional de los curules científicos e intelectuales de la docencia universitaria (Grisales y González, 2009: p.77), ostentando un desfile de premisas muchas veces totalitarias, rigurosas e inconexas no sólo entre ellas, sino también en relación con el contexto profesional y cultural de los actores educativos.

A toda esta situación se suman algunas prácticas históricas en el que existe un manifiesto interés docente por presentar de manera espléndida los resultados de sus investigaciones, o se insiste en el cumplimiento de los contenidos programáticos por encima del contexto y la realidad social, o se realiza la presuntuosidad intelectual e investigativa por encima de la verdadera esencia de la acción educativa (Comenio, 2003: p.65). De allí que pareciera estar postergado el proceso razonado de conversión del conocimiento que hace posible el aprendizaje, entreviendo evidencias

de un abandono en el control racional de entornos didácticos, asomando vestigios de olvido en la genuina formación intelectual y didáctica.

Ahora bien, al entenderse esta realidad y si es que si se pretende emprender acciones donde se generen conocimientos a través de la investigación, para proyectarlos a través de la extensión y mediarlos desde de la docencia, con el fin de que puedan ser ajustables en la solución de problemas reales, se requiere que en el docente emerjan comportamientos dialógicos que conciban alternativas para convertir un conocimiento científico en un hecho de acción para la formación, como producto de la reflexión didáctica.

Desde esta perspectiva, el contexto universitario necesita reflexionar algunos talentos basados en la didáctica como elemento de transformación y consolidación de sus prácticas educativas, confiriéndoles auténticos criterios de calidad y prestancia académica. Con base en esto, el interés del estudio se concentra en favorecer la construcción de una didáctica universitaria donde la conversión del conocimiento sea más que un componente fortuito, producto de la vocación de unos y el casual interés de otros. Se requiere enfatizar en la consolidación de un docente universitario que no solo produzca y conciba conocimiento, sino que lo convierta para ser enseñado y verdaderamente aprendido por los estudiantes, contribuyendo así a la aplicación y perfeccionamiento continuo de esos saberes.

Por posicionarse la temática en el enfoque racionalista crítico y su méto-

do deductivo, la investigación utiliza como base los mecanismos de la razón para construir un aporte teórico, representando los hallazgos a través de un modelo teórico surgido de un acto de invención racional partiendo de estructuras de razonamiento lógico formales y experimentales. En este sentido, se consideran algunos elementos reflexivos, racionales, de corte investigativo, en torno a este tipo de prácticas, específicamente en lo relacionado con el proceso didáctico en el nivel universitario y su relación con la conversión del conocimiento científico al proceso educativo, desde la perspectiva de la dialogicidad y la transposición didáctica.

Para ello, a continuación se abordan, de manera somera, algunos aspectos relacionados la perspectiva epistemológica y metodológica que apoyará el desarrollo de la disertación que aún se encuentra en desarrollo por ser un proyecto de tesis doctoral.

Finalmente, se despliegan las referencias.

Materiales y Métodos

En ocasiones se conciben los aspectos metodológicos como sistemas secos, curtidos, momificados, en los cuales parece no haber espacios para la racionalización y, mucho menos, la satisfacción. Se generan como especie de brechas entre lo producido desde y para la ciencia, hasta el alcance y la utilidad social de las producciones científicas. A partir del siglo XX, este ha sido un punto de discusión (que aún no termina) pues, por el contrario, se espera construir puentes flexibles, con cimientos reflexivos y ra-

cionales, aplicables y transferibles en lo individual y social, que faciliten la dissemination del conocimiento producido para alcanzar un genuino y sostenido desarrollo.

En el caso de las Ciencias Sociales, son discrepantes y variados los puntos de vista generados en relación con la investigación y lo divergente se hace cada vez más efectivo. En el contexto histórico de las ciencias, las formulaciones de los investigadores van emergiendo de manera contrapuesta con las perspectivas investigativas, teniendo posiciones encontradas en lo ontológico, epistemológico y metodológico. Esto parece ser parte de una continuidad histórica que, aunque en ocasiones tiende a predominar un enfoque, constantemente se mantiene pujante, con base en contra argumentos y tendencias diferenciales.

Según se infiere de las interpretaciones históricas realizadas por Padrón (1992), durante el período greco-romano clásico (ubicado históricamente en la plenitud de las civilizaciones griega y romana, aproximadamente del siglo V a.c. al siglo II d.c.), existían dos (2) interpretaciones del contexto científico: a) una racionalista cuyo cimiento estaba constituido por el método deductivo de comprobación y descubrimiento, desde el cual el objeto de conocimiento existe por sí mismo, independiente de la mente humana, dando una interpretación objetiva al conocimiento científico; y b) otro empirista fundamentada en el método inductivo, donde resalta que el conocimiento de las cosas depende de la perspectiva con la que se le mire, resultando en una interpretación objetiva del conocimiento científico.

Ahora bien, a partir del siglo pasado (Padrón, 1994) surgen tres (3) enfoques epistemológicos que sustentan la producción del conocimiento científico: a) Empirismo Lógico-Inductivo (Positivismo), el cual ha tenido la mayor influencia en el siglo XX; b) Fenomenológico Introspectivo (vivencial o socio-histórico humanista), el cual surge con fuerza a partir de 1970; y c) Racionalismo Crítico (o racional deductivo), concebido como un método en el que la razón se convierte en la herramienta principal de acceso y validación del conocimiento. De ellos se desprenden, respectivamente, tres modelos o posturas metodológicas: a) inductivo concreto (observación, empirismo); b) introspectivo intuitivo (interacción, fenomenología); y c) deductivo abstracto (teoría, racionalismo).

Con base en esto, es importante destacar brevemente algunas consideraciones históricas que permiten ampliar el panorama en cuanto a los referidos enfoques epistemológicos y sus estilos operativos en la producción científica actual. A principio de 1920 surgió un especial interés en lo que respecta a la filosofía de la ciencia (Padrón, 1992); el mismo nació por parte de un grupo de investigadores quienes se convertirían con sus escritos en el reconocido e influyente Círculo de Viena. Es entonces cuando un significativo número de académicos (entre los que destacan Rudolph Carnap, Hans Hahn, Philipp Frank, Otto Neurath y Carl Hempel, entre otros), se imponen con sus hallazgos en la Física, Química y Biología promoviendo un pensamiento riguroso validado sobre la experiencia constatable, con el cual opacan los aspectos especu-

lativos o anárquicos que hasta la época irrumpían en el conocimiento científico. Sus acciones dieron origen a un movimiento filosófico llamado Positivismo Lógico, el cual tuvo gran impacto y trascendencia gracias a sus numerosos escritos y ensayos relacionados con sus áreas de formación (física, economía, matemática, física, química), generando una doctrina donde se establece un interés compartido sobre el abordaje filosófico en la investigación científica, destacando la tesis empírico inductiva como el único camino de acceso, generación y validación del conocimiento científico.

Para Camacho, Fontaines y Urdaneta (2005), la caracterización de este enfoque epistemológico Empirista Inductivo denominado positivismo tiene sus bases en los aspectos siguientes: el conocimiento es una representación adecuada de una realidad objetiva y, a su vez, es verificable; la realidad objetiva es cuantificable y analizable en virtud de la frecuencia de hechos en repetición y patrones de regularidad; la inducción y la percepción (generalización probabilista iniciada en casos singulares) son el método válido de investigación. En fin, desde este enfoque epistémico el dato evidente o positivo, surge de la representación verdadera de un mundo objetivo y es así como se concibe el conocimiento. Según se resume de Padrón (1992), las tesis sobre las cuales se define el conocimiento científico en el enfoque Positivista son: los criterios de demarcación (verificabilidad con respecto a los hechos constatables), inducción probabilística, el lenguaje lógico y la unificación de la ciencia.

En contra argumentación al Empirismo Lógico Inductivo (Positivismo), emergen un conjunto de críticas con matiz racionalista protagonizadas por Popper (1985/1934) y sus seguidores. Desde esta perspectiva el referido autor se opone a la concepción empírico-inductiva del Círculo de Viena, sosteniendo la hipótesis de la contratación a través del uso del método deductivo; en esencia su planteamiento consiste en visualizar la función del investigador como un presentador de teorías para contrastar con las existentes. Esto quiere decir que los enunciados derivados a partir de las investigaciones (o teorías propuestas) deben convertirse en pronósticos que servirán de base para comparar con los resultados de los experimentos o aplicaciones prácticas; si dichas conclusiones son verificables o admisibles, por esa ocasión la teoría aprobó exitosamente la contrastación; pero si son negativas entonces ha sido falsada.

Las interpretaciones filosóficas del Racionalismo Crítico, tienen sus base en las propuestas de Popper (ob. cit.), Bachelard (1951), Lakatos (1978), Mosterín (1984), Bunge (1985) y Padrón (1997); es importante acotar que, como declara Padrón (ob. cit.), dichas interpretaciones epistemológicas no son del todo coincidentes pero muestran, en conjunto, una sustancia coherente de acuerdos esenciales suficientes para expresar una misma orientación de la investigación científica. Desde esta perspectiva, el conocimiento es concebido como una explicación transitoria, temporal, provisional y creíble de un entorno al que se accede por medio de relaciones intersubjetivas; en tal sentido

dicho conocimiento científico parte de un proceso inventivo y no por descubrimiento. Es así como los sistemas teóricos representan conjeturas sobre como se forma o comporta cierto sector de la realidad.

Resalta el hecho de que bajo el enfoque del Racionalismo Crítico, a diferencia del Positivismo, lo importante no es que un sistema teórico represente el fiel reflejo de un sector mundial, sino que reproduzca representativa e idealmente lo que intenta exponer pero bajo la referencia de cómo una sociedad en un cierto momento histórico puede armonizar intersubjetivamente dicho escenario con este esquema teórico. De allí que su método se fundamente en la construcción teórica iniciada desde presuposiciones o supuestos universales de las que se deducen los casos particulares.

Para Camacho, Fontaines y Urdaneta (ob. cit.), la caracterización de este enfoque epistemológico denominado Racionalismo Crítico, tiene sus bases en los aspectos siguientes: el conocimiento es falseable y consiste en una modelación ingeniosa de una realidad intersubjetiva, la realidad intersubjetiva es modelable en estructuras formales abstractas y analizable en virtud de las estructuras abstractas isomórficas que subyacen a la singularidad de los hechos, la deducción y el razonamiento son el método válido de investigar.

Se resume de Padrón (1992) que al considerar algunas referencias surgidas de las posturas filosóficas propias de los autores enfilados en el racionalismo (falsacionismo popperiano, racionalismo aplicado de Bachelard, falsacionis-

mo metodológico refinado de Lakatos), se pueden definir los siguientes lineamientos directores del racionalismo: a) el criterio de demarcación, el cual según Popper sería la falsabilidad o exposición permanente de la teoría a la falsedad (lo que conlleva a la correctibilidad), pero a Bunge le basta con la contrastabilidad y Lakatos plantea la falsación entre teorías rivales y no sobre los hechos experienciales (es importante acotar que aunque la demarcación no es un problema resuelto actualmente para los racionalistas, una posición asumida es que cada disciplina asume sus propios criterios de demarcación con base en sus posibilidades deductivas); b) el carácter teórico-deductivo del conocimiento (donde se produce el conocimiento a partir de la formulación de hipótesis amplias contrastadas con los hechos); y c) el realismo crítico (desde el cual se requiere someter a crítica los productos investigativos con el fin de profundizar en las diferencias entre los resultados objetivos y subjetivos).

Ahora bien es de resaltar que tanto el Empirismo Lógico Inductivo como el Racionalismo Crítico, en relación con la concepción analítica de la ciencia, continúan dejando una brecha amplia en relación con el ámbito social e histórico que determina al conocimiento científico. Aún cuando el racionalismo crítico toma en consideración (a diferencia radical con el positivismo), unas condiciones sociocontextuales para la validación del conocimiento a través de la regulación racional de los supuestos teóricos por medio del debate crítico, todavía quedan muchos vacíos relacionados con la atención a los aspectos históricos y sociales. Es entonces cuan-

do surge el enfoque Fenomenológico Introspectivo (denominado socio-historicista), donde a partir de un conjunto de críticas realizadas en publicaciones como las de Kuhn (1975) y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1985), entre muchas otras, se inicia una concepción del conocimiento como comprensión de un entorno cuyo acceso se encuentra mediatizado por construcciones simbólicas de los sujetos. Desde aquí, considerando sus múltiples variantes, se propone la lógica dialéctica y la hermenéutica como fines del conocimiento, cobrando un marcado auge en las Ciencias Sociales.

Para Camacho, Fontaines y Urdaneta (ob. cit.), la caracterización de este enfoque epistemológico denominado Fenomenológico Introspectivo, tiene sus cimientos en los aspectos siguientes: el conocimiento es interpretable, compartible y representa una interpretación de una realidad aprehensible subjetivamente, la realidad es cualificable y simbólicamente interpretable, la vivencia e introspección son el método válido de investigar. Es por ello que la búsqueda intuitiva y participativa de quienes buscan el conocimiento se relaciona con las referencias históricas, dialécticas y holísticas de los hechos que se encuentran bajo consideración investigativa.

A partir de lo descrito anteriormente, se deduce que sea cual fuese la realidad a abordar desde la perspectiva investigativa, responderá a estos tres (3) enfoques epistemológicos y sus consecuentes posturas metodológicas. Pero en el caso de la presente investigación se remite a la aplicación del enfoque racionalista crítico, por mantenerse un desa-

rollo eminentemente teórico, con apoyo en revisiones documentales. Desde esta perspectiva, e espera establecer los principios que permitan explicar la elación de correspondencia entre los postulados generados es de la dialogicidad de Freire y la transposición Didáctica de Hevallard, para la integración de las diferentes estipulaciones en a construcción de un modelo denominado didáctica conversora el conocimiento, elemento este que resulta ser la tesis propuesta ara el trabajo doctoral en desarrollo que se presente de forma resumida en el presente artículo.

Es así como se focalizará en exponer el enfoque racionalista crítico, pretendiendo buscar elementos conceptuales que generen un modelo de orden hipotético-deductivo desarrollado con la intención de revelar las relaciones que existen entre los fenómenos y los vínculos de éstos entre sí, construyendo así una unidad lógicamente explicable. Parafraseando a de Padrón 1997), este enfoque propone como proceso de validación del conocimiento, suple el concepto de contrastación empírica or el de consenso intersubjetivo". Finalmente como función humana del conocimiento, propone la idea de "compromiso" y transformación social".

De allí que el estudio abarque el modelo del racionalismo crítico, n virtud de que presenta una postura explicativa que permite integrar en un modelo los procesos dialógicos y de transposición didáctica para la conversión del conocimiento en la didáctica universitaria. El referido enfoque resalta el valor de la actividad racional y la razón sobre el dato sensible, tangible o vivencial. Tie-

ne como finalidad la búsqueda y hallazgo de relaciones través de la concepción, generalización y abstracción, generando así productos de la razón que vienen a ser considerados como información nueva que puede ser expresada de manera organizada, y comunicable.

Precisados los aspectos epistemológicos que sustentan la presente investigación, es necesario abordar los aspectos metodológicos. Para Padrón y Chacín (1996) el carácter teórico deductivo del conocimiento, no a inducción, es considerado como una vía utilizada en la construcción de teorías, por lo que se asocia al método deductivo en el cual se parte de los hechos al problema, del problema a la hipótesis, de la hipótesis a las teorías, de las teorías al modelo, del modelo a las comprobaciones, de las comprobaciones a las aplicaciones. Dicho método deductivo representa el apoyo en el cual se desarrollará la presente investigación.

En este sentido, se iniciará el análisis del objeto de estudio, haciendo una revisión exhaustiva de los hechos observacionales específicos e la didáctica universitaria. De allí se describirá el problema de investigación, el cual se resumirá en la (s) interrogante (s) del estudio. Posteriormente continúa el razonamiento construyendo a (s) hipótesis o supuestos, para así poder confrontar los hechos observados con los aspectos teóricos. Con base en todo esto se rige el modelo integrativo, en el cual se presentan de manera sistemática, lógica, coherente y comunicable la relación de los aspectos abordados con la contrastación entre la dialogicidad y la transposición didáctica. Es de resal-

tar que el alcance del presente estudio implica no desarrollar la última fase del método deductivo (aplicación).

Ahora bien, el plan de trabajo a utilizar es de tipo razonamiento, el cual en su Primera Fase (descriptiva) se parte de la descripción e los datos teóricos asociados a datos empíricos. Para ello se requiere describir los hechos en su contexto observacional, e el objeto de estudio, intentando detallarla realidad según las categorías de observación. Esto es una contrastación de datos que permita construir una aproximación a la realidad, generando así una estructura empírica que dibuje los hechos. En este sentido, se hace necesario hacer una selección de los datos que permita ubicar a la Didáctica Universitaria en un contexto social, histórico y cultural, sistematizando la estructura empírica con base en la observación documental para obtener los hallazgos correspondientes a la primera etapa del método deductivo (de los hechos al problema).

Como se resume de Padrón (1998), para la construcción de la estructura empírica se requiere establecer contacto con el contexto e la investigación a través de la observación, para reducir a información bruta en datos organizados. Posteriormente, utilizando la concepción, se organiza la información bruta en datos empíricos; para ello, es necesario desagregar la información en variables y, a partir de ellas, construir las categorías de análisis. Finalmente, por medio de la instrumentación, se recoge la información bruta realizando la revisión y el análisis de las fuentes documentales a trabajar, para convertirlas en datos organizados e interpretables.

Para la Segunda Fase (explicativa o constructiva), está constituida por tres (3) etapas del método deductivo. Durante la misma se pretende formular las hipótesis teóricas tomando como base los resultados obtenidos en la estructura empírica observacional correspondiente a la fase anterior. Desde esta segunda etapa, se construyen explicaciones e interpretaciones de la realidad descrita, finalmente, construir las hipótesis en función de los hechos detallados (del problema a las hipótesis), de manera tal que se puedan establecer relaciones o interconexiones con las teorías de entrada (de las hipótesis a las teorías) que faciliten la construcción del modelo integrativo en la didáctica universitaria (de las teorías al modelo). Es importante precisar que los elementos a utilizar para desarrollar la relación de los datos empíricos con las teorías y realizar la construcción del modelo teórico, se fundamentan en las tres (3) operaciones del método deductivo, las cuales se describen por Davalillo (2006): a) construcción empírica, el cual se aplica para la recolección y organización de la data obtenida con la investigación documental; b) construcción teórica, precisado en la formulación deductiva de las hipótesis, a derivación de las categorías y la construcción del modelo; y c) validación, según el cual se verifica la coherencia lógica-teórica del modelo tomando en consideración los criterios de adecuación fin de realizar el análisis de consistencia, independencia, pertinencia y sistematización.

Durante la Tercera Fase (denominada contrastativa o de validación), se realiza una evaluación interna del modelo realizado comparando dicha construcción

teórica con cualquier hecho observable perteneciente al dominio de la explicación. De esta manera se da cumplimiento a la quinta etapa del método deductivo (del modelo a las comprobaciones), entendiendo que el alcance de la investigación será hasta esta fase no llevándola hasta la aplicación.

Conclusiones

La docencia universitaria no puede enfocarse exclusivamente en la generación, reproducción y transmisión del conocimiento, sino que requiere apuntar sus esfuerzos en la conversión y construcción del mismo. En este sentido, la didáctica universitaria requiere una renovación de manera que el docente se avive en el cumplimiento de sus funciones convirtiéndose en un traductor, un convertidor que procure comunicar el sentido de las ciencias. Esta es la razón por la cual se requiere crear una didáctica conversora del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Comenio, J. (2003). *Didáctica Magna*. 13ª edición. México, Editorial Porrúa.
- Negrín, M. (2003). Saberes teóricos y práctica docente: razones para un desencuentro. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 1, N° 1. Colombia.
- Grisales, L. y González, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: Un problema para la didáctica universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria: Volumen 12, N° 2*. Colombia.
- Padrón, J. (1992). Aspectos diferenciales de la Investigación Educativa. Tesis Doctoral. Universidad Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.
- Padrón, J. (1994). *¿Qué es teoría?* Caracas. Publicaciones Decanato de Post-Grado Universidad Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.
- Camacho, H.; Fontaines, T. y Urdaneta, G. 2005. La Trama de la Investigación y su epistemología. *Revista Telos*, vol. 7, num. 1, enero-abril, 2005, p. 09-20. Universidad Rafael Belloso Chacín. Maracaibo: Venezuela.
- Popper, K. (1985/1934). *La Lógica de la Investigación Científica*. Editorial Technos. Madrid, España.
- Padrón, J. (1997). Organización, Gerencia de Investigación y Estructuras Investigativas. Maracaibo. Seminario de Filosofía de la Ciencia. Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Padrón, J. y Chacín, M. (1996). *Investigación y Docencia / Temas para Seminarios*. Universidad Simón Rodríguez. Decanato de Postgrado. Caracas, Venezuela.
- Padrón, J. (1998). *La Estructura de los Procesos de Investigación*. Publicaciones Decanato de Post-Grado Universidad Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.
- Davalillo, L. (2006). *Los Procesos de Investigación como Procesos Grupales*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela.