



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO



## **Competencias y Cultura Investigativa: una Experiencia en la UPEL – IMPM.**

**Jesús Eduardo Pulido**  
**jesuspulido\_44@yahoo.com**

## Resumen

En este trabajo se recoge la evaluación de la experiencia alcanzada durante el desarrollo del curso de Competencias y Cultura Investigativa. El curso se diseñó y administró, bajo la modalidad B-learning, con el propósito de superar las deficiencias que vienen presentando los estudiantes de postgrado y que han sido señaladas por la coordinadora general de postgrado UPEL-IMPM; 2012 y por Valariano, 1991; Zerpa, 1986; Picón, 1986. Los resultados indican que los estudiantes adquirieron un avance importante en materia de competencias y cultura investigativa porque se apoyan en algunas herramientas tecnológicas para buscar información pertinente con el tema que están desarrollando.

**Palabras clave:** competencias, cultura investigativa, Web 2.0, herramientas tecnológicas, B-learning, modelo de evaluación.

## Introducción.

El acto de diligenciar para descubrir algo es una de las actividades del ser humano que se hace presente prácticamente desde su niñez; en esta etapa el niño es un observador agudo y cuando llega a la educación inicial, con la ayuda de su maestra y de los otros niños, agudiza la utilización de la observación para describir ruidos, olores, colores, para distinguir a sus amiguitas y amiguitos, señalar animales y muchos aspectos más.

En la medida en que ese niño va pasando por las diversas etapas de la vida y logra avances en su formación sistemática le corresponde desde sus estudios de secundaria realizar actividades intelectuales y experimentales con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Esta facultad de obrar necesita de una actividad humana de mayor complejidad ya que “pone en juego todas las demás actividades cognitivas, es la capacidad de pensar en sus múltiples manifestaciones: pensamiento crítico, razonamiento deductivo, resolución de problemas, razonamiento inductivo, toma de decisiones, pensamiento creativo, capacidad de síntesis, etcétera” (Calzadilla, 2007, p.325).

Durante la formación del profesional universitario una de sus actividades es la de ampliar su conocimiento científico y para ello la universidad debe asumir la investigación como un eje que permita permear los diversos programas de estudio que oferte. Al respecto la Ley de Universidades venezolana (1970) en su artículo 3 plantea:

Las Universidades deben realizar una función rectora en educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

De este marco legal se deduce que en Venezuela sería inconcebible la existencia de instituciones universitarias al margen de actividades de investigación orientadas hacia la búsqueda del conocimiento de la realidad, la

creación del saber, bien sea natural o social. Dentro de este orden de ideas la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en su Reglamento General (2003) plantea “Fomentar la investigación como eje fundamental de la Institución, con el propósito de contribuir al mejoramiento permanente del sistema educativo y de servir de base indispensable al postgrado” (Artículo 11 numeral 3).

La intención esbozada en la Ley de Universidades y en la UPEL debe acompañarse de un conjunto de acciones pedagógicas que permitan promover en los estudiante habilidades cognitivas, características del pensamiento divergente y creativo y la formación de actitudes y valores; el proceso de enseñar a investigar no ha alcanzado los resultados deseados por los estudiantes y por las instituciones universitarias; este no es un problema de reciente data, Galvis en 1984 en uno de sus estudios sostenía que con el surgimiento y desarrollo de los estudios de postgrado apareció como constante una tendencia que mostraba cifras porcentuales pobres de egresados con el título de maestría en los diversos programas que ofertaban las universidades; lo que caracterizaba a este problema era que los estudiantes de postgrado aprobaban todos los créditos y requisitos establecidos en los planes de estudio, pero no cumplían con la investigación que requería, el trabajo de grado para egresar con el título de Magister.

Este problema fue denominado con las siglas TMT (Todo Menos Tesis) y en los estudios realizados en la época aparecen reportados lo que los estudiantes consideraban como obstáculos para alcanzar el éxito, entre otros, problemas de motivación, carencia de entrenamiento en investigación, dificultades en las relaciones con el tutor, problemas sustantivos con la investigación, problemas personales, dificultades financieras y exigencias familiares (Valariano, 1991; Zerpa, 1986; Picón, 1986).

En la actualidad en universidades como la Cecilio Acosta y Rafael Urdaneta, existen potencialmente deficiencias en el uso del método, lo cual implicaría una cultura investigativa no acorde para formar competencias investigativas, tales como: el análisis, interpretación del fenómeno, como también de la escritura o redacción de los puntos que desarrollan en la problemática objeto de estudio (Bracho, 2012).

Prosigue Bracho, estas universidades carecen de docentes o tutores que conlleven a los participantes a desarrollar la iniciativa e innovación, es decir, se orientan por una sola corriente manejada por el tutor, omitiendo el punto de vista del investigador, creando incertidumbre en el sujeto investigador limitando el desarrollo de nuevos conocimientos. De estas deficiencias no escapa la Universidad Pedagógica Experimental Libertador e Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM) ya que los estudiantes de postgrado en el nivel central (Caracas) continúan teniendo tropiezos para hacer su trabajo de grado, por ejemplo, problemas para redactar en forma clara, precisa y coherente lo que repercute en la redacción del planteamiento de problema, marco teórico y metodológico, análisis de resultados y recomendaciones; dificultades para apoyarse en herramientas tecnológicas para la búsqueda y arqueo de información relevante con el tema de estudio y problemas con el manejo del inglés técnico para interpretar información escrita.

Con relación a esta problemática la coordinadora general del programa de postgrado de la UPEL-IMPM (B. Moreno, entrevista personal. Mayo, 24 2012) al ser entrevistada aseveró lo siguiente:

“El Proyecto Piloto de Especializaciones Innovadoras (ProPEI) surgió como una necesidad para los docentes de educación media y se implementa, yo siento que con mucha velocidad; una vez implementado el programa se evaluó pero como estaba diseñado para administrarlo en un período no hubo tiempo de analizar muchas cosas como la organización de las asignaturas, sin embargo, se hizo un análisis interno para ver si la manera como estábamos dando las asignaturas era la más conveniente, intentamos averiguar que podía ir primero que le permitiera a los estudiantes visualizar su proceso de investigación para que fueran madurando sus ideas previas; durante este análisis nos dimos cuenta que habían asignaturas que estaban ubicadas en un período que a lo mejor no era el más conveniente, por ejemplo, las dos materias relacionadas con investigación (prácticum I y prácticum II) estaban juntas y esto produjo mucho problema a pesar de que creo que el 98% de los estudiantes que iniciaron el postgrado a nivel de especialización hicieron su trabajo de grado, pero con deficiencias; como era un proyecto que se estaba implementando se necesitaban los productos, la intención era generar productos, es decir, el sujeto era un producto; ante esta realidad necesariamente teníamos que ver las posibilidades de que el sujeto pudiese progresivamente captar su proceso de investigación, es decir, darle la posibilidad a que él pensara en su objeto de estudio, en el cómo lo va a hacer, pero de una manera más concienzuda; esto iba a permitir, primero, lograr lo que el programa le estaba pidiendo que era una investigación puntual para generar una respuesta puntual, que se está llamando innovación. Pero también servía para saber si ese sujeto quería seguir una maestría, qué repertorio en materia de investigación podía llevar e incluso ver si con esa formación podía ingresar a un doctorado aún cuando no tuviera fortaleza en materia de investigación.

Prosigue la entrevistada, todo este análisis y liberados ya de ProPEI teníamos que reflexionar en cuanto a qué era lo que estábamos haciendo realmente con el programa de postgrado a nivel de las especializaciones y de ahí surge la necesidad de darle la oportunidad al alumno para que a través de una especialización pueda demostrar competencias para trabajar problemas en el aula generando situaciones que pudiesen contribuir en la solución de esos problemas; para fortalecer este proceso investigativo se pensó en la informática, es decir, cómo se hace para que desde el inicio del programa de la especialización el estudiante utilice la informática como una herramienta para la búsqueda de información de modo que el alumno se vaya acercando al desarrollo de algunas competencias y de una familiaridad con el campo de la investigación”.

Con base en lo reportado por Galvis, Valariano, Zerpa, Picón, Bracho (op cit) y por la coordinadora general de postgrado se diseña y elabora un curso, con carácter experimental, dirigido al desarrollo de competencias y cultura investigativa; su propósito es desarrollar y fortalecer en el estudiante competencias investigativas que le permitan elaborar trabajos escritos con apoyo de la información existente en bases de datos alojadas en la Web; adquirir habilidades y destrezas para establecer criterios que le permitan organizar, clasificar, utilizar fuentes digitales e intercambiar visiones y experiencias con sus compañeros de estudio.

Este curso se viene administrando, desde octubre de 2011, bajo la modalidad B-learning en dos de las especialidades que oferta la UPEL-IMPM, específicamente Gestión Comunitaria e Integración de Personas con Discapacidades.

Esta experiencia requiere de un seguimiento para encontrar respuesta a varias preguntas, entre otras, ¿Cuáles han sido los beneficios generados por el curso de competencias y cultura investigativa? ¿Cómo fue la experiencia? ¿Cuáles aspectos deben mejorarse, mantenerse o ajustarse?

La búsqueda de respuesta a estas interrogantes estuvo orientada por los siguientes objetivos.

### **Objetivo general.**

Evaluar la experiencia alcanzada durante el desarrollo del curso de competencias y cultura investigativa para detectar los aportes que tuvo en los cursos pertenecientes a la malla curricular de las especializaciones Gestión Comunitaria e Integración de Personas con Discapacidades.

### **Objetivos específicos.**

1. Obtener información de los alumnos acerca de su capacidad para tomar decisiones, aceptar responsabilidades, manejar tiempo y espacio y superar obstáculos.
2. Averiguar el nivel de satisfacción de alumnos y profesores en cuanto al trabajo colaborativo durante el proceso de aprendizaje.
3. Obtener información de los alumnos acerca de las herramientas de la Web 2.0 utilizadas por los facilitadores académicos en los diferentes cursos.
4. Sondear la opinión de los alumnos en cuanto a la efectividad de la modalidad B-learning utilizada durante el desarrollo del curso de competencias y cultura investigativa.
5. Recabar información de los alumnos sobre los aportes del curso de competencias y cultura investigativa para elaborar trabajos escritos de su especialización con apoyo de la información existente en bases de datos alojadas en la Web.

### **Fundamentación Teórica.**

Para orientar y fundamentar el estudio, en esta parte del trabajo, se analizan aspectos como competencia investigativa, cultura investigativa y modelos de evaluación.

### **Competencia Investigativa.**

Recordando algunos pasajes de la infancia del autor del artículo, donde frecuentemente escuchaba: “a usted le compete cargar el agua y traer leña para hacer la comida, alimentar las gallinas y cooperar con los encargados de ordeñar las vacas”; definitivamente, estas asignaciones constituían las actividades que debía cumplir para evidenciar la ejecución del trabajo diario; es obvio que desempeñaba unas actividades que estaban comprendidas en una tarea específica y en un contexto con sentido; es decir, ya estaba inmerso en el mundo de las competencias, que según Levy-Leboyer (1997)

Están estrechamente ligadas a las actividades profesionales y, más concretamente, a las misiones que forman parte de un puesto,

asociado al análisis de las actividades profesionales y al inventario de lo que es necesario para cumplir perfectamente las misiones que aquellas implican. (p. 65).

En otras palabras, “las competencias facilitan las actividades que se desarrollan con razonamiento y juicio propio, según el puesto de trabajo, de acuerdo a lo que debe hacerse y lo que realmente se hace en un conjunto de situaciones, considerando los grados de dificultad” (Aular et al, 2009). Desde la óptica de Dalziel y col (2000) la competencia es “Una característica subyacente en una persona, que está casualmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo” (p. 28). Para Tobón (2012) las competencias “son actuaciones integrales para identificar, interpretar argumentar y resolver problemas de contexto con idoneidad, mejoramiento continuo y ético”.

En cuanto a Competencia Investigativa López, Montenegro y Tapia (2005), sostienen que está asociada siempre con algún ámbito del saber, por tanto se es competente o apto en acontecimientos en las que el conocimiento se orienta al juego. Por eso, se plantea la competencia en diferentes campos y caminos transversales, en donde se adquiere una decisión responsable así como libre y una educación permanente que profundiza en los aspectos que cada uno determine.

### **Cultura Investigativa.**

La cultura se puede entender como un conjunto de modos de vida, costumbres y conocimientos en una época o grupo social; al respecto Cárdenas (2006) sostienen que “una Cultura nace de valores compartidos, si se escogen y configuran a propósito nuevas reglas “no escritas”, las cuales deben ser entendidas claramente por todos sus actores”. Con base en esta idea pudiera aseverarse que la cultura investigativa constituye el hábito de los individuos a intervenir, de manera colaborativa, para construir su propio conocimiento, resolviendo situaciones problemáticas de su entorno social; en lo atinente a cultura investigativa López, Montenegro y Tapia (ob cit) sostienen que “comprende organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas relacionadas tanto con la investigación como con la transformación de la investigación o de la misma pedagogía” (p. 85).

En este mismo orden de ideas Bracho (op cit) plantea que “en la universidad la cultura no se inicia con sistemas, se inicia por los profesores individuales, y poco a poco se integran equipos, grupos, comités, centro de investigación y desarrollo tecnológico así como redes que tejen el sistema de investigación”. En este sentido la UPEL-IMPM ya ha dado un paso importante porque ha desarrollado líneas de investigación y de trabajo y ha creado centros de investigación en las diferentes regiones del país donde oferta sus postgrados; el paso a seguir es fortalecer la acción investigativa de los estudiantes de las especializaciones con las líneas de trabajo y con la participación de los centros de investigación.

### **Modelos de Evaluación.**

Para evaluar la experiencia alcanzada durante el desarrollo del curso de competencias y cultura investigativa se necesita adoptar y/o crear un modelo de evaluación, por ello se analizan algunos de los existentes.

En la práctica la evaluación de los programas sociales ha contado con una gran variedad de modelos o enfoques, los cuales Briones (1991) ha clasificado en analíticos racionalistas y globales. Los del enfoque analítico racionalista, considera este autor, se caracterizan por abordar con mayor o menor desagregación los componentes que conforman el programa; estos componentes están integrados por características o variables y es a partir de ellos como se pueden determinar sus relaciones una vez que se ha realizado el proceso de recolección, selección y análisis de la información. Desde la perspectiva epistemológica, según Briones, los enfoques analíticos son de corte racionalista con posiciones realistas u objetivas, aunque pueden presentar matices naturalistas y utilizan tanto métodos cuantitativos como cualitativos de investigación.

Con relación a los enfoques globales, Briones, plantea que se orientan hacia la evaluación holística y totalizadora para establecer el significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro del programa social. Este enfoque no hace referencia a factores causales ni a variables particulares que pudieran ser sometidos a tratamientos estadísticos. Desde la perspectiva epistemológica, los enfoques globales son en su mayoría de corte naturalista, subjetivista e idealista y emplean preferentemente métodos cualitativos de investigación.

Correa, Puerta y Restrepo (1996) presentan varios modelos de enfoque racionalista, pero en este estudio se centró la atención en el de Tyler, Metfessel y Michael y el de Stufflebeam (modelo CIPP) por considerar que de la metodología utilizada en estos modelos se puede derivar un conjunto de procedimientos para evaluar la experiencia adquirida durante el desarrollo del curso de Competencias y Cultura Investigativa.

Según Tyler (citado en Correa et al. 1996) el procedimiento para evaluar un programa es el siguiente: 1) Establecer las metas y objetivos. 2) Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones. 3) Definir los objetivos en términos de comportamiento. 4) Establecer situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecuencia de los objetivos. 5) Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante, en las situaciones más adecuadas. 6) Escoger o desarrollar las adecuadas medidas técnicas. 7) recopilar los datos de trabajo. 8) Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

El modelo de Metfessel y Michael es una ampliación del de Tyler, por consiguiente la concepción de la evaluación no presentan diferencias en cuanto a los alcances que se persiguen. En lo que respecta al propósito busca perfeccionar “las decisiones a partir de la valoración de los resultados y ayudar al personal básico de las escuelas (profesores, administradores y especialistas) a evaluar la consecución de los objetivos en los programas escolares” (Correa Puerta y Restrepo. 1996. p. 91). Este modelo en la práctica requiere de ocho etapas:

1. Implicar a todos los miembros de la comunidad escolar como participantes o ayudantes de la evaluación.
2. Hacer una lista coherente de todas las metas y objetivos específicos, clasificados en un orden jerárquico, desde los resultados más específicamente deseados hasta los más generales.

3. Traducir los objetivos específicos de rendimiento a una forma inteligible que pueda ponerse en práctica para facilitar el aprendizaje en el ambiente escolar.
4. Seleccionar o crear una variedad de instrumentos que suministren valores de los que se pueda colegir la efectividad de los programas a la hora de conseguir los objetivos que se habían propuesto.
5. Llevar a cabo observaciones periódicas, a través de la utilización de instrumentos variados, para calibrar el alcance del cambio en el rendimiento que resulta válido respecto a los objetivos seleccionados.
6. Analizar los datos proporcionados por la valoración del cambio a través de la utilización de métodos estadísticos apropiados.
7. Interpretar los datos relativos a los objetivos específicos según ciertas normas de enjuiciamiento y ciertos valores que se consideren apropiados para los niveles a los que se desee llegar en el trabajo. De esta manera, se podrá llegar a conclusiones que proporcionen información acerca de la dirección de la evolución, el progreso de los estudiantes y de la efectividad de todo el programa.
8. Hacer recomendaciones que proporcionen una base para futuros perfeccionamientos, modificaciones y revisiones de toda la gama de metas y objetivos específicos con el propósito de mejorar el programa; proporcionar continua información, basada en recomendaciones, a todos los individuos implicados en el programa y prepararse para cuando vuelva a recomenzar el ciclo del proceso evaluativo, una vez que los resultados ya hayan sido presentados a las audiencias correspondientes.

El modelo de Stufflebeam (CIPP) concibe la evaluación como

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (op cit. p. 98).

En este modelo la evaluación tiene como propósito proporcionar información útil para la toma de decisiones con respecto a un programa, ya sean estas de planeación como resultado de la evaluación de contexto; de estructuración como resultado de la evaluación de insumos; de implementación como resultado de la evaluación de proceso o de reciclaje como resultado de la evaluación de producto.

La puesta en práctica del modelo CIPP se cumple en cuatro etapas: 1) Se definen los objetivos de la evaluación, se formulan preguntas, se delimitan las decisiones a tomar y se identifican impedimentos. 2) Se diseñan o adaptan instrumentos, se determinan las muestras, se aplican los instrumentos y se realiza el procesamiento estadístico de los resultados. 3) Se elabora un diseño de análisis que garantice la mayor efectividad en la interpretación de los datos obtenidos y se procede al análisis de la información. 4) Se comunica la información a la audiencia y se le asesora para la utilización y aplicación de dicha información.

Por su parte la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2009) para evaluar el cierre del proyecto piloto de especializaciones innovadoras



(ProPei) asume el modelo CIPP propuesto por Stufflebeam y Shinkfield y le incorpora elementos de la cuarta generación de evaluación, de acuerdo con los objetivos del estudio evaluativo. El modelo consta de cuatro componentes: contexto, insumo, proceso y producto. En este modelo la evaluación es considerada como una función básica que permite a las organizaciones sociales, por un lado, determinar las fortalezas y debilidades que caracterizan su funcionamiento y, por el otro, precisar hasta dónde sus objetivos y métodos se orientan hacia el logro de los fines establecidos en las mismas. De aquí que el proceso evaluador constituya un elemento definitivo y potenciador del desarrollo de las diferentes agrupaciones, sean sociales, económicas, culturales o políticas.

Analizadas las precisiones teóricas en los modelos descritos se observa que el proceso de evaluación está orientado a encontrar respuesta al **qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar y para qué evaluar**. Estas interrogantes constituyeron el eje principal en el modelo que se utilizó para evaluar el programa de Competencias y Cultura Investigativa, diseñado y administrado a los estudiantes de las especializaciones de Educación para la Gestión Comunitaria e Integración de Personas con Discapacidad.

El modelo que se utilizó durante la evaluación de este programa educativo es de naturaleza ecléctica y estuvo orientado por la siguiente concepción de evaluación: proceso de observación, descripción y emisión de juicios y valoración cualicuantitativa de los componentes estructurales y funcionales del programa de Competencias y Cultura Investigativa, para detectar efectos significativos sobre la base de productos parciales y totales. Su propósito está dirigido a suministrar información útil, derivada de los resultados, para orientar la toma de decisiones por parte de la gerencia de postgrado.

Con base en esta definición de evaluación se diseñó y aplicó un modelo de evaluación (ver figura) conformado por los procedimientos utilizados en algunos de los modelos analizados anteriormente; en el **qué se va a evaluar** se tomaron en cuenta los objetivos del programa de estudio, los alumnos, los facilitadores académicos y la modalidad Be-Learning; en cuanto al **cómo se va a evaluar** se utilizó la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La evaluación del proceso académico se realizó al finalizar el período para cada curso (corresponde a **cuándo evaluar**) y una vez recolectada la información cualicuantitativa, organizada, procesada y analizada se les suministran los resultados a los encargados de la toma de decisiones en postgrado (constituye el **para qué evaluar**).

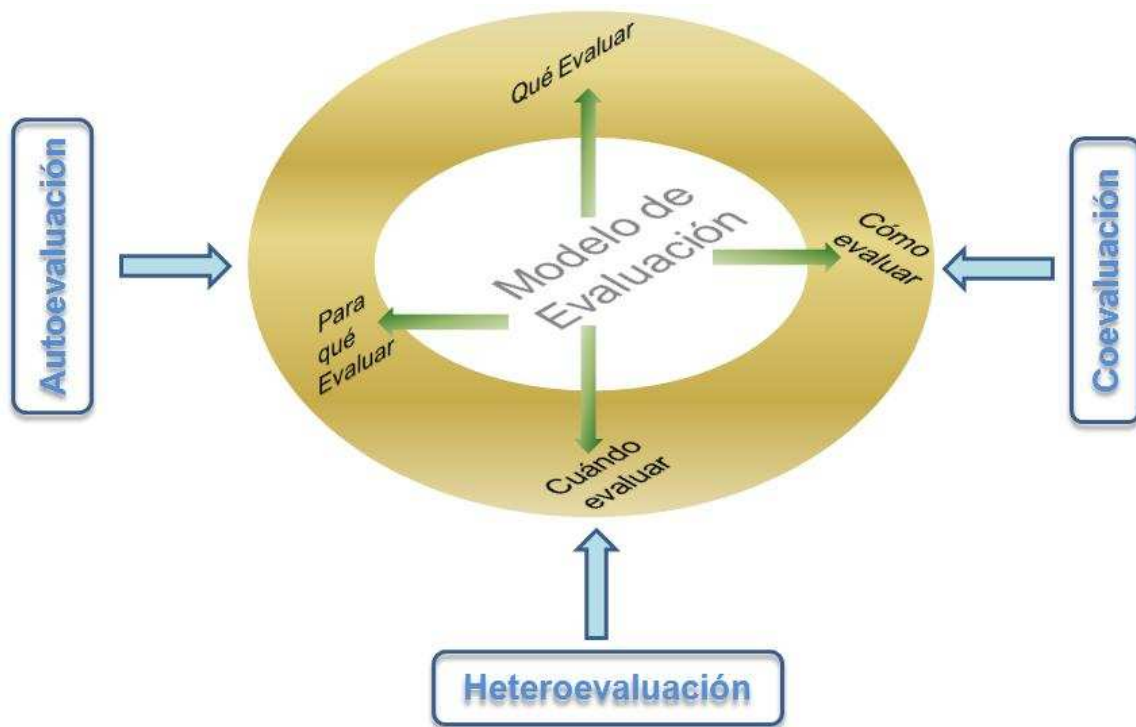


Figura 1. Modelo de evaluación para competencias y cultura investigativa.  
Fuente y diseño: elaboración propia.

### Metodología.

Para evaluar la experiencia alcanzada por los estudiantes en materia investigativa durante el desarrollo de las asignaturas pertenecientes a la malla curricular de las especializaciones Gestión Comunitaria e Integración de Personas con Discapacidades, cursadas posterior al curso de Competencias y Cultura Investigativa, se recolectó información en diferentes momentos, tanto de los estudiantes como de los facilitadores académicos, mediante cuestionarios y entrevistas cara a cara y por skype.

Esta actividad de evaluación está enmarcada dentro de lo que Bernal (2006) denomina investigación longitudinal porque “compara datos obtenidos en diferentes oportunidades o momentos de una misma población, con el propósito de evaluar cambios” (p. 121).

### Población.

La población en estudio estuvo conformada por los facilitadores académicos de los cursos y los alumnos de las especializaciones Gestión Comunitaria e Integración de Personas con Discapacidades, que permanecieron activos en las especializaciones durante el período octubre 2011 a mayo 2012. En Gestión Comunitaria hay 16 alumnos (10 mujeres y 6 hombres) y 16 en Integración de Personas con Discapacidades (15 mujeres y 1 hombre).

### Procedimientos.

El curso de Competencias y Cultura Investigativa se desarrolló en 8 sesiones académicas presenciales (4 sesiones para cada especialización; es

decir, una por semana con una duración de 8 horas), durante el lapso comprendido entre octubre 2011 y mayo 2012; durante este lapso se ejecutó un conjunto de actividades académicas presenciales y virtuales.

### ***Actividades realizadas en la primera sesión académica presencial.***

- Se entrevistó a cada uno de los alumnos para que señalaran los problemas que existían en su escuela y comunidad.
- Se les entregó a los estudiantes el programa analítico del curso para que lo leyeran, analizaran e hicieran un balance de sus saberes en cuanto a investigación y manejo de herramientas tecnológicas.
- Se distribuyó el plan de evaluación entre los alumnos para que lo analizaran, hicieran los cambios que consideraran convenientes y lo aprobaran de manera conjunta.
- Se orientó a los estudiantes para que seleccionaran uno de los problemas que habían señalado y lo plantearan en forma de pregunta (ver figura 2)



Figura 2. Planteamiento de problemas.  
Fuente y diseño: elaboración propia.

- Los problemas planteados fueron presentados por cada alumno; sus compañeros y el facilitador académico dieron sus aportes para mejorarlos.
- Se suministró el enlace (URL) de la wikispaces y las orientaciones pertinentes para que ubicaran el video tutorial, relacionado con la búsqueda de información en bases de datos (revisión de literatura) e información sobre instrumentos (observación y entrevista).

- Se asesoró a los estudiantes en torno a la participación presencial y en la utilización de las herramientas tecnológicas durante el proceso de comunicación virtual (Skype, correo electrónico, teléfono y foros) para que lograran construir su propio conocimiento apoyándose en la experiencia de sus compañeros de curso. La participación virtual se ilustra en la siguiente figura.

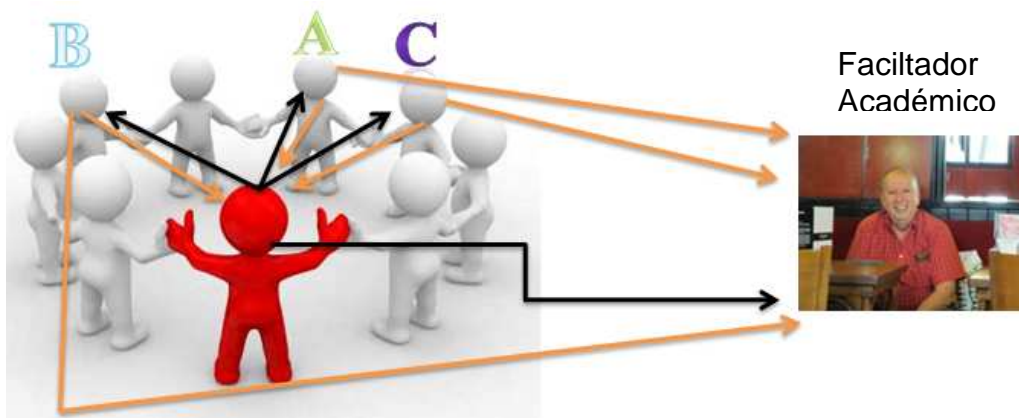


Figura 3. Construcción del conocimiento mediado con herramientas tecnológicas.  
Fuente y diseño: elaboración propia.

De la figura 3 se colige que el estudiante envía a sus compañeros y facilitador académico el planteamiento de problema (→, flecha de color negro), pero este envío sólo constituye una información para el facilitador, mas no implica una valoración en el proceso de evaluación; esta valoración cualitativa (va desde excelente hasta deficiente) se asigna a cada uno de los estudiantes que le suministra aportes a su compañero para mejorar su planteamiento de problema (la interacción está representada con la flecha de color naranja, (→)).

- El facilitador académico suministró su dirección de correo electrónico, su número de teléfono, su dirección de contacto en Skype y solicitó la dirección de correo de cada estudiante.

### Actividades Virtuales.

- Se envió un tutorial a cada estudiante relacionado con la instalación de Skype y la forma para agregar contactos.
- Se atendió las consultas hechas por correo electrónico, Skype y teléfono.
- Se hizo seguimiento a la participación de los alumnos durante el proceso virtual.
- Se orientó a los estudiantes para que revisaran en Slideshare las diapositivas que se elaboraron con planteamientos de problemas redactados de forma deficiente y con redacción mejorada.
- Se les dio asesoramiento a los alumnos para que ubicaran en la base de datos revistas indexadas y localizaran artículos que tuvieran alguna relación con su problema en estudio.

### ***Actividades realizadas en la segunda sesión académica presencial.***

- Cada estudiante presentó su problema mejorado y con algunas sustentaciones obtenidas de revistas indexadas, consultadas en la base de datos; sus compañeros y el facilitador académico realimentaron el trabajo con sus comentarios.
- El facilitador presentó un informe oral de la participación virtual de los alumnos con su respectiva evaluación cualitativa así como también se informaba al estudiante de la evaluación cualitativa obtenida durante su participación en el aula. Este proceso de evaluación había sido aprobado de manera conjunta por los alumnos en la primera sesión académica.

### **Actividades Virtuales.**

- Se orientó a los estudiantes para que revisaran en Slideshare las diapositivas que se elaboraron con objetivos congruentes con los problemas ilustrados en las diapositivas que habían observado en la fase anterior.
- Se les solicitó que redactaran los objetivos para el problema que habían planteado, redactaran una pequeña justificación y se lo enviaran a sus compañeros de curso para que les hicieran sugerencias a fin de mejorar su trabajo; además se les sugirió que consultaran con especialistas en el tema de estudio.
- Se atendió las consultas hechas por correo electrónico, Skype y teléfono.
- Se hizo seguimiento a la participación de los alumnos durante el proceso virtual.

### ***Actividades realizadas en la tercera sesión académica presencial.***

- En esta sesión participaron tres de los coordinadores de diferentes líneas de investigación e hicieron una exposición detallada de cada una y respondieron las inquietudes de los estudiantes.
- El facilitador modeló con los alumnos un proceso de observación para que identificaran los diversos tipos de observación (natural, estructurada, participante y experimental de campo).

### **Actividades Virtuales.**

- Se hizo hincapié para que continuaran construyendo su propio conocimiento en el ámbito educativo, apoyados en la experiencia de sus compañeros y en otros profesionales con competencias en el quehacer investigativo.
- Se atendió las consultas hechas por correo electrónico, Skype y teléfono.
- Se hizo seguimiento a la participación de los alumnos durante el proceso virtual.

### ***Actividades realizadas en la cuarta sesión académica presencial.***

- Se hizo un balance de lo alcanzado por cada estudiante, entregaron el planteamiento de problema (formulación del problema en forma de pregunta, sustentación con cuatro referencias obtenidas de revistas indexadas, los objetivos y la justificación).
- Se acordó la fecha de encuentro para entregar la calificación final a cada estudiante y la firma del registro de calificaciones.

### **Instrumentos**

La recolección de información se llevó a cabo en dos de las tres mediciones establecidas; cuando se concluyó el curso de Competencias y Cultura Investigativa y cuando terminó el siguiente periodo en el cual habían cursado dos asignaturas más de la malla curricular, previstas para cada una de las especializaciones; entre cada medición hubo una separación de dos meses y medio, aproximadamente, teniendo en cuenta que cada curso es administrado una vez por semana durante un mes.

La información se recolectó mediante un cuestionario y una entrevista semiestructurada; el cuestionario tiene 24 ítems tipo Likert y se diseñó para recolectar información atinente a las capacidades del estudiante para la toma de decisiones, aceptar responsabilidades, para ser independiente, para manejar su tiempo y espacio y para superar obstáculos; además, para medir el grado de satisfacción del estudiante con los recursos tecnológicos empleados por sus compañeros para brindarles apoyo durante el desarrollo del curso y para detectar los recursos tecnológicos utilizados por los docentes que administraron otros cursos en las dos especializaciones.

La entrevista tuvo como propósito cotejar con los facilitadores lo que expresaron los alumnos en el cuestionario con relación a los logros alcanzados en materia de cultura y competencias en investigación.

### **Análisis de los resultados recopilados en la primera medición.**

La primera medición se hizo cuando concluyó la actividad académica tanto para el curso de Competencias y Cultura Investigativa como para las asignaturas que estaban cursando simultáneamente en el mismo lapso; en esta medición se observa que más del 85 % de los alumnos de las especializaciones Gestión Comunitaria e Integración de Personas con Discapacidades calificaron de buena, muy buena y excelente su capacidad para tomar decisiones, aceptar responsabilidades, para ser independientes, para manejar tiempo y espacio y para superar obstáculos.

**Cuadro 1**

**Nivel de satisfacción de los alumnos de Gestión Comunitaria con su actuación durante el desarrollo de los cursos en la virtualidad**

	<b>C U R S O S</b>					
<b>Actuación de los Alumnos</b>	<b>Procesos Cognitivos</b>			<b>Cultura investigativa</b>		
	MS	PS	INS	MS	PS	INS
Apoyo con E-mail	21%	36%	29%	50%	43%	
Apoyo con teléfono	43%	29%	21%	57%	29%	7%
Apoyo con <u>Skype</u>		29%	43%	14%	50%	22%
Comentarios al problema	29%	29%	29%	57%	29%	7%
Participación como equipo	36%	43%	7%	50%	43%	

**Fuente:** elaboración propia

En cuanto al grado de satisfacción con la actuación de sus compañeros durante el desarrollo de los cursos a distancia, el cuadro 1 reporta que el apoyo recibido por E-mail fue poco satisfactorio (PS) en Procesos Cognitivos mientras que fue muy satisfactorio (MS) en Cultura Investigativa. El apoyo por teléfono fue muy satisfactorio en ambos cursos (43% y 57%, respectivamente). Insatisfactorio (INS) y poco satisfactorio consideran el apoyo recibido por Skype (43% y 50%, respectivamente); con relación a los comentarios hechos al planteamiento del problema el 57% lo califica como muy satisfactorio cuando cursaron Competencias y Cultura Investigativa y el 29% lo ubicó desde muy satisfactorio a insatisfactorio durante el desarrollo del curso Procesos Cognitivos. En cuanto a la participación como equipo lo consideran poco satisfactorio (43%) cuando cursaron Procesos Cognitivos y muy satisfactorio (50%) cuando trabajaron Competencias y Cultura Investigativa.

## Cuadro 2

**Nivel de satisfacción de los alumnos de Integración de Personas con Discapacidades con su actuación durante el desarrollo de los cursos en la virtualidad.**

Grado de Satisfacción	Alternativas Respuesta	CURSOS	
		Curso 1 Didáctica PD	Curso 2 Cultura Invest.
Apoyo brindado por E-mail	Muy satisfactorio	(7) 53,8%	(11) 84,6%
	Insatisfactorio	(6) 46,2%	(2) 15,4%
Apoyo brindado por teléfono	Muy satisfactorio	(7) 53,8%	(8) 61,5%
	Poco satisfactorio	(2) 15,4%	(4) 30,8%
	Insatisfactorio	(4) 30,8%	(1) 7,7%
Apoyo brindado por Skype	Muy satisfactorio	(1) 9,1%	(7) 53,8%
	Poco satisfactorio	(1) 9,1%	(5) 38,5%
	Insatisfactorio	(9) 81,8%	(1) 7,7%
Comentarios hechos al planteamiento del problema	Muy satisfactorio	(2) 25,0%	(11) 84,6%
	Poco satisfactorio	(1) 12,5%	(2) 15,4%
	Insatisfactorio	(5) 62,5%	
Participación como equipo de trabajo colaborativo	Muy satisfactorio	(9) 69,2%	(11) 84,6%
	Poco satisfactorio	(1) 7,7%	(2) 15,4%
	Insatisfactorio	(3) 23,1%	

**Fuente:** elaboración propia.

La información del cuadro 2 revela que fue muy satisfactorio el apoyo brindado por E-mail, por teléfono y la participación como equipo de trabajo colaborativo tanto en Didáctica para la Integración de Personas con Discapacidades (C1) como en el curso de Competencias y Cultura Investigativa (C2).

El apoyo brindado por Skype y en los comentarios hechos al planteamiento de problema fue calificado de muy satisfactorio cuando trabajaron a distancia el curso de Competencias y Cultura Investigativa, pero les resultó insatisfactorio durante el desarrollo del curso de Didáctica para la Integración de Personas con Discapacidades.

De la información reportada por los estudiantes de las dos especializaciones se observa que los de Integración de Personas con Discapacidades manifestaron mayor satisfacción con el apoyo que recibieron de sus compañeros, a través de las herramientas tecnológicas; además, están más cohesionados como equipo de trabajo colaborativo lo que evidencia que están construyendo su propio conocimiento apoyándose en las experiencias de sus pares (compañeros de estudio).

Con relación a las herramientas utilizadas por los docentes se observa en el cuadro 3 que el teléfono y correo electrónico fue lo que utilizó el facilitador académico de Didáctica para la Integración de Personas con Discapacidades mientras que en Competencias y Cultura Investigativa además de estas dos herramientas se utilizó el Skype, videos y la Wikispaces.



**Cuadro 3**

Opinión de los alumnos de Gestión Comunitaria acerca de las herramientas tecnológicas utilizadas por los facilitadores académicos.

<b>Herramientas Tecnológicas</b>	<b>Didáctica- Procesos Cognitivos</b>		<b>Cultura Investigativa</b>	
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Teléfono	86%	14%	71%	24%
E-Mail	57%	43%	100%	
Foro		100%	50%	50%
<u>Wikispaces</u>		100%	100%	
Video		100%	79%	21%
<u>SKype</u>		100%	43%	57%

**Fuente:** elaboración propia

En el cuadro 4 se observa que sólo el 42 y el 23% de los estudiantes aseveran que se utilizó el teléfono y el correo electrónico durante el desarrollo del curso Didáctica para la Integración de Personas con Discapacidades mientras que en Competencias y Cultura Investigativa el 100% sostiene que se utilizó el teléfono, E-mail, Wikispaces y Skype; alrededor del 77% de los alumnos opina que se utilizó videos.

La opinión de los alumnos en estos dos cuadros evidencia que hay facilitadores que no se apoyan en herramientas tecnológicas para ayudar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje a distancia y esto pudiera constituir un obstáculo para que el estudiante adquiera competencias y cultura en el quehacer investigativo.

#### Cuadro 4

Opinión de los alumnos de Integración de Personas con Discapacidades acerca de las herramientas tecnológicas utilizadas por los facilitadores académicos.

Herramientas Tecnológicas Utilizadas	Alternativas Respuesta	CURSOS			
		Didáctica		Cultura Inv.	
Teléfono	SI	(6)	42,2%	(13)	100%
	NO	(7)	53,8%		
E-mail	SI	(3)	23,1%	(13)	100%
	NO	(10)	76,1%		
Foro	SI			(4)	30,8%
	NO	(13)	100%	(9)	69,2%
Wikispaces	SI			(13)	100%
	NO	(13)	100%		
Skype	SI			(13)	100%
	NO	(13)	100%		
Video	SI			(10)	76,9%
	NO	(13)	100%	(3)	23,1%

Fuente: elaboración propia

#### Análisis de los resultados recopilados en la segunda medición.

Esta medición se realizó 2 meses después de la primera cuando los estudiantes de Gestión Comunitaria e Integración de Personas con Discapacidades habían cursado simultáneamente 3 y 2 asignaturas, respectivamente; en esta ocasión el 100 % manifestó que tenían capacidades para tomar decisiones, aceptar responsabilidades, ser independiente, manejar su tiempo y espacio y para superar obstáculos.

#### Cuadro 5

Distribución de estadísticos descriptivos por los cursos administrados en Gestión Comunitaria

		SatisfacciónC1	SatisfacciónC2	SatisfacciónC3
N	Válidos	11	9	9
	Perdidos	2	4	4
<b>Media</b>		11,45	12,00	12,00
<b>Desv. típ.</b>		1,864	1,936	1,658

Fuente: elaboración propia

La satisfacción se midió con 5 ítems y una escala de 3 valores (muy satisfecho, poco satisfecho e insatisfecho) y al resumir la información recolectada en el cuadro 5 se evidencia que durante el desarrollo de los cursos Familia, Escuela y Comunidad (C1); Gestión Social Comunitaria (C2) y Estrategias para la Facilitación Grupal y Comunitaria (C3) los alumnos manifestaron estar muy satisfechos con el apoyo que recibieron de sus compañeros por los medios de comunicación virtuales (correo, teléfono y skype), con los aportes suministrados durante las sesiones académicas, presenciales y virtuales, y con la participación como equipo de trabajo colaborativo.

En el cuadro 6 se observa que el nivel de satisfacción por parte de los estudiantes de la especialización de Integración de Personas con Discapacidades, cuando cursaron Didáctica para la Integración de Personas con Discapacidades (C1) y Aplicación de Procesos Cognitivos en el Aula (C2), es muy similar a los de Gestión Comunitaria en cuanto al apoyo que recibieron por correo electrónico, teléfono, skype y la participación como equipo de trabajo colaborativo.

**Cuadro 6**  
**Distribución de estadísticos descriptivos por los cursos administrados en Integración de Personas con Discapacidades**

		<b>SatisfacciónC1</b>	<b>SatisfacciónC2</b>
N	Válidos	9	8
	Perdidos	4	5
<b>Media</b>		11,22	12,13
<b>Desv. tip.</b>		3,032	3,137

**Fuente:** elaboración propia

Estos resultados (promedios prácticamente iguales y con variaciones muy poco diferenciadas en cada especialización) muestran una ganancia importante, si se comparan con los del curso de Didáctica y Procesos Cognitivos, ya que durante el desarrollo de estos cursos los estudiantes se apoyaron en herramientas tecnológicas para comunicarse con sus compañeros y trabajaron de manera colaborativa en equipo.

Es conveniente destacar que las herramientas de mayor uso para comunicarse con sus pares (compañeros de estudio) fueron correo electrónico y teléfono (100%); la participación por Skype y foros de los alumnos de Integración de Personas con Discapacidades fue de un 46 y 15%, respectivamente, mientras que en Gestión Comunitaria la intervención de los alumnos por estos medios de comunicación sólo alcanzó el 8% aproximadamente, no obstante, tantos los porcentajes altos como los bajos se considera como una ganancia ya que en el curso de Didáctica y Procesos Cognitivos nadie los utilizó.

Obviamente que no se puede soslayar el hecho de que cada facilitador tiene su forma de realizar el trabajo académico y si dentro de esa manera de trabajar no se contempla incentivar al estudiante a utilizar herramientas

tecnológicas pues no se puede aspirar a obtener porcentajes importantes en torno a su utilización.

Entre las herramientas más utilizadas por los estudiantes para buscar información pertinente con los cursos ya mencionados está google, correo electrónico y la wikispaces con alrededor de 92%, 62% y 53%, respectivamente.

#### **Cuadro 7**

#### **Herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes en Gestión Comunitaria.**

<b>Herramientas tecnológicas</b>	<b>DOCENTES POR CURSO</b>		
	<b>Curso 1</b>	<b>Curso 2</b>	<b>Curso 3</b>
Teléfono	61,5%	15%	15%
Correo electrónico	92%	46%	85%
Video	39%	61%	31%
Foro	8%	8%	7%

**Fuente:** elaboración propia.

En cuanto a las herramientas tecnológicas más utilizadas por cada uno de los docentes (D1, D2 y D3) durante la administración de estos cursos está el correo electrónico y los videos; en menor proporción aparece el teléfono y el foro, tal como se aprecia en el cuadro 7.

En el caso de la especialización de Integración de Personas con Discapacidades las herramientas tecnológicas empleadas con mayor frecuencia fueron el teléfono y el correo, pocas veces se evidencia el uso de foros, videos y la Wikispaces, según la información reportada en el cuadro 8.

#### **Cuadro 8**

#### **Herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes en Integración de Personas con Discapacidades.**

<b>Herramientas tecnológicas</b>	<b>DOCENTES POR CURSO</b>	
	<b>Curso 1</b>	<b>Curso 2</b>
Teléfono	62%	46%
Correo electrónico	100%	85%
Foro	8%	8%
Video	15%	15%
Wikispaces	8%	

**Fuente:** elaboración propia.

Esta es la información reportada por los estudiantes, pero cuando se les preguntó a algunos docentes si habían utilizado herramientas tecnológicas durante el desarrollo de los cursos, una de las facilitadoras dijo:

*“No utilicé herramientas tecnológicas ni administré el curso a distancia, todo fue presencial”.*

También se le preguntó a la facilitadora académica si consideraba que los alumnos tienen competencias y cultura para investigación a lo que respondió:

*“Tienen algunas competencias en investigación; aproximadamente el 35% de los alumnos saben plantear un problema, tomando en cuenta la interrogante, los objetivos y la justificación. El porcentaje restante lo pueden hacer pero se les dificulta”.*

Continúa la entrevistada con su relato:

*“La mayoría de las alumnas cuando hicieron sus exposiciones y presentaron sus trabajos en físico lo sustentaron con citas bibliográficas y usaron diferentes recursos tecnológicos para hacer sus presentaciones, por ejemplo, unas me trajeron un video, la mayoría hizo sus presentación en PowerPoint; una de las alumnas tuvo inconvenientes en su presentación porque tenía un virus en el pendrive (memoria portátil) y cuando lo fue a descargar en el equipo no se veía y con una experticia increíble hizo unos ajustes y presentó el contenido que tenía en su cinco láminas”.*

Otra de las facilitadoras ante la pregunta ¿Utilizaste algunas herramientas tecnológicas para comunicarte con tus alumnos? Dijo lo siguiente:

*“Sí, nosotros utilizamos mucho el correo con ellos y el teléfono. Siempre les envío las presentaciones que se hacen, nos las intercambiamos; no manejo mucho eso de la Wiki y esas cosas por eso utilizo el correo porque es lo que más manejo. Pero si noté que ellos manejan los buscadores, yo también manejo algunos buscadores, pero buscaba información y se la pasaba por correo; manejo el Google Académico, también hice algunas búsquedas siguiendo el proceso que presentas en el video que tienes en tu Wiki”.*

También se le preguntó a la profesora acerca de su opinión en cuanto a si considera que los alumnos tienen competencias y cultura en investigación y esto fue lo que manifestó:

*“Los veo que se están iniciando, hay algunos que sí tienen como más deseos de aprender y de investigar, si veo algunos que están interesados que tienen como esa tendencia a investigar, que les gusta, hay otros que realmente lo harán simple y llanamente porque tienen que hacer un trabajo, pero son pocos, te estoy hablando como de un 80% que los veo con deseos de hacer las cosas, este porcentaje es el que sustenta con referencias bibliográficas cuando hace sus presentaciones y en los productos que envían por correo; los grupos anteriores, me refiero a los que no vieron el curso de Competencias y Cultura Investigativa, hacían sus presentaciones y eso no tenía citas bibliográficas por ninguna parte; sí se ha notado el cambio con este grupo, estamos viendo los frutos.*

*Prosigue la entrevistada, como coordinadora de la especialización que me compete converso con ellos en torno a la percepción que tienen de los profesores que han trabajado con ellos y en el caso del curso de Competencias y Cultura Investigativa las referencias son muy buenas,*

*consideran que les ha ayudado mucho, que les ha servido porque ellos buscan información, consideran que les abriste el panorama porque no sabían hacer muchas cosas y ahora las saben hacer; dicen, yo no manejaba mucho la tecnología pero ahora la manejo mejor, ya me inicié, ya no le tengo tanto miedo.*

*La entrevistada continúa con su relato, yo no les paso un instrumento para evaluar a los profesores pero siempre converso con ellos para saber cómo se están comportando sus profesores con relación a cómo les dan las clases, si realmente cubren las expectativas que tenían en cada curso.*

*Estoy observando, dice nuestra entrevistada, que están utilizando ese conocimiento que aprendieron contigo, tal vez la falla que estoy viendo ahora es con los mismos docentes, porque no van a la par con ellos, es por ello que para los cursos que están viendo en este momento busqué profesores que manejan la tecnología”.*

## **Conclusiones.**

De la información recolectada en estas dos mediciones de las tres previstas se puede colegir que tanto alumnos como facilitadores académicos perciben que ha habido una ganancia en materia de competencias y cultura investigativa; que los alumnos se han apoyado en algunas herramientas tecnológicas para buscar información pertinente con el tema que están desarrollando, que sustentan su trabajo con citas bibliográficas pertinentes, que se han integrado en equipo de trabajo colaborativo lo que ha posibilitado que construyan su propio conocimiento con base en las experiencias de sus compañeros de estudio y de los facilitadores académicos.

Este avance en materia de investigación pudiera frenarse durante el desarrollo de los cursos de la malla curricular, previstos en cada especialización, si los docentes no utilizan herramientas de la Web 2.0 para reforzar y ampliar las competencias que necesita el estudiante para tener éxito en el arte de investigar; desestimular al estudiante durante la administración de la especialización sería retornar al famoso síndrome de Todo Menos Trabajo de Grado (TMGT) o Todo Menos Tesis (TMT).

Otro de los aspectos que hay que tener presente en toda esta información reportada en las dos mediciones es que todavía no hay certeza de que la ganancia obtenida por los alumnos en el campo de la

investigación es producto exclusivo de los efectos del curso de Competencias y Cultura Investigativa o se debe a los saberes previos de cada estudiante o constituye un efecto de estos dos elementos (curso y saberes previos); por consiguiente, lo recomendable para una próxima oferta de este curso es hacer un prueba diagnóstica para saber cuál es la conducta de entrada de los estudiantes en el quehacer investigativo.

### Referencias Bibliográficas.

Aular de Durán, J., Marcano, N. y Moronta, N. (2009). **Competencias investigativas en educación básica**. *Revista Laurus*. Volumen 30 N° 15, 138–165. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76120651007>. [Consulta: 2012, junio 11].

Bracho, K. (2012). **Cultura investigativa y producción científica en universidades privadas del municipio Maracaibo del estado Zulia**. Disponible en: <http://www.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/952/2998>. [Consulta: 2012, junio 11].

Bernal Torres, C. A. (2006). Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. (2ª. ed.). México: Pearson Educación. Disponible: [http://books.google.co.ve/books?id=h4X\\_eFai59oC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.co.ve/books?id=h4X_eFai59oC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) [Consulta: 2011, diciembre 26].

Briones, G. (1991). **Evaluación de programas sociales**. México: Trillas.

Cárdenas, R. (2006). **Cultura organizacional, cultura fundamental y cultura investigativa en el ámbito universitario**. Disponible en: [http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.tauniversity.org%2Ftesis%2FTesis\\_Rosa\\_Cardenas.doc&ei=s4HXT4q6Jev46QHI1eidAw&usq=AFQjCNFUnQIa0e3kpVkaijEgO2gLeOnQ8Q&sig2= XH71oeKLWfBCDvg958AAg](http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.tauniversity.org%2Ftesis%2FTesis_Rosa_Cardenas.doc&ei=s4HXT4q6Jev46QHI1eidAw&usq=AFQjCNFUnQIa0e3kpVkaijEgO2gLeOnQ8Q&sig2= XH71oeKLWfBCDvg958AAg) [Consulta: 212, junio 13].

Correa Uribe, S., Puerta Zapata, A. y Restrepo Gómez, B. (1996). **Investigación evaluativa**. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/52074969/19/II-enfoques-de-evaluacion> [Consulta: 2011, diciembre 20].

Dalziel, M., Cubeiro, J., Fernández, G. y otros. (2000). **Las competencias clave para una gestión integrada de los recursos humanos**. Ediciones Deusto. España.

- Izadilla, R. (2007). **Ética y creatividad en la investigación educativa**. *Revista Laurus*. Año 13, N° 24. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia. Caracas, pp. 318-337.
- Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial N° 1492. Extraordinario de fecha 8 de septiembre de 1970.
- Levy-Leboyer, C. (1997). **Gestión de las competencias**. Ediciones Gestión 2000. Barcelona.
- López, L., Montenegro, M. y Tapia, R. (2005). **La investigación, eje fundamental en la enseñanza del derecho**. Guía práctica. Colombia. Publicaciones de la Universidad Cooperativa de Colombia
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (s.f. ). **Reglamento General**. [Documento en línea]. Disponible en:  
<http://www.upel.edu.ve/documentos/ReglamentoGeneral.pdf>. [Consulta: 2012, junio 10].
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Vicerrectorado de Investigación y Postgrado-Coordinación Nacional del Programa de Postgrado (2009). **Informe de gestión**: Coordinación nacional del programa de postgrado: Mayo 2005-Septiembre 2009. Caracas: Autor
- Salcedo Galvis, H. (1994). **La evaluación de los estudios de postgrado en Venezuela**. *Investigación y Postgrado*. 9 (1), 53 – 76.
- Tobón, S. (2012). **Evaluación de las competencias desde la socioformación**. Seminario Internacional sobre evaluación de las competencias desde la socioformación. Universidad Arturo Michelena, Valencia-Venezuela.
- Valariano, E: (1991). **Todo menos investigación**. Caracas: Equinoccio.
- Zerpa, A. (1986). **La investigación, la tesis de grado y factores que facilitan su elaboración**. Trabajo presentado en el seminario - taller. La investigación en el postgrado. *Un fin o un medio*. Asociación Universitaria interamericana, AUI.