

# Competencias investigativas de los estudiantes de la Universidad del Zulia. Escuela de Educación

Mineira Finol de Franco  
[mineiradefranco@hotmail.com](mailto:mineiradefranco@hotmail.com)

Elizabeth Castro de Torres  
[lizcas8@gmail.com](mailto:lizcas8@gmail.com)

Ruth María Vallejo  
[ruthvallejo@gmail.com](mailto:ruthvallejo@gmail.com)

Universidad del Zulia  
Universidad Rafael Belloso Chacín

## Resumen

Esta investigación se centro en describir las competencias investigativas manifestadas por los alumnos cursantes de la licenciatura Educación en las menciones: Inicial, Integral, Matemática, Química, Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia, Escuela de Educación. Teóricamente se sustentó en autores, Tobón y Col (2006) Muñoz y Otros (2001), García Avilés (2002) entre otros. La investigación fue de tipo descriptiva, con un diseño de campo, los informantes fueron ochenta y un estudiantes cursantes del Seminario de Investigación I, durante el primer período 2011. A quienes se les aplicó una prueba diagnóstica complementada con una lista de verificación en cada sesión de trabajo. Los hallazgos revelan debilidades a nivel conceptual en aspectos puntuales referidos al proceso de investigación educativa, tales como prevaencia del conocimiento de un solo enfoque de investigación (positivista), confusión en cuanto a los tipos y diseños de investigación, escaso conocimiento de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información. Igualmente se evidenció conocimiento de la categoría investigación asociada a procesos para resolución de problemas. En consecuencia, se plantea la necesidad de propiciar por parte de los docentes universitarios en el escenario objeto de estudio, la búsqueda de estrategias que conlleven a internalizar la investigación como un proceso formativo que generen las competencias investigativas necesarias y requeridas a través de las distintas unidades curriculares contenidas en el Plan de Estudios de la Escuela de Educación.

**Descriptores:** Investigación; Competencias; Competencias Investigativas

## Researching competencies of the Education School at "Universidad del Zulia" students

### Abstract

This research focused on describes the investigative skills demonstrated by students of Education, in the mentions: Initial, Integral, Mathematic, Chemistry, Modern Languages at the University of Zulia, School of Education. Theoretically, was sustented on Tobón y Col (2006) Muñoz y Otros (2001), García Avilés (2002), among others. The investigation was descriptive, with a field design, the informants were 81 students from Research Seminar I, during the first period 2011 to whom they were given a diagnostic test complemented by a check list for each work session. The results reveal the weaknesses in a conceptual level in specific aspects referred to the process of

educative investigation, such as prevalence of knowledge of a single research approach (positivist), confusion about the type and design of investigation, lack of knowledge of different techniques and instruments collection of information. It was also demonstrated knowledge of the category investigation associated to process of resolution of problems. Consequently, there is the need of foster by the university teaches in the scenario under studio, the search of strategies that lead to internalize the investigation as a learning progress to generate investigative powers necessary and required through the different curriculum units contained in the Plan of studies of Education School.

**Descriptor:** Investigation; skills; investigative skills.

## **Introducción**

La puesta en práctica de un saber, que posibilita la formación, se encuentra ligada con el concepto de competencias, asumida como el conjunto conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes conducentes a un accionar en determinado contexto, y por ende cumple exitosamente las exigencias específicas de éste.

En este sentido, La investigación formativa busca destacar esencialmente el papel que pueda cumplir la investigación en el aprendizaje del conocimiento, por tanto, parte del aprendizaje basado en la solución de problemas, de esta forma, constituye una arista de la enseñanza por proyectos. Pero para lograr tal misión, el docente universitario debe ser investigador, cumpliendo con una de las funciones per se de la Universidad,. En palabras de Rodríguez Mena (2005) se trata de experimentar nuevos métodos y estrategias de enseñanza, focalizando su atención en la formación de la capacidad permanente y creativa de aprender; el desarrollo de actitudes indagatorias y propositivas, argumentativas, el dominio de los procesos del método científico; la habilidad para la resolución de problemas, y en especial del cultivo de una actitud proactiva, centradas en valores éticos-morales, sociales. Se desprende entonces que el docente universitario a través de su práctica y desde ella, deberá establecer una serie de objetivos con sus respectivas estrategias y actividades tendentes a configurar un nuevo escenario por y para la investigación, generando competencias para el análisis crítico y transformador de la realidad. A tal efecto, Muñoz y Col (2001:26) afirman que:

Es necesario fortalecer competencias para que los educadores construyan en sus prácticas pedagógicas cotidianas un ambiente investigativo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación como profesionales. Un educador admite que la investigación la hace él mismo, que la investigación está presente en las interrogantes que se formula y que los resultados repercuten de nuevo en su práctica. En esta perspectiva el educador convierte las aulas en laboratorios propicios para comprobar la teoría existente y generar nuevas teorías emergentes.

Sin embargo, este deber ser, invita a la reflexión, cuando se observa que algunos estudiantes cursantes de los últimos semestres de las diferentes menciones de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia, después de haber aprobado asignatura como Introducción a la Investigación e iniciar el Seminario de Investigación I (asignaturas obligatorias, dentro del Plan de Estudios, ubicada en los últimos semestres de la carrera) demuestran poseer conocimientos imprecisos acerca de plantear problemas de investigación, argumentar, contrastar teorías y posturas de autores, confusión entre técnicas e instrumentos para la recolección de información, entre otros aspectos, situación preocupante, por cuanto el nuevo escenario venezolano y a nivel mundial demanda un docente con dominio de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, reflejadas en un conjunto de saberes.

Estas ideas sirven de marco de referencias para afirmar que el ejercicio del profesional universitario de la Escuela de Educación de LUZ, debe ir más allá de la puesta en ejecución de una práctica pedagógica para cumplir una función, su práctica debe reflejar el principio de que el docente es investigador y mediante su experiencias, vivencias y saberes podrá enseñar con el ejemplo, contribuyendo con la formación de futuros docentes bajo la premisa argumentativa de Rodríguez Mena (2005:3) quien explica “la función investigativa del maestro esta llamada a convertirse en una de sus herramientas básicas para alcanzar el éxito en su labor educativa; esta función contribuye al autoperfeccionamiento del maestro, lo prestigia y profesionaliza”

Con base a lo expuesto, este trabajo se centra en describir las competencias investigativas manifestadas por los estudiantes cursantes de la Licenciatura en las menciones Inicial, Integral, Matemática, Química e Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia, Escuela de Educación.

## Referentes teóricos

En relación al tema objeto de estudio, existen diversas posturas teóricas referidas al significado de la categoría competencias y sus tipologías, Sin embargo antes de presentar la postura teórica de los autores en esta materia, se hace necesario, efectuar ciertas consideraciones en cuanto al proceso de formación de competencias.

En cuanto al proceso de formación, Ugas (2005) citando a Bachelard señala que en el acto de enseñar el profesor no sólo enseña contenidos sino también una manera de pensar el mundo. Siendo cierta esta afirmación se puede expresar que de los docentes depende la forma como los estudiantes ven el mundo y los contenidos que aprenden. Si el profesor investiga, construye sus propios conocimientos y trabaja para brindar a los estudiantes las experiencias que permitan construir competencias investigativas, de ser así, Estos tampoco se conformarían con repetir conocimientos, aceptando como Verdad todos los contenidos que llegan a sus manos, sino que la selección y reflexión se haría de manera interactiva.

La puesta en práctica de un saber, que posibilita la formación, se encuentra ligada con el concepto de competencias, asumida como el conjunto de condiciones necesarias para comprender las reglas y las estructuras de un conocimiento específico teórico a fin de poder interpretarlo, aplicarlo y transformarlo, es decir establecer la transferencia práctica del saber conceptual.

En este sentido, vale la pena citar a Hurtado de Barrera (2000) quien afirma que la educación debe formar integralmente al individuo, la investigación es parte de esa formación. Asegura además, que en la educación holística, la investigación ocurre en todo momento, porque no se puede esperar a que la persona tenga una edad determinada para investigar. Por esta razón, se requiere que en la formación de los educadores esté presente la construcción de competencias para investigar, porque si esta actividad es natural para él, también será, para sus estudiantes. Por tanto, la misión de la universidad para el siglo XXI, según Delors, (1997), en su trabajo avalado por la UNESCO debe ser generadora de desarrollo de las ciencias para formar hombres y mujeres de pensamientos capaces de empujar las fronteras del saber en una determinada área o disciplina.

Para contribuir con esta misión, otra alternativa válida para la formación de investigadores, la constituye el aprendizaje basado en la solución de problemas, ya que revela el punto de vista del aprendizaje como un proceso de conocimiento centrado en la actividad de búsqueda y elaboración por parte del estudiante con el acompañamiento del profesor.

Hoy puede decirse que el aprendizaje como conocimiento es el proceso de construcción interna que el estudiante realiza en interacción con el medio y con otros sujetos, sirviéndose de lo que ya sabe. Ollarves Levison y Salguero (2009) explican que esta forma de concebir el proceso de elaboración del conocimiento, implica para las Universidades un cambio en la formación y desarrollo profesional de sus investigadores actuales y potenciales, lo que requiere con urgencia activar la formación de una ciudadanía más activa en el colectivo estudiantil y en la comunidad en general, cultivar el quehacer investigativo, conllevando a sumar esfuerzos y trabajo colaborativo; desarrollando una cultura investigativa centrada en el aprendizaje, la participación, el dialogo, la ética, creatividad, innovación, la autoimagen, la identidad profesional y la responsabilidad.

Complementando lo anterior, Maldonado (2002) señala que los problemas en tanto, proveen un contexto para el aprendizaje, se constituyen en la materia prima de una estrategia didáctica que postula la formación de las aptitudes no solo para la solución de problemas sino para el planteamiento y para la correcta formulación de los mismos, incentivando la capacidad de interrogación y de búsqueda ordenada, intra e inter-disciplinaria, por parte de los alumnos tanto como de sus profesores, en el marco de unos objetivos académicos ciertamente, pero también en el de un compromiso con la cultura y con la realidad circundantes.

En este sentido, según Hernández (2007) la función del constructivismo social es construir el conocimiento entre los participantes durante la tarea académica, esto presupone que el estudiante es protagonista en el logro de sus aprendizaje, autogestivo, lo que contribuye a consolidar sus habilidades para investigar en una acción interactiva con sus compañeros. Esta interacción supone que mediante un mensaje escrito, una lectura, una investigación, un video, una aplicación informática, entre otras, se favorece el aprendizaje compartido que resulta ser altamente efectivo. Complementa lo anterior

Marqués (2003) al indicar que el concepto del constructivismo social amplía las ideas planteadas por un grupo social que construye su aprendizaje, porque crea en colaboración una cultura de compartir contenidos y significados.

## **Competencias**

Tobón y Col. (2006) explica que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. El autor clarifica los términos inmersos en esta definición, señalando que los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final ineludible. Complejos: ya que se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden-desorden-reorganización). Desempeño: por cuanto implica actuación en determinado contexto. Idoneidad: por que al actuar debe cumplir con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia y efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto.

Contextos: las acciones se realizan en un determinado contexto, y éste puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros y por último menciona la responsabilidad, la cual esta asociada a la idoneidad, antes de actuar se deben analizar las consecuencias que puede generar una actuación o conjunto de acciones.

Por su parte, Argudín (2006:15) define las competencias como “un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel. Un desempeño, una actividad o una tarea” Se desprende de estas definiciones que las competencias hacen referencia a la actuación, a las acciones ejecutadas por una persona en su puesto de trabajo donde se evidencia los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que dicha persona ha logrado en función de su formación académica y profesional.

Continuando con el planteamiento expresado por Tobón y Col (2006), quienes hacen énfasis en que las competencias, parten de los saberes esenciales: saber conocer, saber hacer y saber ser que son las bases de las competencias, continúan explicando los autores que: El saber conocer: hace referencia al manejo conceptual (nociones, proposiciones y categorías

conceptuales, que permiten comprender al objeto de diversas perspectivas, igualmente se relaciona con el proceso de formación.

Por su parte, el saber –Hacer, comprende los procesos y procedimientos necesarios para el desempeño, se asocia a la relación teórica, metodológica y practica. Y por último. El saber-ser, implica las actitudes necesarias para demostrar desempeños idóneos, su centro de aplicación están en correspondencia con cada disciplinas en sus aspectos humanísticos, ya que hace alusión a los valores, autonomía y al proyecto ético de vida.

En correspondencias con estos saberes, destacan las clasificaciones de competencias propuestas por autores, tal es el caso de Tobón y col (2006) quienes identifican tres tipos de competencias, las competencias genéricas, básicas y específicas; Las primeras se refieren a las competencias comunes a una rama profesional o a todas las profesiones (planeación estratégica, análisis sistémico de una organización, gestión de proyectos, gestión de información), en cuanto a las básicas, los autores afirma que son la base para la vida en sociedad. Se forman a partir de la familia, las relaciones sociales y la educación.

Las competencias específicas: son propias de la profesión y le dan identidad a una ocupación. En el ámbito educativo y en relación al rol de investigador que debe contribuir a formar el diseño curricular de la Escuela de Educación, destacan las investigativas, cualquiera de las clasificaciones que identifiquen, caractericen y asuman las instituciones de educación universitarias para la elaboración de sus diseños curriculares, refieren per se la asunción de un conjunto de saberes, entre estos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se traducirán en indicadores de logros.

Contextualizado a la Unidad Curricular Seminario de Investigación I, los alumnos cursantes de la misma, deberán conocer, comprender, caracterizar el proceso de investigación educativa, partiendo del dominio teórico de enfoques, tipos, diseños, técnicas e instrumentos de recolección de información y de las técnicas para su respectivo análisis y por ende plantear problemas, objetivos entre otros.

## **Referentes metodológicos**

### **Tipo de Investigación**

Tomando como base el nivel de profundidad que implica el objetivo general de esta investigación dirigido a describir las competencias investigativas manifestadas por los estudiantes cursantes de la Licenciatura en las menciones Inicial, Integral, Matemática, Química e Idiomas Modernos, de la Universidad del Zulia, Escuela de Educación se tipifica de tipo descriptiva, en cuanto trata de resaltar características, propiedades, elementos relacionados con los conocimientos que poseen dichos estudiantes, visto en función del desarrollo de la práctica del docente universitario. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2006) explican que las investigaciones descriptivas miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno que se investiga.

### **Diseño de Investigación**

Esta investigación se enmarca en un diseño de campo, en razón de que la información se recogió en forma directa de la realidad; es decir en cada una de las sesiones de clases planificadas para el desarrollo del contenido programático de las asignatura antes mencionada durante el período académico I 2011. Estos datos obtenidos directamente de la experiencia empírica, son llamados primarios (datos de primera mano)

### **Unidades de Análisis**

Para efecto de este trabajo, se seleccionó como unidad de análisis a los sujetos representados por ochenta y uno (81) estudiantes, cursantes de la asignatura Seminario de Investigación Educativa I de las diferentes menciones: Matemáticas, Educación Inicial, Educación Integral, Idiomas Modernos, Química. Durante el período académico I. Cuyos criterios de inclusión responden a los siguientes: Inscritos en la Unidad Curricular, asistencia ala primera sesión de trabajo, presentar la prueba diagnóstica en la primera sesión y participar en las sesiones de trabajo, mediante el desarrollo de talleres.



## Técnicas e Instrumentos para la recolección de información

Entre las técnicas utilizadas se destaca la observación participante, el sujeto investigador participa en el grupo u organización. Establece un vínculo con los miembros, tratando de que su presencia no interfiera de alguna manera en la cotidianidad de los miembros y como instrumento una prueba diagnóstica, contentiva de seis preguntas abiertas, referidas a: Defina investigación, ¿cuáles enfoques de investigación conoces y describa? Tipos y diseños, técnicas e instrumentos de recolección de información. Complementado con una lista de verificación referida a las interrogantes planteadas a cada equipo de trabajo.

## Técnicas para el análisis de la información

Para analizar las respuestas aportadas por los informantes, se aplicó el procedimiento que se describe: Se categorizó las respuestas declaradas por escrito en término de similitud en las mismas, en caso de preguntas que no fueron respondidas, se asumió “no conoce”

## Hallazgos

Los resultados arrojados de la aplicación de la prueba diagnóstica a los ochenta y un estudiantes cursantes de la Unidad Curricular Seminario de Investigación, se sistematizan en la tabla que a continuación se muestra.

**Tabla Nº 1**  
**Categorización**

<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Fa</b>	<b>%</b>
<b>Investigación</b>	1. Proceso para aclarar preguntas sobre un objeto	40	49,38
	2. Indagar sobre algo para solución de problemas	22	27,16
	3. Reflexionar sobre algo	19	23,46
<b>Enfoques de Investigación</b>	1. Positivista	63	77,77
	2. Interpretativo	02	4,94
	3. Muestra, técnicas, datos	05	6,17

<b>Tipos de Investigación</b>	4. No conocen	07	8,64
	1. Cualitativo 2. Cuantitativo	45	55,55
	3. Documental	04	4,94
	4. De campo	04	4,94
	5. No conoce	28	34,57
<b>Diseños</b>	1. Documental 2. Experimental	62	76,54
	3. No conoce	19	23,46
<b>Técnicas para la recolección de información</b>	1. Observación	37	45,68
	2. Encuesta	20	24,69
	3. No conoce	24	29,63
<b>Instrumentos para la recolección de información</b>	1. Registros anecdóticos 2. Guía de observación 3. Diarios de camp 4. Cámara fotográfica 5. Entrevistas	57	70,37
	6. No conoce	24	29,63

Fuente: Finol de Franco; Castro y Vallejo (2011)

En relación con la categoría investigación, entendida a juicio de García Avilés (2002) como el proceso mediante el cual se adquiere conocimiento acerca de aspectos de la realidad con la finalidad de actuar sobre ella, transformándola en correspondencia a las necesidades humanas, los hallazgos evidencian que los respondientes conocen dicha categoría, al considerar con un 49,38%, que la investigación es un proceso para aclarar preguntas sobre un objeto, un 27,% explican que se trata de indagar sobre algo para solucionar problemas, finalizando con un 23,46% quienes la definen como reflexión sobre algo.

Por otra parte, para la categoría enfoques de investigación, se detectó la prevaencia del enfoque positivista (77,77%), lo cual fue soportado en el transcurrir de las sesiones de trabajo, cuando los estudiantes señalaban que ellos deseaban aplicar cuestionarios para analizarlo utilizando estadística. De

igual manera, pero en menor proporción algunos estudiantes muestran confusión con los tipos de enfoques, asociándolo a técnicas, muestra, o simplemente no conocen. Lo cual refleja, que no se esta generando una práctica investigativa donde se aclarando términos, estudiando a profundidad nuevas formas y maneras de hacer investigación, en correspondencia con la realidad contextualizada de los centros educativos y de las comunidades.

Continuando con el análisis de la información recopilada mediante la prueba diagnóstica y la lista de verificación utilizadas en los talleres, se obtuvo que los estudiantes consideran que los tipos de investigación son el cuantitativo y cualitativo (55,55%), documental, de campo (4,94%) y un 34,57% no conocen. De estas aseveraciones, se desprende, el desconocimiento de diferentes posturas y por ende clasificaciones propuestas por autores expertos en la materia, por cuanto este tipo de contenido, es parte de la asignatura investigación educativa (asignatura obligatoria en todas las menciones). De allí cobra vigencia lo expuesto por Ollarves Levison y Salguero (2009) al explicar que esta forma de concebir el proceso de elaboración del conocimiento, implica para las Universidades un cambio en la formación y desarrollo profesional de sus investigadores actuales y potenciales, requiere con urgencia activar la formación de una ciudadanía más activa en el colectivo estudiantil y en la comunidad en general, cultivar el quehacer investigativo, conlleva a sumar esfuerzos y trabajo colaborativo; desarrollar una cultura investigativa centrada en el aprendizaje, la participación, el dialogo, la ética, creatividad, innovación, la autoimagen, la identidad profesional y la responsabilidad.

En relación al diseño de investigación, los resultados revelan con un 76,54% que los estudiantes tienen información sobre el diseño documental y experimental, un 23,46% no conocen, sin embargo es interesante acotar que al igual con los tipos de investigación, existen diversas clasificaciones, atendiendo las posturas y tendencias teóricas de los autores, al contrastar estas opiniones con los aportes de los estudiantes en clases de Seminario de Investigación, evidencio confusión con los diseños no experimentales y experimentales, a juicio de estos, mayormente los docentes sólo explican esta tipología.

Para las técnicas de recolección de información, el 45,68% indican conocer y aplicar la observación como técnica, diferenciándola con el simple proceso de mirar, seguido de la encuesta (24,69%), pero en este caso asumen

la encuesta como instrumento, sin distinguir que la primera hace alusión al procedimiento y el cuestionario con las diferentes alternativas de respuestas y formas de presentación constituye la herramienta.

A su vez definen y explican los diversos instrumentos con un 70,37%, tales como registros anecdóticos, guías de observación , diarios de campo, entre otros, señalando que en algunas asignaturas: Práctica Profesional I, Introducción a la Investigación, Tecnología Didáctica, entre otros, los docentes muestran modelos de estos y aplican.

La información aportada por los informantes a través de la prueba diagnósticas y sus intervenciones, así como las respuestas a las interrogantes efectuadas en los talleres en las distintas sesiones de clases interactivas, muestran ciertas debilidades a nivel conceptual y procedimental de los estudiantes; esto se traduce a su vez en puntos críticos en el dominio de competencias investigativas, lo cual asociado al rol de investigador declarado en el diseño curricular de la Escuela de Educación (1995) y el actual centrado en competencias, siendo la investigación un eje transversal, demanda un proceso formativo, donde a juicio de Tobón y Col (2006), es imperante hacer énfasis en que las competencias, parten de los saberes esenciales: saber conocer, saber hacer y saber ser que son las bases de las competencias, continúan explicando los autores que: El saber conocer: hace referencia al manejo conceptual (nociones, proposiciones y categorías conceptuales, que permiten comprender al objeto de diversas perspectivas, igualmente se relaciona con el proceso de formación.

Por su parte, el saber –Hacer, comprende los procesos y procedimientos necesarios para el desempeño, se asocia a la relación teórica, metodológica y practica. Y por último. El saber-ser, implica las actitudes necesarias para demostrar desempeños idóneos, su centro de aplicación están en correspondencia con cada disciplinas en sus aspectos humanísticos, hace alusión a los valores, autonomía, y al proyecto ético de vida. Además el docente debe ser promotor por excelencia de la investigación con fines de resolución de problemas en las aulas de clases, en el centro escolar y en la comunidad.

## Reflexiones finales

Propiciar el dominio de competencias investigativas tiene como propósito que el docente en formación, adquiera conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes que le permitan desarrollar ambientes de aprendizajes centrados en procesos de investigación; deben ser capaces de preguntar, observar escribir, analizar, interpretar; unido a la diseño y aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de información. Pero en especial solucionar los problemas y necesidades detectadas en la comunidad, en su entorno inmediato, en su propia práctica pedagógica.

Sin embargo, lo planteado en las líneas precedentes no será posible sin la participación y compromiso de los actores principales como son los Docentes, quienes deberán asumir una actitud proactiva, entusiasta por lo que hacen. En este sentido, se resalta lo expuesto por Contreras y Rodríguez (2003) quienes afirman que la Formación Científica Investigativa supone considerar la investigación como una auténtica actividad del proceso docente-educativa; la asunción de estilos de enseñanza capaces de conducir a la construcción de estrategias de aprendizajes de la investigación que posibiliten el desarrollo de actitudes; de capacidades lógicas y heurísticas indispensables en la construcción de competencias para la investigación que garanticen un adecuado desempeño con relación a esta actividad.

## Referencias

- Argudín, Y. (2006). *Educación basada en Competencias. Nociones y Antecedentes*. México: Trillas.
- Contreras, R. y Rodríguez, C. (2003). Capacidades, competencias y estrategias en la formación científica-investigativa. *Revista Digital*.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- García Avilés, A. (2002). *Introducción a la Investigación Científica*. México: Plaza y Valdés. México
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P (2006). *Metodología de La investigación*. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Hernández, S. (2007) El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea. *Revista Apertura*, 7(7).
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. Caracas: Fundación SYPAL.
- Maldonado, M. (2002). *Las competencias, una opción de vida*. Bogotá: ECOE.

- Marqués, P. (2003). *Usos Educativos de Internet. ¿Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza?* Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB. Documento en línea. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/usosred2.htm> [Consulta, 7-10-2009].
- Muñoz Giraldo, J; Quintero Corzo, J. y Munévar Molina, R. (2001). *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Ollarves Levison, Y., y Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *LAURUS. Revista de Educación*, 15(30), 118-137.
- Rodríguez Mena, M. (2009). *Formación reflexiva-creativa de competencias investigativas en los docentes*. *Biblioteca Virtual*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de ciencias Sociales (CLACSO).
- Tobón, S y Col (2006). *Diseño curriculares por competencias*. Bogotá: Biblioteca Jurídica DIKE/UNICIENCIA.
- Ugas, F. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. Táchira: Lito-Formas.

## Sobre las autoras

**Mineira Finol de Franco.** Lic. en Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular adscrita al Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Coordinadora de la Mención Básica Integral. Miembro del Comité Académico de la Especialidad Docencia para la Educación Superior. Miembro del Comité Editorial de la Revista OMNIA. PEI Nivel B.

**Elizabeth Thaili Castro.** Licenciada en Administración y Licenciada en Educación. Msc. en Gerencia de Empresas y Msc. en Gerencia Educativa. Doctora en Ciencias Gerenciales. Profesora Titular adscrita al Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Directora de la División de Investigación de la FHE. Miembro del Comité Académico de la Maestría Gerencia de las Organizaciones Educativas. Editora-Jefe de la Revista OMNIA. PEI Nivel C.

**Ruth María Vallejo.** Licenciada en Educación, Mención Biología y Química Área: Biología. Magíster en Educación, Área: Planificación y Administración Educativa. Doctora en Ciencias de la Educación. Postdoctorado en Gerencia de la Educación Superior. PEI Nivel B. Profesora de Seminarios y Proyectos de Investigación (URBE, UPEL, UNEFA, LUZ). Tutora de Tesis de Pre y Postgrado (URBE, UPEL).