

Artículo de Revisión

## **Investigar en la Universidad hoy. Apuntes para el liderazgo educativo y el cambio social** **Research at the University today. Notes for educational leadership and social change**

**\*Bautista-Vallejo, J.M.<sup>1</sup>; Duarte de Krummel, M.<sup>2</sup>; Hernández-Carrera, R.M.<sup>3</sup>; Espigares-Pinazo M.J.<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Huelva, España

<sup>2</sup>Universidad del Cono Sur de las Américas, Dirección de Investigación.  
Asunción, Paraguay

<sup>3</sup>Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación. Logroño (La Rioja), España

### **RESUMEN**

La investigación es una pieza importante del funcionamiento de las universidades. La naturaleza de las universidades ha estado unida a la necesidad y la capacidad de investigar desde su nacimiento. Este artículo tiene el objetivo de poner de manifiesto cómo en el contexto actual se plantea la necesidad de investigar en y desde la universidad, aspecto esencial de su liderazgo, en un marco de permanentes contradicciones. Para ello se ha llevado a cabo una revisión documental selectiva y acotada, tras escuchar a informantes clave, acerca de una serie de unidades de significado o categorías: debate sobre la ciencia e investigación científica, modelo por competencias, rol del investigador universitario. Los resultados permiten poner de manifiesto la existencia de un debate sobre los nuevos significados de la ciencia, en un momento de hegemonía del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, donde la función del docente investigador se problematiza.

**Palabras clave:** Universidad; investigación; ciencia; competencias.

### **ABSTRACT**

Research is an important part of the functioning of universities. The nature of universities has been linked to the need and capacity for research since their inception. This article aims to show how, in the current context, the need for research in and from the university, an essential aspect of its leadership, is posed in a framework of permanent contradictions. To this end, a selective and limited documentary review has been carried out, after listening to key informants, on a series of units of meaning or categories: debate on science and scientific research, model by competencies, role of the university researcher. The results allow us to highlight the existence of a debate on the new meanings of science, at a time of hegemony of the competence-based teaching-learning model, where the role of the lecturer-researcher is problematized.

**Keywords:** University; research; science; competencies.

### **INTRODUCCIÓN**

Las sociedades desarrolladas no se conciben sin una capacidad para preguntarse por las cosas, investigar y transferir nuevo conocimiento. La investigación científica se ha ido imponiendo como un elemento nuclear en

**\*Autor Correspondiente: José M. Bautista-Vallejo.**

Correo electrónico: bautista@uhu.es

Fecha de recepción: 20/12/2019 Fecha de aceptación: 02/02/2020



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons

muchas instituciones, de forma que no es posible entenderlas sin este elemento fundamental de las mismas.

Desde su fundación hace unos 900 años, las universidades han estado vinculadas de una u otra forma a la investigación. Ortega y Gasset (1982) o el Cardenal Newman (2014) señalan en sus respectivas obras sobre la universidad cómo la investigación forma parte de uno de los tres elementos nucleares de la misión de ésta. Pese a ello, el significado de la investigación para las universidades ha ido variando a lo largo de los siglos. La fundación de la Universidad de Berlín por Wilhelm von Humboldt en 1810 se considera uno de los más recientes hitos relacionados con la visión moderna de la universidad investigadora.

En ello, la importancia de aprender a investigar radica en asumir que se es capaz de construir conocimiento, ser consciente de las habilidades para cuestionar el entorno y plantear problemas-soluciones prácticas que concluyan en una aportación al conocimiento, comunidad científica o comunidad social en su conjunto (Duarte, 2018).

Según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES (Hernández y López Carrascal, 2002), aprender a investigar implica, entre otras cosas, el desarrollo de dimensiones tales como:

- a) Un espíritu de permanente observación, curiosidad, indagación y crítica de la realidad. Este espíritu de observación, crítica y creatividad se desarrolla desde los primeros años de vida.
- b) Una sólida formación general y un creciente dominio de los conocimientos sobre un área específica de la realidad, pues éstos son la base y el punto de partida para poder aportar nuevos conocimientos.
- c) La práctica investigativa misma por medio de la cual las teorías, principios, conceptos, métodos y técnicas dejan de ser simples enunciados para convertirse en algo concreto y vivencial.

Un impulso definitivo en esta forma de ver la investigación científica lo protagonizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC). En los últimos años se asiste a una auténtica revolución en todos los campos, en lo que las TIC están presentes de forma transversal en todos ellos.

La irrupción de las TIC e internet ha transformado de forma radical muchos ámbitos de la vida de las personas, entre los que no se escapan los sistemas de acceso y procesamiento de la información, así como la incorporación de nuevos servicios, productos y oportunidades.

Finalmente, el contexto que se presenta es claro: son muchas las necesidades de formación en investigación científica. Sin embargo, son muchas las instituciones universitarias que muestran un bajo nivel en investigación científica, junto con todos sus indicadores, es decir, la capacidad investigadora se muestra como una de las debilidades más frecuentes. A esto se añaden otros temas, como la preocupación por el rendimiento académico en las instituciones de Educación Superior, variable que conecta de lleno con la misión universitaria. Así lo señalan permanentemente algunos estudios (Bozu y Imbernon Muñoz, 2016; Armengol Asparó, Flores Núñez y Gairín Sallán, 2019).

Pese a todo, el debate sobre lo que es la ciencia prosigue en la universidad, al tiempo que se entiende su necesidad imperiosa. El marco de esta confluencia es el de una universidad guiada por un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, aquel que coloca a las competencias en el centro de sus procesos.

El objetivo de este trabajo es el de poner de manifiesto cómo en el contexto actual se plantea la necesidad de investigar en y desde la universidad, en un marco de permanentes contradicciones.

Para ello se ha llevado a cabo una revisión documental selectiva y acotada, tras escuchar a informantes clave, acerca de una serie de unidades de significado o categorías: debate sobre la ciencia e investigación científica, modelo por competencias, rol del investigador universitario. Las bases de datos y documentales, o buscadores especializados usados fueron Google Académico, Dialnet y Web of Science.

## **INVESTIGAR ES UNA NECESIDAD**

En este marco, una nueva realidad se ha ido imponiendo con el paso de los años, la cual ha venido de la mano de importantes transformaciones sociales y educativas que han generado nuevos problemas de investigación y nuevas metodologías enfocadas a la mejora de las instituciones sociales, en una necesaria respuesta a las demandas socioeducativas que se planteaban.

Sin embargo, este avance ha sido ambivalente. Buendía Eisman (2004) considera que la investigación educativa de los últimos años ha estado marcada por algunos debates innecesarios, algunos de los cuales planteaban un escenario entre la "explicación" versus "interpretación".

Para Buendía Eisman (2004) es innumerable la lista de foros, reuniones científicas, memorias y proyectos docentes en los que el debate principal era si la investigación debía ser cuantitativa versus cualitativa, terminología, según esta autora, no muy acertada. Estos posicionamientos daban lugar a una fuerte polémica en educación sobre si debía limitarse por cánones de racionalidad puramente científicos o si debe interpretarse más generosamente de modo que incorporen otras diversas formas de conocimiento, entre las que está el llamado "modo 2" de conocimiento, el conocimiento socialmente distribuido (Gibbons et al., 2006).

Buena parte del punto de vista hegemónico sobre la investigación, al que podríamos llamar "perspectiva del conocimiento ideal", se contradice con este otro "modo 2", más propio de una perspectiva del conocimiento de utilidad social. Este nuevo punto de vista "del conocimiento de utilidad social" es el que reclama una utilidad más práctica del conocimiento que se desarrolla. También produce en todo el sistema educativo, universitario y no universitario, en un sentido decreciente de arriba abajo, la posibilidad de llevar a la sociedad aquello que materializado en las instancias de generación de la información y el conocimiento pueda contribuir en su distribución un servicio y adopción de soluciones a los problemas y necesidades que esta misma sociedad plantea.

Gibbons et al. (2006) señalan que, en general, desde una perspectiva u otra, lo que está fuera de toda discusión es la necesidad de crear teorías pedagógicas que sirvan para mejorar e innovar la práctica educativa, de la cual la investigación forma parte. No es concebible una ciencia que no tenga modelos teóricos a partir de los cuales seguir avanzando, innovando y mejorando: se debe buscar el continuo entendimiento entre la investigación y la práctica educativa.

También Samaja (1993) lo entiende así, es decir, se puede enseñar a investigar pero con un importante requisito: que la enseñanza tenga como objeto fundamental no la transmisión de preceptos metodológicos, como ocurre en tantas instituciones, sino la comprensión del proceso de investigación, esto es, la comprensión de la naturaleza de su producto.

Lo que se observa, entonces, es la existencia de dos tipos de modelos teóricos: los modelos "de" ciencia y los modelos "en" ciencia (Gibbons et al., 2006).

Por un lado, los modelos "de" ciencias e identifican con los grandes paradigmas y la discusión filosófica como proyección casi de concepciones del mundo. En realidad se trata de grandes teorías donde la verdad se encuentra dentro de ellas condicionada por sus propios criterios (Bautista-Vallejo e Ipland García, 2001). Es decir, un neconductista no puede criticar los planteamientos de un psicoanalista, simplemente podrá afirmar: "desde mi marco teórico, desde mi concepción del mundo eso es erróneo". Cada marco teórico genera un tipo de problemas, supeditados a los criterios que cada modelo de ciencia establece para poder investigarlos.

Por otro lado, los modelos "en" ciencia se refieren a las teorías específicas de una determinada parte de la realidad que explican. Son precisos y pueden ser verificados empíricamente. Esto implica, por ejemplo, que la teoría conductista o la teoría cognitivista son generadas desde un mismo modelo de ciencia y responden a los mismos criterios de cientificidad. Los modelos "en" ciencia han sido planteados desde una pluralidad metodológica, vinculada al tipo de problema que se pretende investigar (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000).

Lo que parece más complicado hoy es la integración de estos modelos, porque ambos responden a criterios de racionalidad distintos.

Esto pone de manifiesto, además, que la complejidad y riqueza de la realidad educativa va más allá del diseño de un simple esquema o modelo cuya racionalidad quiera agotarla. Admitir la posibilidad de ensayar distintas formas metodológicas y tecnologías permite descubrir todavía más la estructura profunda de esa realidad en la que a menudo aquellos que desarrollan la investigación se ven envueltos. Si no es posible la integración total, al menos puede haber formas distintas para iluminar la realidad como vía de acceso a niveles más profundos de la misma.

En el ámbito universitario, la discusión sobre el significado de la investigación no es un tema baladí. Su importancia es crucial para entender la "práctica" educativa hoy, y como entiende Barnett (2019), también para comprender y situar las relaciones entre el conocimiento, la educación superior y la sociedad, relaciones que han ido cambiando a lo largo de los años hasta asomarse hoy a una nueva configuración que se impone como realidad o como desarrollo intencional de algunos de los que intervienen como actores principales en este complejo escenario.

## **EL DEBATE SOBRE LO QUE ES CIENCIA**

Ya Ortega y Gasset (1982) afirmaba que ante todo hay que separar profesión y ciencia, teniendo en cuenta que ciencia no es cualquier cosa, pues en su esquema equivale a investigación. Por eso entiende que ciencia no es comprarse un microscopio o barrer un laboratorio; pero tampoco lo es explicar o aprender el contenido de una ciencia, afinando así más el problema que se plantea todavía hoy.

Para Ortega y Gasset (1982: 54) "en su propio y auténtico sentido, ciencia es sólo investigación: plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución. En cuanto se ha arribado a ésta todo lo demás que con esta solución se haga ya no es ciencia. Por eso no es ciencia aprender una ciencia ni enseñarla, como no lo es usarla ni aplicarla. Tal vez convenga -ya veremos con qué reservas- que el hombre encargado de enseñar una ciencia sea por su persona un científico. Pero en puro rigor no es necesario y de hecho ha habido y

hay formidables maestros de ciencias que no son investigadores, es decir, científicos. Basta con que sepan su ciencia. Pero saber no es investigar. Investigar es descubrir una verdad o su inverso: demostrar un error. Saber es simplemente enterarse bien de esa verdad, poseerla una vez hecha, lograda”.

También la investigación puede ser considerada como la actividad rigurosa, intencional y creadora de nuevo conocimiento, mediante la cual en el análisis y síntesis, se aportan ideas y soluciones a los problemas, y se genera una actitud de incremento y mejora del saber (Samaja, 1993).

No es necesario redundar en la idea de que ninguna definición agotaría la noción de investigación y sus múltiples relaciones con variados campos relativos al conocimiento. No obstante, se pueden mencionar algunas otras acepciones de investigación para comprender mejor la cuestión.

La investigación es, para Bunge (1981), un proceso encaminado a hallar problemas, formularlos y resolverlos. Este proceso podrá denominarse investigación científica cuando se realice con una metodología y unos objetivos propios de la ciencia.

En el caso de Titone (1981), la investigación constituye la forma más auténtica y natural de la experiencia de cualquier sujeto humano, la vía más natural y espontánea seguida por el desarrollo humano en general, la base de todo aprendizaje efectivo.

En ámbitos educativos, a la investigación hay que entenderla como un proceso de detección, análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que alumnado y profesorado se plantean, porque los sienten como tales (Cañal, 2012).

Partiendo de toda esta base, parece no ser el momento de cuestionar la importancia de la investigación, ni siquiera detener un momento la reflexión para considerar esa posibilidad, pues, como señala Zabalza Beraza (2007), la investigación da sentido al campo que se estudia, capacita para que las personas se puedan mover inteligentemente en él y enseña a actuar más eficazmente en el mismo.

Pero, como la misma ha ido modificando sus prácticas, su significado y hasta sus relaciones con los otros fines propios de la universidad (enseñanza de una cultura de excelencia y enseñanza de una profesión), es necesario abordar el tema para dilucidar algunos de sus elementos más fundamentales, en el contexto universitario y fuera de esta institución, en otros escenarios en donde la intencionalidad del fenómeno educativo puede sugerir respuesta a preguntas tales como: ¿cuál es el significado de la investigación para los actores en la institución universitaria? ¿Qué promoción se hace de la misma y para qué?, etc.

## **INVESTIGACIÓN Y EL MODELO “POR COMPETENCIAS”**

Desde el inicio del siglo xxi, el llamado modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias se ha ido desarrollando en los sistemas educativos, universitarios y no universitarios, en un amplio conjunto de países. Las reformas educativas que lo hizo posible se situaron de manera clara en el continente europeo y, también, en el centro y sur del continenteamericano.

El Proyecto Tuning (*Tuning Educational Structures in Europe*, Armonización de las Estructuras Educativas en Europa) consideraba que algunos términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia se usaban a veces el uno por el otro y tenían cierto grado de coincidencia en los significados. Todos estos conceptos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr. Pero tienen, también, significados más específicos. Por ejemplo, habilidad, del latín *habilis* significa “capaz de sostener, transportar o manipular

con facilidad”, de lo cual se deriva la palabra *habilitas* que puede traducirse como “aptitud, habilidad, suficiencia o destreza”.

El término destreza, con el significado de ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo, es probablemente el más usado. Se usa con frecuencia en plural, es decir, destrezas, y algunas veces con un significado más restringido que el de competencias. Para los promotores del Proyecto Tuning (González y Wagennar, 2003), todo esto explicaba la elección del término competencias para aglutinar la idea fundamental en el despliegue del proyecto. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (Prieto, 2008; Duque, Contreras y García, 2019).

En este sentido, el concepto de competencias parte de un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos (Heywood et al., 1993; Marín, 2018) que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo (Argudín, 2000), lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. Las competencias tienen que ver con conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser, descripción que recuerda el camino abierto por el documento de Delors (1996).

Igualmente, las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades), que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (Álvarez Colín, 2000).

Pero, el debate descrito hasta ahora no es ajeno a la relación investigación-competencias (Bautista Vallejo y López Jara, 2019). En su obra *Los límites de la competencia*, Barnett (2001) ofrece un análisis de las dos formas de racionalidad o ideologías en torno a las competencias: la ideología de la competencia operacional y la ideología de la competencia académica.

Barnett (2001: 262) afirma que “al desarrollar el análisis de este libro, nos hemos centrado en un conjunto de términos, que incluye competencia, resultados, habilidades, transferibilidad, empresa y acumulación de créditos, que juntos constituyen una definición operacional de competencia. Esta concepción operacional de la competencia es [...] una ideología en el sentido estricto del término. Esto quiere decir que adquiere poder ofreciendo definiciones de la realidad que al mismo tiempo alimentan un conjunto de intereses sociales. La percepción, la parcialidad y el programa se desarrollan al mismo tiempo”.

Pero, como entiende Barnett (2001), con un planteamiento así, en el mundo moderno, atacado filosófica y sociológicamente, el académico es una criatura sin hogar, o tendrá que encontrar un nuevo lugar en donde desarrollar su labor de forma más innovadora (WSU, 2017).

Concluye este autor poniendo de manifiesto el debate original en torno al significado de la relación competencias-investigación o, lo que es lo mismo, las relaciones entre forma de racionalidad e ideología dominante y la puja de un poder político determinado en connivencia con un poder económico, ante la evidencia de que esta batalla influirá en cómo hay que entender la investigación educativa y cómo hacer investigación en educación (Barnett, 2001).

Así, afirma Barnett (2001: 263) que “la definición operacional de competencia es la que está en boga en este momento. Oímos más hablar de competencia, empresa y transferibilidad que de objetividad, verdad y disciplinas. Este último vocabulario adquirió un matiz pasado de moda. El

lenguaje del operacionalismo, por el contrario, se ha convertido en el vocabulario de la educación superior, ejerciendo un dominio completamente explicable en términos de las fuerzas del Estado que lo respaldan”.

### **LA PREOCUPACIÓN POR QUIÉN INVESTIGA**

Derivado del planteamiento anterior, se puede abordar la siguiente cuestión: ¿quién investiga?

La respuesta de quién investiga puede abordarse acudiendo al recorrido interpretativo de la misma. Tradicionalmente cuando se hacía esta pregunta parecía que la respuesta se refería y se centraba casi exclusiva y cerradamente en las Universidades, Departamentos, Grupos de Investigación, etc. Los temas estaban alejados de la propia práctica y sus resultados tampoco se trasladaban y conocían en ésta.

En este sentido, el planteamiento de Bunge (1981: 20) sobre la cuestión es que “la investigación científica empieza en el lugar mismo en que la experiencia y el conocimiento ordinario dejan de resolver problemas o hasta de plantearlos”. Esta es la razón por la que hay que convertir en lenguaje natural de la institución universitaria la práctica de la investigación, desde el momento inicial del vínculo de la misma para alumnado y profesorado.

Pero, como señala Verdugo (2000), cuando se entiende la investigación como terreno exclusivo de los investigadores, sin considerar las necesidades de los profesionales, de las personas afectadas, es cuando se constituye el error de investigar y difundir la investigación desde criterios academicistas con escaso valor práctico.

Para Mora (2018), la evolución de la idea sobre lo que significa investigar está llevando a una situación perversa. La propia investigación que se pretende fomentar en las universidades queda dañada. Esto es, la investigación de alguna forma ha pasado a un segundo término, lo importante no es descubrir, sino publicar. La investigación no es un objetivo, dado que lo importante es la lectura de una tesis o la publicación en una revista de impacto.

Buena parte de los actores protagonistas, los docentes universitarios, se convierten, entonces, en docentes investigadores y surge una nueva tensión, la que se establece entre enseñanza e investigación.

Paradójicamente, aunque las universidades se han movido siempre hacia un sistema masificado de enseñanza de un gran número de estudiantes, llegando incluso hasta la situación de universidad masificada, su orientación fundamental se ha inclinado hacia la investigación. Este aspecto es considerado como esencial en el liderazgo de las universidades (Pedroza Flores, 2018). Es decir, se considera que el producto más importante de estas instituciones es el conocimiento, ya sea en forma de publicaciones científicas y de instrumentos tecnológicos, prioridad que hoy se torna casi anterior a la de formar las mentes de los más jóvenes.

El otro fenómeno desestabilizador para algunos, pero motor de presión y cambio para otros, es el del surgimiento de instituciones alternativas que rivalizan con las universidades. Esto depende del contexto, pero se trata de una realidad creciente, como entiende Schwab (2017) en su cuarta revolución industrial.

Para Gibbons et al. (2006), las ventajas que tienen estos nuevos lugares de producción del conocimiento, en comparación con las universidades tradicionales, son de dos tipos. En primer lugar, ofrecen modelos de gestión más efectivos. En segundo lugar, prometen una mayor flexibilidad de respuesta para una cultura empresarial que mira hacia delante, y

que se muestra escéptica ante las demarcaciones tradicionales, las taxonomías y las jerarquías que abarrotan la vieja cultura académica (WSU, 2017).

En este contexto, la investigación tradicional basada en la universidad se ha visto amenazada de forma notable por la invasión de la industria y por la mentalidad de generación de beneficios. Esto se observa no sólo en el rédito económico que ciertos tipos de investigación deben reportar, incluso en ámbitos en donde un tipo de beneficio no es sino a largo plazo (el fruto de un sexenio de investigación, por ejemplo), sino en la creciente suma de méritos, en ocasiones sin sentido, en donde el conjunto de artículos publicados y la categoría que tenga la revista es más importante que el conocimiento sea socialmente distribuido.

Pero, por otro lado, esta mercantilización de la investigación tiene, igualmente, otro sentido, es decir, nunca antes la investigación ha llegado tan lejos a pesar de que el sistema se encuentra en el medio de una gran paradoja. Es decir, a pesar de que las universidades son a menudo consideradas centros de vanguardia en la búsqueda de ideas innovadoras y la investigación, los datos ofrecen hoy otra evidencia, la de que los incentivos de carrera y las condiciones de financiación en las universidades favorecen actualmente los programas de investigación conservadores y graduales por encima de los programas audaces e innovadores (Schwab, 2017).

De seguir así, en el futuro las universidades estarán abocadas a un nuevo peligro, es decir, abarcarán sólo una parte del sector que produce conocimientos, y ya no tendrán la hegemonía como para determinar lo que debe considerarse excelente. O puede, también, considerarse una nueva tensión hacia un futuro más prometedor (Barnett, 2019). Todo va a depender del tipo de decisiones que se vayan adoptando, en donde la visión de la ciencia, la investigación e la innovación tendrán un papel muy importante.

## **CONCLUSIONES**

El rol de las universidades en la actualidad no viene predeterminado por una visión de la historia lineal. Son las ideas las que llevan a las instituciones, en este caso la universitaria, hacia un devenir u otro. Si se instalan unas ideas, el rumbo de la universidad será uno, si se instalan otras, será muy distinto.

La cuarta revolución industrial, a la que se refiere Schwab (2017), puede verse como un peligro enorme, según la cual las instituciones universitarias pueden transformarse, incluso hasta desaparecer. Sin embargo, también puede verse como una nueva oportunidad para el surgimiento de una más atractiva visión de la investigación, la ciencia y la innovación, que vayan más allá de las prácticas actuales.

En este escenario, la universidad se encuentra sometida a una serie de contradicciones, en donde la naturaleza de lo que es investigación y ciencia, la hegemonía de un modelo por competencias y los nuevos roles docentes, son elementos fundamentales. Estas contradicciones suponen:

Por un lado, la introducción de altos niveles de competitividad entre el alumnado y el profesorado, a un tiempo que un discurso transversal a favor de la cooperación y la colaboración, en su expresión teórica y práctica. Como las posibilidades de acceder al mercado laboral son escasas, los estudios se convierten en un lugar para la competición que lleve a abrir más y mejores puertas del mercado laboral. Esto, sin duda, afecta a profesorado y alumnado.

Por otro lado, se da la existencia de un giro en los estudios universitarios hacia un fuerte sentido pragmático. Una de las formas de expresión de esta cuestión es que determinadas materias van perdiendo valor en los currícula

universitarios, frente a otras, menos teóricas y dirigidas a explicar procesos puntuales, técnicas específicas y modos de actuación profesional. La investigación básica, en este sentido, pierde valor frente a una más pragmática y de aparente utilidad social.

Igualmente, la atomización de los currícula universitarios, que dejan en estas instituciones un panorama fragmentado de asignaturas y créditos, olvidando ciertas habilidades que tienen que ver con la naturaleza de la innovación y la investigación, que deberían ser transversales. Se observa, en este sentido, lo lejos que están las prácticas de investigación de los primeros años universitarios.

Finalmente, esta tendencia al pragmatismo ha causado, también, ciertas actitudes de desconsideración ante la contrastación, la crítica y la reflexión, el conocimiento pausado o la vida cultural en sus múltiples dimensiones, afectando a quienes en la universidad deben implementar estos usos, como afirmaba Ortega y Gasset, hasta llegar a convertirlos en hábito filosófico y modo de ser universitario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Colín, L. (2000): La educación basada en competencias: implicaciones, retos y perspectivas. *Didac*, 36, 26-33.
- Argudín, Y. (2000). La educación superior para el siglo XXI. *Didac*, 36, 16-25.
- Armengol Asparó, C., Flores Núñez, Q. P. y Gairín Sallán, J. (2019). Acreditación, educación superior y respuesta del profesorado entre 2008-2017. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (7), 21-37. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.25087/resur7a2>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barnett, R. (2019). The Thoughtful University: A Feasible Utopia. *Beijing International Review of Education*, 1(1), 55-72. doi: <https://doi.org/10.1163/25902547-00101007>
- Bautista-Vallejo, J.M. e Ipland García, J. (2001). *La educación como proceso de personalización. El desarrollo personal y su conocimiento como base de la didáctica*. Capiatá, Paraguay: Álamo.
- Bautista-Vallejo, J.M. y López Jara, N.R. (2019). Critical analysis of the competence-based model in the University. *Academo*, 6(1), 71-80.
- Bozu, Z. y Imbernón Muñoz, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467-492.
- Buendía Eisman, L. (2004). *Estrategias de aprendizaje y modelos de enseñanza en educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Bunge, M. (1981). *Materialismo y ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Cañal de León, P. (2012). El desarrollo de la competencia científica demanda y produce actitudes positivas hacia la ciencia y el conocimiento científico. En E. Pedrinaci Rodríguez (coord.), *El desarrollo de la competencia científica* (pp. 197-216). Barcelona: Graó.
- Delors, J. Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y otros (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Duarte de Krummel, M. (2018). The universities of Paraguay and their influence on social transformation. *Revista Científica de la UCSA*, 5(3), 64-68.
- Duque, A.P.G., Contreras, D.O. y García, E.M.M. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior. *Signos: Investigación en sistemas de gestión*, 11(2), 21-40.
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29, 109-123.

- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (2006). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández, C.A. y López Carrascal, J. (2002). *Disciplinas*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ARFO Editores.
- Heywood, L. et al. (1993). *Guide to development of competence-based standards for professions*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Kauark, F.D.S., Castro, F. y Medeiros, C.H. (2010). *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Marín, F.G. (2018). El concepto de competencias. *Contexto Odontológico*, 5(10), agosto. Recuperado de <http://revistas.uaz.edu.mx/index.php/contextoodontologico/article/view/273>
- Mora, J.-G. (2018). Universidades: mitos, modas y tendencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 3-16.
- Newman, J.H. (2014). *La idea de la universidad*. Madrid: Encuentro.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pedroza Flores, R. (2018). La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial / The university 4.0 with intelligent curriculum 1.0 in the fourth industrial revolution. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 168-194.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba, Universidad de Buenos Aires.
- Schwab, K. (2017). *La cuarta revolución industrial*. México: Penguin Random House.
- Titone, R. (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- Verdugo, M.A. (2000). Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 31(3), 5-9.
- Western Sydney University-WSU (2017). *Project Plan Overview: 21st Century Curriculum Projet*. Sydney, Australia: WSU.
- Zabalza Beraza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.