



MODELO EDUCATIVO



UCATECI
Universidad Católica del Cibao

MODELO EDUCATIVO

Mayo, 2020
La Vega, República Dominicana

ÍNDICE

| | |
|---|---------|
| <i>Introducción</i> | Pág. 3 |
| <i>I. La filosofía educativa de una universidad católica</i> | Pág. 4 |
| <i>II. La concepción del aprendizaje</i> | Pág. 8 |
| <i>III. Las competencias genéricas del egresado</i> | Pág.12 |
| <i>IV. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje</i> | Pág.14 |
| <i>V. La investigación</i> | Pág.16 |
| <i>VI. La responsabilidad social</i> | Pág.17 |
| <i>Anexo: Definiciones y niveles de dominio de las competencias genéricas de la UCATECI</i> | Pág.18 |
| <i>Referencias bibliográficas</i> | Pág. 25 |

Introducción

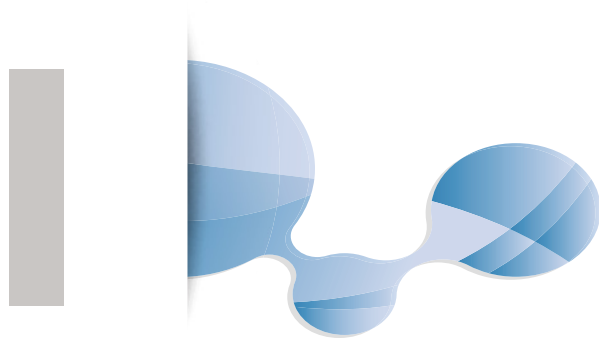
Los modelos educativos universitarios responden a la tendencia internacional de reformas curriculares centradas en el aprendizaje de los estudiantes más que en la enseñanza del profesorado y a la flexibilidad de estructuras académicas que permitan un lenguaje común entre las universidades.

Por tanto, siguiendo el primer principio corporativo de la UCATECI, la excelencia académica, y la transformación curricular que se propone en su Plan Estratégico 2020-2025, este Modelo Educativo constituye la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que la Institución asume como referencia en sus funciones de docencia, investigación y responsabilidad social.

El documento contiene los siguientes acápités:

- I. La filosofía educativa de una universidad católica
- II. La concepción del aprendizaje
- III. Las competencias genéricas del egresado
- IV. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje
- V. La investigación
- VI. La responsabilidad social

Se toma como punto de partida la condición católica bajo la que se rige esta Universidad, y se plantea la forma en que se concibe su rol de portadora del mensaje cristiano, comprometida con la búsqueda del conocimiento como fin en sí mismo. Se hace explícito el significado que se le da al aprendizaje y cómo este se operacionaliza a través del diseño curricular de los planes de estudio. Se finaliza con los lineamientos generales de las dos funciones paralelas a la docencia, de manera que se articulan integralmente en el proyecto formativo de la Institución.



La filosofía educativa de una universidad católica

Desde el punto de vista filosófico-teológico, la Iglesia católica se fundamenta en santo Tomás de Aquino, filósofo del siglo XIII. Pontífices recientes como Juan Pablo II y Benedicto XVI hicieron referencia a su obra en múltiples textos (Santos, 2017).

Para este Modelo Educativo es útil profundizar en el concepto de la creación divina que el catolicismo toma de santo Tomás (Hirschberger, 1997), ya que sustenta tanto una concepción del hombre como una forma de acceder al conocimiento. Según este filósofo, el ser es creado por Dios dotado de libre voluntad y con afinidad entre creador y criatura. Es decir, lo creado se comporta como una copia respecto a su modelo; y el modelo es verdadero, independiente y perfecto. La copia quiere ser como el ejemplar, pero queda siempre por debajo, depende del modelo, en él vive, en él es y en él se mueve. El fundamento del ser permanece encubierto y solo se le conquista trascendiendo al ser creado, ahondando en su núcleo más íntimo. Existe un único ser, y todo lo demás es modificación de este. De esa forma Dios se relaciona con el mundo, es cognoscible y se puede acceder a él, ya que "la luz de la razón y la luz de la fe provienen ambas de Dios" (Francisco, 2013).

En la encíclica *Fides et Ratio*, Juan Pablo II (1998) plantea que en la historia de la humanidad, independientemente de las perspectivas teológicas, el ser humano se hace preguntas metafísicas "que caracterizan el recorrido de la existencia humana: ¿quién soy? ¿de dónde vengo y a dónde voy? ¿por

qué existe el mal? ¿qué hay después de esta vida? De la respuesta que se dé a tales preguntas depende la orientación que se dé a la existencia. La búsqueda de la verdad, incluso cuando atañe a una realidad limitada del mundo o del hombre, no termina nunca, remite siempre a algo que está por encima del objeto inmediato de los estudios, a los interrogantes que abren el acceso al Misterio" (Artículo 1).

Sin embargo, en la evolución del pensamiento filosófico y científico a través de los siglos, múltiples pensadores fueron capaces de construir concepciones ontológicas y epistemológicas que prescindieron de la teología, ahondando en las preguntas de fondo con respuestas distintas a las del cristianismo católico. En el siglo XIV, Guillermo de Ockham abrió ese umbral cuando afirmaba que las verdades de la fe son radicalmente ajenas a las verdades racionales, y el conocimiento científico empezó a desarrollarse al margen de la visión unitaria del mundo de santo Tomás.

Fueron los filósofos de la ciencia del siglo XX quienes facilitaron el diálogo laico de la relación entre fe y razón. Las preguntas sobre el sentido son preguntas metafísicas, que sirven para poner orden a la imagen que el hombre se forma del mundo; esto es, a las ideas reguladoras acerca de la naturaleza de las cosas. Desde el punto de vista psicológico, la investigación se vuelve imposible sin la fe en ella. Y, además, el dato científico no proviene solo de la pura experiencia, sino de un sistema teórico que le atribuye un sentido, ya que una teoría capta aspectos selectivos de la realidad. Una de esas vías de sentido es la metafísica, por lo tanto, las ideas metafísicas pueden prevalecer en el tiempo, a la luz de los resultados científicos (Reale & Antiseri, 1995). Con estas ideas, la escisión radical entre materia y espíritu pudo ser suavizada desde la razón científica.

Según Reale & Antiseri (1995), en el Concilio Vaticano II confluyeron las corrientes de la teología que interpretaban las bases filosóficas con que el mundo contemporáneo era pensado. No es posible que desde el cerebro material se pueda explicar el espíritu, pues en la conciencia del ser humano existen infinitamente más cosas que en su cerebro. En contraste con la reducción de los hechos humanos al mundo material según la escisión marcada en siglos anteriores, el ser humano es concebido como espíritu porque se plantea el sentido de sí mismo. El espíritu supone una constante creación, y al crear las ideas y las cosas, también produce su sentido. Desde la gracia divina, la interioridad del hombre busca la revelación, y más que buscar la vinculación solamente con Dios, se trata de una argumentación que refiere a la vida del hombre aquí en la tierra.

Para los no creyentes, el mundo funciona sin Dios, pues el ser humano es consciente de las leyes de la naturaleza y puede ser completamente autónomo. Sin embargo, desde la religión católica no se pretende que el ser humano acepte como válida una imagen mítica del mundo, sino que interprete el significado profundo que tiene la palabra sagrada para llegar a su interior. Esta idea implica que la fe en Dios no sirve como salvavidas. Es desde la no omnipotencia de Dios, desde la debilidad y el padecimiento del hombre, que Dios puede ayudar. Es en el acto de amor que conlleva la experiencia con otro tú que la vida merece ser vivida.

Reale & Antiseri (1995) concluyen que la fe, por tanto, no calma el corazón inquieto sino que ella misma es el corazón inquieto del hombre. Más allá de que la fe sea una decisión personal del individuo, el cristiano trabaja para la gloria de Dios a través de un cambio activo del mundo. El mensaje cristiano constituye una superación constante de las limitaciones de la situación actual con la firme convicción de que es posible la creación de un mundo más humano.

En conformidad con las ideas anteriores, una universidad católica es responsable de educar en este mensaje cristiano.

En su evolución histórica, la institución universitaria ha sido conformada mediante un diálogo entre la formación de profesionales para las ocupaciones — modelo francés — y el desarrollo de la humanidad a través de la investigación científica — modelo alemán —. Las universidades actuales son producto del predominio de un aspecto, o de la búsqueda armoniosa de ambos.

A pesar de las diferencias entre las universidades en cuanto a posiciones filosófico-teológicas, y a su orientación hacia uno u otro modelo, hay unas ideas que han tenido influencia en el concepto de universidad del mundo occidental. Son las que escribió John Henry Newman (1852), rector de la Universidad de Dublín, y que fueron recogidas en el libro *La idea de una universidad*. Una de estas ideas es que el conocimiento constituye un fin en sí mismo. Para la mente, cualquier tipo de conocimiento es una recompensa, y ayuda a la naturaleza del ser humano a alcanzar la perfección. El conocimiento es un fruto tangible, una iluminación adquirida, una posesión personal y una riqueza interior. Sería absurdo afirmar que el conocimiento es buscado por su valor intrínseco, solo por sí mismo, sino que siempre lleva a algo que va más allá. Este fin tiene dos vertientes: la utilidad para el mundo y la utilidad como bien moral, es decir, es un beneficio para el cuerpo y para el alma. La idea de universidad de Newman hace referen-

cia a la capacidad del individuo para pensar, para adquirir autonomía en la toma de decisiones de su vida. La educación universitaria promueve en los seres humanos la reflexividad, que conlleva el germen de la libertad, al permitir adueñarse de las propias acciones y de sus consecuencias.

Actualmente, la razón de ser de una universidad católica está expuesta en la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (Juan Pablo II, 1990). Siguiendo a santo Tomás de Aquino, la Iglesia católica considera que "la investigación metódica en todos los campos del saber, si se realiza de una forma auténticamente científica y conforme a las leyes morales, nunca será en realidad contraria a la fe, porque las realidades profanas y las de la fe tienen su origen en el mismo Dios" (Artículo 17). La ciencia y la tecnología "conlleven un enorme crecimiento económico e industrial [...], imponen ineludiblemente la necesaria búsqueda de significado, con el fin de garantizar que los nuevos descubrimientos sean usados para el auténtico bien de cada persona y del conjunto de la sociedad humana" (Artículo 7).

Las actividades de una universidad católica incluyen, por tanto, el aporte a la solución de los "graves problemas contemporáneos, tales como, la dignidad de la vida humana, la promoción de la justicia para todos, la calidad de vida personal y familiar, la protección de la naturaleza, la búsqueda de la paz y de la estabilidad política, una distribución más equitativa de los recursos del mundo y un nuevo ordenamiento económico y político que sirva mejor a la comunidad humana a nivel nacional e internacional [...] prestando atención a sus dimensiones éticas y religiosas" (Artículo 32).

Esta responsabilidad es compartida por todos los miembros de la comunidad universitaria: el personal de administración y servicio, el personal docente e investigador y los estudiantes son invitados a promover la identidad institucional.

Además de una filosofía educativa católica, la UCATECI asume también un marco pedagógico que se expone en el próximo acápite.



La concepción del aprendizaje

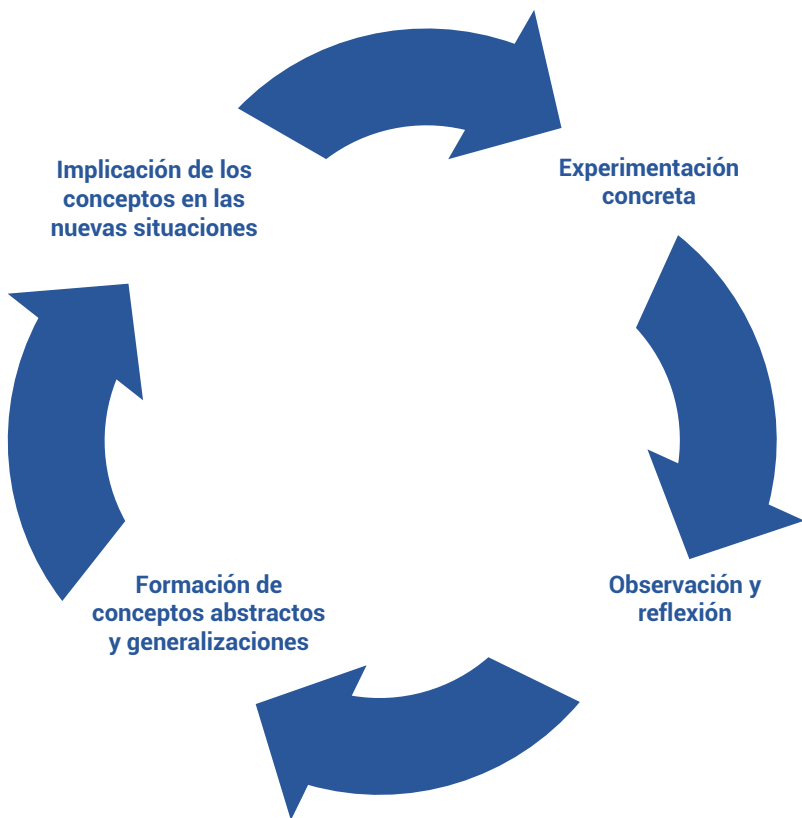
En la teorización sobre lo que significa aprender, tres autores han aportado ideas fundamentales:

John Dewey (1938), uno de los principales filósofos de la educación, profundizó en el concepto de experiencia real con el ambiente como elemento fundamental del aprendizaje humano. Según él, esta no ocurre "en el vacío", ya que un profesor utiliza los ambientes físicos y sociales que existen para extraer de ellos todo lo que poseen y propiciar experiencias valiosas. El ambiente es todo lo que actúa con las necesidades y propósitos personales para crear la experiencia que se tiene, y es la interacción entre el ambiente y la persona lo que constituye una situación de aprendizaje. Para Dewey, no existe nada que sea un valor educativo en abstracto, puesto que lo importante radica en la utilidad de cada experiencia de cara a las siguientes.

Por su parte, Jean Piaget, psicólogo científico del siglo XX, demostró que el pensamiento abstracto se construye primero en la acción manipulativa sobre objetos concretos, hasta que la mente es capaz de representar el pensamiento simbólicamente con independencia de la experiencia real (Kolb, 1984). Y un tercer pensador, Kurt Lewin, psicólogo social de la misma época, acuñó el concepto de "investigación-acción", que integra la teoría y la práctica. Según él, en una situación de aprendizaje, los que llevan a cabo el trabajo identifican y anticipan problemas. A través de esa exploración, se toman decisiones, monitoreando y llevando un registro de

las consecuencias, con revisiones periódicas sucesivas. El grupo decide cuándo una estrategia es probada con éxito o desechada, y a las discusiones se traen nuevos problemas detectados (Adelman, 1993).

Trabajando desde la filosofía, la psicología científica y la psicología social, Dewey, Piaget y Lewin sentaron bases teóricas que han sido desarrolladas en el tiempo. En síntesis, plantearon que el aprendizaje es el proceso por el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia, según el siguiente modelo cíclico que sigue una dinámica científica (Kolb, 1984):



Estas ideas sobre el aprendizaje se extrapolan a diversas situaciones en las que la teoría y la práctica son articuladas en procesos educativos: la pasantía de un estudiante, el uso de un simulador de negocios, la sistematización de experiencias en un proyecto, o los diseños curriculares para el aprendizaje científico.

Kolb (1984) puntualiza que, en el contexto de la Educación Superior, el aprendizaje supone la experiencia directa de los estudiantes con el fenómeno estudiado, más que pensar sobre él o tener la posibilidad de hacer algo con él en un futuro. El aprendizaje universitario va más allá de la estructura formal de los créditos y los calendarios; se busca que una persona pueda ser competente en sus entornos profesionales y sociales a través de la progresión de experiencias formativas. En este sentido, las metodologías dentro del aula son diseñadas no para garantizar lo que el estudiante debe saber, sino para lo que hace con lo que sabe y con cuál actitud. En adición a esto, el campus no es el único lugar para el aprendizaje y el profesor no es la única fuente de conocimiento. Más bien, la infraestructura universitaria y la especialización de los profesores son recursos vinculados a un amplio rango de situaciones educativas sustentadas en relaciones interinstitucionales, con practicantes y acompañantes-supervisores.

Actualmente, una de las vías para llevar a concreción el aprendizaje sobre la base de la experiencia es a través de diseños curriculares cuyas metas se conciben en forma de competencias, a partir de las pautas establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior. Un ciclo de desarrollo curricular (diseño del programa formativo, gestión de la implementación y evaluación de los resultados) actúa como sistema activo de retroalimentación y mejora de la calidad educativa, en consonancia con las ideas lewinianas de vinculación teoría-práctica.

Ser competente, para Villarini (2007, p. 15), "significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la información y conceptos), es decir, sabe lo que hace, por qué lo que hace y conoce el objeto sobre el que actúa. Ser competente también implica tener la capacidad de ejecución, es decir, el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Finalmente, ser competente implica tener la actitud o disposición (conocimiento actitudinal) para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de manera que se considera correcta."

Por tanto, en una institución universitaria, asumir las metas educativas en forma de competencias facilita la movilización de recursos pertinentes para actuar de manera controlada en situaciones diversas y cambiantes y que, por analogía, pueda actuarse en otras situaciones, a lo largo del proceso de aprendizaje y de la vida profesional. Los profesores trabajan con el desempeño de los alumnos, desde sus errores y obstáculos, y establecen controles periódicos para tomar decisiones de su evolución.

Las competencias se formulan en dos tipos: las genéricas de la institución y las específicas de cada titulación. Ambos tipos constituyen puntos de referencia para el diseño curricular y aportan un lenguaje común. Las genéricas representan los conocimientos, habilidades y actitudes que una institución educativa se propone desarrollar en todos sus estudiantes con miras a su rol en la sociedad como ciudadanos profesionales, y son transversales a todas las disciplinas de estudio. Las específicas son las especializadas de cada titulación, y permiten flexibilidad curricular, puesto que se puede llegar a resultados similares por diferentes vías, y facilitan la interconexión entre los programas formativos de áreas similares.

En el siguiente acápite se exponen cuáles son las competencias genéricas que la UCATECI asume para el cumplimiento del perfil de egreso de todos sus estudiantes. Las competencias específicas de cada titulación se articulan con estas en cada plan de estudio.



Las competencias genéricas del egresado

Se ha tomado como punto de referencia la propuesta de competencias genéricas para una universidad que publicaron Villa y Poblete (2007). Esas competencias fueron elaboradas para integrar capacidades humanas significativas en el aprendizaje. De esta obra y de las adaptadas desde la misma fuente por la Universidad Católica de Temuco (2008) y por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2011), la UCATECI asume como institución las siguientes competencias genéricas¹:

1. Pensamiento crítico
2. Resolución de problemas
3. Comunicación oral y escrita
4. Innovación
5. Investigación
6. Liderazgo
7. Orientación a la calidad
8. Actuación ética
9. Responsabilidad social

Para poder evidenciar el desarrollo de las competencias genéricas y específicas por parte del estudiante, cada una se define y se desglosa en niveles de dominio. En la definición se aclara el significado que asume la Institución; y en los niveles de dominio se indica la secuencia de aprendizaje o la profundidad con que el estudiante alcanza la realización de cada competencia, desde grados iniciales hasta avanzados. Según los tres blo-

ques formativos de una carrera (general, básico y especializado) (López, 2007), se establece un nivel de dominio para cada ciclo. Los niveles de dominio se vinculan de manera equitativa y coherente con las asignaturas de una carrera, para determinar la responsabilidad de cada asignatura en el cumplimiento del perfil de egreso. En el Anexo de este documento se incluyen las definiciones y los niveles de dominio de las competencias genéricas de la UCATECI.

¹ Las competencias Pensamiento crítico, Resolución de problemas, Innovación, Liderazgo y Responsabilidad social son tomadas de Villa y Poblete (2007). Las de Comunicación oral y escrita e Investigación son tomadas de la *Propuesta de reducción de las competencias genéricas del Modelo Educativo PUCMM*, documento inédito del Centro de Desarrollo Curricular de la PUCMM. La de Orientación a la calidad es tomada de UC Temuco (2008) y la de Actuación ética es adaptada desde la Universidad de Deusto (2007) y UC Temuco (2008).



Las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Se entiende por estrategias de enseñanza y aprendizaje "el diseño de un proceso regulable compuesto por una serie de procedimientos y normas que aseguran una decisión óptima en cada situación, en función de los objetivos perseguidos, incorporando los métodos y técnicas adecuados y ajustándolos a los tiempos previstos" (Villa & Poblete, 2007). Un programa formativo cuyo proceso de aprendizaje se concibe con metas en forma de competencias requiere facilitarle al profesorado las vías para lograrlo. Con este fin, Mario de Miguel (2005) y un equipo de investigadores publicaron un estudio que proporcionó un conjunto de estrategias para diseñar planes de estudio con este enfoque.

Estos autores agruparon las estrategias en: a) las modalidades organizativas o escenarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) los métodos de trabajo que se pretende desarrollar en cada uno de estos escenarios; y, c) las técnicas de evaluación que se utilizarán para verificar el cumplimiento de las metas propuestas. Con respecto a la evaluación del aprendizaje, esta se ofrece al estudiante de manera continua, a lo largo del proceso, ofreciéndole retroalimentación adecuada para lograr cada vez mejores desempeños, hasta que al final se asigna una valoración que da cuenta del grado alcanzado en la meta. La amplitud de estrategias utilizadas potencia mejores desempeños para la diversidad de estudiantes en sus conocimientos, destrezas procedimentales y actitudes. Los tres grupos de estrategias, desglosadas a continuación, se intercalan entre sí para dar seguimiento a las competencias previstas.

Modalidades organizativas

1. Clases teóricas
2. Seminarios-talleres
3. Clases prácticas
4. Prácticas externas
5. Tutorías
6. Estudio y trabajo en grupo
7. Estudio y trabajo individual

Métodos de enseñanza

1. Método expositivo
2. Estudio de casos
3. Resolución de ejercicios y problemas
4. Aprendizaje basado en problemas
5. Aprendizaje orientado a proyectos
6. Aprendizaje cooperativo
7. Contrato de aprendizaje

Técnicas de evaluación

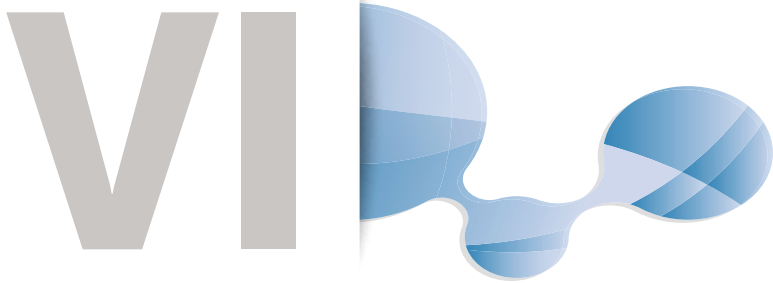
1. Pruebas objetivas
2. Pruebas de respuesta corta
3. Pruebas de desarrollo
4. Pruebas orales
5. Trabajos y proyectos
6. Informes de prácticas
7. Pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas
8. Autoevaluación
9. Escalas de actitudes
10. Técnicas de observación
11. Portafolio



La investigación

Según Juan Pablo II (1990), "en una Universidad Católica la investigación abarca necesariamente: a) la consecución de una integración del saber; b) el diálogo entre fe y razón; c) una preocupación ética y d) una perspectiva teológica" (Artículo 15). Esto implica asumir el diálogo interdisciplinario y buscar una mejor comprensión de la vida humana, así como la implementación de principios éticos universales; y, más específicamente, de los bioéticos en el campo de la salud. La perspectiva teológica aporta, además, un sentido de trascendencia a las metodologías científicas. Estas exigencias de la investigación están estrechamente vinculadas a la docencia, para que los estudiantes "lleguen a ser verdaderamente competentes en el campo específico al cual se dedicarán en servicio de la sociedad y de la Iglesia; pero, al mismo tiempo, deberán estar preparados para dar testimonio de su fe ante el mundo" (Artículo 20).

En consonancia con las orientaciones del Vaticano, la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la UCATECI integra la participación de actores internos (investigadores y estudiantes) y externos (profesores invitados y asesores), al tiempo que crea las condiciones (financiamiento y otros recursos) para propiciar el desarrollo de proyectos científicos. Los programas de postgrado articulan los enfoques académico profesionalizante y de investigación, bajo el liderazgo de profesores investigadores que, junto a asesores nacionales e internacionales, colaboran entre sí para la producción de conocimiento y para garantizar la vinculación de la enseñanza con la investigación en los niveles de grado y de postgrado.



La responsabilidad social

Desde la concepción del aprendizaje basado en la experiencia que asume la UCATECI, la responsabilidad social de una universidad puede ser considerada un “aprendizaje situado”, término introducido por Lave & Wegner (como se cita en Smith, 2009). Este autor explica que desenvolverse en una comunidad donde se trabaja con metas comunes implica aprender de las relaciones con las personas. Así, grupos de estudiantes involucrados en proyectos para desarrollo social y/o profesional mejoran su práctica en la medida que interactúan sistemáticamente entre sí y con los miembros de la comunidad.

El impacto social de una universidad no se entiende como un asistencialismo puntual, desarticulado del currículum, sino como responsabilidad sobre la sociedad y el medioambiente para su desarrollo justo y sostenible. La UCATECI asumió el paradigma de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana [www.unionursula.org] que integra cuatro procesos institucionales: la gestión organizacional, la formación académica, la generación de conocimientos y la participación en sociedad.

Desde esas dimensiones, la UCATECI implementa programas donde los estudiantes trabajan en servicios voluntarios y también insertos en los diseños curriculares de asignaturas específicas en todas las carreras, más allá de de las prácticas, pasantías e internados que tradicionalmente forman parte de algunos planes de estudio.

ANEXO

Definiciones y niveles de dominio de las competencias genéricas de la UCATECI

Pensamiento crítico

Es el comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos. Se requiere el desarrollo del pensamiento crítico para poder reconocer las condiciones que hacen posible que un determinado conjunto de ideas se transforme en conocimiento o en creencias que influirán decisivamente sobre las decisiones y acciones, así como el modo en que una persona logra construir una mentalidad propia a partir de algunas ideologías.

Niveles de dominio

1. Hacerse preguntas sobre la realidad que rodea al individuo y participar activamente en los debates en torno a esta, analizando los juicios que se formulan y reflexionando sobre las consecuencias de las decisiones propias y ajenas.
2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos, y valorar sus implicaciones personales y sociales.
3. Argumentar la pertinencia de los juicios que se emiten y analizar la coherencia de la propia conducta, fundamentándolos en los principios y valores que los sostienen.

Resolución de problemas

Identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.

Niveles de dominio:

1. Identificar y analizar un problema para generar alternativas de solución, aplicando los métodos aprendidos.
2. Utilizar su experiencia y criterio para analizar las causas de un problema y construir una solución más eficiente y eficaz.
3. Proponer y construir en equipo soluciones a problemas en diversos ámbitos, con una visión global.

Comunicación oral y escrita

Es la base fundamental para el desarrollo humano, pues posibilita que los hablantes de una comunidad lingüística puedan comprenderse entre sí mediante el uso social de las variedades lingüísticas en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación.

En la Universidad, su consecución implica el desarrollo de la competencia discursiva experta que incorpora el manejo adecuado de géneros académicos y profesionales. Se apuesta por formar un ser pensante que sea capaz de comprender y producir textos de manera analítica y crítica. La competencia comunicativa está integrada por las dimensiones lingüística, textual, sociolingüística, pragmática y psicolingüística: a) La dimensión lingüística se refiere al conocimiento del sistema de la lengua y de las reglas que rigen su funcionamiento. b) La dimensión textual abarca el conocimiento de la organización de los textos, sus ideas principales, secundarias y su jerarquización, su estructura, así como los recursos empleados y el conjunto de operaciones cognitivas que realizan los hablantes para combinar esos elementos textuales al manifestar su intención comunicativa. c) La dimensión sociolingüística se refiere a la comunicación como práctica social e incluye la situación de enunciación, los aspectos culturales de la interacción y el conjunto de saberes del hablante sobre el tema del mensaje lingüístico. d) La dimensión pragmática implica la consideración de los actos de habla, es decir, de los propósitos mediante los cuales se usa la lengua (para preguntar, afirmar, rechazar, especular, etc.) y la capacidad de lograr esos propósitos comunicativos. e) La dimensión psicolingüística considera los factores de identidad de los hablantes, sus esquemas cognitivos, actitudes y valores y cómo estos afectan la manera en que se desenvuelven en la interacción comunicativa.

Niveles de dominio

1. Comprender y producir, de manera oral y escrita, textos expositivos en diversas situaciones.
2. Comprender y producir, de manera oral y escrita, textos argumentativos.
3. Producir textos orales y escritos diversos en el ámbito de su disciplina o área de formación profesional.

Innovación

Dar una respuesta satisfactoria a necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, modificando o introduciendo elementos nuevos en los procesos y en los resultados.

Niveles de dominio:

1. Introducir nuevos procedimientos y acciones en el propio proceso de trabajo para responder mejor a las limitaciones y problemas detectados.
2. Buscar y proponer nuevos métodos y soluciones (puede no implicar su aplicación) ante situaciones y/o problemas dados (reales o hipotéticos).
3. Diseñar y aplicar procesos innovadores que conducen a la obtención de mejores resultados ante situaciones y/o proyectos reales.

Investigación

Es el proceso de búsqueda, organización y análisis de información, que plantea respuestas a preguntas formuladas para la transformación del conocimiento, con la posible predicción de situaciones futuras. Mediante un proceso de investigación se determina la necesidad de comprensión de un objeto, una situación o un proceso a partir de la formulación de una pregunta que apela a la solución de un problema. En virtud de la pregunta, se genera, se clasifica y se analiza la evidencia requerida y se determina con argumentación una respuesta válida.

Cada pregunta sobre la realidad es única y requiere de interpretación y de la posible adaptación de sus peculiaridades a un patrón más general. A la vez, los patrones generales requieren ser modificados a la luz de experiencias específicas. Por lo tanto, la función esencial de la investigación es ayudar a restablecer la continuidad de la actividad del conocer.

Todo conocimiento construido desde un proceso investigativo implica la búsqueda de la verdad. En este sentido, la verdad es un juicio del presente basado en la experiencia pasada que intenta predecir las consecuencias futuras de una idea cuando la misma es sujeta a la experiencia y a la argumentación. La predicción no es, en ningún momento, una garantía de que todo funcionará según fueron los planteamientos.

La competencia Investigación es transversal en el transcurso de una carrera. Se inicia en el bloque de formación general, se refuerza durante los bloques de formación básica y especializada de la carrera, y culmina en

el último período académico como trabajo final de grado. Llega a niveles más altos de especialización en el nivel de Postgrado, con maestrías y doctorados.

Niveles de dominio:

1. Plantear la solución a un problema mediante la búsqueda, organización, análisis de información documental necesaria, bajo la guía estructurada y sistemática del profesor en cada una de las partes del proceso, desde la formulación de la pregunta hasta el análisis de la información y la escritura argumentada del proceso.

2. Dar respuesta a una pregunta de investigación, ya sea especificada por el profesor o iniciada por el estudiante, a partir de un origen empírico o de fuentes documentales, eligiendo entre diversos procedimientos de búsqueda, organización y análisis proporcionados por el profesor. El profesor guía la escritura del informe final usando con pertinencia el vocabulario de la disciplina y la argumentación.

3. Generar una solución o posibles soluciones a preguntas formuladas por el estudiante en la disciplina de su carrera, habiendo diseñado por sí mismo la metodología más adecuada para llegar a la respuesta. Construir la respuesta integrando las evidencias según una argumentación pertinente y usando el vocabulario de la disciplina. El estudiante es guiado por tutores a través de asesorías puntuales en cada parte del proceso.

Liderazgo

Influir sobre las personas y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.

Niveles de dominio:

1. Tomar iniciativas que se comunican con convicción y coherencia estimulando a los demás.

2. Transmitir confianza y motivar a otros a la acción.

3. Ejercer una influencia en su entorno con el propósito de alcanzar los objetivos deseados.

Orientación a la calidad

Manifiesta una permanente búsqueda de la excelencia en la gestión profesional, mediante la continua autoevaluación, proyección y gestión de los procesos, con orientación a la obtención de resultados de calidad.

Niveles de dominio

1. Identificar los resultados potenciales que las prácticas excelentes acarreen en los ámbitos personal y social.
2. Evaluar las prácticas de gestión en el contexto profesional, utilizando como referente el concepto de excelencia.
3. Obtener resultados de calidad a partir de procesos de planificación, seguimiento y evaluación de las gestiones implementadas en el quehacer profesional.

Actuación ética

Demostrar sentido ético sustentado en lo que es o significa bien, vivencia de sentido, realización de la persona y sentido de justicia, lo cual lleva a servir a la sociedad responsablemente en respuesta a las necesidades que ella le demanda como persona, ciudadano y profesional.

Niveles de dominio:

1. Analizar dilemas éticos en la vida cotidiana personal y social, describiendo sus causas y consecuencias, así como los valores en juego.
2. Juzgar dilemas éticos del ámbito profesional, utilizando principios éticos universales que tienen como base la justicia, el bien común y la dignidad de la persona.
3. Actuar frente a dilemas éticos complejos de la propia realidad personal y profesional, poniendo en práctica principios éticos universales, demostrando un espíritu de servicio social en su desempeño profesional.

Responsabilidad social

Es el desarrollo del sentido ético, voluntario y consciente, en el proceso de inserción a la vida social adulta a través de la praxis grupal, para enfrentar situaciones de orden colectivo asumiendo valores de criticidad, solidaridad, compromiso con los intereses del grupo y la aspiración de una sociedad más justa y sostenible.

La vía para desarrollar esta competencia es la articulación de los planes de estudio de grado con la investigación y la responsabilidad universitaria para el diseño, implementación y evaluación de actividades de aprendizaje encaminadas a la solución de los problemas ambientales, sociales y económicos de la humanidad.

Niveles de dominio:

1. Analizar problemas sociales diversos y evaluar posibles cursos de acción para hacer que lo compartido en comunidad sea digno, respetuoso y sostenible.
2. Tomar decisiones en equipo y participar en proyectos y acciones sociales tendentes a la conformación de una sociedad participativa, respetuosa y sostenible, y generando una convivencia sana y transparente.
3. Solucionar problemas y tomar decisiones (individuales y en equipo) en su ámbito profesional tomando en cuenta su responsabilidad y compromiso con la conformación de una sociedad participativa, respetuosa y sostenible, generando una convivencia sana y transparente.

Referencias bibliográficas

Adelman, C. (1993). "Kurt Lewin and the Origins of Action-Research". *Educational Action Research*, 1 (1), 7-24. Extraído de: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079930010102>

De Miguel, M. (Director) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia y Universidad de Oviedo. Extraído de: https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1938). Extraído de: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/DEWEY%20Experiencia-y%20Educacion%20Cap%20I.pdf>

Francisco (2013). *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*. Extraído de: http://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

Hirschberger, J. (1997). *Historia de la Filosofía: Tomo I. Antigüedad, Edad Media, Renacimiento*. Barcelona: Herder.

Juan Pablo II (1990). *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae*. Extraído de: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

Juan Pablo II (1998). *Encíclica Fides et Ratio*. Extraído de: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall

López, A. (Coord.) (2007). *Reglamento de evaluación y aprobación de carreras a nivel de grado*. Santo Domingo: Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Newman, J. H. (2015) *La idea de una Universidad. Traducción editada de pasajes escogidos*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Extraído de:

http://letras.uc.cl/LETRAS/html/13_noticias_destacados/LA_IDEA_DE_UNA_UNIVERSIDAD_NEWMAN.pdf

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2011). *Modelo Educativo*. Santiago: PUCMM. Extraído de: <https://www.pucmm.edu.do/Documents/modelo-educativo-pucmm.pdf>

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2017). *Propuesta de reducción de las competencias genéricas del Modelo Educativo. Documento inédito del Centro de Desarrollo Curricular*.

Reale, G. & Antiseri, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo III. Del Romanticismo hasta hoy*. Barcelona: Herder

Santos, I. (2017) *Tomas de Aquino en la aplicación del Concilio Vaticano II: Entre Pablo VI y Benedicto XVI*. Extraído de: <http://maritain.org.br/tomas-de-aquino-en-la-aplicacion-del-concilio-vaticano-ii-entre-pablo-vi-y-benedicto-xvi>

Smith, M. K. (2009) "Jean Lave, Etienne Wenger and Communities of Practice", *The Encyclopedia of Informal Education*. Extraído de: <https://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/>

Universidad Católica de Temuco (2008). *Competencias genéricas UC Temuco: para la formación integral de ciudadanos socialmente responsables*. Temuco: UC Temuco. Extraído de: <https://uct.cl/docencia/pioneros/docs/institucionales/genericas.pdf>

Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto. Extraído de: <http://biblio.upmx.mx/textos/14633.pdf>



UCATECI
Universidad Católica del Cibao

CAMPUS PRINCIPAL

Av. Universitaria, Esq. Av. Pedro A.
Rivera, Apartado No. 401, La Vega,
República Dominicana.
Tel.: 809-573-1020 | Fax: 809-573-6194
www.ucateci.edu.do
e-mail: info@ucateci.edu.do

RECINTO CONSTANZA

C/Manuel Hidalgo, esquina Padre Las
Casas, Constanza
Tel. 809-539-2836 | Fax: 809-573-6194