



Instituto
Superior
Pedro Fco. Bonó

MODELO EDUCATIVO

Santo Domingo, República Dominicana
2021



CONTENIDO

Introducción	5
I. Filosofía educativa de una universidad jesuítica	7
II. La concepción del aprendizaje	15
III. Las competencias fundamentales del ISB	19
IV. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje	21
V. La investigación	27
VI. La responsabilidad social	30
ANEXO: Competencias fundamentales del ISB	33
Referencias bibliográficas	36





MODELO EDUCATIVO

Santo Domingo, República Dominicana
2021



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 la excelencia académica que el ISB asume como principio y la transformación curricular que se propone en su Plan Estratégico 2021-2024, 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 acápites:

- I.** La filosofía educativa de una universidad jesuítica
- II.** La concepción del aprendizaje
- III.** Las competencias fundamentales del ISB
- IV.** Las estrategias de enseñanza y aprendizaje
- V.** La investigación
- VI.** La responsabilidad social

Se toman como matriz inspiracional los principios educativos de la tradición católica, en particular, aquellos que guían el quehacer universitario, planteándose así la forma en que concibe su rol de portadora del mensaje cristiano, comprometida con la construcción de un mundo más justo y reconciliado, a través del cultivo de la razón iluminada por la fe. Se hace explícito el significado que se le da al aprendizaje y cómo este se operacionaliza por medio del diseño curricular de los planes de estudio. Se finaliza con los lineamientos generales de la investigación y la responsabilidad social, y la manera en que se articulan integralmente en el proyecto formativo de la institución.

I.

FILOSOFÍA EDUCATIVA DE UNA UNIVERSIDAD JESUÍTICA

Las universidades jesuíticas son centros de estudios superiores católicos administradas por la orden de la Compañía de Jesús. Estas dependen directamente del superior de la provincia, a diferencia de otras universidades católicas, que dependen de la arquidiócesis o diócesis donde fueron erigidas.

La filosofía educativa de una universidad jesuítica, por tanto, es la misma que la de una universidad católica y cuenta, además, con especificidades propias provenientes del sello que le imprime la orden.

La tradición educativa a nivel superior de la Iglesia católica se remonta al nacimiento mismo de las universidades en el siglo XII. Estas, siendo escuelas catedralicias, monacales o palatinas, tenían un programa formativo que abarcaba el Trivium y el Quadrivium, además de estudios sistemáticos en Filosofía y Teología, integrando posteriormente disciplinas como la Medicina y el Derecho. La alta escolástica tuvo gran influencia en la formación de los programas universitarios, especialmente el sistema aristotélico-tomista, llegando a ser, desde el punto de vista filosófico-teológico, el fundamento de la enseñanza universitaria a partir del siglo XIV.

En la concepción tomista, el ser humano es creado por Dios, dotado de libre voluntad, para estar con su creador. Cada existente individual es un ejemplar que, participando de su condición de criatura, se coloca en una escala de grados de perfección, dependiente y distinto del Creador, en el que vive, es, y se mueve (Hechos 17, 28). El fundamento del ser permanece encubierto y solo se le conquista trascendiendo lo creado, ahondando en su núcleo más íntimo. Existe un único ser en el sentido propio, y todo lo demás, participación de este (Hirschberger,1997). 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).

No obstante, 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, con ideas distintas a las del cristianismo católico.

Desde la Ilustración hasta los filósofos de la ciencia del siglo XX, se fue articulando el diálogo laico de la relación entre fe y razón. Las preguntas sobre el sentido, como ¿quién soy? ¿de dónde vengo y a dónde voy? ¿por qué existe el mal?, son preguntas metafísicas, que sirven para poner orden a la comprensión que el ser humano articula acerca del mundo, esto es, a las ideas reguladoras acerca de la naturaleza de las cosas. 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 estos planteamientos, se generó una escisión radical entre materia y espíritu, que ha puesto como tarea el diálogo con la racionalidad científica positivista y las ciencias humanas.

Según Reale & Antiseri (1995), en el Concilio Vaticano II confluyeron las corrientes teológicas que explicitaban las bases filosóficas con que el mundo contemporáneo es pensado desde la fe. La existencia humana es irreductible a la vida cerebral-material, dado que con esta perspectiva se mengua la capacidad explicativa de la dimensión espiritual; en otras palabras, 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 - los seres humanos se conciben como espíritu porque se cuestionan sobre el sentido de su existencia. Desde el espíritu, hay una constante creación, y al crear las ideas y las cosas, también se crea el sentido.

En diálogo con los no creyentes, para quienes el mundo se puede explicar sin Dios - pues el ser humano es consciente de las leyes de la naturaleza y puede ser completamente autónomo - la tradición católica plantea, igualmente, que no es válida una comprensión mítica del mundo, sino que el ser humano tiene la capacidad de interpretarlo y conocerlo. La explicación racional del mundo tiene su raíz en la teología del Logos, la cual llega a su máxima expresión en la encarnación, donde Dios se

manifiesta, y la palabra eterna entra en la debilidad y el padecimiento del ser humano, haciéndose próximo. 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, comprometiéndose en la transformación del mundo. El mensaje cristiano constituye una superación constante de las limitaciones de la situación actual de injusticia 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 actualizar y educar en este mensaje cristiano, y por ende, lo es también una universidad jesuítica.

La Compañía de Jesús fue fundada en 1540 y tiene como una de sus fuentes inspiracionales los Ejercicios espirituales. Estos nacen de una experiencia espiritual de san Ignacio de Loyola, y buscan propiciar el encuentro personal entre Dios y el ser humano, desde la propia vida. Para los fines de este Modelo Educativo, es importante destacar la intención reflexiva de los Ejercicios. Lo contemplado es re-creado y se hace vivencia inédita con los sentidos interiores. El “ejercitante” se transforma interiormente a partir de flujos de comunicación con Dios, y esta genera una nueva manera de entenderse a sí mismo, al mundo,

y su misión en él (Montero Tirado, 2012). Es decir, como cristiano, se vive para la gloria de Dios, y se trabaja para un cambio activo de uno mismo y del mundo.

Desde su fundación, la Compañía de Jesús se dedicó a la enseñanza, tanto de religiosos como de laicos, y las escuelas se expandieron desde mediados del siglo XVI. En el humanismo renacentista del siglo XVI las escuelas protestantes y católicas se consolidan como instituciones formativas, y en 1599, los jesuitas formulan la Ratio Studiorum, un plan de estudio de 30 capítulos con las reglas, métodos y contenidos que debían enseñarse en las escuelas jesuíticas.

Al igual que los Ejercicios Espirituales, la Ratio Studiorum refleja los signos de identidad de la orden. Se concibe una educación centrada en el conocimiento experiencial; el estudiante tiene un papel activo en el análisis, reflexión, síntesis y evaluación combinando las ideas teóricas con sus aplicaciones prácticas. El texto presenta estrategias pedagógicas innovadoras para la época, como recursos didácticos adecuados, representaciones, certámenes, trabajo en grupo y el uso de las bibliotecas como apoyo a la docencia.

Cinco siglos después, la orden se propuso actualizar aquel texto clásico a través de unos principios abiertos y adaptables a los diferentes contextos educativos, y elabora las Características de la educación de la Compañía de Jesús (1986). Pero eran necesarias directrices aún más prácticas para aplicar la visión pedagógica ignaciana en las aulas y, en 1993, el documento Pedagogía Ignaciana. Un plan-

teamiento práctico busca dar respuesta a esa inquietud. Se plantea el “Paradigma Pedagógico Ignaciano”, que consiste en cinco fases en constante interacción: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. Se describen a continuación:

- 1.** El contexto es la puesta en situación de los estudiantes, mediante la reflexión de sus circunstancias, relacionadas con los nuevos aprendizajes. Esta reflexión es propiciada por el profesor, que conecta los conocimientos previos, sean de índoles conceptuales o vivenciales, con el nuevo proceso de aprendizaje.
- 2.** La experiencia es la confrontación del estudiante con los nuevos aprendizajes, que lo llevan a hacer operaciones mentales cognitivas. El profesor, en la medida de lo posible, lleva al estudiante a involucrarse con experiencias directas, tales como debates, hallazgos de laboratorio, trabajos de campo, prácticas de servicio social, entre otras. Cuando la experiencia directa no es posible, el profesor estimula el uso de la imaginación para comprender a profundidad. Aquí, las lecturas guiadas, las simulaciones, representaciones o el uso de materiales audiovisuales son vías posibles.
- 3.** La reflexión es el proceso del estudiante donde puede captar el significado y valor esencial de la experiencia para descubrir redes de relaciones e ir más allá del puro conocer. El profesor se involucra en formular preguntas que amplíen la sensibilidad de los estudiantes, sean capaces de posicionarse desde

otros puntos de vista, y crezcan en conocimiento y en calidad humana. Además, la reflexión conduce a enriquecer el plexo conceptual, a través del cual se pueden generar nuevos conocimientos o abrir nuevos horizontes: interpretación, innovación, profundización, etc.

4. La acción es el crecimiento humano interior, basado en la experiencia, sobre la que se ha reflexionado, así como su manifestación externa, traducido en opciones concretas que se asumen como una verdad. La acción vuelve la mirada al contexto, en otras palabras, es hacer algo coherente a partir de los nuevos aprendizajes y con las convicciones propias. Si hubo experiencias positivas en el estudio de la historia, el estudiante se inclinará a leer; y si resulta valioso ayudar a los compañeros, el estudiante puede ofrecerse como voluntario en algún programa asistencial.

5. La evaluación, además de la académica, es el seguimiento periódico del progreso de los alumnos en sus actitudes y acciones. El profesor utiliza su propia observación, además de métodos pedagógicos como el diálogo personal, la revisión de los diarios asignados, la autoevaluación de los propios alumnos y la revisión de las actividades de tiempo libre y servicio voluntario. Con la evaluación, el estudiante está en constante reconsideración de sí mismo, y su nueva conciencia de madurez le sirve para emprender el nuevo ciclo del paradigma.

El Paradigma Pedagógico Ignaciano ha servido para trazar lineamientos concretos, adaptables a cualquier situación educativa. Se busca que el estudiante que salga de los centros jesuíticos sea una persona “equilibrada, intelectualmente competente, abierta al crecimiento, religioso, compasivo y comprometido con la justicia en el servicio generoso al pueblo de Dios”. Se pretende “formar líderes en el servicio y en la imitación de Cristo Jesús, hombres y mujeres competentes, conscientes y comprometidos en la compasión (Kolvenbach, 1993)¹.

¹. Discurso pronunciado por Peter-Hans Kokvenbach para presentar el texto de “La Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico”. Sus palabras fueron asumidas en el documento oficial de la compañía.

II. LA CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

El Paradigma Pedagógico Ignaciano es coherente con la explicación sobre lo que significa aprender en la obra de John Dewey, Jean Piaget y Lev Vigotsky.

En esa misma línea, Dewey (1938), filósofo de la educación, concebía la experiencia como elemento esencial 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.

Piaget, psicólogo científico del siglo XX, demostró con evidencias experimentales que el pensamiento abstracto se construye primero desde la experiencia manipulativa sobre objetos concretos, hasta que la mente es capaz de representar el pensamiento simbólicamente con independencia de la experiencia real (Kolb, 1984).

Vigotsky, psicólogo científico contemporáneo a Piaget, planteaba que el aprendizaje humano no se construye porque el desarrollo cognitivo haya alcanzado la madurez suficiente para aprender nuevos y más abstractos conceptos, sino que las interacciones sociales y culturales del individuo, así como las estructuras graduales de la escolaridad constituyen las vías para que el desarrollo siga un curso óptimo. Es decir, Vigotsky enfatiza la interrelación del ser humano con su medio social, su cultura y su educación formal en el aprendizaje a través de la experiencia (Vigotsky, 1956).

Las tendencias teóricas posteriores que siguen la línea de estos autores suelen ser agrupadas con el nombre de concepción constructivista del aprendizaje: el ser humano pasa de un estado de conocimiento a otro que lo engloba y lo transforma, entendiendo que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción humana, y que esta construcción se va produciendo como resultado de la interacción con el medio físico y social.

En el contexto de la Educación Superior, el aprendizaje supone la experiencia directa de los estudiantes con el fenómeno estudiado. 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 solo para garantizar lo que el estudiante debe saber, sino para lo que hace con lo que sabe y con cuál actitud.

El modelo de Educación Basado en Competencias (EBC) consiste en una reformulación de las metas formativas para acercar a los estudiantes lo más posible al perfil de egreso ideal. Un currículo organizado de esta forma permite la trazabilidad del proceso formativo y la integridad de saber, hacer y ser.

Ser competente, para Villarini, 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 (1991, p. 15).

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 fundamentales de la institución y las específicas de cada titulación (MESCyT, 2020). Ambos tipos constituyen puntos de referencia para el diseño curricular y aportan un lenguaje común. Las fundamentales 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.

Desde el 2016, el sistema educativo preuniversitario de la República Dominicana ha sido rediseñado en términos curriculares según el EBC, y desde 2020, las universidades cuentan con un texto detallado sobre cómo elaborar planes de estudio con ese modelo (MESCyT, 2020).

En el siguiente acápite se exponen cuáles son las competencias fundamentales que el ISB 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.

III.

LAS COMPETENCIAS FUNDAMENTALES DEL ISB

Se ha tomado como punto de referencia la propuesta de competencias fundamentales para una universidad que publicaron Villa y Poblete (2007)², elaboradas para integrar capacidades humanas significativas en el aprendizaje desde cualquier disciplina. El ISB adopta las siguientes:

1. Pensamiento sistémico
2. Pensamiento crítico
3. Comunicación oral y escrita
4. Sentido de trascendencia
5. Responsabilidad ética y compromiso ciudadano
6. Diversidad e interculturalidad

Para poder evidenciar el desarrollo de las competencias fundamentales 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 realiza-

² La competencia de Comunicación oral y escrita es tomada de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2011).

ción de cada competencia, desde grados iniciales hasta avanzados. 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 fundamentales del ISB.



IV.

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 que el profesorado haga uso de las vías para lograrlo.

A continuación, se presenta un listado de estrategias según los métodos, las modalidades y las técnicas de evaluación, que representan vías idóneas para el aprendizaje por competencias.

1. LOS MÉTODOS

Método expositivo

Una clase expositiva utiliza medios apropiados de presentación y organización de los contenidos, incorpora ejemplos que conecten con la experiencia de los estudiantes, se apoya en recursos audiovisuales, considera espacios de participación de los estudiantes a través de preguntas o aportes, y combina la exposición con otras actividades.

Estrategias de comprensión lectora y de producción escrita

A lo largo del período académico, el profesor asigna proyectos de lectura y de escritura con instrucciones o guías específicas sobre lo que se quiere que el estudiante comprenda y produzca. Estas asignaciones se socializan y se retroalimentan en clase. En la comprensión lectora, el profesor plantea interrogantes que llevan al estudiante a conectar ideas, sintetizar conceptos e inferir otras ideas. En la asignación de trabajos escritos, el profesor da instrucciones precisas sobre el objetivo del texto y guía a cada estudiante en la metodología de pensamiento, la organización del contenido, la articulación coherente de las ideas y las convenciones gramaticales.

Estudio de casos

El profesor elabora o selecciona un caso en relación con las competencias de su asignatura. Este es analizado por los estudiantes durante la clase en pequeños grupos y luego plantean su resolución al resto del curso. A través de la resolución del caso el profesor podrá obtener evidencias de la comprensión y utilización de elementos conceptuales, así como también de las posturas de juicios personales y éticos.

Aprendizaje basado en problemas

El profesor presenta un problema relacionado a los temas de la asignatura y los estudiantes lo analizan detectando conceptos necesarios de aprender. Luego, realizan una investigación respecto a los contenidos no dominados y

en grupos pequeños representan lo aprendido de forma gráfica a través de mapas mentales, y lo comparten con el curso completo. Finalmente, hacen una propuesta de solución y la presentan en forma escrita u oral. Esta metodología permite obtener evidencias de comprensión conceptual, habilidades de investigación, capacidad de análisis y síntesis, trabajo en equipo, comunicación oral etc.

Aprendizaje orientado a proyectos

El docente plantea un desafío a ser resuelto a través del diseño e implementación de un proyecto. El planteamiento inicial debe basarse en un problema real. Los estudiantes realizan investigaciones que les permiten aplicar la información y representar su conocimiento de diversas formas. Implica el uso de herramientas tecnológicas y equipos o técnicas gráficas.

Aprendizaje y servicio

Los estudiantes desarrollan competencias involucradas en una asignatura o unidad a partir del desarrollo de un proyecto que beneficia a una comunidad en particular, es decir, aprenden al mismo tiempo que sirven a una comunidad. La solución de la situación implica el diseño e implementación de un proyecto, a través del trabajo conjunto entre los estudiantes y los miembros de la comunidad. Los estudiantes levantan información, elaboran propuestas de solución y logran consenso con la comunidad. El proyecto culmina con la implementación y valoración de los resultados, cuando esto es posible.

2. LAS MODALIDADES

Diseño universal de los aprendizajes

Se parte de las aportaciones de la neurociencia sobre el aprendizaje considerando las distintas formas de aprender de las personas. Se utilizan múltiples vías para que los estudiantes accedan, perciban y comprendan la información, expresen lo aprendido y muestren participación y motivación.

Aprendizaje cooperativo

Los estudiantes trabajan en colaboración para alcanzar metas comunes, responsabilidad individual e igualdad de oportunidades. Permite a los estudiantes desempeñar diferentes roles.

Aula invertida

Los estudiantes estudian por sí mismos los conceptos teóricos que el docente facilita y el tiempo de clase es aprovechado para resolver dudas, realizar prácticas e iniciar debates relevantes con el contenido.

Modalidad híbrida

El profesor planifica una parte del tiempo de la asignatura en contacto cara a cara, y otra parte se lleva a cabo en línea. Se emplea lo mejor de cada modalidad para maximizar los resultados.

3. LAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

La evaluación del avance del estudiante en el logro de las competencias se realiza de manera continua, a lo largo del proceso. Se le ofrece 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, hasta donde se logró en la asignatura. Se plantea el siguiente listado de técnicas, las cuales se articulan según las actividades que correspondan a la metodología y modalidad empleada para el aprendizaje. Las técnicas se valen de instrumentos concretos para la recolección de evidencias, tal como se ilustra en el diagrama más adelante:

1. Pruebas objetivas
2. Pruebas de respuesta corta
3. Pruebas de desarrollo
4. Pruebas orales
5. Presentación de proyecto
6. Reportes e informes
7. Pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas
8. Mapas gráficos
9. Autoevaluación
10. Observación sistemática
11. Portafolio

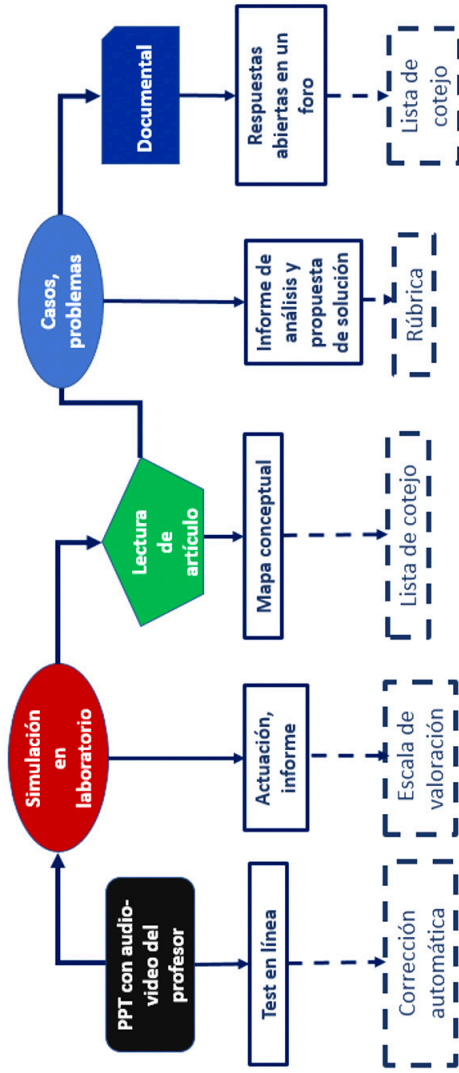
Diferentes actividades



Que generan evidencias



Valoradas con instrumentos



V.

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” (Ex corde ecclesiae, 15). Esto implica asumir el diálogo interdisciplinario y buscar una mejor comprensión de la vida humana, así como la implementación de principios éticos universales. 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” (Ex corde ecclesiae, 20).

En coherencia con estas ideas, el ISB forma en destrezas de investigación en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. A lo largo de la secuencia de asignaturas, los profesores asignan pequeños proyectos de investigación a través de los cuales los estudiantes aprenden a gestionar la información bibliográfica y producen textos de creciente dificultad, expositivos y argumentativos. Para la culminación de un ciclo de

estudio, desde una licenciatura hasta un doctorado, los estudiantes elaboran investigaciones según el grado de complejidad que requiera el nivel, desde monografías hasta tesis doctorales.

En el ISB se asume que la investigación consiste en la producción y gestión de conocimientos como un proceso siempre dinámico, en construcción y en diálogo con pares expertos. La investigación en Humanidades y Ciencias Sociales abarca distintos alcances según su grado de complejidad, que se desglosan a continuación (Bresciano, 2004):

1. Generación de conocimiento sobre un tema nuevo, conceptualizado y definido por primera vez por el investigador.
2. Presentación de nuevos conocimientos sobre temas desarrollados por investigadores anteriores.
3. Sometimiento a crítica del corpus cognoscitivo que existe sobre un tema, descubriendo en él contradicciones, incoherencias, inconsistencias, errores de información, etc.
4. Organización de los conocimientos que ya existen sobre un tema dado, al producir sistemas que relacionan y jerarquizan tanto categorías genéricas como enunciados específicos de carácter descriptivo, explicativo o interpretativo, que proceden de investigaciones anteriores.

5. Introducción de nuevas prácticas y procedimientos analíticos para el abordaje de un tema, las cuales pueden ser aplicadas a temas que presenten características análogas.
6. Incorporación de nuevas categorías teóricas que resultan más apropiadas para la conceptualización del objeto de estudio, que las que ya existen.
7. Relación entre los problemas que plantea un tema con otras situaciones problemáticas que - hasta el momento - parecían no tener ningún vínculo entre sí.

En cuanto a la sistematicidad de la metodología científica, Bresciano (2004) abstrae cuál es la forma de trabajo que estas disciplinas comparten:

1. Si se usan métodos cualitativos, las correlaciones entre los datos no son matematizables, ni tampoco las variables que estos vinculan. Las familias metodológicas más conocidas se muestran en la siguiente tabla.

Análisis comparativo de casos	Análisis de textos
Método de inducción analítica (Znaniecki y Lindesmith)	Métodos de análisis de contenido (Berleson y Bardin)
Método de análisis comparativo constante (Glasser y Strauss)	Métodos de análisis del discurso (Foucault, Barthes, Greimas, etc.)

2. Si se usan métodos cuantitativos, las correlaciones que se establecen son mensurables, al igual que las variables o factores. Un intento de agrupación general se muestra en la siguiente tabla.

Análisis cuantitativos de casos	Análisis cuantitativos de textos
Incorporan estadística descriptiva	Incorporan técnicas lexicométricas.

La elaboración del trabajo metodológico de una investigación constituye la instancia decisiva de todo el proceso. Se combinan una o varias de las categorías metodológicas señaladas adaptando el objeto de investigación al contexto que lo condiciona y a los métodos particulares de cada disciplina. La investigación, como ocupación eminentemente práctica, se enseña acompañando al estudiante en todas las fases de la producción.

Como característica propia de nuestra academia, buscamos consolidar, en nuestros estudiantes y docentes, las distintas aproximaciones investigativas, aquellas más de índole empírico, como las de la ciencia social, y las humanísticas y filosóficas, que se caracterizan por su énfasis conceptual y textual. Además, el ISB aloja investigadores que no forman parte del cuerpo docente, pero que están interesados en aportar y hacer crecer las áreas mencionadas, así como entrar en el debate social y académico de temas relevantes.

VI.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Desde la concepción del aprendizaje basado en la experiencia que asume el ISB, 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 aprenden 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.

En este sentido, el ISB es una organización vinculada a la responsabilidad social desde su concepción. El nombre que la identifica, Pedro Francisco Bonó³, y su estrecha

³. Pedro Francisco Bonó (1828-1906), recogió en sus escritos la experiencia alcanzada como político desde la perspectiva de un sociólogo, abordando esta disciplina de manera sistemática por primera vez. Sus apuntes sobre las clases trabajadoras lo sitúan entre los grandes pensadores de la historia dominicana.

vinculación con el Centro Juan Montalvo⁴, reflejan esa idiosincrasia. Ambas instituciones comparten un mismo edificio, localizado en un sector vulnerable por la pobreza, hecho que modela la vocación social desde la cual sitúan la formación universitaria. La revista *Estudios Sociales*⁵, la revista *Raíces*⁶ y la Editorial Bonó constituyen vías intelectuales por las cuales el ISB contribuye al cambio social.

Las carreras de grado del ISB establecen una pasantía para la obtención del título, y las líneas de investigación de pregrado y posgrado están sustentadas en la solución de problemas del ámbito humanístico y social. Asimismo, los cursos de educación continuada y los seminarios se diseñan bajo estos lineamientos. Ya sea desde la participación activa en proyectos comunitarios, o desde la formación académica para el posicionamiento crítico y la solución de problemas, el ISB está marcado por el sello del compromiso social, en “formar hombres y mujeres para los demás” (Arrupe, 1973).

⁴. En el Centro Juan Montalvo se trabaja desde el acompañamiento para lograr incidencia en los cambios institucionales que mejoren la condición de vida de la población más pobre. Se prioriza la población que habita en barrios empobrecidos, campesinos, migrantes, dominicanos de ascendencia haitiana y jóvenes, a través de estrategias de políticas públicas, desarrollo social inclusivo y derechos humanos.

⁵. *Estudios Sociales* es una revista de investigación social y humanística publicada semestralmente por el Centro de Reflexión y Acción Social Padre Juan Montalvo, S. J., y por el ISB. La revista publica artículos sobre temas sociopolíticos, culturales y económicos de República Dominicana y de la región del Caribe. Publica además temas de actualidad en humanidades y filosofía.

⁶. *Raíces* es una revista de pensamiento cristiano, en la que el ISB forma parte del cuerpo editorial, con otras 4 instituciones católicas del país.

ANEXO: COMPETENCIAS FUNDAMENTALES DEL ISB

PENSAMIENTO SISTÉMICO

Es el comportamiento mental que permite organizar e integrar componentes interrelacionados para formar un todo. Comprender y afrontar la realidad mediante patrones globales.

Nivel de dominio

Organizar e integrar mentalmente diversos componentes de la realidad y explicarla a través de modelos holísticos.

PENSAMIENTO CRÍTICO

Es el comportamiento mental que cuestiona la realidad y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.

Niveles de dominio

1. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos, y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos.
2. 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.

COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

En la universidad, esta competencia 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.

Niveles de dominio:

1. Comprender y producir, de manera oral y escrita, textos expositivos en el ámbito de su disciplina o área de formación profesional.
2. Comprender y producir, de manera oral y escrita, textos argumentativos en el ámbito de su disciplina o área de formación profesional.

SENTIDO DE TRASCENDENCIA

Es una toma de conciencia de los límites de la subjetividad en relación al mundo, su entorno, su sistema de creencias, los otros y lo absoluto, con el deseo de superar la inmediatez de lo dado.

Niveles de dominio

1. El sujeto toma conciencia de su yo inmerso en una realidad que le interpela y le convoca a ir más allá de ella misma.
2. La persona comprende la existencia como un anhelo de ir más allá de los límites temporales-espaciales del mundo, bajo la mirada de Dios y de los otros.

RESPONSABILIDAD ÉTICA Y COMPROMISO CIUDADANO

Demuestra conciencia ética desarrollando actitudes ciudadanas que le conducen al compromiso en respuesta a las necesidades de una sociedad más justa, democrática, reconciliada e inclusiva.

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. Solucionar problemas y tomar decisiones, individuales y en equipo, en el ámbito profesional tomando en cuenta su responsabilidad y compromiso con la conformación de una sociedad libre, participativa armoniosa, y respetuosa.

DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

Comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la tolerancia en la convivencia entre las personas sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política, y/o étnica.

Niveles de dominio:

1. Valorar la posibilidad de diversas respuestas a interrogantes humanas tomando en cuenta distintos puntos de vista desde otros contextos socioculturales o epistémicos.
2. Demostrar convencimiento de que la diversidad cultural, consustancial a la convivencia humana genera cohesión e inclusión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrupe, P. (2019). *Testigo del siglo XX. Textos escogidos de Pedro Arrupe, S. J.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Extraído de: https://issuu.com/pujaveriana/docs/pedro_arrupe_sampler

Bresciano, J.A. (2004). *Investigar en Humanidades. Pautas metodológico-técnicas para el diseño y la presentación de proyectos.* Montevideo: Editorial Psicolibros-Waslala. Extraído de: https://www.academia.edu/2346033/Investigar_en_Humanidades._Pautas_metodol%C3%B3gico-t%C3%A9cnicas_para_el_dise%C3%B1o_y_la_presentaci%C3%B3n_de_proyectos

Características de la educación de la Compañía de Jesús. Extraído de: <https://jesuitas.es/ca/documents?task=download.send&id=24&catid=7&m=0>

Ejercicios espirituales. Extraído de: <https://www.antsj.org/antillas/wp-content/uploads/2012/05/Ejercicios-Folleto-02.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

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2020). *Guías, protocolos y manual operativo para el diseño y evaluación de planes de estudio*. Santo Domingo: MESCyT.

Montero Tirado, J. (2012). “Aporte de la pedagogía ignaciana a los desafíos del futuro”. *Carta de Ausjal* (37), 12-17.

Pedagogía Ignaciana. *Un planteamiento práctico*. Extraído de: [file:///C:/Users/CAI-USER01/Downloads/Pedagog%C3%ADa%20ignaciana.%20Un%20planteamiento%20pr%C3%A1ctico%20\(2%C2%AA%20ed.\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CAI-USER01/Downloads/Pedagog%C3%ADa%20ignaciana.%20Un%20planteamiento%20pr%C3%A1ctico%20(2%C2%AA%20ed.)%20(1).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.

Ratio Studiorum. Extraído de: <https://academics.lmu.edu/media/lmuacademics/centerforteachingexcellence/documents/ratio1599.pdf>

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

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/>

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>

Villarini, A. (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. San Juan: Proyecto de educación liberal-liberadora.



Instituto
Superior
Pedro Fco. Bonó

www.bono.edu.do



@institutobono

Calle Josefa Brea N°65,
Mejoramiento Social.

Santo Domingo,

República Dominicana

Teléfonos: 809-682-4448

809-682-2121