

Enseñanza y aprendizaje por competencias en la carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta⁽¹⁾

Víctor Toledo

Universidad Católica de Salta, Salta, Argentina.

✉ victorftoledo@gmail.com

Soledad Celíope

Universidad Católica de Salta, Salta, Argentina.

✉ msceliope@ucasal.edu.ar

María Pía Moreno Fleming

Universidad Católica de Salta, Salta, Argentina.

✉ mmoreno@ucasa.edu.ar

María Victoria Rainero

Universidad Católica de Salta, Salta, Argentina.

✉ mvrainero@ucasal.edu.ar



Fecha de recepción: 23/02/2024 – Fecha de aceptación: 28/04/2024

Cómo citar este artículo: Toledo, V.; Celíope, S.; Moreno Fleming, M. P. y Rainero, M. V. (2024). Enseñanza y aprendizaje por competencias en la carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta (UCASAL). *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*. Vol. 14, N° 2 (julio-diciembre). Santa Rosa: FCEyJ (UNLPam); EdUNLPam; pp. 43-60. ISSN 2250-4087, e-ISSN 2445-8566. <http://dx.doi.org/10.19137/perspectivas-2024-v14n2a03>



Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

(1) El presente artículo es producto del primer informe de avances de investigación del proyecto “Enseñanza y Aprendizaje por Competencias en la Carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta” (UCASAL). El proyecto, a su vez, forma parte del Programa de Investigación “Gestión de Competencias en la Universidad Católica de Salta (UCASAL). Enseñanza y aprendizaje por competencias en la UCASAL”, aprobado por RR 626/23, dirigido por la Mg. Constanza Diedrich y codirigido por la Dra. Silvia del Milagro Álvarez.

Resumen: Este trabajo refleja el resultado de la primera etapa del proyecto de investigación “Enseñanza y aprendizaje por competencias en la carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta (UCASAL)”. El objetivo general de la investigación consiste en indagar si las competencias definidas por el modelo educativo de la UCASAL se ven reflejadas de manera explícita y/o implícita en los programas de la carrera en las modalidades presencial y a distancia. Para ello, y empleando la observación documental por categorías, se analizaron todos los programas de las distintas materias en ambas modalidades.

Se efectuó un análisis cuantitativo de datos que arrojó como resultado que existe una escasa referencia explícita al término de competencias desde una perspectiva pedagógica y una dispar presencia de las competencias genéricas establecidas por la Universidad, tanto entre las asignaturas como entre los años de cursado de la carrera. Implícitamente se han identificado un mayor número de dichas competencias, aunque se observa una gran dispersión en cuanto a su tipología y su recurrencia. Las diferencias en las modalidades presencial y a distancia no resultan significativas y, en términos generales, puede observarse un mismo patrón, aunque hay variaciones importantes en cuanto al desarrollo de las mismas por año y por elementos de los programas.

Palabras Clave: Abogacía; competencias; explícito; implícito; programas.

Teaching and learning by competences in the law career at Universidad Católica de Salta

Abstract: This work reflects the result of the first stage of the research project “Teaching and learning by competencies in the Law career of the Catholic University of Salta (UCASAL)”. The general objective of the research is to investigate whether the competencies defined by the UCASAL’s educational model are reflected explicitly and/or implicitly in the degree programs in face-to-face and distance modalities. To do this, all the programs of the different subjects in both modalities were analyzed through documentary observation by category.

A quantitative analysis of the data was carried out which showed that there is little explicit reference to the term competencies from a pedagogical perspective and a disparate presence of the generic competencies established by the University both between the subjects and between the years of completion of the degree. Implicitly, a greater number of these competencies have been identified, although a great dispersion is observed in terms of their typology and their recurrence. The differences in the in-person and distance modalities are not significant and, in general, the same pattern can be observed, however, there are important variations in their development by year and by program elements.

Keywords: Law; competencies; explicit; implicit; programs.

Ensino e aprendizado por competências no programa de graduação em direito da Universidade Católica de Salta

Resumo: Este artigo reflete o resultado da primeira etapa do projeto de pesquisa “Ensino e aprendizagem por competências no curso de Direito da Universidade Católica de Salta (UCASAL)”. O objetivo geral da pesquisa é descobrir se as competências definidas pelo modelo educacional da UCASAL estão explícita e/ou implícitamente refletidas nos programas de graduação nas modalidades de ensino presencial e a distância. Para isso, e utilizando a observação documental por categorias, foram analisados todos os planos de estudos das diferentes disciplinas em ambas as modalidades.

Foi realizada uma análise quantitativa dos dados, que mostrou que há pouca referência explícita ao termo competências em uma perspectiva pedagógica e uma presença dispar das competências genéricas estabelecidas pela universidade, tanto entre as disciplinas quanto entre os anos do curso de graduação. Implicitamente, foi identificado um número maior dessas competências, embora haja uma grande dispersão em termos de sua tipologia e recorrência. As diferenças nas modalidades presencial e a distância não são significativas e, em termos gerais, observa-se o mesmo padrão, embora haja variações significativas em termos de desenvolvimento dessas competências por ano e por elementos dos programas.

Palavras-chave: Advocacia; competências; explícitas; implícitas; programas.

1. Introducción

El presente trabajo parte de la necesidad de realizar un abordaje pormenorizado de la implementación del modelo educativo de la UCASAL en el que las competencias ocupan un lugar central. Dicho modelo, aprobado por resolución rectoral 969/21, pone el énfasis en el enfoque de enseñanza y aprendizaje por competencias teniendo presente que el desempeño profesional de los egresados de la universidad tiene que adecuarse a los cambios producidos en el contexto de las sociedades actuales y atendiendo a las particularidades locales.

A partir de la necesidad de que exista una coherencia entre los planes de estudios y las planificaciones de cátedra, el problema de investigación consistió en indagar si existe un planteo explícito y/o implícito de las competencias en el plan de estudio y en los programas de asignaturas de la carrera de Abogacía en las modalidades presencial y a distancia. Este escrito refleja los resultados referidos al análisis de los programas de la carrera en la UCASAL.

Cabe destacar que a raíz de la acreditación de las carreras de Abogacía de todo el país, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU) fijó, en el año 2017, los estándares para la carrera. Si bien estos no fueron presentados como competencias de una manera explícita, no obstante pueden inferirse al enfatizar en el desarrollo de habilidades y capacidades de manera integral y consistente con las dimensiones pedagógica-didácticas en donde "... la teoría y la práctica aparecen como ámbitos mutuamente constitutivos que definen una dinámica específica para la enseñanza y el aprendizaje".⁽²⁾ En particular, atendiendo a las prácticas, señala como criterios a tener en cuenta la gradualidad y complejidad, la integración de teoría y práctica y la resolución de situaciones problemáticas.⁽³⁾

En este sentido, es coincidente con la concepción de las competencias como un saber hacer en contexto o saber situado, que privilegian la comprensión, el análisis y la crítica de los conocimientos. Las competencias son capacidades

(2) Véase coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/anexo-res3401.pdf

(3) Véase coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/anexo-res3401.pdf.

complejas que poseen distintos niveles de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones correspondientes a diversos ámbitos de la vida humana, profesional y social, entre los que, por supuesto, se encuentran el educativo y/o de investigación (Sladogna, 2002).

El proyecto de investigación del cual parte el presente artículo forma parte de un programa que pretende analizar, interdisciplinariamente, a distintas carreras de la UCASAL, y por ello se adoptó como referente teórico a Sergio Tobón (2013), quien define a las competencias desde un perspectiva socioformativa como

... un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido. (p. 23)

El punto inicial del trabajo de investigación, a partir del análisis de los programas de estudio, se justifica en tanto la gestión curricular como parte del marco de la gestión educativa implica construir saberes teóricos y prácticos con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y, por supuesto, con el currículum escolar (Castro Rubilar, 2005). En consecuencia, focaliza en la planificación de las cátedras como parte de la gestión educativa. Asimismo, hay que tener presente que la gestión del currículum se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento. De acuerdo con Serafín Antúnez (1998), estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la institución escolar.

Es un propósito de la investigación planteada, por lo tanto, emplear sus resultados como materia prima para mejorar las prácticas docentes y el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a las competencias. Como señala Lasnier (citado por Checchia, 2009), esta tiene que ser resultante de la integración, de la movilización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (declarativos) utilizados de manera eficaz.

2. Abordaje metodológico

Para poder reconocer los planteos implícitos en los programas resulta necesario identificar, en primer lugar, las referencias explícitas a las competencias en la planificación curricular de las materias de la carrera en ambas modalidades.

Para ello se empleó la técnica de análisis documental por categorías utilizando descriptores a partir de los cuales se uniformó el criterio de análisis en cada una de las seis competencias genéricas. Para la identificación de las competencias implícitas se empleó la misma técnica de recolección de datos, pero replicando las frases textuales de cada programa y asociándolas a las competencias genéricas estipuladas por la Universidad.

Las competencias genéricas fijadas por la UCASAL son:

- 1) participa activamente en equipos de trabajo y lidera proyectos para alcanzar metas y objetivos a partir de un proceso de planificación, atendiendo a los retos contextuales;
- 2) utiliza diferentes lenguajes para comunicarse de manera asertiva empleando diferentes códigos y herramientas, teniendo en cuenta los requerimientos comunicativos de cada situación;
- 3) desarrolla habilidades de investigación para contribuir a la identificación y resolución de problemáticas profesionales en un ámbito específico, tomando decisiones a partir de observación, pensamiento crítico e innovación;
- 4) utiliza eficazmente herramientas digitales y tecnológicas para potenciar su quehacer profesional, acorde a las demandas de un mercado laboral global, flexible y dinámico;
- 5) autorregula procesos de aprendizaje y toma decisiones efectivas para alcanzar determinadas metas en diferentes contextos y según el campo de actuación;
- 6) promueve el sentido, el valor de la vida y la dignidad humana, actuando con ética, responsabilidad profesional, compromiso social y ambiental, en diálogo abierto y plural con la cultura contemporánea.

En una primera instancia, como se indicó, se buscaron las competencias explícitamente presentes en los programas de las asignaturas en los siguientes elementos: fundamentación; objetivos; metodología y evaluación. También se indagó sobre la presencia explícita del término “competencia/s” en dichos programas. En este punto cabe aclarar que el empleo del término fue considerado con una connotación pedagógica y no jurídica.

El análisis realizado fue cuantitativo en aras de tener una mirada panorámica sobre la presencia de la enseñanza por competencias en las planificaciones curriculares. Es necesario aclarar, en este punto, que en aquellos casos en los que existe más de una comisión —hecho habitual en los primeros años del cursado de la modalidad presencial y en casi todos los años en la modalidad a distancia— se analizaron los programas de las comisiones a cargo de diferentes docentes, mientras que las propuestas curriculares idénticas se unificaron con la finalidad de evitar duplicidad en los resultados, funcionando este procedimiento como criterio de exclusión.

A partir de los resultados preliminares, en una segunda instancia se procedió a identificar descriptores explícitos —no necesariamente textuales— a partir de los cuales se uniformó el criterio de análisis en cada una de las seis competencias genéricas. De este modo, los descriptores definidos por el equipo de trabajo para cada competencia genérica han sido los siguientes:

- **competencia 1:** trabajo en equipo/trabajo grupal;
- **competencia 2:** utiliza lenguaje específico/utiliza vocabulario específico;
- **competencia 3:** investigación/resolución de problemas o problemática/pensamiento crítico;
- **competencia 4:** utiliza tecnología/utiliza *software*;
- **competencia 5:** toma de decisiones/resolución de casos;
- **competencia 6:** dignidad humana/ética/responsabilidad/interculturalidad/respeto por los derechos humanos.

Este ajuste modificó los primeros resultados, en especial la referencia a la “resolución de casos” (competencia 5), el “pensamiento crítico” y la “resolución de problemas o problemática” (competencia 3). También se ha incrementado la presencia de la competencia 6, lo que se relaciona con la identidad católica de la UCASAL y las referencias fundamentalmente a la ética y la dignidad humana.

Finalmente, en una tercera etapa se procedió a la identificación de las competencias presentes de manera implícita en los programas de la carrera en ambas modalidades. En esta etapa se trabajó en los siguientes componentes de los programas: fundamentación, objetivos, contenido curricular, metodología, recursos didácticos y evaluación.

Para esta última instancia, el procedimiento consistió en reproducir las frases textuales de los programas que se asociaron a las competencias fijadas por la UCASAL, excluyendo a aquellas que fueron identificadas explícitamente. Asimismo, se cotejó la consistencia entre objetivos, metodología y evaluación.

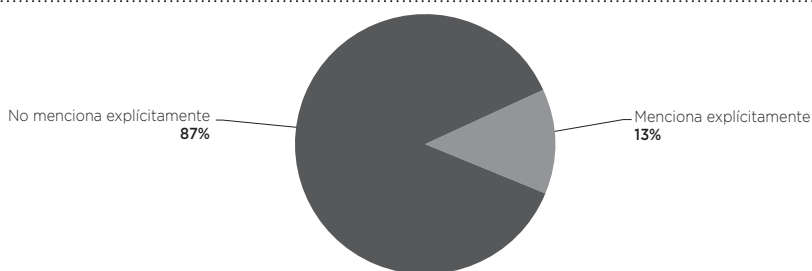
3. Competencias en las planificaciones de la carrera de Abogacía

En términos globales, pudo identificarse que todas las competencias transversales que ha definido la UCASAL en su modelo educativo están presentes en los programas de la carrera de Abogacía, ya sea de manera explícita o implícita, tanto en las modalidades de cursado presencial como a distancia. Hay algunas similitudes que son interesantes de subrayar, como así también algunas diferencias notables.

Tomando todos los programas en ambas modalidades, con la salvedad realizada con respecto a las comisiones con mismo docente y planificación, la mención

explícita al término competencia desde una perspectiva pedagógica es escasa, ya que apenas supera el 10% de los programas, hecho que resulta lógico si se tiene en cuenta que el plan de estudios no está formulado en base a competencias. Como dato a considerar, se destaca que es mayor la mención en los programas de la modalidad presencial que en los de la modalidad a distancia (ver figuras 4 y 5). Nos detenemos a resaltar el hecho de considerar el término desde una perspectiva pedagógica, puesto que pueden encontrarse más referencias al término desde el lenguaje jurídico, por ejemplo, la competencia jurisdiccional, lo que es ajeno al análisis planteado en el trabajo de investigación.

Figura 1. Programas con mención explícita al término “competencias” (modalidad presencial y a distancia)



Fuente: elaboración propia.

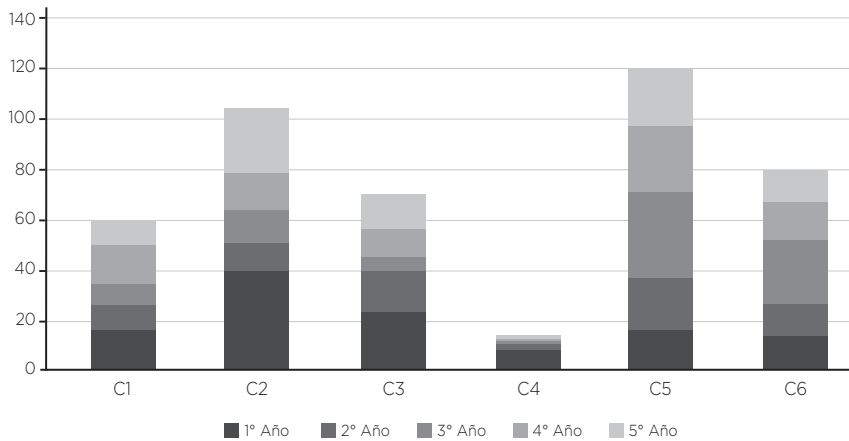
También existen coincidencias, si bien no totales, en cuanto al tipo de competencias identificadas con mayor frecuencia. La competencia más recurrente en ambas modalidades es la 5 (autorregula procesos de aprendizaje y toma decisiones efectivas para alcanzar determinadas metas en diferentes contextos y según el campo de actuación), lo que parece lógico en cierto punto, ya que en el campo del derecho, el estudio de casos o el planteo de situaciones problemáticas es muy relevante porque permite la “aprehensión de conocimientos teóricos aplicados a una práctica determinada [y] permite al estudiante la construcción de conocimientos jurídicos a partir de realidades posibles, que efectivamente se presentan en el marco de operación del derecho” (Giraldo *et al.*, 2015, p. 22). En ambas modalidades, por otra parte, la competencia menos recurrente es la competencia 4 (utiliza eficazmente herramientas digitales y tecnológicas para potenciar su quehacer profesional, acorde a las demandas de un mercado laboral global, flexible y dinámico). Esto último tampoco resulta extraño, ya que hay varios estudios que dan cuenta de que el desarrollo de competencias digitales en el campo del derecho es un tema a trabajar; como señalan Domingo-Coscollola y otros (2020): “La alfabetización digital del alumnado es una necesidad” (p. 178).

Hay variaciones en cuanto a las otras competencias, en especial con la 6, que es la tercera más recurrente en la modalidad presencial y la cuarta en la modalidad a distancia. En ambas modalidades, la segunda en preferencia es la

competencia 3. Merece destacarse que la identificación de esta última competencia en los programas de las modalidades presencial y a distancia está muy relacionada particularmente con el pensamiento crítico y no tanto con la investigación.

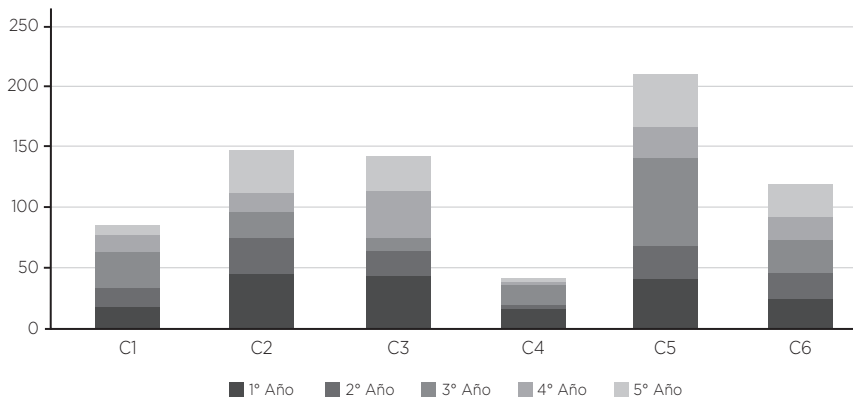
Mayores diferencias se presentan si se analizan las competencias por año de cursado de la carrera. Allí, la recurrencia se ve alterada tanto en la modalidad presencial como a distancia (ver figuras 2 y 3).

Figura 2. Competencias más recurrentes por año (modalidad presencial)



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Competencias más recurrentes por año (modalidad a distancia)



Fuente: elaboración propia.

En la modalidad presencial, el primer año es el que presenta mayores referencias con respecto a las competencias, siendo la 2 la de mayor recurrencia. En segundo lugar se encuentra el tercer año, siendo la competencia 5 la de mayor recurrencia. Así también, en cuanto a la competencia 4, el primer año duplica o triplica a los otros años en referencias.

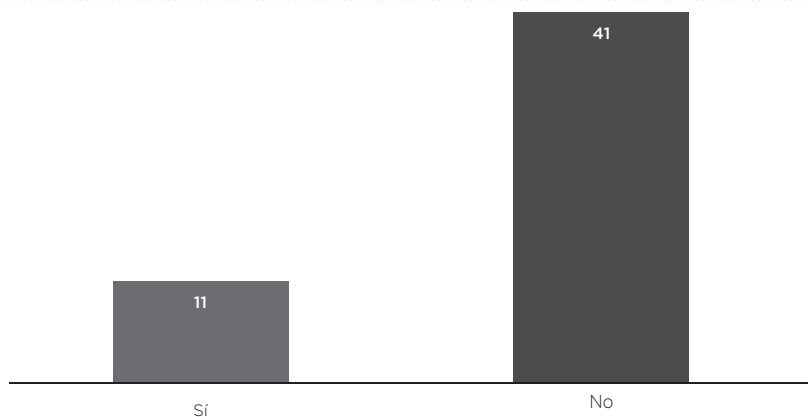
En la modalidad a distancia, el tercer año es el que presenta mayores referencias con respecto a las competencias, siendo la de mayor recurrencia la 5. En segundo lugar se encuentra el primer año, siendo la competencia 2 la que presenta mayor recurrencia, seguida inmediatamente por la 3. En lo que respecta a la competencia 4, el primer año es el que tiene mayores referencias, pero el tercer año le sigue con un valor aproximado, con 17 y 14 menciones, respectivamente.

En términos globales, puede observarse una gran desviación en ambas modalidades en cuanto al tipo de competencia identificada según el año de cursada. Es mayor el desvío en la modalidad a distancia (34,37) que en la modalidad presencial (13,84). Es probable que ello suceda, en parte, por el mayor volumen de programas en la modalidad a distancia con respecto a la modalidad presencial; sin embargo, esto podrá corroborarse recién cuando se implementen las entrevistas a los docentes.

4. Competencias identificadas de manera explícita

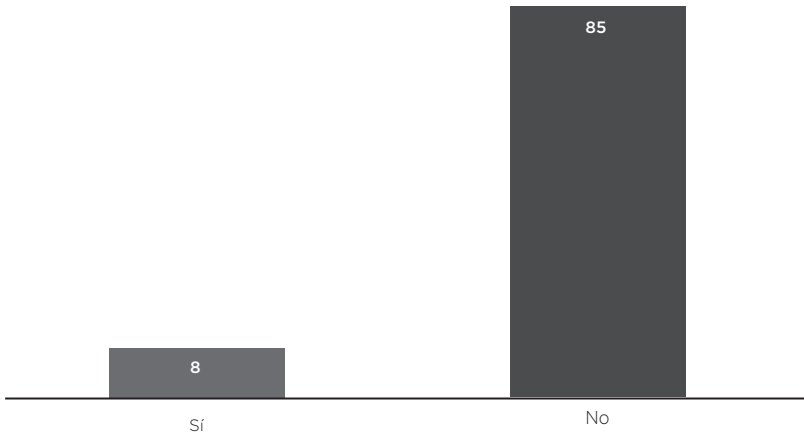
De los 52 programas analizados en la modalidad presencial, la mención explícita del término “competencias” con una connotación pedagógica estuvo presente en 11, es decir, en el 21,15%. En la modalidad distancia se han analizado 93 programas, de los cuales 8 mencionan el término “competencias” desde una perspectiva pedagógica, es decir, el 8,6%.

Figura 4. Mención explícita del término “competencias” (modalidad presencial)



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Mención explícita del término “competencias”
(modalidad a distancia)

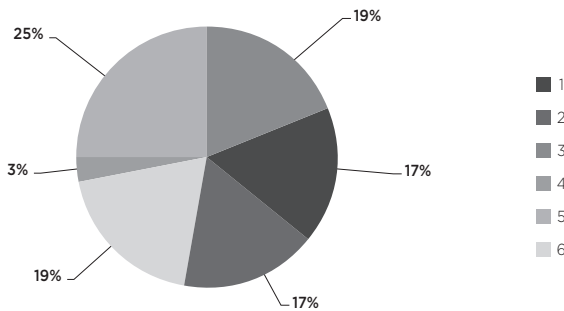


Fuente: elaboración propia.

La competencia genérica más recurrente en la modalidad presencial ha sido la 5, con el 25%. La menos recurrentes, con el 3%, es la 4. Las restantes presentan valores semejantes, entre el 17% y el 19%.

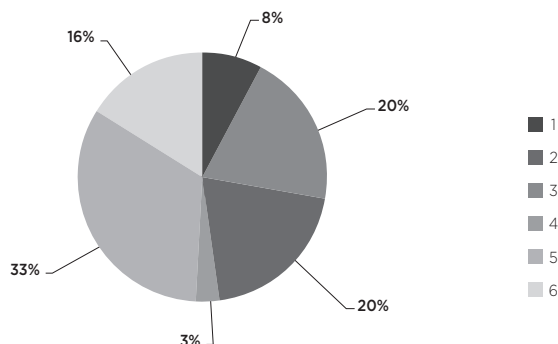
Al igual que en la modalidad presencial, en la modalidad a distancia la competencia más recurrente ha sido la 5, que representa el 33% del total. Del mismo modo, la competencia genérica menos presente es la 4, con un 3%. También es baja la recurrencia de la competencia 2, con un 8%. Las restantes oscilan entre el 16% y el 20%.

Figura 6. Competencias genéricas más recurrentes
(modalidad presencial)



Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Competencias genéricas más recurrentes (modalidad a distancia)

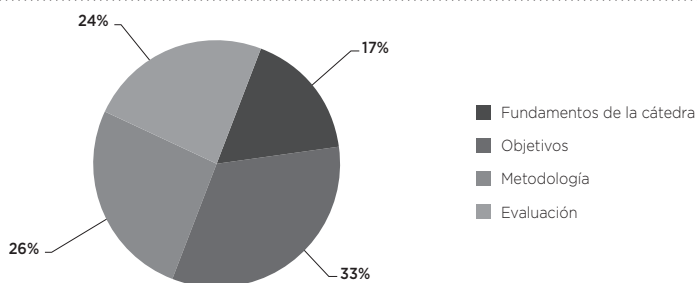


Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a los elementos del programa elegido para analizar, hay cierta paridad en la recurrencia de las competencias identificadas en los programas de la modalidad presencial, si bien el elemento “objetivos” es el que presenta mayor referencia a las competencias (33%), mientras que el de “fundamentos de cátedra” la menor (17%).

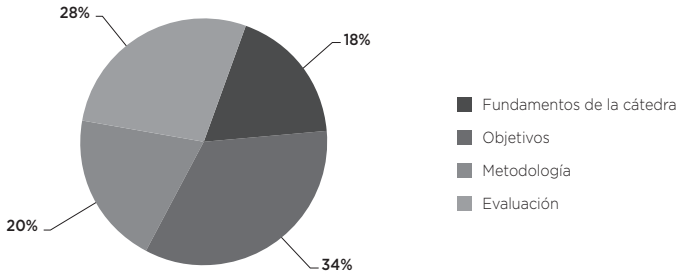
También en la modalidad a distancia la identificación de competencias genéricas por elementos de programa es relativamente equilibrada con mayor referencia en los objetivos (34%) y, al igual que en el caso anterior, también la menor referencia se encuentra en los fundamentos de cátedra (18%).

Figura 8. Recurrencia de competencias genéricas por elementos del programa (modalidad presencial)



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Recurrencia de competencias genéricas por elementos del programa (modalidad a distancia)

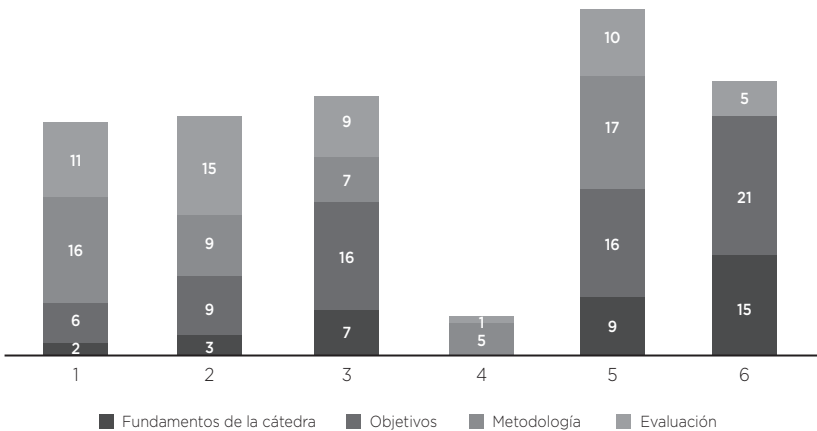


Fuente: elaboración propia.

Finalmente, analizando la distribución de las competencias genéricas por elemento de los programas de la modalidad presencial, se puede observar que en las competencias 1, 2, 3 y 5 están en los cuatro elementos analizados. La competencia 6 está en los fundamentos, objetivos y evaluación y, finalmente, la competencia 4 solo en la metodología y la evaluación.

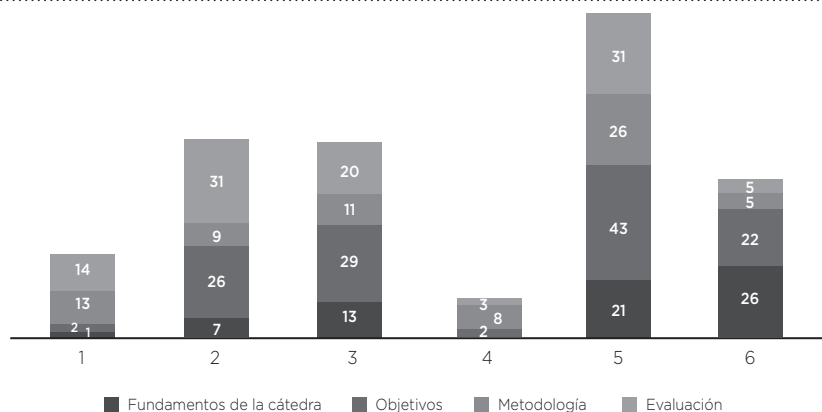
En la modalidad a distancia hay diferencias con respecto a la modalidad presencial en cuanto a la distribución de competencias por elemento de los programas, puesto que las competencias que se encuentran en los cuatro elementos de los programas analizados son la 2, 3, 5 y 6. Las competencias 1 y 4 se encuentran en tres elementos de los programas, aunque con menciones poco significativas en relación con las otras.

Figura 10. Distribución de competencias genéricas por elementos del programa (modalidad presencial)



Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Distribución de competencias genéticas por elementos del programa (modalidad a distancia)

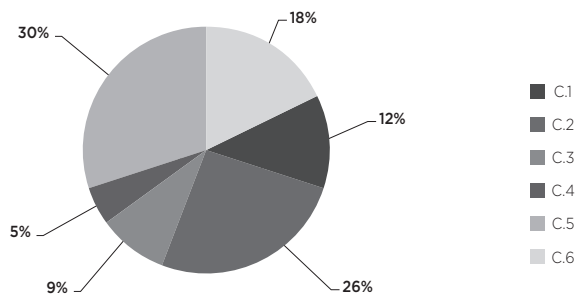


Fuente: elaboración propia.

5. Competencias identificadas de manera implícita

En la modalidad presencial fueron identificadas de manera implícita todas las competencias genéricas definidas por la institución, siendo la más recurrente la competencia 5 y la menos recurrente la competencia 4; es decir, se observa el mismo patrón que en el análisis de las explícitamente identificadas.

Figura 12. Competencias genéricas más recurrentes (modalidad presencial)

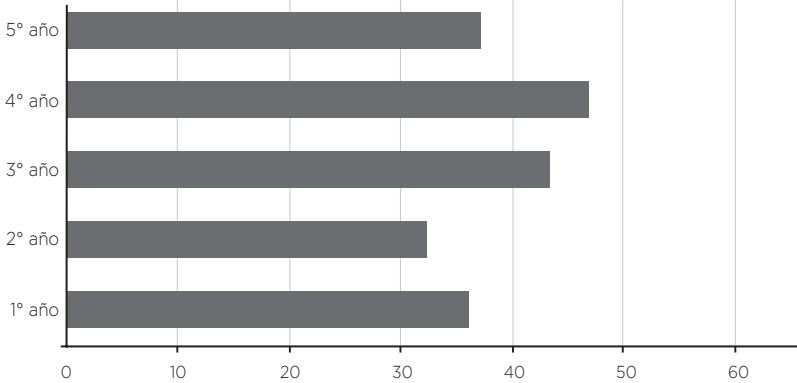


Fuente: elaboración propia.

Analizados todos los programas, se identificaron mayores alusiones a las competencias implícitas en los programas del cuarto año del cursado de la carrera y una menor cantidad en el segundo año (ver figura 13). En este sentido, desde un punto de vista cuantitativo, podría argüirse que no hay progresividad en cuanto a las competencias planteadas en las planificaciones, ya que debería haber una mayor cantidad en el quinto año y menor en el primero. No obstante, la progresividad debe ser vista en cuanto a intensidad y no a la cantidad de veces que figura mencionada, ya que los grados de desarrollo de las competencias tienen que estar determinados por los docentes en sus planificaciones (Arellano

Correa, 2014), y, a su vez, deben responder al modelo educativo al que pertenece. En definitiva, que sea mencionada más veces no quiere decir que el desarrollo de esta en el cursado de la materia sea más intenso que en las que hay una menor cantidad de menciones.

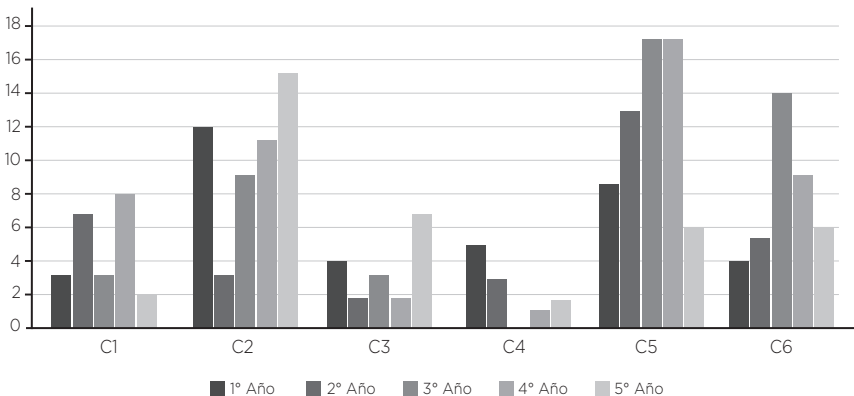
Gráfico 13. Cantidad de competencias genéricas implícitas por año (modalidad presencial)



Fuente: elaboración propia.

También puede observarse que la presencia de los tipos de competencias difiere según el año de cursado. Por ejemplo, en el tercer año de cursado, las competencias 5 y 6 tienen mayor presencia que en el primero y cuarto año de la carrera, aunque no en igual cantidad de recurrencia. La competencia 4, a su vez, es la menos recurrente en términos generales, pero en el primer año hay mayores referencias a esta que a las competencias 1 y 3. En el tercer año, que cuenta con altas referencias en comparación con los otros años en casi todas las competencias, no figura implícitamente la competencia 4.

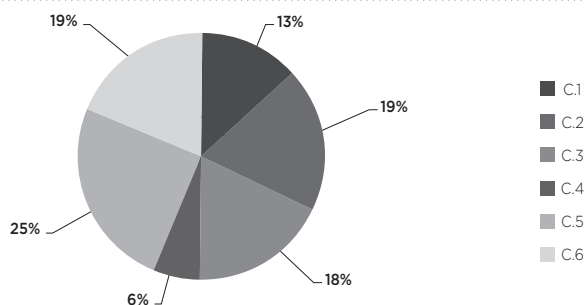
Figura 14. Tipo de competencias genéricas implícitas por año (modalidad presencial)



Fuente: elaboración propia.

En el mismo sentido, en la modalidad a distancia también fueron identificadas implícitamente todas las competencias genéricas definidas por la institución, y si bien los valores difieren, también la más recurrente es la competencia 5 y la menos recurrente, la 4; en este último caso tampoco hay referencias implícitas en el tercer año. La competencia más recurrente en el quinto año es la 2, con valores que superan largamente a las otras competencias en ese año de cursado, lo que se explica en gran medida por las materias Práctica Profesional I y Práctica Profesional II, donde el uso del lenguaje oral y escrito es fundamental.

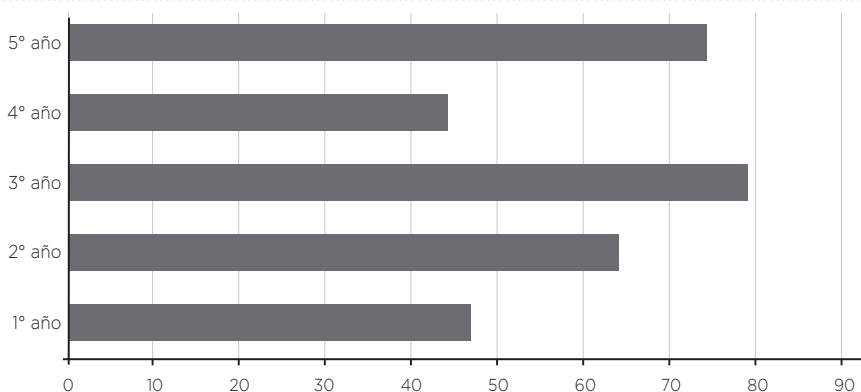
Figura 15. Competencias genéricas más recurrentes (modalidad a distancia)



Fuente: elaboración propia.

A su vez, se observan cambios en cuanto a las alusiones implícitas de las competencias si se analiza cada año por separado. En la modalidad a distancia, los programas que mayor alusión presentan son los del tercer año, mientras que los del cuarto año son los que menor alusión realizan. Hay cierta progresividad en cuanto a las alusiones al término “competencia” de primero a tercer año.

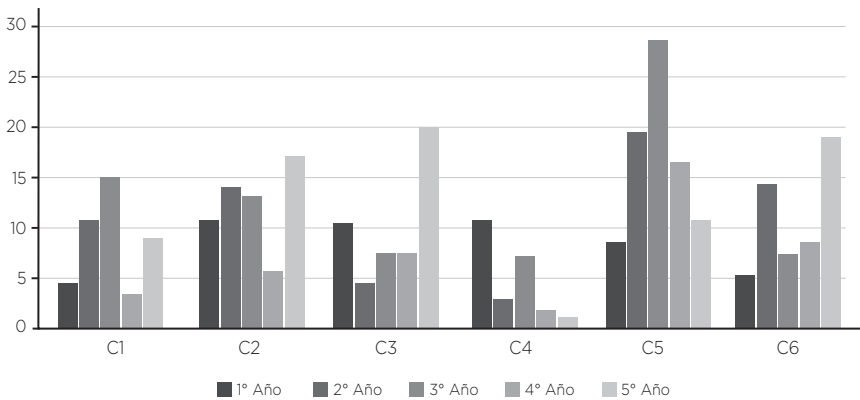
Gráfico 16. Cantidad de competencias genéricas implícitas por año (modalidad a distancia)



Fuente: elaboración propia.

En lo que refiere al tipo de competencia según el año de cursado, también se observan diferencias. Así, por ejemplo, en el tercer año la competencia 5 tiene mucho más peso que la 2, a la inversa de lo que sucede en el quinto año en donde la competencia 2 no figura con la misma frecuencia que en la modalidad presencial. También a diferencia de la modalidad presencial, en la modalidad a distancia la competencia 4 está presente de manera implícita en todos los años de cursado de la carrera.

Figura 17. Tipo de competencias genéricas por año (modalidad a distancia)



Fuente: elaboración propia.

6. Conclusiones

Los primeros resultados de la investigación emprendida, que se reflejan en este trabajo, ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en el enfoque por competencias en la carrera de Abogacía de la UCASAL. La definición de competencias transversales por parte de la institución universitaria ha sido un paso fundamental y señala el norte hacia una articulación entre el modelo educativo, los planes de estudios y las planificaciones curriculares. No basta, por lo tanto, con la proclamación de las competencias, sino que resulta imprescindible su integración en un planteo integral que permita a los estudiantes contar con una formación acorde a los contextos en los cuales se desenvuelven o desenvolverán como futuros profesionales, lo que implica un verdadero cambio de paradigma.

Según De Zuvirá Samper (2015), “[l]as universidades latinoamericanas creen que ya han iniciado el cambio paradigmático en educación a partir del uso del concepto de competencia, pero no se dan cuenta que siguen trabajando orientados por los mismos currículos, los mismos fines, contenidos, secuencias y textos”. Por ello resulta interesante, como punto de partida, el abordaje y análisis de las planificaciones curriculares de la carrera para tener una base sólida a partir de la cual poder actuar y producir los cambios necesarios.

En ese sentido, la recolección de datos del trabajo de investigación ha puesto de manifiesto que los programas de la carrera de Abogacía de la UCASAL contienen, de manera explícita e implícita, referencias a la formación por competencias, si bien aún es incipiente y poco estructurada en un marco de consistencia entre su fundamentación, propósito, metodología y evaluación. Las seis competencias transversales tienen distinto grado de desarrollo según el año de cursado de la carrera, aunque puede observarse cierto patrón general en cuanto a las más y las menos recurrentes en ambas modalidades. Resulta significativa la dispersión de los valores, en especial en la modalidad a distancia, si bien esto es consistente con el hecho de no contar con un plan de estudios formulado en base a las competencias. También es altamente positivo que, a pesar de ello, haya planificaciones que incorporaron el término y concepto en sus contenidos.

Se es consciente de que la mención del término en las planificaciones curriculares no es *per se* suficiente para afirmar con contundencia que existe un planteo articulado de formación por competencias. Es por ello que, como futuras acciones dentro del proyecto, se indagará entre los docentes sobre sus prácticas áulicas, entre los estudiantes sobre sus aprendizajes mientras que en el medio se indagará respecto a las competencias requeridas a los profesionales de la carrera.

Con la articulación de todos los componentes involucrados se busca orientar el cambio de paradigma de una manera transversal y flexible de acuerdo a las transformaciones que requieren las sociedades contemporáneas, teniendo presente que el enfoque por competencias, en el terreno del derecho, supone contar con un ámbito específico, definido y estructurado en el que se reconozca a la disciplina jurídica como “un lugar de un dominio creciente, tematizado, consciente, reflexivo y autónomo del sujeto que transita dicha experiencia” (Gajate, 2017, p. 206).

7. Referencias bibliográficas

Antúnez, S. (1998). *Cuadernos de educación*. Horsori/ICE Universitat Barcelona.

Arellano Correa, S. (2014). *Enfoque curricular basado en Competencias: Proceso descriptivo del cambio en Carreras de educación en Universidades Privadas de Santiago de Chile* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. tesisred.net/handle/10803/260470#page=6

Blanco Guzmán, M. (2020). Desarrollo de competencias básicas de investigación. *AJAYU*, 18(1), pp. 24-51. redalyc.org/journal/4615/461562776002/461562776002.pdf

Castro Rubilar, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, (10), pp. 13-25. redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf

Checchia, B. (2009). Las competencias del docente universitario. [fvet. uba. ar/rectorado/postgrado/especialidad/comp_docentes. pdf](https://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/comp_docentes.pdf)

- De Zuvirá Samper, J.** (2015). ¿Qué son las competencias? Una mirada desde el desarrollo humano. *Centro de Investigación y desarrollo educacional (CEIDE)*. curriculoluzcol.files.wordpress.com/2015/01/que-son-las-competencias-una-mirada-desde-el-desarrollo-humano-j-de-zubiria.pdf
- Domingo-Coscollola, M.; Bosco, A.; Carrasco Segovia, S. y Sánchez Valero, J. A.** (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), pp. 167-182. revistas.um.es/rie/article/view/340551/277061
- Gajate, S.** (2017). Habilidades y competencias profesionales en Abogacía: hacia la reconfiguración de la enseñanza práctica en el nuevo plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. *Anales*, (3), pp. 189-214. sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65079/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Giraldo, O.; León Molina, J. y Prieto Salas, M.** (2015). *Teoría jurídica y enseñanza del derecho*, Universidad Católica de Colombia.
- Sladogna, M. G.** (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina. *CINTERFOR-OIT. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, (149). oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/sladog.pdf
- Tobón, S.** (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4° ed.). ECOE.