

Implementación del enfoque por competencias en la carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta: análisis de programas curriculares y percepciones docentes

Implementation of the competency-based approach in the Law degree program at Universidad Católica de Salta: Analysis of curriculum programs and professor's perceptions

Victor F. Toledo, Soledad Celioppe, María Pía Moreno Fleming y María Victoria Rainero¹

Educación/ Artículo científico

Citar: Toledo, V.; Celioppe S.; Moreno Fleming, M. y Rainero, M. V. (2025). Implementación del enfoque por competencias en la carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta: análisis de programas curriculares y percepciones docentes. *Cuadernos Universitarios*, 18, pp. 61-84.

Recibido: marzo 2025

Aceptado: agosto 2025

Resumen

Este trabajo refleja el resultado final del proyecto de investigación “Enseñanza y aprendizaje por competencias en la carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta (UCASAL)”. La investigación buscó indagar sobre las competencias definidas por el modelo educativo de la UCASAL y si estas se reflejan de manera explícita o implícita en las planificaciones de la carrera en las modalidades presencial y a distancia. Para ello se analizaron todas las planificaciones de la carrera y, sobre esa base, se aplicaron encuestas a todos los docentes y se realizó un *focus group* con aquellos que integran cátedras que están reformulando sus programas con base en objetivos, en programas con base en competencias. Se efectuó un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos. Los resultados alcanzados indican que existe una escasa referencia explícita al término de competencias desde una perspectiva pedagógica y una dispar presencia de las competencias genéricas transversales 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. Con respecto a las opiniones vertidas por los docentes, puede observarse que la mayoría declara conocer las competencias transversales de la UCASAL y específicas de la carrera y que reconoce la importancia de este nuevo enfoque; pero que requiere de capacitación y tiempo para poder implementarlo en sus respectivas cátedras.

Palabras clave: Abogacía - competencias - programa - modelo educativo UCASAL

¹ Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina.

Abstract

This work reflects the final result of the research project “Competencybased teaching and learning in the Law program at the Catholic University of Salta (UCASAL)”. The research sought to investigate the competencies defined by the UCASAL educational model and whether these are reflected explicitly or implicitly in the degree planning in both face-to-face and distance learning modalities. To this end, all the degree planning were analyzed and, on that basis, surveys were applied to all teachers and a focus group was held with those who are reformulating their programs based on objectives, in competencybased programs.

A quantitative and qualitative analysis of the data obtained was carried out. The results indicate 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. With respect to the opinions expressed by the teachers, it can be seen that the majority declare that they are familiar with the transversal competencies of the UCASAL and specific to the career, and that they recognize the importance of this new approach; but that training and time are required for them to be able to implement it in their respective chairs.

Keywords: Law - competencies - programs - UCASAL educational model

Introducción

En los últimos años los enfoques curriculares por competencias se han extendido significativamente en el ámbito universitario, en cuanto retorno hacia una tendencia en donde lo principal es formar para la vida, ubicando al ser humano en el centro y atendiendo al sentido teleológico de lo educacional (Díaz Barriga, 2006).

En el año 2021 la Universidad Católica de Salta (UCASAL) presentó un nuevo modelo educativo institucional (RR 969/21) en el que las competencias ocupan un lugar primordial para responder a las nuevas exigencias del desempeño profesional a partir de los cambios en el contexto y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la institución viene atravesando un paulatino proceso de adaptación, con el propósito de que tanto sus prácticas educativas como los programas curriculares de las diferentes asignaturas puedan adecuarse a la nueva realidad.

El enfoque adoptado por la UCASAL considera a las competencias como aquel desempeño de alta complejidad que articula conocimientos globales específicos, moviliza recursos cognitivos, procedimentales, afectivos y actitudinales e impulsa la formación integral del estudiante; siendo que todo proceso educativo implica para los estudiantes la capacidad de integrar diferentes saberes: saber ser (actitudes y valores), saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas), saber conocer (conceptos y teorías) y saber convivir (Tobón, 2013) a partir de la vinculación del conocimiento con las circunstancias prácticas propias de su desempeño idóneo como profesional.

En el marco de este procedimiento institucional, el camino recorrido implicó, primeramente, definir las competencias genéricas transversales de la UCASAL; es decir, aquellas de tipo genérico y amplio requeridas para todo profesional egresado de la institución y que, asimismo, identifican e integran la identidad propia institucional. Este primer paso

se alcanzó de común acuerdo entre los jefes de Carreras y Coordinadores de las diferentes áreas disciplinares, luego de las capacitaciones pertinentes recibidas por la Dirección de Gestión y Calidad Educativa.

De este modo, las competencias genéricas transversales establecidas en la RR 329/23 por la UCASAL para sus estudiantes son las siguientes:

- a) 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.
- b) Utiliza diferentes lenguajes para comunicarse de manera asertiva empleando diferentes códigos y herramientas, teniendo en cuenta los requerimientos comunicativos de cada situación.
- c) Desarrolla habilidades de investigación para contribuir a la identificación y resolución de problemáticas profesionales en un ámbito específico, tomando decisiones a partir de la observación, el pensamiento crítico y la innovación.
- d) Utiliza eficazmente herramientas digitales y tecnológicas para potenciar su quehacer profesional, acorde a las demandas de un mercado laboral global, flexible y dinámico.
- e) Autorregula procesos de aprendizaje y toma decisiones efectivas para alcanzar determinadas metas en diferentes contextos y según el campo de actuación.
- f) 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.

Posteriormente, se continuó con la determinación de las competencias específicas para cada carrera en particular; en cuanto propias de una determinada ocupación o profesión, de alto grado de especialización, así

como de procesos específicos generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y en educación superior (Tobón, 2013).

La investigación se llevó a cabo durante los años 2023 y 2024 y se radicó en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UCASAL, con el objetivo de analizar la adecuación existente entre el eje de competencias del modelo educativo institucional y las propuestas curriculares concretas en la carrera de Abogacía, atendiendo a los diferentes años de cursado, así como también a las dos modalidades establecidas para su dictado: presencial y distancia.

Las competencias específicas establecidas para los estudiantes y egresados de la carrera son las siguientes:

- Conoce, analiza e interpreta el ordenamiento jurídico nacional e internacional y la jurisprudencia, en todas las ramas del derecho, con el fin de buscar la verdad, la justicia y, en las situaciones en las que interviene, utilizando la argumentación jurídica para el logro de esos fines.
- Actúa de manera leal, diligente y transparente en la defensa de los intereses de las personas físicas y jurídicas que representa, brindando asesoramiento jurídico integral en todo asunto que se le requiera.
- Ejerce la profesión adecuándose a la diversidad socio cultural presente en nuestra sociedad, identificado con valores éticos y morales, respetando la identidad de género, la perspectiva de género, el desarrollo sustentable, el medioambiente, y comprometido con los derechos humanos y con el Estado democrático de derecho.
- Ejerce el debido proceso ante autoridades judiciales y administrativas, utilizando debidamente los procesos, actos y procedimientos, procurando la celeridad procesal en pos de una correcta administración de justicia.

- Hace uso de los distintos métodos alternativos de solución de conflictos, procurando eficacia, rapidez y economía en la resolución de los asuntos puestos para su estudio y participación, buscando negociar colaborativamente con otros colegas o profesionales.
- Elabora todo tipo de escritos jurídicos, utilizando los recursos, usos y técnicas del lenguaje convencional y legal, en el ámbito de la problemática jurídica y para la vida profesional usando términos jurídicos fluidos, precisos y claros, a fin de prestar una correcta asistencia jurídica a quien se lo requiera.

El proyecto de investigación ejecutado forma parte de un programa más amplio titulado “Gestión de competencias en la Universidad Católica de Salta (UCASAL). Enseñanza y aprendizaje por competencias en la Universidad Católica de Salta (UCASAL)” realizado en el marco del Vicerrectorado Académico de la UCASAL, cuyos objetivos específicos son los siguientes:

1. Indagar si existe adecuación entre el eje de competencias planteado en el modelo educativo UCASAL y las propuestas curriculares de Abogacía (modalidad presencial y distancia).
2. Identificar las referencias explícitas a las competencias en la planificación curricular de las materias de la carrera en las diferentes modalidades de dictado.
3. Analizar si existe un planteo implícito de las competencias en los planes de estudio y en los programas de asignaturas de la carrera de Abogacía presencial y a distancia.

A partir de estos se pretende descubrir y desentrañar la situación concreta en relación con las carreras que integran el artículo 43 de la Ley de Educación Superior 24521/95 y deben ser acreditadas ante Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), entre ellas la carrera de Abogacía.

En cuanto a la metodología empleada para la ejecución del proyecto investigativo en la Facultad de Ciencias Jurídicas, se indica que este fue de diseño no experimental con enfoque cuantitativo y cualitativo, y que en primera instancia las unidades de análisis fueron los programas de estudio de la carrera de Abogacía (modalidad presencial y distancia).

La técnica utilizada inicialmente es la observación documental por categorías en las planificaciones de las distintas asignaturas que integran el plan de estudios, utilizando descriptores a partir de los cuales se uniformó el criterio de análisis en cada una de las seis competencias genéricas determinadas por la UCASAL. Para ello, se tomó en cuenta los elementos comunes que componen e integran las planificaciones, a saber: fundamentación; objetivos; metodología y evaluación.

Fue necesario indagar e identificar, previamente, las referencias explícitas a las competencias en la planificación curricular de las asignaturas de la carrera y en ambas modalidades de enseñanza, atendiendo a la existencia y el uso concreto del término “competencia/s” en dichos programas.

A posteriori, con el propósito de identificar las competencias implícitas se utilizó la misma técnica; pero, en este caso, para la recolección de datos se replicaron las frases textuales de cada planificación, asociándolas en una grilla a las competencias genéricas transversales estipuladas por la UCASAL.

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 definidas por el equipo de trabajo.

En una segunda etapa, con el propósito de alcanzar y contrastar mediante la opinión de los actores involucrados, se aplicaron encuestas con preguntas de respuestas cerradas

a docentes de la carrera de Abogacía, de ambas modalidades. Asimismo, se llevó a cabo un grupo de discusión (*focus group*) con la participación de los profesores que integran el plan piloto de implementación del modelo de educación por competencias en la Unidad Académica para adecuar los programas de estudios vigentes al modelo de enseñanza y aprendizaje por competencias de la Universidad. Las cátedras que forman parte dicha prueba son representativas de los cinco años de la carrera: Sociología (primer año); Metodología de la Investigación (segundo año); Derecho Comercial, de los Usuarios y los Consumidores (tercer año); Métodos Participativos de Resolución de Conflictos (cuarto año); Derecho Internacional Privado (quinto año).

El presente artículo refleja el resultado de los datos obtenidos a partir del análisis documental, las encuestas, el *focus group* y la interpretación que se hizo de ello por parte del equipo de investigación.

Análisis de las competencias transversales explícitas e implícitas de la UCASAL

El análisis de las competencias transversales explícitas e implícitas en el modelo educativo de la UCASAL permite evaluar la implementación y efectividad del enfoque pedagógico basado en competencias.

Tomando en cuenta la presencia explícita e implícita de dichas competencias, tanto en la planificación curricular como en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de cada cátedra de la carrera Abogacía en modalidades presencial y a distancia, se recabaron datos cuantitativos y cualitativos mediante la observación documental de las planificaciones académicas de cada cátedra, encuestas a docentes de la carrera

Abogacía en ambas modalidades, y un grupo de discusión con la participación de los profesores que integran el plan piloto de para la implementación del modelo de educación por competencias en la Facultad de Ciencias Jurídicas.

La identificación de las competencias explícitas presentes en los programas de cada una de las asignaturas se llevó a cabo discriminando, como categorías, a los siguientes elementos de los programas de estudio: 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 fue considerado el empleo del término 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. Conviene destacar, 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 distancia— se analizaron los programas de las comisiones a cargo de diferentes docentes. 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, 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 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 por la referencia a la “resolución de casos” (competencia 5) y “pensamiento crítico/ resolución de problemas o problemática” (competencia 3), en donde se pudo verificar una mayor recurrencia. También se incrementó la presencia de la competencia 6, que hace referencia principalmente a la ética y a la dignidad humana, lo cual está vinculado con la identidad católica de la Universidad.

Finalmente, en este análisis documental se procedió a reconocer e identificar las competencias presentes de manera implícita en los programas de la carrera de Abogacía en ambas modalidades. En esta etapa se trabajó en los siguientes componentes de los programas: fundamentación, objetivos, contenido curricular, metodología, recursos didácticos y evaluación.

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.

Competencias en las planificaciones de la carrera de Abogacía

En términos globales, se pudo identificar que todas las competencias genéricas transversales definidas por 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 enseñanza presencial como a distancia.

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 relativamente baja, ya que apenas supera el 10 % de los programas, hecho que resulta lógico si se tiene en cuenta que el plan de estudios 2019 no está estructurado formalmente con base en un enfoque de competencias. Como dato a considerar, se destaca que es mayor la mención en los programas de la modalidad presencial que en la modalidad distancia. Nos detenemos a subrayar el hecho de considerar la mención al término desde una perspectiva pedagógica, puesto que pueden encontrarse más referencias al término desde el lenguaje jurídico, por ejemplo, la competencia jurisdiccional; pero ello es ajeno al análisis planteado.

Existen algunas coincidencias entre ambas modalidades, en cuanto al tipo de competencias identificadas con mayor frecuencia. La competencia más recurrente 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 permite adquirir competencias adecuadas a la formación y al futuro desempeño profesional, e implica 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 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 que trabajar; como señalan Domingo Coscollola et al, “La alfabetización digital del alumnado es una necesidad. Para posibilitarla, se destacan entornos que fomenten el aprendizaje colaborativo (...)” (2020, p. 178).

Hay variaciones en cuanto a las otras competencias, en especial respecto de la 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) que es la tercera más recurrente en la modalidad presencial y la cuarta en la modalidad distancia. En ambas modalidades la segunda en preferencia es la competencia 3 (desarrolla habilidades de investigación para contribuir a la identificación y resolución de problemáticas profesionales en un ámbito específico, tomando decisiones a partir de la observación, el pensamiento crítico y la innovación). 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.

Las 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.

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 en-

cuentra 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 distancia, el tercer año es el que presenta mayores referencias con respecto a las competencias, siendo la 5 la de mayor recurrencia. En segundo término, se encuentra el primer año, siendo la competencia 2 la de mayor recurrencia (44), seguido inmediatamente por la 3 (43). En lo que respecta a la competencia 4, el primer año es el que tiene mayores referencias (17), pero el tercer año le sigue con un valor aproximado (15).

En términos globales, puede observarse una gran desviación en ambas modalidades en cuanto al tipo de competencia identificada según el año de cursado. Es mayor el desvío en la modalidad a distancia (34, 37) que en la modalidad presencial (13, 84). En parte es probable que ello suceda por el mayor volumen de programas en la modalidad a distancia con respecto a la modalidad presencial.

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 % de los programas. En la modalidad distancia se han analizado 93 programas. De ellos, 8 mencionan el término “competencias” desde una perspectiva pedagógica, es decir, el 8,6 %.

La competencia genérica transversal más recurrente de manera explícita en la modalidad presencial ha sido la número 5 que se refiere a que el estudiante “autorregula procesos de aprendizaje y toma decisiones efectivas para alcanzar determinadas metas en diferentes con-

textos y según el campo de actuación”, con el 25 %. La menos recurrente, con el 3 %, es la número 4 que se refiere a que el estudiante “utiliza eficazmente herramientas digitales y tecnológicas para potenciar su quehacer profesional, acorde a las demandas de un mercado laboral global, flexible y dinámico”. 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 número 5, que representa el 33 % del total. Del mismo modo, la competencia genérica transversal menos presente es la número 4, “utiliza eficazmente herramientas digitales y tecnológicas para potenciar su quehacer profesional, acorde a las demandas de un mercado laboral global, flexible y dinámico”, con un 3 %. También es baja la recurrencia de la competencia número 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”, con un 8 %. Las restantes oscilan entre el 16 % y el 20 %.

En lo que respecta a los elementos del programa elegidos para analizar en la modalidad presencial, hay cierta paridad en la recurrencia de las competencias identificadas de mane-

ra explícita. El elemento objetivos es el que presenta mayor referencia a las competencias (33 %) y el de fundamentos de cátedra la menor, con el 17 %.

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

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

En la modalidad de enseñanza a distancia, hay diferencias en cuanto a la distribución de competencias por elemento de los programas, pues 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 3 elementos de los programas, aunque con menciones poco significativas en relación con las otras.

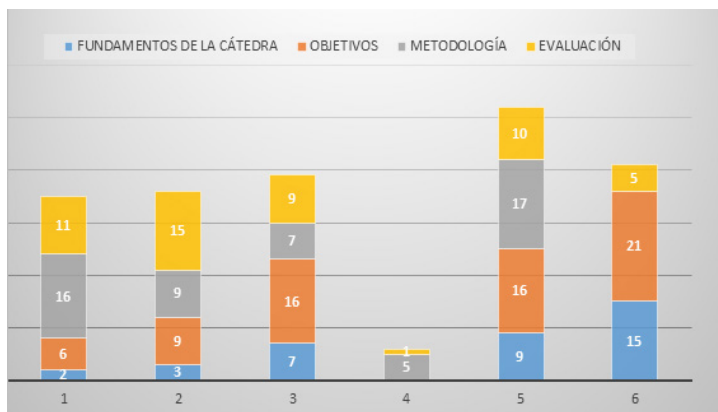


Gráfico 1
Distribución de competencias genéricas por elementos del programa. Modalidad presencial
 Fuente: elaboración propia.

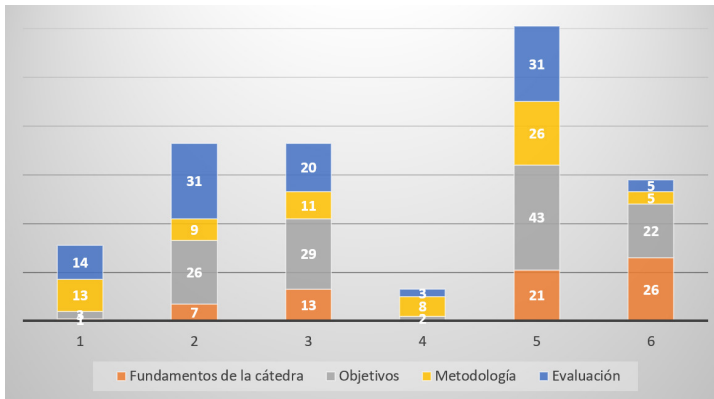


Gráfico 2
Distribución por competencias genéricas por elemento de programa. Modalidad a distancia
Fuente: elaboración propia.

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 que se observa el mismo patrón que en el análisis de las explícitamente identificadas.

Analizados todos los programas, se observaron mayores alusiones a las competencias implícitas en los programas del cuarto año del cursado de la carrera y una menor cantidad en el de segundo año. 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 la 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, p. 68), las que a su vez deben responder al modelo educativo al que pertenecen. 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 materias en las que hay una menor cantidad de menciones.

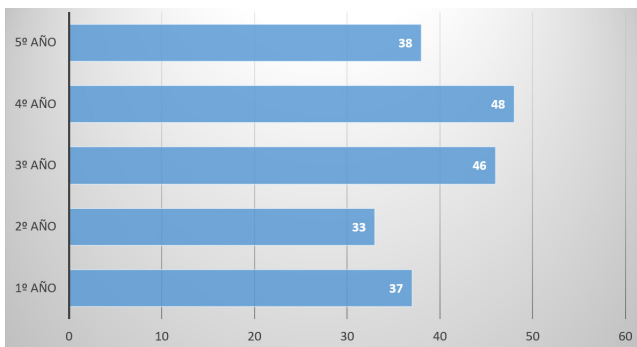


Gráfico 3
Cantidad de competencias genéricas implícitas por año. Modalidad presencial
Fuente: elaboración propia.

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. El tercer año, que cuenta con altas referencias en comparación con los otros años en casi todas las competencias, no tiene implícitamente ninguna referencia a la competencia 4.

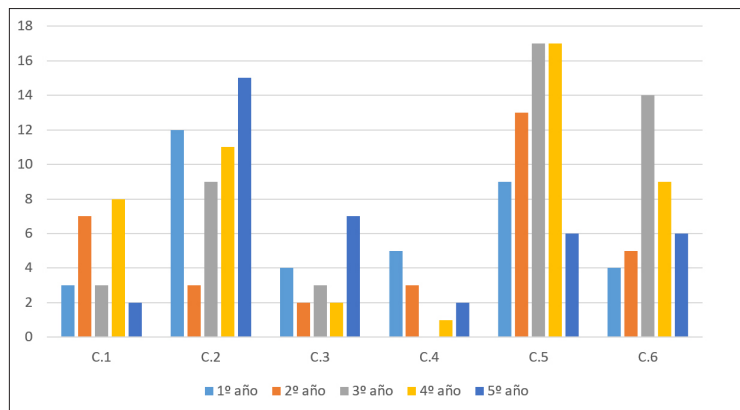


Gráfico 4
Tipo de competencias genéricas implícitas por año. Modalidad presencial
 Fuente: elaboración propia.

En idéntico sentido, en la modalidad 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, en donde el uso del lenguaje técnico oral y escrito es fundamental.

tras que los del cuarto año son los que menor alusión realizan. Hay cierta progresividad en cuanto a las alusiones al término de primero a tercer año.

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, mien-

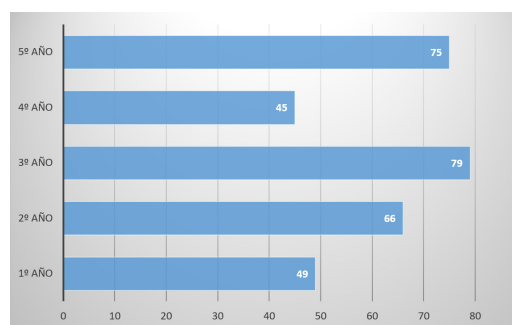


Gráfico 5
Cantidad de competencias genéricas implícitas por año. Modalidad a distancia
 Fuente: elaboración propia.

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 tiene el mismo peso que en la modalidad presencial. También, a diferencia de la modalidad presencial, en la educación a distancia la competencia 4 figura de manera implícita en todos los años de cursado de la carrera.

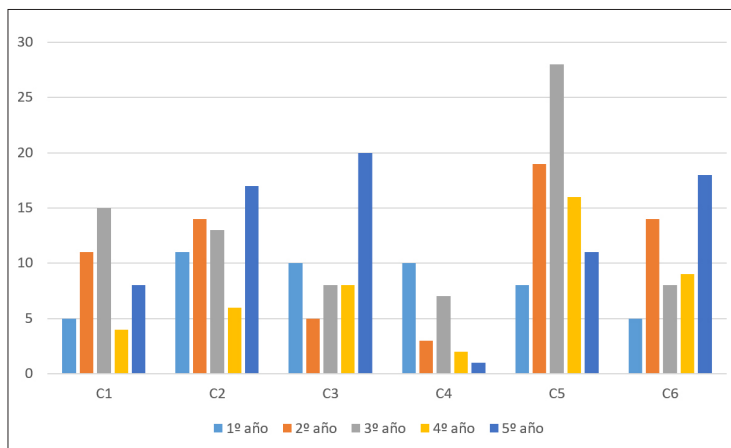


Gráfico 6
Tipo de competencias genéricas por año. Modalidad a distancia
Fuente: elaboración propia.

Encuestas a docentes

Con posterioridad al análisis documental del plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UCASAL y de los programas de estudio de cada una de las cátedras, incluyendo las comisiones a cargo de diferentes docentes, se procedió al trabajo de campo mediante la aplicación de una encuesta a los docentes de ambas modalidades para conocer sus opiniones sobre la enseñanza por competencias y su implementación en la carrera.

Como criterio de exclusión de las unidades observacionales, se decidió no remitir tales encuestas a los docentes de las cátedras que integran la comisión conformada por la Facultad de Ciencias Jurídicas para trabajar los programas de estudios bajo el modelo de competencias: Sociología (primer año), Metodología de la Investigación (segundo año), Derecho Comercial, de los Usuarios y los Consumidores (tercer año), Métodos Participativos de Resolución de

Conflictos (cuarto año) y Derecho Internacional Privado (quinto año). Tales docentes, por las capacitaciones recibidas y los trabajos realizados serán consultados con mayor profundidad en una segunda etapa del trabajo de campo, mediante entrevistas en *focus group*.

Las encuestas con preguntas de respuestas cerradas se realizaron mediante Google Forms, obteniéndose 49 respuestas de un total de alrededor de 250 docentes, lo que indica que no hay una clara representatividad en los resultados obtenidos, aunque sí ciertos indicios sobre las opiniones del plantel docente de la carrera en la UCASAL.

El perfil de los encuestados muestra que la primera minoría está compuesta por docentes que se desempeñan en ambas modalidades, presencial y a distancia; los que representan un 40,8 % de la totalidad de profesores que respondieron el formulario. Asimismo, el 51 % de estos docentes tienen más de 10 años de

experiencia en la enseñanza, mientras que más de un 70 % de los docentes tienen una antigüedad en su cargo mayor a 3 años; lo cual resulta de gran utilidad debido a la experiencia acumulada frente al aula, ya sea en la modalidad presencial o en la virtual. También resulta interesante considerar que más del 60 % se desempeña como docente en una sola materia, por lo que queda reflejada una diversidad en las opiniones vertidas.

Del total de respuestas obtenidas, casi un 60 % declara tener conocimiento sobre el nuevo modelo educativo de la UCASAL basado en las competencias, si bien alrededor del 50 % declara conocer específicamente las competencias transversales fijadas en ese modelo (lo que representa alrededor de un 10 % menos de los que declaran conocer el modelo educativo). En

cambio, frente a la consulta sobre si conocen las competencias específicas de la carrera, las respuestas afirmativas superan el 65 %.

Profundizando el análisis a partir de las prácticas en las diferentes materias del plan de estudio de la carrera y su relación con este, resulta lógico que no haya una tendencia marcada en cuanto a considerar si las materias que los docentes imparten contribuyen a las competencias transversales de la UCASAL. En este sentido, se puede dividir a los docentes en aproximadamente tres tercios: quienes consideran que contribuye a todas (el menor); el que considera que contribuye a algunas de esas competencias (el mayor) y el que no sabe y no contesta. Se destaca que un porcentaje ínfimo del 2 % entiende que su materia no contribuye a esas competencias.

Gráfico 7



Las cifras anteriormente reflejadas son relativamente coincidentes, a la hora de auto-evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con las que refieren a la evaluación: en torno al 13 % de los docentes entiende que en sus programas no hay una evaluación específica por competencias, en tanto que casi el 70 % entiende que sí.

Resulta interesante indicar que más del 80 % considera que la enseñanza por competencias mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje —un 16,6 % optó por la casilla de no sabe/no contesta— evidenciando sus coincidencias en que tanto el modelo implementado por la UCASAL como las competencias delineadas por la carrera marcan un rumbo adecuado.

Gráfico 8



Focus group

Como última instancia, se realizó un *focus group* con entrevistas a docentes de la carrera de Abogacía de la UCASAL; docentes que se desempeñan en ambas modalidades: presencial y a distancia. El criterio de inclusión para la selección de estos docentes consistió en convocar a quienes forman parte de una prueba piloto efectuada por la Facultad de Ciencias Jurídicas para adecuar los programas de estudios vigentes al modelo de enseñanza y aprendizaje por competencias de la Universidad.

El *focus group* se llevó a cabo el día 18 de junio de 2024 en dos sesiones, mañana y tarde, con una duración aproximada de 60 minutos cada una.

Los ejes trabajados fueron los siguientes:

- Conocimiento del modelo de competencias de UCASAL
- Conocimiento de las competencias específicas de la carrera
- Competencias más frecuentes en la materia
- Adecuación de los programas a las competencias
- Competencias necesarias para desarrollar con mayor énfasis

Con respecto al conocimiento del modelo de enseñanza y aprendizaje por competen-

cias implementado por la UCASAL, dos de los participantes declararon no tener conocimientos sobre el modelo, lo que resulta llamativo teniendo en cuenta que las cátedras en las que se desempeñan forman parte del plan piloto para adaptar los programas de estudios al modelo de competencias. Es relevante señalar que uno de los participantes manifestó haber conocido este tipo de modelo debido a su experiencia en diferentes universidades, no exclusivamente en UCASAL. El resto de los participantes indicó tener conocimiento específico sobre el modelo pedagógico de UCASAL. En concordancia con estas respuestas, resulta coherente que quienes declararon estar familiarizados con el nuevo modelo pedagógico de la Universidad hayan considerado adecuadas las capacitaciones ofrecidas, sugiriendo además la necesidad de que estas se mantuvieran de manera continua y se profundizaran con el tiempo. Por otro lado, aquellos que no conocían previamente el modelo pedagógico de UCASAL valoraron altamente las capacitaciones recibidas y expresaron disposición para participar en ellas. En todos los casos, se destacó que la disponibilidad de tiempo constituye una limitación significati-

va, por lo cual las capacitaciones en modalidad virtual fueron especialmente apreciadas.

En cuanto a las competencias transversales más frecuentes en las materias que los docentes dictan, una de las señaladas fue la de “desarrolla habilidades de investigación para contribuir a la identificación y resolución de problemáticas profesionales en un ámbito específico, tomando decisiones a partir de la observación, el pensamiento crítico y la innovación”. No es de extrañar esta respuesta, pues dos de los docentes que participaron del *focus group* integran la Cátedra de Metodología de la Investigación. Frente a la indagación sobre si los proyectos de investigación desarrollados en la cátedra eran estudios de laboratorio o concretos, respondieron que eran sobre cuestiones específicas con las que los estudiantes se pueden encontrar, ya como abogados, en su futuro ejercicio profesional.

Otra de las competencias transversales señaladas —si bien más implícitamente que explícitamente— fue la de “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”. En este caso no hubo acuerdo entre todos los participantes, ya que algunos señalaron el trabajo grupal como parte de la dinámica pedagógico-didáctica, pero no como desarrollo de una competencia concreta.

Todos han mencionado como una competencia transversal importante la de “autorregula procesos de aprendizaje y toma decisiones efectivas para alcanzar determinadas metas en diferentes contextos y según el campo de actuación”, pero lo hicieron de manera implícita al mencionar los estudios de caso. Conviene aclarar que, en este proyecto de investigación, se toma al estudio de caso como un descriptor identificado con dicha competencia de manera implícita.

En cuanto al trabajo o tarea de adecuar los programas académicos vigentes a planificaciones por competencias, los docentes participantes entienden que a) es posible, pues no es necesario que el plan de estudios esté plateado por competencias; b) que es necesario, en especial para promover destrezas, habilidades y la movilidad estudiantil; c) que es complejo y d) que lleva tiempo.

Otra de las competencias transversales señalada como importante fue la referida a la utilización del lenguaje técnico, tanto para entablar una demanda como para redactar una normativa o emitir un fallo. Se ha puntualizado que es necesaria la comprensión previa y que esta competencia, muy específica, tiene muchas aristas para trabajar.

Frente a la pregunta específica por si el dictado de la carrera en las modalidades presencial y distancia afectaba el desarrollo de competencias, explícitamente se señaló que no. Es decir que los participantes manifestaron que, en cualquiera de ambas modalidades, cuando están bien planteadas, el estudiante puede desarrollar las competencias necesarias para el desempeño profesional. Implícitamente, no obstante, se pudo encontrar cierta diferenciación en función de las características de la modalidad a distancia en donde la retroalimentación con los estudiantes a veces está más diferida en el tiempo.

Sobre qué competencias es necesario desarrollar más o afianzar, algunos participantes hicieron hincapié el aquello que se refiere técnicamente al rol de abogados del fuero; otros apuntaron a una mirada más amplia, como el espíritu crítico frente a diversas situaciones, y otros subrayaron como importante a la ética y los valores, máxime teniendo en cuenta el carácter católico de la Universidad.

Se puso mucho énfasis en que hay una transformación de la sociedad y que el abogado debe

ir acomodándose frente a los desafíos como, por ejemplo, la internacionalización. En ese sentido, la tecnología es una herramienta de ayuda, pero es necesario saber emplearla de manera correcta y, paralelamente, la planificación por competencias permite mayor movilidad internacional entre alumnos y también docentes. Se ha notado, al igual que en el análisis del plan de estudios de la carrera y en las respuestas de los docentes a la encuesta, que hay una falencia en cuanto a la formación en este aspecto.

Análisis de las competencias específicas de la carrera de Abogacía de la UCASAL

El plan de estudios vigente de la carrera de Abogacía de la UCASAL no está formulado estrictamente con base en competencias, aunque, pese a ello, el término “competencias” figura en dos ocasiones en el sentido pedagógico-didáctico. Una en los objetivos de la carrera, cuando indica que se pretende “dotar a los graduados de conocimientos teórico-prácticos mediante competencias académicas suficientes, que faciliten su desempeño profesional mediante un enfoque humanista, pluralista y multidisciplinario, sustentado en bases éticas inspiradas en la caridad, la responsabilidad y la honestidad intelectual”. La segunda referencia explícita se encuentra en el perfil del graduado, al explicitar que “las capacidades antes mencionadas, en el marco de la formación integral que propone la Universidad Católica de Salta, se traducen en competencias que deberán dominar los egresados de la carrera”.

Los estándares fijados por la CONEAU para la acreditación de la carrera dejaban entrever una orientación en ese sentido; de allí que, de cara al proceso de reacreditación y en consonancia con el nuevo modelo pedagógico

de la Universidad, se han fijado competencias específicas para adecuar las planificaciones de todas las materias de la carrera en ambas modalidades. En el Cuadro 1 se reproducen tales competencias, tal como se encuentran estipuladas en la carrera, distinguiéndose entre el área de desempeño de cada competencia y la descripción, que alude a la competencia fijada.

Las seis competencias fijadas constituyen las bases a partir de las cuales se trabajarán los programas, previa capacitación a los docentes. En este sentido, y a modo de una prueba piloto, se fijaron talleres con una materia por año —las que fueron señaladas en el apartado anterior— para capacitar a su cuerpo docente de cara a la elaboración de los nuevos programas de la carrera.

Teniendo en vista que hay un grupo de docentes capacitados en el tema por parte de la UCASAL, y otro que no, se ha planteado la recolección de datos por medio de *focus group* y encuestas, respectivamente.

Uno de los primeros puntos que llaman la atención es que, de los encuestados (49 docentes), hay mayor conocimiento de las competencias específicas de la carrera que de las competencias transversales de la UCASAL, aunque el porcentaje (65,3 %) resulta bajo. Probablemente, a medida que se avance en las capacitaciones el número crezca. Coincidentemente, 2 de los docentes que participaron del *focus group*, es decir el 40 %, respondieron que no tenían conocimiento de estas competencias, lo que resulta extraño ya que sus materias participan del plan piloto. En este punto es necesario aclarar que previo al *focus group* las competencias específicas habían sido remitidas vía *email* para la convocatoria; de modo tal que el desconocimiento manifestado con respecto a las competencias específicas se entiende que es previo a su recepción. No hubo, en relación con estas, ninguna reacción negativa, ya sea sobre

Cuadro 1

Competencias específicas para la carrera de Abogacía en la UCASAL

Áreas de desempeño o dominio	Descripción
Análisis y argumentación	Conoce, analiza e interpreta el ordenamiento jurídico nacional e internacional y la jurisprudencia, en todas las ramas del derecho, con el fin de buscar la verdad, la justicia y la equidad en las situaciones en las que interviene, utilizando la argumentación jurídica para el logro de esos fines.
Compromiso social - ética profesional	Actúa de manera leal, diligente y transparente en la defensa de los intereses de las personas físicas y jurídicas que representa, brindando un asesoramiento jurídico integral en todo asunto que se le requiera. Ejerce la profesión adecuándose a la diversidad socio cultural presente en nuestra sociedad, identificado con valores éticos y morales, respetando la identidad de género, la perspectiva de género, el desarrollo sustentable, el medioambiente, y comprometido con los derechos humanos y con el Estado democrático de derecho.
Conocimiento técnico	Ejerce el debido proceso ante autoridades judiciales y administrativas, utilizando debidamente los procesos, actos y procedimientos, procurando la celeridad procesal en pos de una correcta administración de justicia.
Negociación	Hace uso de los distintos métodos alternativos de solución de conflictos, procurando eficacia, rapidez y economía en la resolución de los asuntos puestos para su estudio y participación, buscando negociar colaborativamente con otros colegas o profesionales.
Comunicación	Elabora todo tipo de escritos jurídicos, utilizando los recursos, usos y técnicas del lenguaje convencional y legal, en el ámbito de la problemática jurídica y para la vida profesional usando términos jurídicos fluidos, precisos y claros, a fin de prestar una correcta asistencia jurídica a quien se lo requiera.

Fuente: resolución interna de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UCASAL.

su formulación, utilidad o comprensión. Sí, en un caso, se ha manifestado que las competencias específicas engloban muchas capacidades

o habilidades y que no sabe si concretamente se alcanzan todas. Los docentes también han diferido en cuanto al énfasis puesto en unas u otras.

Un dato muy significativo es que más del 95 % de los docentes que respondieron a la encuesta entienden que las competencias definidas por la carrera de manera específica son adecuadas². De manera más detallada, resulta interesante destacar que la opinión mayoritaria de los docentes ubica a la competencia “conoce, analiza e interpreta el ordenamiento jurídico nacional e internacional y la jurisprudencia, en todas las ramas del derecho, con el fin de buscar la verdad, justicia y equidad en las situaciones en las que interviene, utilizando la argumentación jurídica para el logro de esos fines” como la más relevante, con más del 57 %, seguida por la de “actúa de manera leal, diligente y transparente en la defensa de los intereses de las personas físicas y jurídicas que representa, brindando un asesoramiento jurídico integral en todo asunto que se le requiera” (36,7 %). Luego se ubican, con valores similares en torno al 25 y 28 % “elabora todo tipo de escritos jurídicos, utilizando los recursos, usos y técnicas del lenguaje convencional y legal, en el ámbito de la problemática jurídica y para la vida profesional usando términos jurídicos fluidos, precisos y claros, a fin de prestar una correcta asistencia jurídica a quien se lo requiera”, “ejerce el debido proceso ante autoridades judiciales y administrativas, utilizando debidamente los procesos, actos y procedimientos, procurando la celeridad procesal en pos de una correcta administración de justicia” y “ejerce la profesión adecuándose a la diversidad socio cultural presente en nuestra sociedad, identificado con valores éticos y morales, respetando la identidad de género, la perspectiva de género, el desarrollo sustentable, el medioambiente, y comprometido con los derechos humanos y

con el Estado democrático de derecho”. En último lugar, con 22,4 % se ubica “hace uso de los distintos métodos alternativos de solución de conflictos, procurando eficacia, rapidez y economía en la resolución de los asuntos puestos para su estudio y participación, buscando negociar colaborativamente con otros colegas o profesionales”. Cabe destacar que en ninguna de dichas competencias se hace referencia explícita o implícita al uso de la tecnología, que es una competencia transversal fijada por la UCASAL y que, a la luz de lo analizado en el primer y segundo informe de esta investigación, resultaba ser la menos recurrente tanto explícita como implícitamente en los programas y en el plan de estudio de la carrera.

En el caso de los participantes del *focus group*, se señaló al estudio y resolución de casos como competencia más desarrollada, si bien desde diferentes enfoques. Algunas opiniones fueron más restrictivas, concentrándose claramente en plantear analogías con el futuro profesional como litigantes o eventualmente funcionarios judiciales (jueces o fiscales); otras fueron más amplias, partiendo de la base de la resolución de conflictos en instancias previas por medio de métodos alternativos, así como en la participación de competencias académicas. Otras de las competencias específicas señaladas como importantes son aquellas referidas a la utilización del lenguaje técnico, tanto para entablar una demanda como para redactar una normativa o emitir un fallo. Se ha puntualizado que es necesaria la comprensión previa y que esta competencia, muy específica, tiene muchas aristas para trabajar. Como puede observarse, esta fue la tercera en destacarse por parte de los encuestados.

² En el formulario se podía elegir más de una opción.

Gráfico 9

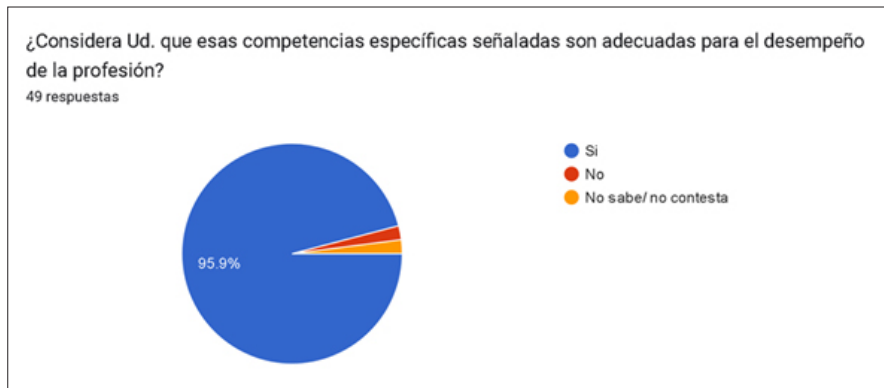


Gráfico 10



En el caso de las encuestas, también es muy mayoritaria (89,8 %) la opinión que indica que los programas de las materias en las que los docentes se desempeñan reflejan esas competencias específicas. Desglosando, una mayoría entiende que sus programas reflejan algunas de esas competencias y un poco más del 20 % a todas las competencias. El porcentaje de quienes consideran que no las reflejan es muy bajo, 8,2 %, aunque, si se observa, mayor al referido a que las materias que im-

parten contribuyen a lograr las competencias transversales fijadas por la UCASAL.

En las entrevistas del *focus group* se debatió acerca de qué competencias es necesario desarrollar más o afianzar; algunos participantes hicieron hincapié las “prácticas”, es decir aquello que se refiere técnicamente al rol de abogados del fuero, otros apuntaron a una mirada más amplia, como el espíritu crítico frente a diversas situaciones y otros subrayaron como importante a la ética y los va-

lores, máxime teniendo en cuenta el carácter católico de la Universidad.

En cuanto al trabajo o tarea de adecuar los programas vigentes a programas por competencias, los participantes entienden que a) es posible, pues no es necesario que el plan de estudios esté plateado por competencias; b) que es necesario, en especial para promover destrezas, habilidades y la movilidad estudiantil; c) que es complejo y d) que lleva tiempo. No obstante, se manifestaron dispuestos a la capacitación, ya que surgieron frases como la siguiente: “Las competencias se adquieren capacitándose. Es necesaria la capacitación. Yo intuyo muchas cosas, pero sé que tengo que estudiarlas”. Ello marca una necesidad y, a la vez, un panorama positivo pero arduo en cuanto al trabajo que queda por delante.

Puede observarse, a partir de la recolección de datos efectuadas, que el plan elaborado por la Facultad, tanto para las modalidades presencial como a distancia, contiene referencias tanto explícitas como implícitas que necesitan reforzarse con las competencias específicas de la carrera y articularse con las transversales de la UCASAL de manera sistemática, de modo tal que se traduzcan en el trabajo en el aula de manera secuencial o progresiva y a la vez articulando de manera congruente objetivos, contenidos y evaluación. La tarea, ciertamente, no es sencilla; ya que las competencias “(...) no son observables por sí mismas” (Morales López et al., 2020).

La cantidad de respuestas obtenidas en las encuestas no permite generalizar ni extrapolarlas a todo el cuerpo docente, sino solo contar con un indicativo sobre sus opiniones. Debido a que en la encuesta no se solicitó indicar la categoría de los docentes que respondían (titulares, adjuntos a cargo, adjuntos, auxiliares o ayudantes), tampoco puede inferirse si los valores obtenidos tienen alguna correlación

con esa variable, lo que podría ser interesante relevar en una posterior etapa de esta investigación. En un sentido similar, el *focus group* se desarrolló con una cantidad reducida de participantes, quienes también desempeñan diversos roles en las cátedras. Del cotejo de las respuestas brindadas puede observarse que no hay grandes divergencias y, en todo caso, que las coincidencias en algunos aspectos resultan interesantes, pues se supone que no tienen el mismo nivel o grado de involucramiento con la problemática abordada en la investigación.

Conclusión

La Universidad Católica de Salta (UCASAL), en su modelo educativo presentado en 2021, enfatiza un enfoque curricular basado en competencias. Este enfoque se considera fundamental para satisfacer las nuevas demandas del desempeño profesional, dadas las transformaciones en el contexto actual y, por ende, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco, es esencial coordinar esfuerzos para el desarrollo institucional de manera efectiva. En palabras de Tóbón (2008): “Esto exige procesos de transformación curricular basados en el direccionamiento estratégico (...)”.

A partir del análisis documental realizado sobre los programas de la carrera de Abogacía en las modalidades presencial y a distancia, pueden resumirse como principales resultados los siguientes:

- Todas las competencias transversales definidas por la UCASAL en su modelo educativo están presentes en los programas de la carrera de Abogacía, ya sea de manera explícita o implícita, en ambas modalidades de enseñanza.
- La mención explícita al término “competencia” desde una perspectiva pedagógica

ca es relativamente baja, apenas supera el 10 % de los programas. Según el plan de estudios de 2019, la estructura curricular no se basa formalmente en un enfoque por competencias. Por lo tanto, resulta coherente el resultado que se expone.

- La competencia más frecuente en ambas modalidades es la relacionada con la autorregulación de procesos de aprendizaje y toma de decisiones efectivas. Esto se asocia al estudio de casos y al planteo de situaciones problemáticas, que permiten adquirir competencias adecuadas para la formación y el desempeño profesional en el campo del derecho. El estudio de caso ayuda a formar en los estudiantes la capacidad de enfrentar situaciones nuevas con criterios propios, pues la responsabilidad del profesor va más allá de transmitir unos conocimientos, por cuanto se busca que los participantes aprendan a pensar por su cuenta (Guglielmi y Quiñones, 2013).
- La competencia menos recurrente en ambas modalidades es la vinculada al uso eficaz de herramientas digitales y tecnológicas. Esto coincide con estudios que señalan la necesidad de trabajar el desarrollo de competencias digitales en la formación jurídica. Es fundamental fomentar las habilidades digitales en el ámbito de la formación jurídica, de modo que los futuros profesionales puedan emplear y aplicar de manera efectiva las tecnologías y herramientas digitales, asegurando así la protección de los derechos y libertades (Vargas Murillo, 2019)

En síntesis, el análisis documental permite evidenciar que las competencias genéricas transversales definidas por la UCASAL están presentes en las programaciones curriculares de la carrera de Abogacía, con algunas variaciones en cuanto a su recurrencia entre modalidades y años de cursado. Esto brinda un panorama gene-

ral sobre la incorporación del enfoque por competencias en la formación de abogados, identificando fortalezas y aspectos a profundizar.

Los resultados muestran que hay grandes diferencias en la identificación de competencias según el año de cursado en ambas modalidades, lo que podría afectar la continuidad del aprendizaje. La mayor desviación en la modalidad a distancia (34, 37) en comparación con la presencial (13, 84) podría estar relacionada con el mayor volumen de programas en esta modalidad, aunque no se ha indagado al respecto y podría ser un punto interesante para abordar en futuras investigaciones.

Los resultados del análisis documental sugieren que, aunque ambos formatos de enseñanza están alineados con el desarrollo de competencias, existen diferencias en su implementación y enfoque a lo largo de los años de cursado. Es fundamental que las instituciones educativas continúen evaluando y ajustando sus programas para asegurar una formación integral que responda a las necesidades del mercado laboral y a los desafíos contemporáneos en el ámbito del derecho.

El análisis de las encuestas realizadas a los docentes de la carrera de Abogacía en la UCASAL proporciona una visión valiosa sobre la percepción y comprensión del modelo educativo basado en competencias. Aunque un 60 % de los encuestados afirma conocer este modelo, solo alrededor del 50 % está familiarizado con las competencias transversales específicas. Esto sugiere que, a pesar de la existencia de un marco teórico, su implementación práctica aún enfrenta desafíos significativos.

La diversidad en las opiniones reflejada en las encuestas, junto con la experiencia acumulada por la mayoría de los docentes, indica un potencial para mejorar la enseñanza por competencias. Sin embargo, la falta de una tendencia clara en cuanto a la contribución

de las materias a las competencias transversales sugiere que los docentes no han logrado integrar completamente este enfoque en sus prácticas pedagógicas. Esto se ve reflejado en que un porcentaje considerable considera que sus materias contribuyen solo a algunas competencias, lo que resalta la necesidad de una mayor claridad y alineación entre el currículo y los objetivos del modelo educativo.

Desde la perspectiva teórica de Sergio Tobón (2013), es esencial que la enseñanza por competencias no se limite a una declaración formal, sino que se articule de manera efectiva con las prácticas educativas. El autor sostiene que las competencias deben ser entendidas como procesos integrales que requieren un enfoque flexible y adaptativo, donde el aprendizaje significativo y el desarrollo humano integral sean prioritarios. Esto implica que las instituciones educativas deben fomentar un ambiente donde los docentes puedan reflexionar sobre su práctica y recibir formación continua para adaptar sus métodos a este enfoque (Tobón, 2013).

En cuanto al *focus group* realizado con docentes de la carrera de Abogacía de la UCASAL, este ofrece una visión profunda sobre la implementación del modelo educativo basado en competencias. A continuación se presenta un resumen de los hallazgos, resultados de la aplicación de esta técnica, distinguiéndolos por dimensiones analíticas:

1. Conocimiento del modelo: aunque la mayoría de los docentes está familiarizada con el modelo de enseñanza por competencias de UCASAL, algunos participantes expresaron desconocimiento, lo que indica una necesidad de mejorar la comunicación y capacitación sobre el modelo, especialmente entre aquellos que forman parte del plan piloto.
2. Capacitación continua: los docentes valoraron positivamente las capacitaciones recibidas y manifestaron la importancia

de mantener estas formaciones de manera continua. Esto es coherente con la propuesta de Tobón, que enfatiza la necesidad de un aprendizaje constante y adaptativo en el contexto educativo.

3. Competencias transversales: las competencias más mencionadas incluyen habilidades de investigación y trabajo en equipo. Sin embargo, se observó una discrepancia en cómo se perciben estas competencias; algunos docentes las consideran parte de la dinámica pedagógica sin vincularlas explícitamente a las competencias transversales.
4. Adecuación curricular: los docentes coincidieron en que es posible y necesario adaptar los programas académicos a un enfoque por competencias, aunque reconocieron que este proceso es complejo y requiere tiempo. Esto resuena con la visión de Tobón (2013) sobre la “autoecoorganización”, en la que el currículo debe ser flexible y responder a las necesidades del contexto.
5. Desarrollo de competencias específicas: se identificó una necesidad de enfatizar competencias relacionadas con el lenguaje técnico y la ética profesional, especialmente en un contexto cambiante y globalizado. La transformación social y el uso adecuado de la tecnología fueron destacados como factores claves para el futuro ejercicio profesional.
6. Modalidades de enseñanza: los docentes afirmaron que tanto en la modalidad presencial como a distancia es posible desarrollar las competencias necesarias, aunque notaron diferencias en la retroalimentación en la modalidad a distancia. Esto sugiere que se deben implementar estrategias específicas para asegurar un aprendizaje efectivo en ambas modalidades.

Los resultados del *focus group* subrayan la importancia de fortalecer la capacitación docente y fomentar una cultura institucional que

valore el desarrollo continuo de competencias. Siguiendo la perspectiva de Sergio Tobón (2013), es fundamental que el modelo educativo no solo se implemente teóricamente, sino que se traduzca en prácticas pedagógicas efectivas que respondan a las demandas actuales del ejercicio profesional en el campo del derecho. Esto permitirá no solo una formación más integral para los estudiantes, sino también una adaptación exitosa a los desafíos contemporáneos que enfrenta la profesión legal.

En conclusión, tomando como referencias a las respuestas brindadas por los docentes, puede decirse que para que el modelo educativo basado en competencias sea efectivo en la UCASAL, es crucial promover una cultura institucional que valore la capacitación docente y el intercambio de experiencias. Esto permitirá no solo cerrar la brecha entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica, sino también asegurar que los estudiantes reciban una formación integral y pertinente para su futuro profesional. La implementación exitosa de este modelo depende del compromiso colectivo para transformar las prácticas educativas y garantizar que todos los docentes estén alineados con los objetivos del aprendizaje basado en competencias.

Referencias bibliográficas

- 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] Universitat de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/260470#page=6>
- Díaz Barriga, A. (2006 enero-marzo). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. <https://>

www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf

- Domingo-Coscollola, M. et al. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad. Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de investigación educativa*, 38(1), 167-182. <https://revistas.um.es/rie/article/view/340551/277061>
- Guglielmi, I. y Quiñones, Y. (2013). El estudio de caso como herramienta pedagógica en la formación emprendedora. *Acción pedagógica*, 22(1), 132-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223457>
- Morales López, S.; Hershberger del Arenal, R. y Acosta Arreguín, E. (2020 mayo-junio). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 46-56. <https://www.scielo.org.mx/pdf/fac-med/v63n3/2448-4865-facmed-63-03-46.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª. Ed.) ECOE.
- Vargas-Murillo, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 60(1), 88-94. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762019000100013&lng=es&tlng=es

Normativa

- Argentina. Ley N.º 24521, sobre Educación Superior, sancionada el 20 de julio de 1995 y promulgada parcialmente el 7 de agosto de 1995.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). *Estándares para la Carrera de Abogacía*. Anexo I. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/anexo-res3401.pdf>.
- Resolución Rectoral N.º 969/21. Modelo Educativo de la Universidad Católica de Salta (UCASAL).

Victor F. Toledo

Perfil académico y profesional: Licenciado y profesor universitario en Relaciones Internacionales, egresado de la Universidad Católica de Salta (UCASAL). Magister en Administración de Negocios por la UCASAL. Magister en Ciencia, Tecnología y Sociedad (Universidad Virtual de Quilmes). Docente en las facultades de Ciencias Jurídicas y Economía y Administración de la UCASAL. Director de la revista *Omnia. Derecho y Sociedad* de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UCASAL. Investigador independiente “B” de la UCASAL. Autor de libros, artículos científicos y de divulgación.
vtoledo@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0000-0003-0586-2913

Soledad Celioppe

Perfil académico y profesional: Profesora universitaria en Higiene y Seguridad en el Trabajo por la Universidad Católica de Salta. Diplomada en Investigación Cualitativa por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Docente de grado en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de Salta.
mscelioppe@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0006-6017-2172

María Pía Moreno Fleming

Perfil académico y profesional: Abogada egresada de la Universidad Católica de Salta. Doctoranda en Educación Superior Universitaria (Universidad Austral, Universidad Abierta Interamericana y Universidad Nacional de Río Negro). Magister en Doctrina Social de la Iglesia (Universidad Pontificia de Salamanca). Especialista en Abogacía del Estado (Universidad Católica de Salta). Secretaria académica de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Católica de Salta. Docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Católica de Salta, carrera de Abogacía, modalidad presencial y a distancia.
mmoreno@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0008-4772-554X

María Victoria Rainero

Perfil académico y profesional: Abogada egresada con honores de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora universitaria en Ciencias Jurídicas por UCASAL. Maestranda en Derecho Privado con orientación en Empresas de la UNSa. Docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UCASAL. Socia del Estudio Jurídico BAR & Asociados SRL. Autora de libros, artículos científicos.
mvrainero@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0003-3676-3202

