

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Enseñar derecho procesal laboral utilizando un enfoque experiencial: Reflexiones de un aula en Bogotá

Ensino do direito processual do trabalho através de uma abordagem experimental: Reflexões a partir de uma aula em Bogotá

Teaching labor procedural law using an experiential approach: Reflections from a classroom in Bogotá

Andrés Rodríguez Morales 

Universidad de los Andes, Colombia

RESUMEN Durante el primer semestre de 2023, me fue asignado el curso de Derecho Procesal Laboral en la Universidad de los Andes, Colombia, y me propuse rediseñar el curso con el aprendizaje experiencial como eje central del curso. Era la primera vez que dictaba un curso con ese enfoque pedagógico. En este artículo, analizo mi propia experiencia diseñando y dictando ese curso facultativo, y presento los resultados de la evaluación cualitativa y cuantitativa que los estudiantes le dieron a mi desempeño. Expongo los retos de su implementación (mayor carga de trabajo para estudiantes y profesor, necesidad de una retroalimentación muy programada, necesidad de tiempo para trabajar en grupo con sesiones de clase cada vez más cortas), así como sus ventajas (interacción más personal con los estudiantes, trabajo en equipo bajo supervisión, resolución de problemas, aprendizaje significativo). Concluyo reflexionando sobre qué ajustes se deberían hacer al curso la próxima vez que lo dicte.

PALABRAS CLAVE Autoestudio de la práctica docente, posicionalidad, derecho procesal laboral, aprendizaje experiencial, educación legal, pedagogía jurídica.

RESUMO Durante o primeiro semestre de 2023, fui designado para ministrar o curso de Direito Processual do Trabalho na Universidade de los Andes (Colômbia) e me propus a reformular o curso com o aprendizado experimental no centro do curso. Era a primeira vez que eu ministrava um curso com essa abordagem pedagógica. Neste artigo, analiso minha própria experiência ao projetar e ministrar esse curso opcional e apresento os resultados da avaliação qualitativa e quantitativa que os alunos fizeram do meu desempenho.

Apresento os desafios que sua implementação pode ter (aumento da carga de trabalho para alunos e professores, necessidade de feedback altamente programado, necessidade de tempo para trabalho em grupo com sessões de aula cada vez mais curtas), bem como suas vantagens (interação mais pessoal com os alunos, trabalho em equipe supervisionado, solução de problemas, aprendizagem significativa). Concluo refletindo sobre os ajustes que devo fazer no curso na próxima vez que for ministrar o curso.

PALAVRAS-CHAVE Autoestudo da prática de ensino, posicionamento, direito processual do trabalho, aprendizado experimental, educação jurídica, pedagogia jurídica.

ABSTRACT During the first semester of 2023, I was assigned the Labor Procedural Law course at the Universidad de los Andes (Colombia) and I proposed to redesign the course with experiential learning as the central axis of the course. It was the first time I taught a course with this pedagogical approach. In this article I analyze my own experience designing and teaching this optional course, and I present the results of the qualitative and quantitative evaluation that the students gave to my performance. I present the challenges that its implementation may have (increased workload for students and teacher, need for highly scheduled feedback, need for group work time with increasingly shorter class sessions) as well as its advantages (more personal interaction with students, teamwork under supervision, problem solving, meaningful learning). I conclude by reflecting on what adjustments I should make to the course the next time I teach it.

KEYWORDS Self-study of teaching, positionality, labor procedural law, experiential learning, legal education, legal pedagogy.

Introducción

En Colombia, desde la década de los setenta se ha llevado a cabo un proceso de revisión curricular de los programas de Derecho y se ha discutido la importancia de la combinación de la teoría con la práctica en la educación legal (Laing, 1974). En esa misma década, gracias a financiación internacional, empezaron a desarrollarse los primeros proyectos de educación legal clínica (Londoño Toro, 2015). Posteriormente, desde la expedición de la Constitución Política de 1991, Colombia empezó a participar en el giro latinoamericano hacia la interpretación legal, que defiende el abandono del conceptualismo como la única forma de razonamiento legal y, en su lugar, utiliza métodos de razonamiento propios de otras tradiciones europeas y norteamericanas, como la proporcionalidad y la ponderación, que son conocidas como expresiones de un «nuevo derecho», que se caracteriza por su dinamismo interpretativo (Esquirol, 2011).

A pesar de ello, en la mayoría de las facultades de Derecho del país la educación legal continúa centrándose en la memorización de las normas, no en el desarrollo de competencias de razonamiento jurídico o éticas y ciudadanas (Montoya, 2010).

En otras palabras, en la educación legal colombiana aún «predomina el [...] enfoque enciclopédico y formalista» (Ceballos Bedoya y García Villegas, 2021: 111).

En ese contexto predominado por el formalismo en la educación legal, la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes se ha destacado, desde su fundación en 1968, por adoptar enfoques pedagógicos novedosos. De hecho, fue la primera facultad en el país que ofreció un programa semestralizado y centrado en el estudiante, orientado al desarrollo de habilidades críticas y de resolución de problemas en los estudiantes. En 1997, la Facultad fue pionera en Colombia al establecer el *problem based learning* (PBL) como la estrategia pedagógica central (Otero-Cleves y Jiménez Ángel, 2010). Hoy, además del PBL, en la Facultad se utilizan todo tipo de estrategias pedagógicas activas, como el aula invertida (Castro y Aguirre, 2020), el aprendizaje a través de narrativas (Durán Uribe y otros, 2020) o a través de laboratorios de diseño (De Francisco Vela, Guzman-Abello y Pardo Rodríguez, 2021).

Sin embargo, en 2021 la Facultad se propuso modernizar el currículo¹ —que no se ajustaba desde 2005— con el fin de que respondiera a un perfil de egreso orientado a satisfacer las necesidades sociales, económicas y políticas actuales. Tras varias discusiones, se propuso que el eje articulador del currículo sería el aprendizaje experiencial, un enfoque de enseñanza-aprendizaje activo que propende por desarrollar habilidades a través de experiencias que simulan la vida real (Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, 2022). Cuando se utiliza el enfoque de aprendizaje experiencial en la educación legal, hay un mayor valor práctico —porque los cursos se orientan a entrenar a los estudiantes para enfrentar su futuro profesional— y es muy bien recibido por los estudiantes, pues las experiencias generan valor significativo, desarrollando un compromiso mayor por parte de los estudiantes (Reuter e Ingham, 2015).

A finales de 2022, en medio de la discusión sobre la reforma curricular, me ofrecieron dictar un curso facultativo de Derecho Procesal Laboral. Con el fin de apoyar el proyecto institucional hacia el que apuntaba la Facultad, y para hacer más atractivo un curso con un área tradicionalmente considerada «aburrida» por los estudiantes, me propuse dictarlo con un enfoque experiencial.

En este artículo reflexiono, desde mi propia posicionalidad, alrededor de la experiencia de dictar un curso de Derecho Procesal Laboral en la Universidad de los Andes en Bogotá. De esta forma, este artículo se inscribe en un nicho de literatura cada vez más prolífico sobre el autoestudio de la práctica docente y la formación del profesorado (*self-study of teaching and teacher education practices*, S-STTEP). La práctica docente ha sido comprendida como «una acción caracterizada por ser intencional, enmarcada en un contexto en el que se desenvuelven estrategias de enseñanza que, idealmente,

1. En pedagogía, el término *currículo* es polisémico. Siguiendo los posibles usos de ese término documentados por Posner (2004), en este artículo utilizo el término para referirme a la carrera de estudios, es decir, el número de cursos que se deben aprobar para obtener un título profesional.

deben planificarse e implementarse en función de los aprendizajes de los estudiantes y en articulación con formas de evaluación» (Elgueta y Rosas Palma, 2021: 506).

La literatura sobre S-TTEP defiende la importancia de que los docentes examinemos de forma constante nuestras prácticas y generemos conocimiento científico-social alrededor de ellas. Esto no solo nos permite reflexionar de forma profunda alrededor de nuestras prácticas, sino que nos posibilita compartir esas apreciaciones con el público, con el fin de recibir retroalimentación de una audiencia más amplia (Ritter y Quiñones, 2020). Según este cuerpo de literatura, para que estas reflexiones respondan al contexto político, social y cultural del investigador, es necesario que los profesores revelemos cómo nuestra propia conciencia y posición dentro del mundo moldean esas vivencias en el aula, así como la forma en que nos relacionamos con otras personas de nuestra comunidad académica, pues esas relaciones podrían incidir en cómo comprendemos nuestro propio rol docente (Lapenta, 2020; Pinnegar, Hutchinson y Hamilton, 2020).

Por esa razón, en este artículo expongo trayectorias y vivencias personales que impactan la forma en la que comprendo al mundo y me relaciono con él (Simandan, 2019). En particular, utilizo dos fuentes de información: por un lado, me valgo de la entrevista autodirigida, una técnica usual en el S-STTEP que permite a los profesores indagar sobre sus propias percepciones docentes, formulándose preguntas sobre su ejercicio docente y respondiéndolas después (Tidwell y Jónsdóttir, 2020). Por otro lado, uso las encuestas anonimizadas de evaluación docente como una fuente de información para obtener retroalimentación por parte de los estudiantes (König, Jäger-Biela y Glutsch, 2020).

Con ese fin, este artículo se divide en tres partes. En la primera parte, analizo los retos de diseñar, sin tener experiencia previa en este modelo pedagógico, un curso de Derecho Procesal Laboral con un enfoque experiencial. En la segunda parte, presento los retos que la implementación de este enfoque me impuso, pero también las oportunidades que se presentaron. En la tercera y última parte, presento mis reflexiones sobre los ajustes que debería hacer al curso la próxima vez que lo dicte.

Los retos de diseñar, como primerizo, un curso de Derecho Procesal Laboral desde un enfoque experiencial

En la literatura pedagógica, el diseño de un curso comienza con una fase inicial, en la que se analiza el contexto en el que se va a desarrollar —conocido como «factores situacionales»—, como el aula, si el curso es facultativo u obligatorio, las normas institucionales que afectan su desarrollo y las características de los estudiantes (Dee Fink, 2013). Sin embargo, en realidad, el diseño de un curso empieza con la posibilidad de poder dictarlo. Como explican Feinman y Feldman (1985), ciertos factores organizacionales, como la disponibilidad de profesores y las necesidades del plan de estudios, determinan quién dicta cuáles cursos dentro de cada facultad. No obstante, en esos

factores organizacionales también se ven inmersas cuestiones políticas. Las facultades de Derecho, como todas las facultades, son espacios en los que hay conflictos de poder alrededor de los diseños curriculares y de la defensa de las ideas dominantes sobre la educación legal.

En la facultad de Derecho en la que trabajo, los directores de área son quienes asignan a los profesores a cargo de los cursos de pregrado. En agosto de 2022, se aprobaron unos lineamientos para la asignación de las cátedras de pregrado. Conforme a ese reglamento, los estudiantes del programa de doctorado —entre los que me incluyo— tenemos preferencia, cumpliendo algunas condiciones, en la selección ante las vacantes disponibles para alguno de los cursos. Esa regla está diseñada para que los estudiantes del programa podamos obtener experiencia docente antes de obtener el título y continuar con nuestra carrera académica. Además de ese contexto institucional, conté con otro factor a mi favor: quien determina la asignación de cursos es el director o directora de área, y quien dirige el área de Derecho Laboral —a la que pertenece el curso de Derecho Procesal Laboral— es mi directora de tesis, quien confía en mi trabajo.

Una vez asignado el curso, me dieron un plazo de aproximadamente cuatro semanas para enviar el programa (un plan completo sobre los materiales asignados para cada una de las sesiones, así como la forma de evaluación). En él, conforme a la directiva de la Facultad, debe quedar establecido el plan para cada una de las sesiones, los materiales asignados y la forma en la que se va a evaluar el curso. Esto permite a la Facultad hacer un control oportuno de que la propuesta de los cursos se alinee con las competencias alrededor de las que está diseñado el currículo y que caracterizan la apuesta educativa institucional, en lugar de cursos centrados en contenidos. No obstante, también implica el reto de diseñar un curso en poco tiempo, sobre todo cuando es la primera vez que se dicta (como era mi caso).

Rápidamente le pedí a las personas a cargo del diseño del nuevo pénsum dentro de la Facultad que me compartieran la literatura que tenían mapeada sobre aprendizaje experiencial. Durante el pregrado, cursé varias asignaturas optativas sobre pedagogía, incluida una sobre teoría pedagógica. En esos cursos ya había leído sobre la propuesta de la epistemología constructivista en la educación (Witker, 2023) y pude entender la propuesta del aprendizaje experiencial de una forma más sencilla. En frases breves, según la propuesta presentada por David Kolb, el aprendizaje debe seguir las siguientes fases de forma cíclica: en primer lugar, una fase de experiencias concretas, que permita a los estudiantes encontrarse con situaciones plausibles en su vida profesional; en segundo lugar, una fase de observación reflexiva, en la que los estudiantes analizan esa experiencia concreta; en tercer lugar, una fase de abstracción o conceptualización, en la que los estudiantes deben formular hipótesis sobre por qué el fenómeno que experimentaron sucede de esa forma; finalmente, en cuarto lugar, deben experimentar un fenómeno similar a la luz de esas hipótesis. Según la propuesta, este enfoque permite que los estudiantes desarrollen habilidades blandas al tiempo que manejan

los conceptos disciplinares, de forma que estén preparados para ejercer su profesión en la vida real (Murrell y Claxton, 1987; Feferbaum y Lima, 2020).

Aunque aplicar ese enfoque es posible a través de distintas metodologías, decidí alinear mi curso de Procesal Laboral con la propuesta del nuevo currículo de la Facultad. Conforme a esta, las clases de Derecho Procesal serían impartidas a través de simulaciones (Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, 2022). La literatura ha documentado que el uso de simulaciones de procesos judiciales es favorecedor dentro de la educación legal, pues permite que los estudiantes se preparen para el desarrollo de sus roles el futuro, además de favorecer el desarrollo de otras habilidades blandas, como el manejo del estrés, el despliegue de conductas litigiosas éticas (Apel, 2011), la solución de problemas, el trabajo en equipo y la expresión oral (Barton y McKellar, 2011).

Una vez finalizado el diseño preliminar del curso, siguiendo los consejos que recibí del equipo de The Elkana Center de Central European University Foundation of Budapest, solicité apoyo de una profesional de la Dirección de Innovación y Desarrollo Académico, Curricular y Tecnológico para el Aprendizaje (Didacta), una dependencia de la universidad que, entre otras funciones, asesora a los profesores en el diseño de sus cursos. María Lucía Guerrero Farías (doctora en Educación de la Universidad de Bristol) revisó en detalle mi propuesta y las actividades que había diseñado. Al preparar los programas de los cursos, los profesores reproducimos nuestras ideas sobre qué es la disciplina y cómo enseñarla, así como sobre cómo se debería aprender. Por esa razón, es importante que acudamos a pares —en mi caso, María Lucía— para resolver dudas, pero también discutir los supuestos de los que parte el diseño del curso (Grundén, 2022). Por ejemplo, en esa reunión María Lucía hizo hincapié en que el diseño del curso debía incluir qué iba a suceder en cada una de las sesiones y cómo distribuir el tiempo, en la necesidad de buscar mecanismos para racionalizar mi carga de trabajo, y me invitó a que los estudiantes pudieran diligenciar un diario donde consignaran sus aprendizajes a lo largo del curso, de forma que se pudiera comprobar que el ciclo del aprendizaje experiencial había ocurrido sucesivamente. Tras la reunión, apliqué los ajustes propuestos por María Lucía.

La versión final del programa del curso se alineaba con la premisa del aprendizaje experiencial: el alumno es el eje central, y el objetivo del proceso pedagógico es que este desarrolle competencias específicas a través de experiencias, que luego deben ser conceptualizadas y aplicadas (Estes, 2004). Establecí que el resultado de aprendizaje esperado sería que los estudiantes pudieran desempeñarse con éxito en la simulación de una audiencia de un proceso laboral. Con este resultado en mente, diseñé un curso en el que los estudiantes desarrollarían gradualmente las competencias necesarias para llevar a cabo, con éxito, esa audiencia. Sin embargo, tenía una preocupación: que el curso se redujera a «lanzar» a los estudiantes a una simulación de un proceso judicial sin preparación.

Con el fin de que los estudiantes realmente desarrollaran las competencias necesarias para desempeñar ese ejercicio con éxito, y siguiendo el consejo de María Lucía sobre la importancia del diseño de cada una de las sesiones, armé una planeación más detallada. El curso tenía una sesión semanal de dos horas y cincuenta minutos. Dividí las sesiones en dos partes. En la primera, los alumnos desarrollarían talleres que les permitieran aplicar, poco a poco, las instituciones jurídicas centrales que necesitarían durante las audiencias. Inspirado en el ciclo de Kolb, diseñé las sesiones de la siguiente forma: empezábamos siempre con un taller en el que tuvieran que aplicar —utilizando elementos de la vida real, como analizar expedientes judiciales, formular recursos jurídicos basados en los expedientes y proporcionar conceptos jurídicos de casos hipotéticos diseñando una estrategia de litigio— una de las instituciones jurídicas necesarias durante la audiencia. Para ello, los estudiantes debían llegar a clase tras haber completado las lecturas previamente establecidas.² Por ejemplo, durante la sesión sobre la demanda laboral, le suministré a los estudiantes una demanda corta de un proceso laboral al que tuve acceso que ellos debían calificar (es decir, evaluar si era posible admitirla o no).

En la segunda parte, tras un receso, tendríamos una discusión en la que ellos tratarían de formular hipótesis sobre el fenómeno (siguiendo el ejemplo anterior, por qué la demanda fue escrita así), cómo conceptualizarían qué es una buena demanda —y revisaríamos ciertas estrategias— y, al finalizar la sesión, discutiríamos qué elementos de los vistos eran útiles para la simulación. Considero que este diseño, en el que se utilizan estrategias pedagógicas diferentes a lo largo del curso, permite que se desarrollen los momentos del ciclo de aprendizaje experiencial a lo largo del semestre y que exista un entrenamiento considerable para llevar a cabo la simulación (Mahmood, Mohamad Hashim y Ahmad Zakuan, 2024). En cada clase, los estudiantes tendrían que llenar un breve párrafo narrando sus expectativas, impresiones y percepciones de cada sesión.

Asimismo, a lo largo del semestre, fuera de clase los estudiantes debían practicar un ejercicio llamado «Descomponiendo la audiencia», que consistía en estudiar la grabación de una audiencia real y descomponerla en sus fases. La finalidad de este ejercicio es que los estudiantes pudieran ver cómo se desarrolla un proceso en la vida real. Finalmente, al cierre del semestre, los alumnos debían «trabar» la litis de un proceso laboral y participar en una audiencia de un proceso laboral siguiendo un rol. En este ejercicio, los estudiantes no solo debían prepararse para desarrollar su ejercicio en una audiencia, sino que, dependiendo de su rol, debían presentar la demanda,

2. En este punto, considero importante anotar que elegir cuáles serían esos textos asignados fue difícil. Como lo ha documentado la literatura académica, los manuales diseñados para enseñar los cursos de procesal que se utilizan en América Latina no suelen contar con información contextual —por ejemplo, cómo funcionan esos procesos en la práctica, no solo en la teoría— ni con ejercicios para que los estudiantes puedan medir su comprensión (Vargas Pavez y Fuentes Maureira, 2020).

la contestación de la demanda y la calificación de la contestación, entre otros actos procesales. Tomé esta decisión pensando en que eso permitiría desarrollar también competencias escritas (Martí y otros, 2022).

Finalmente, me parece importante resaltar que todas las actividades fueron diseñadas para ejecutarse en grupo. El trabajo en equipo permite desarrollar habilidades necesarias en la vida profesional, como la resolución de conflictos, pero también que los estudiantes puedan interactuar con personas que tienen diferentes formas de aprendizaje (Sánchez-Rubio, 2017).

Tras el fin de un extenuante proceso de planeación del curso, recibí avisos de que este se había ofertado en otros semestres anteriores y que en varias ocasiones se había cancelado por no cumplir con un número mínimo de inscritos. Las probabilidades de cancelación eran más altas porque el curso de Derecho Procesal Laboral es un curso facultativo del pregrado. La inscripción en este tipo de clases depende en gran medida de los intereses de los estudiantes (Babad, Ickson y Yelinek, 2008). Para evitar que un curso que había sido tan difícil de planear fuera cancelado solo unos días antes de iniciar, le pedí a los otros profesores del área que invitaran a sus estudiantes a tomar el curso. También envié una invitación a tomarlo a quienes habían sido mis estudiantes. Para que se ofertara el curso debía lograr un mínimo de doce inscritos, y afortunadamente se inscribieron 35 estudiantes. Así empezó la ejecución de mi diseño.

El diseño puesto en práctica: Oportunidades y retos en la implementación del curso

Traté de diseñar cada clase con dos días de anticipación. La preparación empezaba por una relectura de los textos que había asignado a los estudiantes. Posteriormente, empezaba lo más difícil: diseñar la actividad con la que empezaría la sesión. Lo más complejo a la hora de crear cada sesión fue formular una situación de la vida real que fuera útil para desarrollar una experiencia. Afortunadamente, en mi tesis doctoral estoy estudiando algunos expedientes judiciales a los que ya tenía acceso y los utilicé para formular varios de los ejercicios. También recibí ayuda de dos amigos: uno trabaja en la rama judicial, y el otro como abogado litigante. Ambos me aportaron ideas de casos frecuentemente litigados o me permitieron acceder a expedientes. Mi principal error fue que, al principio, diseñé actividades que debían ser más cortas y ambiciosas. Con el tiempo, me centré en desarrollar actividades más realistas que pudieran completarse durante la primera parte de la clase.

Para favorecer el trabajo en grupo, pedí a las autoridades universitarias que me asignaran un salón con dos condiciones. Por un lado, les solicité que me dieran un salón que no tuviera escalones y que sus sillas fueran móviles; con ello, buscaba que los estudiantes pudieran juntarse fácilmente para trabajar en grupo. Por otro lado, les pedí que me adjudicaran un salón con la mayor cantidad de tomas eléctricas posibles,

porque solicité a los estudiantes que trajeran un computador y se sentaran a trabajar colaborativamente en los documentos que les solicité. Durante el tiempo que les di para trabajar en grupo, visité varias veces a todos los grupos, resolví las dudas que tenían sobre el ejercicio y les di consejos sobre hacia dónde debían avanzar.

Como ha documentado la literatura pedagógica, para que la utilización de trabajos en grupo sea efectiva para el aprendizaje, las actividades deben ser realmente diseñadas para que el trabajo sea en equipo —no que los estudiantes dividan las partes de la actividad y trabajen de forma individual— y, además, los profesores deben dar orientación a los estudiantes durante las actividades en grupo (Blatchford y otros, 2003). El tener el plazo máximo de entrega en la misma sesión, y de poder supervisarlos en el aula, favorecía que se cumplieran ambos factores.

Por otro lado, como describen Kolb y otros (2014), en el aprendizaje experiencial los educadores desempeñan cuatro roles: i) de facilitador, que implica tener conversaciones con grupos pequeños y desarrollar relaciones cercanas con ellos; ii) de experto en la materia, que consiste en guiar a los estudiantes en las preguntas sobre los conocimientos del curso; iii) de evaluador, que determina cuáles son los estándares para aprobar el curso y si los estudiantes los cumplieron; y iv) de entrenador, que significa apoyar a los estudiantes para que desarrollen competencias específicas. Al trabajar en grupo por dieciséis sesiones de casi tres horas, fungí sobre todo los roles de facilitador y entrenador. Desarrollé relaciones cercanas con los estudiantes, aprendí sobre sus intereses y proyección profesional, y descubrí cuáles eran las competencias que más habían desarrollado y cuáles debían seguir trabajando.

Una vez vencido el plazo para entregar la actividad, siguiendo el diseño del curso, retroalimenté el ejercicio, les compartí mis hipótesis sobre el ejercicio, escuché las de ellos y recopilé los elementos útiles que habíamos desarrollado en clase para su ejercicio profesional y para la simulación. Finalmente, antes de terminar la clase, les informé por qué la había diseñado de esa forma y cómo eso estaba alineado con los resultados de aprendizaje esperados.

Por otra parte, respecto del rol de evaluador, me aseguré de que la evaluación fuera incremental (que los ejercicios de las primeras sesiones fueran más complejos que los de las siguientes). También, siguiendo las directrices de la universidad, siempre calificué utilizando una rúbrica a la que ellos podrían acceder previamente, con fin de que supieran qué esperaba a la hora de calificar. En cualquier caso, aunque retroalimenté todas las actividades, no le asigné una nota a todas. Por último, diseñé bonificaciones para que los alumnos que sacaban malas notas cambiaran sus calificaciones a cambio de experiencias más reflexivas. Siempre di prioridad a los procesos de aprendizaje sobre las notas. Los comentarios que hice sobre el cuerpo de los trabajos fueron muy detallados. También corregí —utilizando control de cambios— las entregas de los estudiantes, con el fin de que vieran no solo sus errores, sino cómo mejorar los ejercicios. En cualquier caso, me parece importante anotar que fui muy puntual entregando la

retroalimentación de los trabajos (siempre lo hice antes de la siguiente sesión). Eso implicó que tenía menos de una semana para calificar todos los ejercicios, lo que aumentó mi carga de trabajo.

Las encuestas del curso, aplicadas por el Centro de Evaluación de la Vicerrectoría Académica, mostraron resultados muy favorables. Las encuestas son anónimas y miden nueve ítems: i) coherencia; ii) colaboración para el aprendizaje; iii) fomento de autonomía; iv) fomento de pensamiento crítico, discusión y participación; v) si volvería a tomar un curso con el profesor; vi) participación de los estudiantes; vii) responsabilidades del profesor; viii) retroalimentación, monitoreo y criterios de calificación; y ix) trato a estudiantes.

Respecto del primer ítem (coherencia), el 92 % de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo con que las actividades del curso permitían una adecuada preparación para las evaluaciones, y el 8 % restante estuvo de acuerdo.

El segundo ítem (colaboración para el aprendizaje) fue el índice que más varió en la evaluación cuantitativa respecto de mis resultados usuales: para mi sorpresa, el 94 % estuvo totalmente de acuerdo con que en el curso se promovieron herramientas para realizar trabajos en grupo, y el 6 % estuvo de acuerdo, mientras que el 89 % sostuvo que el trabajo en grupo era útil para lograr los objetivos del curso, y el 11 % estuvo de acuerdo. Mi hipótesis es que el trabajo en grupo bajo supervisión durante la hora de clase fue lo que me permitió mejorar este indicador.

Sobre el tercer ítem (fomento de la autonomía), resalto que el 89 % de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo con que mi trabajo les transmitió la confianza suficiente para desempeñarse bien en el curso, y el 11 % estuvo de acuerdo. Según esos indicadores, y siguiendo la propuesta de Kolb y otros (2014), desempeñé bien mi rol de entrenador.

Los ítems cuatro y cinco (fomento de pensamiento crítico, discusión y participación, y si volvería a tomar un curso con el profesor, respectivamente) hacen solo una pregunta cada uno. En el ítem cuatro es: «¿El profesor genera un ambiente de confianza para que los estudiantes participen y le hagan preguntas?». El 100 % de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo. En el ítem cinco se preguntó la siguiente: «¿Recomendarías tomar este curso con este profesor?». El 100 % de los estudiantes respondió que sí.

Respecto de su propia participación (el sexto ítem medido en la encuesta), el 67 % de los estudiantes sostuvo que siempre puso atención cuando otro preguntaba en clase —también más alto que el promedio, quizá porque siempre tengo cursos más grandes—, el 87 % que siempre se sintió cómodo participando y el 74 % que siempre participaba la mayoría de los estudiantes.

El séptimo ítem mide las responsabilidades del profesor: el 93 % de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo con que respeté el horario de atención, y el 7 % que estaba de acuerdo; el 95 % que cumplí con los horarios asignados, el 100 % que respondí preguntas fuera del aula y el 96 % que me hice cargo de las clases asignadas.

El octavo ítem documenta la retroalimentación, monitoreo y criterios de calificación. El 89 % estuvo totalmente de acuerdo con que se informaron los criterios de evaluación antes de la actividad, y el restante 11 % estuvo de acuerdo; el 94 % coincidió totalmente con que los criterios de evaluación fueron respetados, y el 6 % coincidió; el 93 % respaldó totalmente que se dieron espacios para reflexionar y conversar sobre los trabajos, y el 7 % restante respaldó esa afirmación; y el 89 % afirmó estar totalmente de acuerdo con que había espacios para resolver dudas sobre la retroalimentación. La totalidad de los estudiantes coincidió en que se dieron espacios para resolver los criterios de calificación y que la retroalimentación fue oportuna.

Finalmente, en el ítem sobre el trato a estudiantes, hubo unanimidad en que le doy el mismo trato a todos los estudiantes y en que la relación entre profesor y alumno fue respetuosa.

Los comentarios cualitativos también fueron muy positivos. Respecto de la alineación curricular, los estudiantes resaltaron que en efecto las actividades del curso están diseñadas para lograr los resultados de aprendizaje esperados. Un estudiante afirmó:

Este es uno de los cursos más organizados que he tenido durante la carrera. Hay una curva de aprendizaje progresiva, que permite evidenciar los conocimientos adquiridos y poder desarrollar de manera eficiente las actividades propuestas por el profesor. Además, a pesar de que en algún punto del semestre se sentía que la carga académica era bastante alta, se dan múltiples oportunidades para mejorar.

Sin embargo, otros estudiantes sostuvieron que la carga era excesiva. Al ser preguntada sobre qué mejoraría del curso, una estudiante sostuvo que «quizás es demasiado exigente con la carga de trabajos, me parece que es excesiva en cierta forma». Otros sugirieron que debía hacer las actividades más cortas.

Respecto de mi práctica docente, los estudiantes destacaron que conozco la materia —aunque uno de ellos recalcó que era muy joven—. Otro comentario destacó que el enfoque experiencial genera:

Un ambiente de confianza, [en] el [que el] espacio se siente seguro, al punto que anima a asistir a clases porque uno tiene la seguridad de que será divertido. Además, aprenderás un montón sin ni siquiera sentir que tienes que super esforzarte; esto no quiere decir que sea súper fácil, no, es que es tan amena que no sientes que estás haciendo trabajos pesados, aunque en realidad se requiera muy buena capacidad de análisis, sintaxis y comprensión.

El punto que resalta este comentario podría ser considerado como una de las fortalezas del curso, pues un factor clave para el éxito en la aplicación de este enfoque es la creación de un ambiente de aprendizaje que sea tan seguro como desafiante (Gencel y otros, 2021).

Es importante resaltar que este es un curso de Derecho Procesal, que usualmente se enseña en Colombia de manera conductista y textualista, y es típicamente la materia que no les gusta a los estudiantes. Este comentario refleja esa percepción, que —afortunadamente— pude romper:

La temática del curso por su naturaleza da la impresión inicial de una tendencia «ser aburrida o monótona». Sin embargo, este curso no fue así, fue el más práctico de todos los que he visto en la carrera, e incluso puedo decir que fue muy divertido. Era muy interesante no quedarse solo con una visión teórica y doctrinal del sistema, sino que resultaba estimulante ponerlo en práctica.

También destacaron que nuestra salida del campus (una visita guiada a la Corte Suprema de Justicia) fue muy enriquecedora.

Finalmente, quisiera cerrar esta sección con un comentario que, como estudiante de doctorado que busca construir una carrera académica a corto, mediano y largo plazo, me conmovió profundamente:

Andrés no solo es un profesor que transmite su conocimiento y pasión sobre los temas, sino que además realiza las actividades más pertinentes para alcanzar los objetivos del curso. Andrés debería ser profesor de planta [de] Derecho Procesal, nunca había visto una mirada crítica de este hasta que Andrés me la enseñó. Eternamente agradecida por su clase.

Reflexiones finales: ¿Cómo mejorar mi práctica docente?

Considero que este curso, pese a ser mi primera puesta en práctica del aprendizaje experiencial, fue exitoso. Los estudiantes consideran que pudieron cumplir los objetivos propuestos al inicio del curso, mientras se aproximaron a un área tradicionalmente considerada rígida (el derecho procesal) de una forma que consideraron novedosa e inclusive divertida. También resalto que sienten que lo que hicieron fue útil, que realmente practicar esas actividades tenía un punto para poder llevar a cabo la práctica de litigios laborales y de la seguridad social con éxito.

Sin embargo, por supuesto hay varias mejoras que debo hacer. Como me lo advirtió María Lucía y recalcaron los estudiantes, planteé demasiadas actividades y fallé al diseñar unas demasiado largas para aplicar durante clase. Ahora que conozco el ritmo de trabajo de los estudiantes, la próxima vez que diseñe el curso podré formular actividades más realistas.

Asimismo, debería hacer más explícito el diseño curricular del curso, mostrando cómo cada detalle está alineado con los resultados de aprendizaje esperados (Stuckey, 2007). También debería indicar expresamente cómo recorreremos el ciclo de aprendizaje

en cada sesión, así como aplicar un *test* sobre los estilos de aprendizaje (Kolb y Kolb, 2005) para que los estudiantes puedan ver cómo aprenden ellos mismos y tener más empatía sobre los procesos pedagógicos de sus compañeros.

Por último, quisiera finalizar este artículo diciendo que, tras terminar este curso, estoy más que convencido de que el enfoque pedagógico propuesto por la Facultad es una apuesta que vale la pena. Será un reto: tendremos más trabajo y necesitaremos más herramientas emocionales para poder ser mejores facilitadores y entrenadores. Sin embargo, todo ello tendrá valor si estamos apostando por nuestros estudiantes, para que puedan salir al mundo real con las herramientas necesarias para desempeñar su profesión. Los estudiantes son los que hacen que nuestro oficio como profesores tenga un sentido y un propósito.

Referencias

- APEL, Susan B. (2011). «No more casebooks: Using simulation-based learning to educate future family law practitioners». *Family Court Review*, 49 (4): 700-710. DOI: [10.1111/j.1744-1617.2011.01406.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2011.01406.x).
- BABAD, Elisha, Tamar Icekson y Yaacov Yelinek (2008). «Antecedents and correlates of course cancellation in a university “drop and add” period». *Research in Higher Education*, 49: 454-481. DOI: [10.1007/s11162-007-9082-3](https://doi.org/10.1007/s11162-007-9082-3).
- BARTON, Karen y Patricia McKellar (2011). «The virtual court action: Procedural facilitation in law». *Research in Learning Technology*, 6 (1): 87-94. DOI: [10.3402/rlt.v6i1.10992](https://doi.org/10.3402/rlt.v6i1.10992).
- BLATCHFORD, Peter, Peter Kutnick, Ed Baines y Maurice Galton (2003). «Toward a social pedagogy of classroom group work». *International Journal of Educational Research*, 39 (1-2): 153-172. DOI: [10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8).
- CASTRO, Marcela y Sandra Aguirre (2020). «Flipped classroom in legal education: Achievements and challenges of innovating the teaching of a basic Law course». *International Journal of Learning and Teaching*, 6 (2): 119-124. DOI: [10.18178/ijlt.6.2.119-124](https://doi.org/10.18178/ijlt.6.2.119-124).
- CEBALLOS BEDOYA, María Adelaida y Mauricio García Villegas (2021). «Abogados al por mayor: La educación jurídica en Colombia desde una visión comparada». *Análisis Político*, 34: 97-119. DOI: [10.15446/anpol.v34n101.96562](https://doi.org/10.15446/anpol.v34n101.96562).
- DE FRANCISCO VELA, Santiago, Laura Guzman-Abello y Santiago Pardo Rodríguez (2021). «Design for justice lab: Interdisciplinarity in times of virtual education». En Erik Bohemia, Liv Merete Nielsen, Lusheng Pan, Naz A.G.Z. Börekçi y Yang Zhang (editores), *LearnxDesign 2021: Engaging with challenges in design education* (pp. 499-515). Jinan: Design Research Society. DOI: [10.21606/drs_lxd2021.03.242](https://doi.org/10.21606/drs_lxd2021.03.242).
- DEE FINK, L. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses, revised and updated*. San Francisco: Jossey-Bass.

- DURÁN URIBE, Juan Carlos, Eleonora Lozano Rodríguez, Gloria Johana Morales Osorio y Ruby Esperanza Yaya Escobar (2020). «¿Cómo enseñar y aprender la compleja tributación colombiana? El caso de la narrativa tributaria como propuesta pedagógica para enseñar y aprender tributación». En Eleonora Lozano Rodríguez (editora), *Narrativas tributarias* (pp. 15-86). Bogotá: Universidad de los Andes.
- ELGUETA ROSAS, María Francisca y Eric Eduardo Palma (2021). «La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica». *Derecho PUCP*, 87: 499-522. DOI: [10.18800/derechopucp.202102.015](https://doi.org/10.18800/derechopucp.202102.015).
- ESQUIROL, Jorge A. (2011). «The turn to legal interpretation in Latin America». *American University International Law Review*, 26 (4): 1.031-1.072. Disponible en <https://tipg.link/RqaQ>.
- ESTES, Cheryl A. (2004). «Promoting student-centered learning in experiential education». *Journal of Experiential Education*, 27 (2): 141-160. DOI: [10.1177/105382590402700203](https://doi.org/10.1177/105382590402700203).
- FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (2022). «Propuesta de un pènsum de pregrado en Derecho basado en competencias: Una apuesta por el aprendizaje experiencial transversal». Documento de trabajo. Bogotá: Universidad de los Andes.
- FEFERBAUM, Marina y Stephane H. B. Lima (2020). «Formação jurídica e novas tecnologias: Relato de uma aprendizagem experiencial em direito». *Revista Opinião Jurídica (Fortaleza)*, 18: 145-162. DOI: [10.12662/2447-66410j.v18i28.p145-162.2020](https://doi.org/10.12662/2447-66410j.v18i28.p145-162.2020).
- FEINMAN, Jay y Marc Feldman (1985). «Pedagogy and politics». *Georgetown Law Journal*, 73 (3): 875-930.
- GENCEL, Ilke Evin, Mustafa Erdogan, Alice Y. Kolb y David A. Kolb (2021). «Rubric for experiential training». *International Journal of Progressive Education*, 17 (4): 188-211. DOI: [10.29329/ijpe.2021.366.13](https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.13).
- GRUNDÉN, Helena (2022). «The planned curriculum: Not just a matter of teachers». *The Curriculum Journal*, 33 (2): 263-78. DOI: [10.1002/curj.151](https://doi.org/10.1002/curj.151).
- KOLB, Alice Y. y David A. Kolb (2005). «Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education». *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2): 193-212. DOI: [10.5465/amle.2005.17268566](https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566).
- KOLB, Alice Y., David A. Kolb, Angela Passarelli y Garima Sharma (2014). «On becoming an experiential educator: The educator role profile». *Simulation & Gaming*, 45 (2): 204-234. DOI: [10.1177/1046878114534383](https://doi.org/10.1177/1046878114534383).
- KÖNIG, Johannes, Daniela J. Jäger-Biela y Nina Glutsch (2020). «Adapting to online teaching during Covid-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany». *European Journal of Teacher Education*, 43 (4): 608-622. DOI: [10.1080/02619768.2020.1809650](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650).
- LAING, Edward A. (1974). «Revolution in Latin American legal education: The Colombian experience». *University of Miami Inter-American Law Review*, 6 (2): 370-415. Disponible en <https://tipg.link/Rqa9>.

- LAPENTA, Lucia Irene (2020). «Una invitación a pensar sobre competencias docentes en las facultades de Derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 231-246. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.57911](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57911).
- LONDOÑO TORO, Beatriz (2015). *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad del Rosario. Disponible en <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/12042>.
- MAHMOOD, Anida, Haswira Nor Mohamad Hashim y Zeti Zuryani Ahmad Zakuan (2024). «Utilizing experiential learning methods to teach substantive law courses to undergraduate students». *Asian Journal of Legal Education*, 11 (1): 97-113. DOI: [10.1177/23220058231175984](https://doi.org/10.1177/23220058231175984).
- MARTÍ, Roser Casanova, Federic Adán Domènech, Elisabet Cerrato Guri y Joan Picó I Junoy (2022). «Simulated courtroom trials: A challenging learning activity». *South Florida Journal of Development*, 3 (4): 4.204-4.213. DOI: [10.46932/sfjdv3n4-003](https://doi.org/10.46932/sfjdv3n4-003).
- MONTOYA, Juny (2010). «The current state of legal education reform in Latin America: A critical appraisal». *Journal of Legal Education*, 59 (4): 545-566. Disponible en <https://tipg.link/Rqz3>.
- MURRELL, Patricia H. y Charles S. Claxton (1987). «Experiential learning theory as a guide for effective teaching». *Counselor Education and Supervision*, 27 (1): 4-14. DOI: [10.1002/j.1556-6978.1987.tb00735.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1987.tb00735.x).
- OTERO-CLEVES, Ana María y Andrés Jiménez Ángel (2010). *Cuarenta años innovando el derecho: Una mirada a la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes (1968-2008)*. Bogotá: Universidad de los Andes. DOI: [10.57784/1992/26242](https://doi.org/10.57784/1992/26242).
- PINNEGAR, Stefinee, Derek A. Hutchinson y Mary Lynn Hamilton (2020). «Role of positioning, identity, and stance in becoming S-STTEP researchers». En Julian Kitchen, Amanda Berry, Shawn Michael Bullock, Alicia R. Crowe, Monica Taylor, Hafðís Guðjónsdóttir y Lynn Thomas (editores), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 97-133). Singapur: Springer. DOI: [10.1007/978-981-13-1710-1_4-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1710-1_4-1).
- POSNER, George J. (2004). *Analyzing the curriculum*. Tercera edición. Nueva York: McGraw-Hill.
- REUTER, Margaret y Joanne M. Ingham (2015). «The practice value of experiential legal education: An examination of enrollment patterns, course intensity, and career relevance». *Clinical Law Review*, 22 (18): 181-244. Disponible en <https://ssrn.com/abstract=2704573>.
- RITTER, Jason K. y Sandra Quiñones (2020). «Entry points for self-study: Where to begin». En Julian Kitchen, Amanda Berry, Shawn Michael Bullock, Alicia R. Crowe, Monica Taylor, Hafðís Guðjónsdóttir y Lynn Thomas (editores), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 339-375). Singapur: Springer. DOI: [10.1007/978-981-13-6880-6_11](https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6_11).

- SÁNCHEZ-RUBIO, Ana (2017). «El aprendizaje colaborativo: Una metodología eficaz para la enseñanza del derecho procesal laboral». *Lan Harremanak*, 37: 150-165. DOI: [10.1387/lan-harremanak.18841](https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.18841).
- SIMANDAN, Dragos (2019). «Revisiting positionality and the thesis of situated knowledge». *Dialogues in Human Geography*, 9 (2): 129-149. DOI: [10.1177/2043820619850013](https://doi.org/10.1177/2043820619850013).
- STUCKEY, Roy (2007). *Best practices for legal education: A vision and a road map*. Columbia: University of South Carolina.
- TIDWELL, Deborah L. y Svanborg Rannveig Jónsdóttir (2020). «Methods and tools of self-study». En Julian Kitchen, Amanda Berry, Shawn Michael Bullock, Alicia R. Crowe, Monica Taylor, Hafdís Guðjónsdóttir y Lynn Thomas (editores), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 377-426). Singapur: Springer. DOI: [10.1007/978-981-13-1710-1_12-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1710-1_12-1).
- VARGAS PAVEZ, Macarena y Claudio Fuentes Maureira (2020). «Repensando los materiales de estudio del derecho procesal». *Revista Práctica y Pedagogía del Derecho*, 7 (2): 75-96. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.55301](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.55301).
- WITKER, Jorge (2023). «La publicidad institucional en la arena parlamentaria española». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10 (1): 1-12. DOI: [10.5354/0719-5885.2023.70946](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.70946).

Reconocimiento

La elaboración de este artículo fue posible gracias al Small Grant for Faculty Development of the Open Society University Network (OSUN), que me fue concedido en 2023 por The Elkana Center de Central European University Foundation of Budapest. Agradezco a María Lucía Guerrero Farías, del equipo de Didacta de la Universidad de los Andes, por su asesoría para diseñar este curso; a Betsy Perafán Liévano, por apoyar incondicionalmente a un profesor joven que se sale del molde; a Natalia Ramírez Bustamante, por su confianza al asignarme el curso; y a Juan Camilo Cruz Narváez, por su ayuda en la revisión preliminar de literatura académica.

Sobre el autor

ANDRÉS RODRÍGUEZ MORALES es abogado por la Universidad del Rosario, Colombia, y magíster en Derecho por la Universidad de los Andes, Colombia. Actualmente es candidato a doctor en Derecho en la misma institución. Es miembro activo del grupo de investigación Derecho y Género y supervisa el Semillero de Investigación Trabajo y Derecho en la Universidad de los Andes. Su correo electrónico es a.rodriguezmi0@uniandes.edu.co.  <https://orcid.org/0000-0002-1845-3062>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)