

## DESARROLLANDO HABILIDADES PARA RESOLVER PROBLEMAS LEGALES \*

Stephen Nathanson \*\*

Como educadores legales, tenemos la obligación de formar abogados competentes de los estudiantes de derecho. Los abogados competentes deben ser eficaces resolutores de problemas y es nuestro trabajo encontrar los métodos para enseñar eficientemente a resolver los problemas legales.

Pero, ¿se puede enseñar en realidad la habilidad para resolver problemas legales? Esta pregunta ha sido debatida por educadores de distintas áreas, no sólo los del área del derecho. Sin embargo, no han surgido respuestas claras. Algunos argumentan que la habilidad para resolver problemas legales no puede ser enseñada, que estas habilidades son muy dependientes de los contextos en las que se desarrollan para poder ser aprendidas como habilidades transferibles a otros contextos<sup>1</sup>. Otros sostienen que estas habilidades sí pueden ser enseñadas y transferidas a distintos contextos.

En un artículo de fondo sobre el tema, D.N Perkins y Gavriel Salomon revisaron la historia del debate y de la investigación en apoyo de ambas corrientes<sup>2</sup>. Sostienen que el debate no debe ser resuelto en favor

\* Publicado originariamente en inglés como "Developing Legal Problem-Solving Skills", *Journal of Legal Education*, Vol. 44, N° Junio 1994, págs. 215-231 a cuyos editores agradecemos la autorización para traducirlo y publicarlo en esta revista. Traducción del inglés de Carolina Dubais (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires).

\*\* Stephen Nathanson es *Senior Lecturer* de la Facultad de Derecho de la Universidad de Hong Kong y es Profesor Visitante de Educación Legal Profesional en la Universidad de Nottingham Trent. El autor desea agradecer al Dr. John Bacon-Shone, Director del Centro de Investigaciones de Ciencias Sociales de la Universidad de Hong Kong, por su invaluable asesoramiento en la recolección y análisis de la información de la encuesta. Asimismo, desea agradecer al Profesor Raymond Wacks y a Kate Wolfendale por haberle suministrado varios comentarios útiles a unas versiones anteriores de este trabajo.

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo G. R. NORMAN, *Problem-Solving Skills, Solving Problems and Problem-Based Learning*, 22 *Med. Educ.* 279 (1988). Cuando escribe sobre educación médica, Norman dice que existe una convergencia en la evidencia que sugiere que los esfuerzos realizados para enseñar habilidades para la solución de problemas médicos son "quijotescos". La pericia en la resolución de problemas médicos depende de la posesión de un cuerpo extenso de conocimientos ordenados de forma coherente, no de habilidades generalizables.

<sup>2</sup> "Are Cognitive Skills Context-Bound?" *Educ. Researcher*, Jan.-Feb. 1989, pág. 16.

de una de las posturas o de la otra, sino que estas posiciones opuestas necesitan llegar a un compromiso. Un problema radica en que mucha de la prueba presentada en contra de la existencia de habilidades de resolución de problemas transferibles emerge de cursos que enseñan de forma directa las habilidades pero que están segregados de cursos de conocimientos dependientes de contextos específicos. Lo que los docentes deberían hacer en el diseño de la instrucción es sintetizar las habilidades de resolución de problemas generales y el conocimiento que proviene de los contextos específicos<sup>3</sup>.

A pesar de que Perkins y Salomon no escribieron pensando en la educación de profesionales, su argumento necesita ser entendido por todos los educadores de profesionales. Es lo suficientemente convincente para ser aplicado a la enseñanza de habilidades para la resolución de problemas legales en una variedad de contextos legales específicos.

Algunos profesores de derecho, no asombrosamente, han estado abogando en defensa del desarrollo de habilidades para resolver problemas legales desde hace varios años. En 1979, Stewart Russell planteó, en Australia, que enseñar las habilidades para resolver problemas legales transferibles tendría que ser la meta primaria para la educación de los abogados<sup>4</sup>. En 1984, en América, Anthony G. Amsterdam vaticinó que para el siglo XXI, la educación legal, cambiaría de foco de la lectura de casos, del análisis doctrinal y del razonamiento legal a un espectro más amplio de habilidades prácticas incluyendo la habilidad para resolver problemas<sup>5</sup>. En Inglaterra, en 1991, en un estudio realizado por Kim Economides y Jeff Smallcombe se enumeraron las habilidades y las tareas más importantes a las que se debe dirigir el entrenamiento legal profesional: la resolución de problemas figura como la más destacada entre las demás<sup>6</sup>. Y en 1992 el Informe MacCrate de la American Bar Association, identificó la resolución de problemas como la más fundamental de las habilidades<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Idem en pág. 23.

<sup>4</sup> *Curriculum Development for the Practical Legal Training Course 23* (Sydney, 1979).

<sup>5</sup> *Clinical Legal education - A 21st Century Perspective*, 34 J. Legal Educ. 612, 612-13 (1984).

<sup>6</sup> *Preparatory Skills Training for Trainee Solicitors, Research Study No 7*, The Law Society of England and Wales (1991).

<sup>7</sup> *Legal Education and Professional Development - An Educational Continuum, Report of the task Force on Law Schools and the Profession: Narrowing the Gap 138* (Chicago, 1992) (en adelante, Informe MacCrate).

Si estos comentaristas tienen razón, entonces los educadores legales deben pensar cuidadosamente acerca de cómo enseñar las habilidades para resolver problemas. En tren de adaptar las recomendaciones que hacen Perkins y Salomon, debemos sintetizar las habilidades generales para resolver problemas y contextos legales específicos. Sin embargo, esto nos introduce en el terreno complejo del diseño del currículum y es más fácil decirlo que hacerlo. Los distintos pasos del diseño curricular incluyen la clarificación de metas educacionales y objetivos, de forma que estén dirigidos a la resolución de problemas, a la inserción de actividades para la resolución de problemas legales para alcanzar estos objetivos, y al diseño de un régimen efectivo de evaluación que examine válidamente las habilidades para la resolución de problemas<sup>8</sup>.

Sin embargo, estos procedimientos básicos, sistemáticos de diseño curricular no son suficientes en sí para dar por cumplida la tarea. Además, cuando son llevados a la práctica se los simplifican en demasía. Lo que se necesita es prestar mucha más atención a las preguntas sutiles y complejas del diseño del currículum. La pregunta de cómo enseñar a la gente a resolver problemas legales, es altamente técnica porque incluye muchos principios interrelacionados de diseño curricular.

Para los propósitos del diseño curricular las simples definiciones de problemas legales son más útiles que las complicadas. El "Informe MacCrate", provee una exhaustiva definición de la resolución de problemas legales que es bastante clara pero demasiado larga y poco manejable para incorporarla al plan curricular. Los estudiantes pueden comprenderla, pero probablemente la consideren difícil de aplicar a su propia experiencia<sup>9</sup>.

Es preferible usar una definición fácil de entender y de aplicar. Dicho en general, la habilidad para resolver problemas legales incluye todo lo que un abogado necesita saber y necesita poder ser capaz de ha-

<sup>8</sup> Acerca de cómo utilizar "objetivos de aprendizaje" para diseñar el currículum sistemáticamente, véase Andrew J. PIRJE, *Objectives in Legal Education: The Case for Systematic Instructional Design*, 37 J. Legal Educ. 576 (1987).

<sup>9</sup> Parece consistir aproximadamente en sesenta pasos incluyendo subpasos en aquéllos. Efectivamente, las intenciones de la definición no fueron necesariamente para producir un dispositivo de enseñanza. Informe MacCrate pág. 142-48.

cer<sup>10</sup> para solucionar problemas legales concretos para alcanzar las metas de sus clientes a través de un proceso de prevención o resolución de conflictos jurídicos. Estos no son típicos problemas de las facultades de derecho, en las cuales se exige a los estudiantes que identifiquen y analicen cuestiones problemáticas con el propósito de predecir resultados; son problemas de la vida real para cuya solución es probable que se requiera no sólo un análisis legal sino, además, una variedad de conocimientos jurídicos y habilidades.

La resolución de problemas legales es, empero, mucho más que el proceso de usar el conocimiento y las habilidades para satisfacer la meta final del cliente. Las habilidades utilizadas por los abogados -por ejemplo, habilidades de negociación, de defensa o de esbozo, proyecto y elaboración de documentos (*drafting*)- tienen aspectos propios de la resolución de problemas: presentan problemas especiales que desafían a los abogados a inventar soluciones<sup>11</sup>. Por lo tanto, la resolución de problemas legales consiste en dos aspectos relacionados entre sí: usar el conocimiento y la habilidad para solucionar el problema del cliente, y emplear la habilidad de resolución de problemas para refinar y elevar el desempeño de otras habilidades<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> La diferencia entre conocimiento y habilidad es descripta algunas veces en relación con las competencias que en cada una se muestran. El conocimiento puede ser puesto de manifiesto cuando se está explicando o exponiendo (algo); las habilidades en la ejecución efectiva (de algo). El conocimiento jurídico es visto algunas veces como transitorio, susceptible de cambiar a través de la legislación y las condiciones sociales. Puede ser sustancial o procesal. Puede ser transaccional - derivado de las conductas de los abogados en las transacciones jurídicas. Las transacciones son caracterizadas frecuentemente como procedimientos paso-a-paso utilizados para lograr metas específicas. Como ejemplos de transacciones se incluyen las transferencias de inmuebles, un archivo o expediente de un litigio criminal o civil y la adquisición de una empresa privada. Las habilidades jurídicas son apreciadas frecuentemente como poseedoras de un mayor poder de permanencia que los conocimientos jurídicos o aun transaccionales - como útiles para toda una vida. Asimismo, se las alude algunas veces como habilidades generales porque pueden ser transferibles o generalizables a diferentes contextos jurídicos o transaccionales, esto incluye habilidades como defensa (de una posición), delimitación de una cuestión bosquejo-proyección-y-redacción, negociación, entrevista y redacción.

<sup>11</sup> Por ejemplo, en los aspectos de resolución de problemas de la habilidad de entrevistar, asesorar y negociar, véase en general James C. FREUND, *Advise and Invent: The Lawyer as Counsellor-Strategist and Other Essays* (Englewood Cliffs, 1990). Acerca de (la habilidad de) resolución de problemas en la negociación, véase Roger FISHER & William URY, *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In* ch. 4 (Boston, 1981).

<sup>12</sup> Para observaciones relacionadas con resolución de problemas, véase H. RUSSELL CORT & Jack L. SAMMONS, *The Search for "Good Laweyering": A Concept and Model of Lawyering Competencies*, 29 Clev. St. L. Rev. pág. 397, 441 (1980).

He participado en el diseño y en la enseñanza de diferentes cursos en los cuales el desarrollo de las habilidades para resolver problemas ha sido un propósito explícito o implícito. En los últimos años, he rediseñado y enseñado, en el curso de Derecho Comercial y Práctica en la Universidad de Hong Kong, cuya mitad está dedicada a la resolución de problemas en el bosquejo, proyecto y diseño de contratos comerciales. Esta experiencia ha reforzado mi convicción, sustentada desde hace tiempo, que algunos principios de diseño curricular promueven una educación efectiva en la resolución de problemas legales. El propósito de este artículo es discutir estos principios a la luz de mi experiencia.

La discusión puede parecer de alguna manera oscura, en especial, para aquellos que no están familiarizados con la enseñanza de habilidades o con el léxico de diseño curricular. Este artículo está dirigido específicamente a aquellos que tienen alguna experiencia en estas áreas. Aun así, algunos pueden encontrar mi tratamiento sobre la importancia de la resolución de problemas en la educación jurídica extraña —quizás porque el concepto en sí mismo sea tan simple, aún simplista. Sin embargo, las implicancias del diseño curricular en la enseñanza a la gente de cómo resolver problemas legales distan de ser simples.

Por ello, quiero simplificar la discusión, primero, utilizando mi propia experiencia para dar vida a esta cuestión, y, segundo, reduciendo los principios del diseño curricular a una media docena digerible. Los principios elegidos para la discusión, si bien críticos, no son de ningún modo exhaustivos.

En la primera parte del artículo, las lecciones obtenidas de experiencias concretas de clase ayudan a explicar por qué dirijo la atención a la resolución de problemas legales como concepto guía para el diseño del currículum. En la segunda parte, uso estas experiencias y una encuesta realizada en relación con el curso de Derecho Comercial y Práctica, como telón de fondo para una explicación de los principios.

## **I. Experiencias en diseño curricular**

Fui convocado, primero, para diseñar y enseñar a resolver problemas legales como miembro de un equipo en el Curso Legal de Entrena-

miento Profesional de British Columbia<sup>13</sup> (PLTC). El PLTC fue organizado en 1984 como respuesta al deseo de la profesión jurídica de proveer el entrenamiento de las habilidades a los estudiantes de postgrado de Licenciatura en Derecho (post LL.B). Como otros tantos programas de PLTC, habían sido diseñados para enseñar habilidades prácticas y para certificar la preparación de los estudiantes para la práctica.

Estos programas son administrados de diversas maneras por las escuelas de leyes universitarias, que tienden a poseer una diversidad de metas compitiendo por recursos<sup>14</sup>. Los programas de PLTC están centrados, exclusivamente, en producir abogados competentes. Han sido fundados generalmente por profesionales de la ley; los abogados no sólo participan en el programa sino que también reciben respuestas críticas por parte de los estudiantes acerca de los estándares de enseñanza, de los materiales y de las evaluaciones del programa. Estos abogados pueden presionar, y lo hacen, para lograr mejoras.

En el PLTC estas presiones proveen de fuertes estímulos para diseñar un currículum, que resulte efectivo no sólo para el estudiante sino también para la profesión. Durante el proceso de desarrollo de materiales para la enseñanza de habilidades legales, y en especial habilidades de proyecto y elaboración de documentos legales (*drafting*), aparecen tres im-

<sup>13</sup> Véase David CRUICKSHANK, *The Professional Legal Training Course in British Columbia*, Canada, 3 J. Prof. Legal Educ. 111 (1985); véase también Phil JONES, *A Skills-Based Approach to Professional Legal Education-An Exemplary Case*, 2 Law Tchr. 173 (1989). Cruickshank escribe como Director de PLTC y Jones como un observador externo. PLTC estaba basado en habilidades en el sentido de que fue diseñado alrededor de cinco habilidades —defensa, entrevista, proyección, negociación y redacción—. Entrelazadas con éstas habían varias transacciones legales comunes tales como la adquisición de inmuebles, litigación penal, litigación civil, adquisición y venta de negocios, y litigación por daños personales y familiares. Una variedad de objetivos, de una variedad de métodos de enseñanza fueron empleados: conferencias, simulaciones, instrucciones escritas, cuestionarios, discusiones y debates y uso extensivo de instructores visitantes del cuerpo de abogados y jueces. El único bien conocido método de enseñanza no aplicado (a causa de restricciones financieras y de tiempo) fue el método clínico que implica la experiencia directa con clientes reales. A causa de las que las consideraciones financieras y de tiempo siempre restringen cualquier discusión actual sobre educación legal, este artículo excluye cualquier consideración sobre métodos de enseñanza clínica.

<sup>14</sup> Muchos se ha escrito sobre la falta de inclinación de las escuelas de derecho universitarias para enseñar a los estudiantes lo que necesitan aprender para el ejercicio profesional. Para una clara y corta exposición del problema y de su solución, véase Frank R. STRONG, *The Pedagogic Training of a Law Faculty*, 25 J. Legal Educ. 226 (1973). Un informe más actual y crítico sobre la postura de la profesión legal americana acerca de la educación legal, véase Talbot D'ALEMBERTE, *on Legal Education A.B.A. J.*, Sept. 1990, pág. 52.

portantes cuestiones de diseño: cómo relacionar entre sí teoría y práctica; cómo crear problemas a partir de precedentes; y cómo prevenir que los estudiantes se copien en las tareas asignadas y en las evaluaciones. Estas tres cuestiones resultaron estar íntimamente relacionadas entre sí y el proceso de sintetizarlas me ayudó a formular principios de diseño curricular.

#### A. Acomodando la Teoría y la Práctica entre sí

El diseño de módulos sobre habilidades y destrezas legales presupone que enseñar debe seguir el siguiente ciclo –ahora familiar– de enseñanza de habilidades: teoría, demostración, práctica y repuesta o devolución<sup>15</sup>. Planeamos describir cada habilidad legal como una teoría que pueda ser reducida entonces a una serie de criterios, fáciles de entender, para el desarrollo efectivo. Para desarrollar la técnica de bosquejo y proyección de documentos jurídicos (*drafting*), buscamos textos sobre esta técnica a partir de los cuales los estudiantes pudieran extraer criterios y aplicarlos para realizar los trabajos asignados. Con el tiempo, diseñamos lo que llamamos la *guía del bosquejo y la proyección*<sup>16</sup> (*drafting*) –un listado manejable de una página de criterios importantes de bosquejo, proyección y elaboración de documentos. Para demostrar esta “teoría” de la técnica de bosquejo, proyección y elaboración de documentos presentamos ejemplos de documentos que se adecuaban a los criterios y otros que no. Para ejercitar, les dimos a los estudiantes problemas de elaboración de documentos y les hicimos devoluciones sobre su desempeño. Sin embargo, pronto apareció que la teoría y los problemas no encajaban entre sí muy bien: los criterios empleados no eran siempre relevantes para los problemas, y los problemas no arrojaban luz, por lo general, a los criterios.

La solución pasó por modificar conjuntamente la teoría y los problemas para acercarlos más. Ajustamos los escenarios fácticos a los problemas para iluminar los criterios, así tuvimos que modificar algunos de

<sup>15</sup> Véase Karl MACKIE, *Lawyers' Skills: Educational Skills, in Learning Lawyers' Skills*, eds. Neil Gold et al., ch. 2 (London, 1989).

<sup>16</sup> Para ejemplos de guías de habilidades de diferentes tipos, véase David CRUICKSHANK, *Skills Guides*, op. cit., pág. 306, 306-13.

los criterios para que fueran compatibles con los escenarios fácticos. Además, en tanto los problemas no fueron manipulados hasta el punto de convertirse en irreales, la teoría y la práctica comenzaron a amoldarse.

Esto no significó, sin embargo, que todo funcionara como un reloj. Muchas veces las teorías y las guías no pueden proveer de un cuadro mental completo de las habilidades. Los estudiantes encontraron, algunas veces, que adherir a las guías de las habilidades y destrezas puede resultar fácil, mecánico y aun incorrecto. Un ingrediente estaba faltando. La identificación de este ingrediente faltante se convirtió en la máxima preocupación.

## B. Creando problemas con precedentes

Utilizamos teorías de las habilidades, y las guías que las incorporaron, en la enseñanza de todas las habilidades. Asimismo, ofrecimos (a los estudiantes) modelos - algunos escritos y otros grabados en video. Para la enseñanza de bosquejo, proyección y elaboración de documentos usamos documentos modelos o precedentes. La utilización de precedentes me ayudó a identificar el ingrediente faltante y esto derivó en el segundo tema principal de discusión de diseño: ¿Cómo enseñar a los estudiantes a resolver los problemas de proyección de documentos, cuando esta técnica contiene habilidades de nivel bajo, como, por ejemplo, la habilidad o destreza de seguir los precedentes?

La conexión entre las guías de habilidades, los precedentes y el ingrediente faltante sobresale cuando observo a los estudiantes en acción. El seguimiento de precedentes era como el seguimiento de las guías de habilidades: me di cuenta que las guías de habilidades pueden ser mecánicas y poco desafiantes. Y con el paso del tiempo comprendimos este punto de forma tal que extendió nuestra perspectiva acerca de lo que es, y la forma en la que debía ser aprendida, una habilidad legal.

Para aprender una habilidad legal, los estudiantes no sólo tienen que entender y aplicar las teorías y los modelos, sino que también deben aprender a analizarlas críticamente y con *flexibilidad*. Así, el desarrollo exitoso de cualquier habilidad legal depende de dos enfoques: un enfoque lineal y otro flexible. El enfoque *lineal* trata de aplicar las teorías y los modelos paso a paso, mientras que el enfoque *flexible* estudia las diferen-

tes modalidades para tratar las teorías y los modelos –y los problemas legales en sí mismos– con imaginación e inventiva<sup>17</sup>.

Esta definición más extensa de la habilidad legal le otorgó una complejidad que pareció más realista y, de ahí más significativa, para los estudiantes. Esta complejidad *era* el ingrediente faltante para los estudiantes y su inclusión abrió a todas las habilidades una inspiradora dimensión<sup>18</sup> para la resolución de problemas legales. La idea de dos dimensiones en conflicto para el desarrollo de una habilidad –linealidad y flexibilidad– resultó a veces difícil de entender y aplicar para los estudiantes pero a la larga resultó satisfactoria.

Aprender a bosquejar, proyectar o diseñar documentos legales (*drafting*) es quizás el ejemplo más claro para experimentar la forma en que las dos dimensiones de las habilidades legales conjugan entre sí. Por un lado, es importante ser original y flexible en el diseño de los documentos para lograr la meta del cliente. Por el otro lado, es igualmente importante seleccionar, entender y usar los precedentes apropiados. En breve, uno tiene que aprender a inventar soluciones nuevas y también evitar perder el tiempo reinventando las viejas soluciones.

Sin embargo, el diseño de trabajos de bosquejo o diseño de documentos legales que refleje y enseñe estos principios presentó dificultades. Se le proveyó a los estudiantes una serie de instrucciones de un cliente para que bosquejaran un documento, resultó ser un ejercicio desenfocado. Produjo una tal cantidad de resultados que fue complicado compararlos o aun identificar donde los estudiantes fallaron y donde encontraron el criterio (que les suministraba) la guía de habilidades.

La pregunta es ¿cómo se puede diseñar problemas reales usando antecedentes, obteniendo, a su vez, el desarrollo de la habilidad para la resolución de problemas, pero aún con control de los resultados? Esta

<sup>17</sup> La "linealidad" y la "flexibilidad" son dos conceptos bien conocidos en la teoría de las decisiones. En un informe acerca de la observación de la educación legal se puede encontrar una referencia a estos dos conceptos en relación con la resolución de problemas legales. Véase Douglas E. ROSENTHAL, *Evaluating the Competence of Lawyers*, 11 *Law & Soc'y Rev.* 257, 273 (1976).

<sup>18</sup> Algunos investigadores se refirieron a esta segunda dimensión de las habilidades legales, pero sólo en forma marginal. Véase, Robert PARK, *Appropriate Methods for the Teaching of legal Skills*, 8 *J. Prof. Legal Educ.* 161, 177 (1990); John W. NELSON, *New Directions for Practical Legal Training in the Nineties* 192 (Sydney, 1988).

respuesta permanecía aún sin responder cuando abandoné el PLTC en 1986<sup>19</sup> y me mudé a Hong Kong, donde comencé a rediseñar el curso de Derecho Comercial y Práctica.

Este curso es uno entre siete en el Departamento de Educación Legal Profesional de la Universidad de Hong Kong. Es un curso de dos semestres, dictado un día por semana. Uno de los semestres está dedicado a tópicos de derecho comercial tales como carta de crédito, garantías e insolvencia. A los estudiantes se les da conferencias y lecturas en estos tópicos y, entonces, se les requiere que apliquen el conocimiento ganado para practicar la habilidad de asesoramiento legal y la redacción de cartas. El otro semestre está organizado similarmente, combinando tópicos como, por ejemplo, contratos de trabajo, práctica en empresas, *joint-ventures*, y acuerdos de compra de acciones, con el desarrollo de la habilidad de bosquejo, proyecto o diseño de documentos legales (*drafting*). Las exposiciones y las lecturas suministran conocimiento jurídico como así también recomendaciones procedimentales y de bosquejo y elaboración de documentos legales relacionados con los referidos tópicos, los ejercicios otorgan la oportunidad para resolver problemas de bosquejo. Los estudiantes rinden tres exámenes uno de los cuales es de cuatro horas y consiste en bosquejar y analizar documentos. Para este examen se les da por adelantado cuál será el tópico y se les otorga una serie de antecedentes y precedentes cuidadosamente seleccionada que pueden llevar al examen.

El rediseño del componente de bosquejo y elaboración de documentos legales (*drafting*) del curso, lo concentré más a problemas relacionados con esta habilidad tanto para la instrucción durante el período de clases como en los exámenes. En lugar de requerir a los estudiantes el diseño y la diagramación de un documento de la nada, les describí las metas del cliente y las instrucciones, distribuí un documento parcialmente completo para que lo trabajen y también limité la provisión y acceso a los antecedentes.

<sup>19</sup> En PLTC los problemas y las simulaciones para el desarrollo de las habilidades de entrevista, defensa y redacción eran diseñadas para alcanzar ambas dimensiones de las habilidades. Sin embargo, tratar de hacerlo para el desarrollo de la habilidad de proyecto y diseño de documentos legales pareció resultar particularmente difícil.

Esta "práctica focalizada", como la denominé, limitó las áreas del cuestionamiento al concentrarse en aspectos específicos del problema. Al dar a los estudiantes documentos parcialmente completos, como así también acceso limitado a los antecedentes, tuve un mejor control de los resultados. Al mismo tiempo, también, confeccioné las consignas para la ampliación de los objetivos —logrando que los estudiantes entendiesen, usasen, como así también, aprendiesen a tratar— el antecedente en forma crítica y flexible. De este modo, los estudiantes pudieron aprender a reconciliar el aspecto lineal y flexible de la habilidad y entender que el análisis y la aplicación de los antecedentes son al mismo tiempo un proceso simple que requiere habilidades del nivel inicial como así también un proceso complejo que requiere habilidades de nivel superior.

### C. Copiando para la solución de trabajos asignados y evaluaciones

La práctica focalizada fue un dispositivo de enseñanza que aseguraba que los estudiantes podían aprender a bosquejar, proyectar y redactar como una habilidad con una dimensión de resolución de problemas. Pero ese dispositivo sólo fue insuficiente para garantizar que las habilidades de resolución de problemas habían sido de hecho aprendidas. Otro ingrediente crítico fue olvidado: *transferencia*. ¿Estaban transfiriendo los estudiantes las habilidades aprendidas en un trabajo de bosquejo, proyecto de documentos legales a otro tipo de trabajo exigido?<sup>20</sup> Más importante aún, ¿fueron las habilidades aprendidas, a través de los ejercicios requeridos, transferidas hacia aquellos exigidos en la evaluación final?

En los cursos donde los estudiantes son evaluados continuamente, esta pregunta no es siempre una del tipo crítica. Sólo si hay una evaluación final, los docentes sí empiezan a pensar si los estudiantes están transfiriendo habilidades. Para los docentes la importancia de la transferencia en el diseño curricular bien puede depender de la selección de los métodos de evaluación.

<sup>20</sup> Acerca de la transferencia de habilidades legales, véase en general Stephen NATHANSON, *Putting Skills and Transactions Together in Professional Legal Education*, 5 J. Prof. legal Educ. 187 (1987); véase también Robyn M. DUNCAN, *Teaching Legal Skills for Transfer of Learning: Is Simulation the Answer?* 1 J. Prof. Legal Educ. 67 (1984).

En PLTC, empecé a dudar acerca del valor de una evaluación continua por la simple razón que muchos estudiantes (ya en su propia admisión) trampearon, en los trabajos asignados durante el curso y en las evaluaciones domiciliarias, copiando de las respuestas modelos y de otros estudiantes. En Hong Kong, me dieron la oportunidad de buscar una forma de evaluar el desempeño bajo condiciones que motivaran a los estudiantes a no copiarse. Decidí intentar con un diseño de examen de bosquejo y elaboración de documentos legales (*drafting*) que asegurara que los estudiantes pudieran transferir las habilidades aprendidas a través de los ejercicios y actividades realizados durante el período de clases a los exámenes.

Dos objetivos interrelacionados pero fundamentalmente diferentes tenían que ser evaluados: primero, cómo resolver, en general, problemas en documentos comerciales y segundo, cómo solucionar problemas en diferentes contextos comerciales o transaccionales. Esto es, los estudiantes debieron poseer un conocimiento razonable de la información jurídica y transaccional relevante relacionada con tareas específicas de proyecto, diseño y elaboración de documentos legales.

Sin embargo, el examen de habilidades de proyecto y elaboración de documentos/resolución de problemas y de conocimientos en un único examen no fue posible. El tiempo era insuficiente para evaluar ambos en una sólo examen. La respuesta pasó por plantear dos exámenes, uno para cada uno de los objetivos. El examen de conocimiento evaluó información jurídica y transaccional relevante en forma de respuestas cortas. El diseño del examen de resolución de problemas no resultó tan simple. Debía reflejar los tipos de problemas que los estudiantes habían estado trabajando en las actividades asignadas durante el curso y evaluar habilidades de nivel superior; debía ser realista y desafiante, y otorgar a los estudiantes el tiempo suficiente para que pudieran pensar a través de problemas. Debido a esta restricción, sólo pudo ser planteado un problema, entonces tuvo que ser situado en un sólo contexto transaccional.

¿Podría una evaluación en un único contexto transaccional ser válida cuando las habilidades de resolución de problemas fueron enseñadas en muchos otros contextos transaccionales? Podría ser válida mientras estas habilidades eran transferidas a partir de un contexto a otro. Al

mismo tiempo, pudimos resolver la cuestión problemática de la copia de trabajos. Si los estudiantes estaban aprendiendo a transferir habilidades de resolución de problemas de un contexto a otro, confiarían probablemente en la validez de los trabajos asignados como preparación útil para los exámenes y estarían motivados para practicar por sí solos.

La siguiente pregunta era si podía ser lograda realmente la transferencia de las habilidades para la resolución de problemas, y en todo caso, ¿cómo? Esta es parte de una pregunta más amplia planteada en el inicio de este artículo. ¿Cómo se desarrollan habilidades de resolución de problemas legales? ¿Cuáles son los principios de diseño curricular? La Parte II de este artículo trata estas preguntas.

## II. Principios para la enseñanza de resolución de problemas legales

Las tres cuestiones problemáticas discutidas arriba y las estrategias adoptadas para resolverlas me permitieron incorporar una dimensión de resolución de problemas a las habilidades legales en general, y a la habilidad de bosquejar y proyectar documentos en particular. Más específicamente, me permitieron evaluar varias estrategias de enseñanza para (el desarrollo) de habilidades de resolución de problemas en el curso de Derecho Comercial y Práctica.

En 1992, encuesté a estudiantes sobre los métodos de enseñanza en el curso de Derecho Comercial y Práctica. El objetivo más importante de la encuesta fue averiguar bajo cuáles condiciones –si existiera alguna– se promovía la transferencia de habilidades aprendidas a través de actividades realizadas durante el período de clase para la resolución de los exámenes.

Los estudiantes fueron encuestados inmediatamente después de finalizado un examen de cuatro horas sobre proyección y elaboración de documentos (*drafting*) en acuerdos de adquisición de acciones. Se les requirió que jerarquizaran sobre una escala de 5 puntos la utilidad de una serie de actividades para la resolución del examen. La proporción de respuestas fue elevada, por encima del 96% (272) de los estudiantes respondieron todos los ítem del cuestionario.

Los resultados de la encuesta fueron incorporados al contenido de la parte restante de este artículo, que describe seis principios de diseño curricular a los efectos del desarrollo de habilidades para la resolución de problemas legales:

- generación de oportunidades para la práctica
- diseño de problemas significativos
- uso de un diseño generador de problemas
- diseño para promover la transferencia
- uso de aprendizaje por descubrimiento
- acceso a una base de conocimiento coherente

#### A. *Generando oportunidades para práctica*

Para la enseñanza de cómo solucionar problemas legales, el primero y más básico de los principios del diseño es la generación de oportunidades para practicar.

En la encuesta los estudiantes demostraron que prefieren la práctica por sobre la enseñanza didáctica. A pesar que la evaluación examinaba proyección y elaboración de documentos y habilidades para la resolución de problemas en relación con acuerdos de adquisición de acciones, las actividades de aprendizaje —cómo elaborar un acuerdo de *joint-venture*, obtención de devoluciones de los docentes, estudio por su cuenta de los precedentes relevantes y proyección de contratos o acuerdos de trabajadores— todas jerarquizaron más alto que dos conferencias y un video sobre acuerdos de adquisición de acciones. (Véanse cuadros 1 y 2; el cuadro 1 muestra asignaciones de valores a cada una de las actividades de aprendizaje; el cuadro 2 muestra los porcentajes de estudiantes que jerarquizó cada una de las actividades de aprendizaje como “bastante útil” o más alta aún. Estos resultados confirmaron el método de enseñanza más antiguo: aprender “haciendo”.

#### B. *Diseñando problemas significativos*

El segundo principio fluye directamente del primero: los docentes tienen que diseñar problemas significativos, reales, para que los estudiantes practiquen. Cuando los problemas se asemejan a la vida real, más intrigan a los estudiantes y están más motivados para solucionarlos.

De todos modos, no hay que exagerar el componente de la realidad. Muchos hechos y documentos pueden derivar en confusión e ineficiencia. El material debe ser ordenado de forma tal que los hechos aparezcan sin ambigüedades, consistentes y fáciles de entender. Los problemas bien diseñados ahorran tiempo y aseguran buena predisposición y cooperación de los estudiantes<sup>21</sup>.

Como todos los materiales del curso, los problemas debían ser escritos meticulosamente, sin errores gramaticales o tipográficos y sin errores en los hechos o con referencias recíprocas. Los estudiantes que se encuentran aprendiendo habilidades para el ejercicio de la profesión no parecen demostrar demasiada tolerancia para con el material poco preciso<sup>22</sup>.

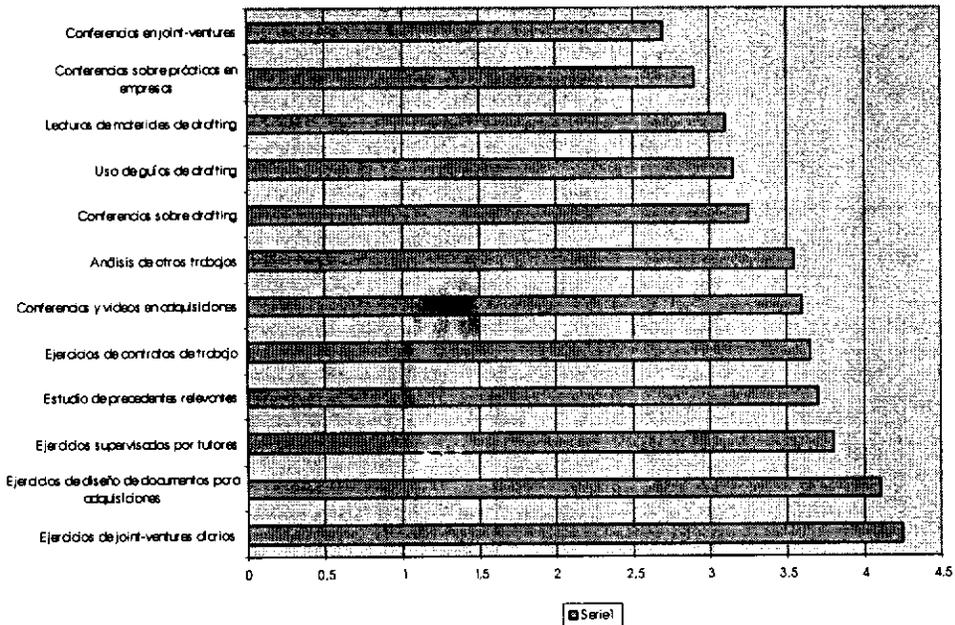
Además, estos problemas deberían ser diseñados de tal manera que reflejen tanto el aspecto "lineal" como el aspecto "flexible" de las habilidades. Para reflejar el aspecto lineal de la destreza, los hechos pueden ser manipulados de forma tal que la práctica encaje en la teoría. Una conferencia teórica o una discusión puede ser seguida por prácticas de un problema simulado, que sirve para que los estudiantes aprendan y apliquen la teoría. Al mismo tiempo, los hechos deberían presentar suficientes problemas para los estudiantes de forma tal que se sientan desafiados, no sólo a aplicar la teoría, sino también a usar de habilidades de nivel superior que puedan requerir la consideración de la flexibilidad de la teoría.

La combinación de la habilidad correcta con la correcta transacción es también importante. La enseñanza de algunas habilidades funciona bien en el contexto de determinadas transacciones y no en otros. Por ejemplo, enseñar a entrevistar, que requiere de simulaciones, funciona

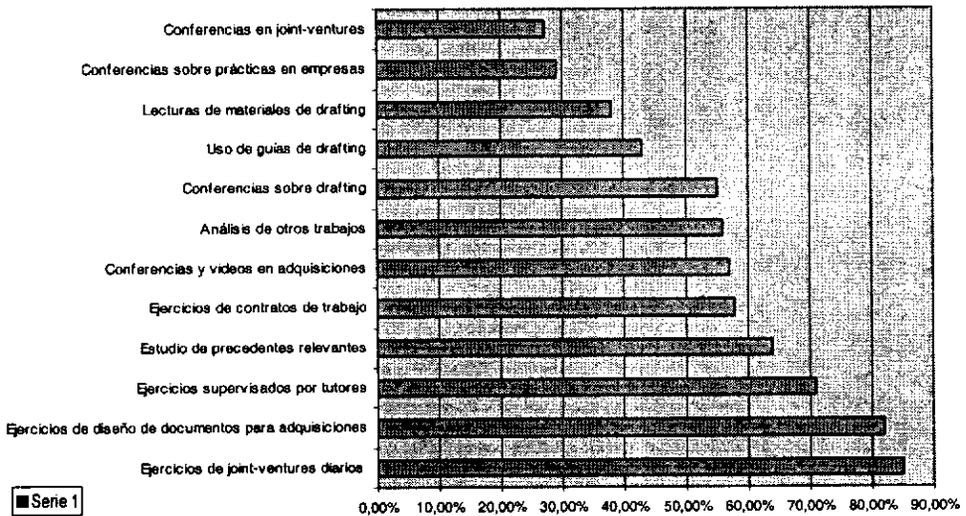
<sup>21</sup> Acerca del diseño de problemas usados en la enseñanza de la abogacía, véase, por ejemplo, William H. KENETAY, *Observations on Teaching Trial Practice*, 41 J. Legal Educ. 263, 263-64 (1991). Sobre el diseño de problemas para la enseñanza de negociaciones, véase Gerald WILLIAMS, *Legal Negotiation and Settlement: Teacher's Manual with Course Materials and Problems for Negotiation 12-16* (St. Paul, 1983). Sobre una discusión en detalle acerca de cómo diseñar problemas significativos para la educación médica, véase Janet P. HAFLER, *Case Writing: Case Writers' Perspectives*, in *The Challenge of Problem-Based Learning*, eds. David BOUD & Grahame FELETTI, 150 (New York, 1991). Hafler dice que los buenos casos (problemas) deberían desafiar a los estudiantes, deberían ser diseñados a partir de (o reflejar) una situación real. Los buenos casos tienen propósitos claros: "los casos buenos contienen un acertijo que ayuda a los estudiantes a desarrollar la habilidad de resolución de problemas". Idem en pág. 158.

<sup>22</sup> Christopher ROPER, *Review of the Institute of Professional Legal Studies 50-51* (Auckland 1990).

**CUADRO 1**  
**Valores de utilidad de actividades de aprendizaje**



**CUADRO 2**  
**Porcentaje de los valores atribuidos a las respuestas sobre actividades de aprendizaje desde "bastante útil" a más alto**



bien en el contexto del litigio civil, pero funciona considerablemente menos en el contexto de la toma de instrucciones para la adquisición de inmuebles. Una entrevista para una adquisición de un inmueble puede caer en un formato lineal porque puede ser realizada, en cambio, adecuadamente a través del seguimiento de una lista de control; para los estudiantes, la simulación de habilidades lineales, realizada en pasos sin solución de continuidad, es extremadamente insulsa<sup>23</sup>. La simulación de una entrevista para litigar es mucho más problemática, pues se necesita de las dos habilidades, la lineal y la flexible.

El *sine qua non* de la enseñanza de la resolución de problemas legales es presentar problemas significativos. Los hechos irreales producen pérdida de interés, mientras que demasiados hechos y documentos, o hechos que no parecen adecuarse a las teorías de las habilidades enseñadas, llevan al estudiante a la confusión y a la frustración. Sin problemas significativos, las actividades de aprendizaje pierden ímpetu, y obstaculizan el aprendizaje.

### C. Usando un diseño generador de problemas

Desde que los problemas significativos son tan relevantes para el currículum y tan desafiantes para su diseño, el tercer principio consiste en que los diseñadores tienen que organizar el currículum, en un grado considerable, alrededor de ellos. A pesar que los objetivos de aprendizajes generales deben ser decididos al principio, los problemas deben influenciar y generar muchos de los objetivos específicos del currículum. Por ejemplo, derecho penal y la defensa pueden ser objetivos generales, pero mucho del aprendizaje será experimental, basados en los hechos específicos de las simulaciones y problemas realizados o trabajados por los estudiantes. Muchos puntos específicos de aprendizaje surgirán de las características particulares de las simulaciones o problemas y no precisamente de la formulación premeditada del diseñador acerca de los objetivos de aprendizaje.

Si un problema diseñado creativamente funciona bien, enséñese lo que se enseñe, lo enseñado formará parte de los objetivos específicos

<sup>23</sup> Véase NELSON, *supra* nota al pie de página 18, pág. 193.

del currículum. Lo mismo sucede con el conocimiento. Cualquiera sea el conocimiento legal que se necesite para la solución de problemas, se le puede dar prioridad como un objetivo específico del currículum. Los problemas realistas no aparecen en un paquete de conocimientos; es necesario integrar lagunas o relacionar extremos sueltos. Esto puede lograrse a través del alcance de objetivos específicos de conocimiento necesarios para resolver problemas a través de conferencias, lecturas y otros métodos tradicionales de enseñanza.

Este enfoque de diseño curricular –diseño generador de problemas<sup>24</sup>– busca reconciliar lo sistemático y lo creativo. Requiere que los diseñadores adhieran a principios básicos, sistemáticos del diseño curricular, luego los deja libres para que formulen problemas creativos. Los problemas, y los resultados del desempeño de los estudiantes, deben ser usados pues para revisar y especificar los objetivos. Por ello, los diseñadores se comprometen en una cierta dialéctica, creando y revisando problemas y objetivos de modo que la consistencia entre ellos sea más probable<sup>25</sup>.

#### D. *Diseñando para promover la transferencia*

El cuarto principio consiste en diseñar para promover la transferencia: los docentes tienen que diseñar y organizar los problemas de modo de promover la transferencia de la habilidad de resolución de un problema legal de un contexto legal a otro. Cuando los problemas son diseñados y organizados efectivamente, las habilidades para la resolución de problemas legales no sólo pueden ser transferidas sino también ampliadas y profundizadas.

Para ayudar al estudiante a transferir las habilidades de resolución de problemas, los profesores pueden usar una variedad de técnicas para promover las relaciones entre contextos siendo la más importante no cambiar demasiado las características del problema. Una de estas técnicas consiste en mantener el objetivo referido a habilidades constante y solamente cambiar el contexto legal o transaccional por pequeñas partes. Los cam-

<sup>24</sup> Stephen NATHANSON, *Creating Problems for Law Students: The Key to Teaching Legal Problem-solving?* 10J. Prof. Legal Educ. 1, 2 (1992).

<sup>25</sup> Id. en pág 18.

bios realizados deben ser los suficientes como para desafiar a los estudiantes pero sin confundirlos ni abrumarlos; deben poder ver las semejanzas y con todo aún ser desafiados suficientemente para utilizar habilidades de nivel superior.

Además de estas técnicas hay otras dos técnicas que parecen funcionar bien: usar formatos similares y utilizar contextos similares. Usar un formato de estilo y léxico similar en dos o tres problemas tratando contextos legales diferentes es efectivo porque ayuda al alumno a focalizar la resolución del problema actual y a transferir la habilidad para resolver otros problemas. El énfasis está puesto más en enseñar al estudiante para que profundice y expanda la habilidad para resolver problemas, que para que adapte su respuesta a diversos formatos del problema.

La encuesta justifica, discutiblemente, la eficacia de la semejanza en el formato. La práctica de todo un día en *joint-venture* ha resultado mucho más útil para los estudiantes que cualquier otro tipo de actividad de aprendizaje para la preparación para el examen, sin perjuicio de la diferencia de contextos legales. En dicha práctica y en el examen fue utilizado el mismo formato. En la práctica de *joint-venture* de todo un día los estudiantes realizaron los ejercicios a la mañana, por la tarde recibieron un muestrario de respuestas con la correspondiente explicación, así el *feedback* y el refuerzo de las habilidades fueron inmediatos.

Los resultados de la encuesta podían significar que el alto grado de semejanza en el formato contribuyó perceptiblemente para que los estudiantes aplicaran lo que aprendieron en los ejercicios de *joint-venture* para resolver el examen sobre acuerdos para la adquisición de acciones (véase cuadros 1 y 2). Otro factor pudo haber sido la proximidad entre los ejercicios de *joint-venture* y el examen: tuvo lugar más cerca del examen que cualquier otro de los ejercicios realizados.

Además, a pesar de que los *joint-ventures* y los acuerdos para la adquisición de acciones son fundamentalmente diferentes uno de otro, presentan semejanzas contextuales. Ambas tienen que ver con cuestiones jurídicas problemáticas referidas a corporaciones y comercio —por ejemplo, los derechos de los accionistas, el manejo de corporaciones y las obligaciones de los directores. Estas semejanzas contextuales jugaron probablemente un papel importante en la valoración alta que los estudiantes hicieron de la utilidad del ejercicio.

La semejanza en el contexto –uso de contextos similares legales en diferentes problemas– logra que los estudiantes transfieran más fácilmente la habilidad para la resolución de los problemas. No obstante, cuando la transferencia ocurre en contextos *disímiles* es más probable que las habilidades se expandan e interpreten con mayor flexibilidad. La mejor propuesta consiste en lograr con cuidado un balance entre las similitudes y diferencias de los contextos usados en los problemas: debe haber suficientes semejanzas para animar a los estudiantes a transferir, pero suficientes diferencias que los desafíen para extender y redoblar sus habilidades.

En el curso Derecho Comercial y Práctica, la propuesta consistió en cambiar el contexto despacio y lógicamente cada vez, desde los contratos de venta de mercancías pasando por los acuerdos de empleos, *joint-ventures*, hasta llegar a la adquisición de acciones. Todos estos contextos encuentran su base en el derecho comercial y todos se refieren al análisis y la proyección, bosquejo y redacción de acuerdos comerciales. Con algunas manipulaciones de los hechos, pude modificar aspectos de los problemas para presentar características similares sin comprometer su componente de realismo. Pude tender puentes entre contextos diferentes enfatizando sus características semejantes.

Por ejemplo, algunos aspectos de acuerdos de empleo y el acuerdo de adquisición de acciones pueden ser semejantes si los hechos son manipulados adecuadamente. Se pueden diseñar problemas para proyectar, bosquejar y redactar ambos tipos de acuerdos que incluyan características similares como cláusulas restrictivas de diversos tipos, provisiones confidenciales y condiciones precedentes. De esta manera, es más probable que las habilidades aprendidas puedan ser transferidas.

En el curso de Derecho Comercial y Práctica el ejercicio con acuerdos de empleo y la adquisición de las acciones fueron diseñados de forma tal que las similitudes fueran evidentes. Por ello, no sorprende que los estudiantes atribuyeran al ejercicio con acuerdos de empleo un valor más alto como forma de preparación para el examen de adquisición de las acciones. (Véanse cuadros 1 y 2).

La otra manera de impulsar la transferencia consiste en que el profesor explícitamente se refiera a la transferencia en la enseñanza, demostrando cómo las habilidades particulares que trabajan en un contexto se

pueden transferir a otros contextos. Recordarles continuamente que las habilidades pueden ser transferidas a diferentes problemas ayudará a los estudiantes a realizar las conexiones necesarias entre ellas<sup>26</sup>.

#### E. Usando el aprendizaje por descubrimiento

El quinto principio consiste en utilizar el descubrimiento, un método al cual adhieren muchos educadores para la enseñanza de habilidades de resolución de problemas<sup>27</sup>. Los estudiantes pueden aprender descubriendo soluciones por sí solos a través de la preparación y simulación o escribiendo problemas. Pero el aprendizaje a través del descubrimiento no funciona si el docente sólo les presenta el problema a los estudiantes y espera que lo resuelvan sin ayuda alguna. He visto estudiantes arrojados a la "persecución del ganso salvaje" tratando de encontrar soluciones cuyo paradero, en algún ángulo oscuro de la biblioteca, sólo era conocido por sus docentes. Este tipo de actividad de aprendizaje no resulta desafiante; sólo los frustra y mina su confianza y motivación.

El descubrimiento debe ser orquestado cuidadosamente de forma tal que sean dados a los estudiantes los prerrequisitos suficientes en cuanto a conocimiento y las habilidades para poder arribar a una solución, sin que se les dé la solución de antemano. Los estudiantes necesitan guías con pistas o preguntas para canalizar el pensamiento en la dirección apropiada<sup>28</sup>. Y puesto que no todos los estudiantes solucionan problemas a la misma velocidad o con el mismo esfuerzo, la dirección se debe adaptar a las necesidades individuales. No obstante, la enseñanza a través del descubrimiento necesita de tiempo y recursos considerables. Aunque muchos resultados beneficiosos se producen a través del aprendizaje por descubrimiento<sup>29</sup>, los profesores no deben permitir que su respeto y entusiasmo para con estos resultados conduzcan a un desequilibrio en los objetivos del currículum: demasiada resolución de problemas y aprendizaje por

<sup>26</sup> NATHANSON, arriba nota 20, pág. 194.

<sup>27</sup> Véase, por ejemplo, Robert M. GAGNÉ, *The Conditions of learning and Theory of Instruction* 191-93 (New York, 1985).

<sup>28</sup> Idem.

<sup>29</sup> Véase Peter Toll HOFFMAN, *Clinical Course Design and the Supervisory Process*, 1982 Ariz. St. L.J. 277, 285-88.

descubrimiento e insuficiente enseñanza del conocimiento básico. Los estudiantes necesitan una cantidad de conocimientos legales, como prerrequisito, antes de que puedan empezar el proceso de resolución de problemas. Por lo tanto, el último principio en la enseñanza de la resolución de problemas efectivamente es proveer de un conocimiento de base coherente.

#### F. *Proveer un conocimiento básico y coherente*

Puede ser verdad que el conocimiento aprendido a través del proceso de resolución de problemas sea aprendido profundamente y se recupere más fácilmente que el aprendido en una conferencia<sup>30</sup>, pero no siempre es aprendido muy eficientemente. El trabajo con problemas reales no otorga al estudiante los conocimientos suficientemente específicos y completos para poder prepararlo con éxito para problemas nuevos. Los docentes deben proveer a los estudiantes de una base de conocimiento coherente y fácilmente recuperable a través de métodos de enseñanza tradicionales como conferencias, lecturas, cuestionarios y debates.

El conocimiento de conceptos abstractos, sin embargo, debería ser enseñado en contextos concretos relacionados con actividades prácticas<sup>31</sup>. Además, el material y las conferencias deben ser coherentemente secuenciados y ordenados para ayudar a los estudiantes a entender las relaciones entre los diferentes tópicos y para recordarlos mejor<sup>32</sup>. La observación de las relaciones entre diferentes tópicos es también importante para la resolución de problemas, un punto que se justifica por los resultados de la encuesta, aunque de una manera que desafía una de mis asunciones básicas.

Antes de la encuesta, había asumido que, el conocimiento no directamente relacionado con el contexto que se estaba examinando, podría parecer de poca importancia para los estudiantes a los efectos de la preparación para los exámenes. Aparentemente este no es el caso. Por lo que se puede observar del Cuadro 1, los estudiantes encontraron que las

<sup>30</sup> Geoffrey R. NORMAN, *What Should Be Assessed? in The Challenge of Problem-Based Learning*, ut supra nota 21, págs. 254, 256.

<sup>31</sup> Colin COLES, *Is problem-Based Learning the Only Way?* en id., págs. 295, 298-99.

<sup>32</sup> GAGNÉ, op. cit. nota 27, pág. 172.

conferencias en práctica de empresas y *joint-venture*, si bien no jerarquizadas tan altamente como las conferencias en adquisición de acciones, eran aún útiles: recibieron un valor de utilidad promedio de aproximadamente 3.

Parece así que, el conocimiento relacionado directa e indirectamente con el contexto examinado, sirve para ampliar y profundizar la base de conocimiento general de los estudiantes y su comprensión de *todos* los tópicos relacionados. En otras palabras, el manejo de una variedad de contextos legales, a través de una forma coherente y fácil de aprender, logra que el estudiante tenga una mejor comprensión del Derecho Comercial y Práctica y adquiera la habilidad de enfrentar los problemas en un contexto específico con mayor facilidad.

Es útil aclarar que el último principio en el diseño curricular –provisión de una base de conocimientos coherente– es la contrapartida del primer principio –provisión de oportunidades para la práctica–. Estos dos principios sugieren dos lados paralelos en el currículum, uno que trata con el conocimiento, el otro con las habilidades, cada uno con el método apropiado de enseñanza.

Ambos lados del currículum son necesarios para enseñar la resolución de problemas legales. En cuanto a cómo deben ser sintetizados, la respuesta radica en el diseño para la generación de problemas (el tercer principio). Los problemas deben dejar influenciar los objetivos específicos del currículum, incluyendo el conocimiento curricular. En otras palabras, cuando los docentes se preguntan a sí mismos que es lo que los estudiantes necesitan saber, la respuesta –en buena medida– depende de la observación atenta del conocimiento necesario para resolver aquellos problemas. El diseño para la generación de problemas conecta a los dos lados del currículum facilitando la síntesis del “conocimiento contextual-específico” y la “habilidad de resolución de problemas” a la que se refería Perkins y Salomon<sup>33</sup>.

Un último principio toca todos aquellos mencionados: *lograr el equilibrio*. Hay que tener mucho cuidado en balancear los dos lados del currículum. A pesar que la meta última es enseñar a los estudiantes habilidades

<sup>33</sup> PERKINS & SALOMON, op. cit. nota 2, pág. 16.

para la resolución de problemas legales, esto no significa que las actividades de aprendizaje que se concentran en problemas de la práctica requieran que se les otorgue un énfasis excesivo. Algunos investigadores han advertido acerca de los peligros de este enfoque, y han inclusive sugerido que enseñar habilidades para la resolución de problemas requiere que el énfasis primario esté puesto aún en la adquisición de conocimientos<sup>34</sup>.

Pero otros sugieren que suministrar a los estudiantes demasiado conocimiento agota el nivel de sus "recursos de atención" y puede interferir, sin promover, en el proceso de resolución de problemas<sup>35</sup>. Además, si el conocimiento se relaciona muy directamente con el problema, puede volver al problema no-problemático.

Ante la ausencia de un consenso claro en las investigaciones, el enfoque recomendado es intentar lograr un balance adecuado entre los dos lados del currículum<sup>36</sup>. Los estudiantes necesitan adquirir, el conocimiento necesario para resolver problemas satisfactoriamente, mientras se sientan aún desafiados y, a la vez, tampoco demasiado conocimiento que los abrume o apabulle al punto de pensar que el problema ha desaparecido.

\*\*\*\*\*

Para propósitos educativos, es útil pensar que la resolución de problemas legales es el tema central y la idea fuerza del diseño curricular. Lo que los abogados esencialmente hacen, es solucionar problemas.

Este artículo se dirige a la pregunta sobre cómo desarrollar habilidades de resolución de problemas. He sugerido que hacerlo de forma consistente, efectiva y equitativa requiere prestar la debida atención a cuestiones complejas del diseño curricular, y he ofrecido seis principios que, si son aplicados conscientemente y con cuidado, pueden ayudar a los docentes para que sus estudiantes desarrollen habilidades para la resolución de problemas. Tomados como un todo estos principios enfatizan los métodos que promueven, la transferencia de un contexto a otro, la habilidad

<sup>34</sup> Véase, por ejemplo, *Some Modern Myth of Cognition and Instruction, in Teaching for Learning: The View from Cognitive Psychology*, ed. John B. Biggs, 71, 82 (Hawthorn, Ausstl., 1991).

<sup>35</sup> Michael LAWSON, *Managing Problem-Solving*, en Idem, págs. 126, 131-132.

<sup>36</sup> GAGNÉ, op. cit. nota 27, pág. 196.

para resolver problemas y sintetizan los dos lados del currículum de resolución de problemas, uno que lidia con el conocimiento y el otro con la habilidad y la destreza.

Los resultados de la encuesta que he citado como justificación de algunos de estos principios son tentativos y rudimentarios, y se deben calificar por tres factores importantes además de los mencionados con anterioridad. Primero, es probable que la percepción de los estudiantes acerca de la utilidad de las variadas actividades de aprendizaje estuviera afectada por el desempeño del docente. Varios docentes enseñaron a lo largo del curso, y ningún dato de la encuesta estuvo dirigido para medir su desempeño<sup>37</sup>. Segundo ¿hasta qué punto la percepción del estudiante de lo que era transferido concuerda con la percepción del docente? Como los cuestionarios fueron anónimos, esto no pudo ser medido. Tercero, no está del todo claro *qué* destrezas fueron transferidas y en *qué* proporción, por ejemplo, si eran habilidades de nivel inicial o superior.

Los resultados, sin embargo, mostraron que un porcentaje sustancial de estudiantes identificó algunas actividades de aprendizaje como útiles para los exámenes a pesar de las diferencias de contextos: consideraron que estaban transfiriendo algunas habilidades aprendidas durante el curso a los exámenes. Estos resultados, a pesar de ser tentativos, tienen implicancias significativas para la enseñanza y la evaluación de las habilidades. Puede ser, por ejemplo, que la evaluación continua se pueda reducir al mínimo en cursos de habilidades y que una gran cantidad de estudiantes puedan ser entrenados, y evaluados, en el desarrollo de habilidades legales —los recursos sustanciales proporcionados son invertidos en el diseño del plan de estudios.

La investigación adicional ayudará indudablemente a arrojar luz a estas cuestiones, sin embargo, hay otras tantas cuestiones que presentan

<sup>37</sup> El desempeño de los docentes en el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas legales no fue un tema tratado específicamente en este artículo; sin embargo, está presupuesto, en todo éste, que se requiere altas calidades de enseñanza. El docente debe tener un alto grado y una amplia gama de enseñanza, habilidades legales y de diseño. Por ejemplo, una técnica importante de enseñanza de habilidades es demostrar la habilidad y analizarla. Cuando se enseña la resolución de problemas, los docentes deben poder ser capaces de demostrar habilidades de resolución de problemas y análisis de las estrategias de los estudiantes necesarias para solucionar problemas específicos. Véase, LAWSON, op. cit. nota 35, pág. 138. Ser capaz de aplicar esta técnica requiere una considerable sofisticación así como también experiencia en la enseñanza y la práctica. Sin embargo, esta técnica es sólo una de las muchas requeridas habilidades docentes serias.

similar atractivo. Por ejemplo, ¿hay formas útiles de evaluar el diseño y el método de enseñanza para promover la transferencia de la habilidad de resolución de problemas? ¿Es posible enseñar a resolver problemas legales en contextos que se amplían y cambian permanentemente? ¿Cuán lejos se pueden extender y ensanchar estas habilidades pero sin socavar o forzar su significación? ¿Cómo pueden ser secuenciados y equilibrados los conocimientos y las habilidades legales del currículum de forma tal que la habilidad de los estudiantes para resolver-problemas legales pueda ser extendida y profundizada con cada una de las actividades de aprendizaje? ¿Cómo se puede diseñar los exámenes para que fehacientemente evalúen la habilidad y la destreza para resolver problemas legales? La búsqueda de respuestas a estas preguntas, pronostico, ayudarán a generar poderosos y nuevos métodos en el desarrollo de habilidades para resolver problemas legales.