

ARTÍCULO ORIGINAL

La Gestión Constructiva de Conflictos. Propuesta y desarrollo de un taller práctico en el contexto universitario

Marta Vázquez-Capón

martavcapon92@gmail.com

M^a Ángeles López-Cabarcos

angeles.lopez.cabarcos@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN. Este artículo propone un método para desarrollar habilidades directivas entre alumnos universitarios. Tratando de adaptarnos a los métodos de enseñanza definidos por el Espacio Europeo de Educación Superior, se ha diseñado y desarrollado un Taller de Gestión de Conflictos mediante una dinámica de *Role Playing*. El objetivo principal del trabajo ha sido formar a los alumnos en la gestión constructiva de conflictos, sabiendo que al mismo tiempo habrían de desarrollar otras habilidades como la creatividad, el trabajo en equipo, la negociación o la comunicación. El resultado ha sido muy satisfactorio, constatándose en el alumno una mejora significativa en el desarrollo de sus habilidades directivas. En concreto, los alumnos fueron capaces de solucionar satisfactoriamente el conflicto planteado, observándose una clara relación entre el estilo de gestión de conflictos utilizado, la circunstancia de situación y su personalidad.

PALABRAS CLAVE. *Role Playing*, Habilidades Directivas, Gestión de Conflictos

The Constructive Conflict Management. Proposal and development of a workshop in the university context

ABSTRACT. This article proposes a method to develop management skills between university students. The article deals with adopting ourselves to teaching methods defined by the European Higher Education, that has designed and developed a workshop of conflict solving through *Role playing*. The main objective of this assignment is to educate the students about the constructive management of conflicts, knowing that at the same time they would have to develop other skills such as creativity, team work, negotiating and communication skills. The result was satisfactory, establishing in students a significant improvement in the development of their management skills. In summary, the students were capable of satisfactorily solving problems, observing a clear relationship between the style of using problem solving, circumstances and their personality.

KEY WORDS. *Role Playing*, Management Skills, Conflict Management

Fecha de recepción: 20-5-2015 · Fecha de aceptación: 16-6-2016
Dirección de contacto:
Departamento de Organización de Empresas y Comercialización
Facultad de Administración y Dirección de Empresas
Universidad de Santiago de Compostela
Campus de Lugo
Avda. De Alfonso X O Sabio, s/n
27002 LUGO

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante) han supuesto una revolución en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en los roles del profesorado y del alumnado. De este modo, la formación se centra en el aprendizaje del estudiante, siendo éste el principal protagonista, convirtiéndose el profesor en un generador de conocimientos y guía durante el proceso (Tena León y Tricás, 2008). Con esta reforma las actuales titulaciones universitarias deben procurar una formación suficiente capaz de garantizar la *empleabilidad* y la competitividad de los futuros egresados facilitando su inserción laboral (Pérez-Pérez, 2013). Del mismo modo, el contexto actual demuestra que la situación del mercado laboral es cada vez más difícil para los recién titulados, mostrándose cada vez más exigente en la evaluación de los candidatos que acceden a los procesos de selección. En este contexto, la necesidad de formar a los alumnos universitarios en una serie de competencias y habilidades necesarias para su futuro profesional es un hecho cada vez más aceptado y demandado (Martínez González, 2010). De este modo, el objetivo de desarrollar nuevos conocimientos y habilidades mediante la educación y la formación, hace necesario conocer qué es lo que las empresas requieren de los titulados universitarios. Según la Encuesta Europea de Graduados REFLEX *The Flexible Professional in the Knowledge Society* (Allen, J. y Van der Velden, R., 2007), realizada a titulados universitarios en Europa en 2007, la capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, así como la capacidad para negociar de forma eficaz, se encuentran recogidas como competencias requeridas a los titulados superiores en el ámbito europeo y español. En este mismo sentido, el Flash Eurobarometer “*Employers' perception of graduate employability*” (European Comisión, 2010), encuesta realizada a empresas con menos de 50 trabajadores en el 2010, recoge

como una de las competencias más importantes según los empleadores para un horizonte temporal de cinco años, la capacidad analítica para la resolución de problemas. De este modo, se deduce que tanto para los recién titulados universitarios como para sus futuros empleadores, la habilidad para resolver conflictos es considerada como una competencia potencial realmente importante y necesaria de cara a la inserción con éxito en el mercado laboral.

Por ello, en este trabajo se ha abordado el diseño y desarrollo de un Taller de Gestión de Conflictos (TGC en adelante) entre alumnos universitarios con el objetivo de que conozcan y apliquen los diferentes estilos de gestión, sabiendo elegir el mejor en cada situación; y desarrollando, al mismo tiempo, otras habilidades como la creatividad, la innovación, el trabajo en equipo, la comunicación, la improvisación, el análisis crítico o la negociación. Con el diseño y posterior desarrollo del taller se ha pretendido, además de facilitar la asimilación de contenidos teóricos fuera de las clases magistrales convencionales, el desarrollo de habilidades y competencias eminentemente prácticas, convirtiendo al alumno en el auténtico protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. GESTIÓN CONSTRUCTIVA DE CONFLICTOS

No todas las personas son capaces de mantener un nivel óptimo de conflictos dirigidos a objetivos productivos (Kelly, 1970; Thomas, 1976). Por lo general, se reconoce que el conflicto representa la prueba más dura de las habilidades interpersonales de un directivo, por lo que contar con las habilidades directivas suficientes para gestionarlo adecuadamente resulta realmente necesario. Disponer de personas preparadas emocionalmente para gestionar conflictos, ofrece la oportunidad de contar con un recurso realmente valioso, cada vez más demandado por las empresas.

Sin duda, la consideración del conflicto en las organizaciones ha ido evolucionando con el paso de los años, pasando de un enfoque tradicional, en el que el conflicto era asociado a algo negativo que debía ser evitado y

eliminado (Sheriff y Sheriff,1953; Lewin, 1948) a un enfoque interaccionista que afirma que un grupo armonioso, pacífico, tranquilo y cooperativo está llamado a volverse estático, apático e incapaz de responder a las necesidades de cambio e innovación (Blackard y Gibson, 2002; Pascale,1990; Wanous y Youtz, 1986). Bajo este último enfoque, los líderes deben, por tanto, mantener un nivel de conflicto suficiente para mantener el grupo viable, autocrítico y creativo.

En este sentido, muchos autores coinciden en que algunos conflictos son tan inevitables como beneficiosos en las organizaciones eficaces, y sostienen que, si se mantiene un nivel de conflicto constante junto con un nivel de solución, el nivel de conflicto resulta saludable para la mayoría de las empresas (Brown, 1983; Peterson, 2014). Del mismo modo, ya en 1965 Abraham Maslow observó que gran parte de los directivos apreciaban intelectualmente el valor del conflicto y la competencia, coincidiendo en que es un ingrediente básico en el actual concepto de sistema libre de empresa. Esta última perspectiva es lo que nos lleva a considerar el conflicto como una parte esencial en la vida de una organización, influenciada por la globalización, una gran diversidad laboral y la diferente forma en la que las organizaciones y culturas manejan sus conflictos (Seybolt, Derr y Nielson, 1996; Tjosvold, 1991). Los individuos que manejan conflictos adecuadamente deben controlar, al menos, el uso de tres habilidades esenciales: i) ser capaces de diagnosticar el tipo de conflicto de forma precisa, incluyendo sus causas (Brown y Eisenhardt, 1997; Jehn y Mannix, 2001); ii) identificar las fuentes del conflicto considerando el contexto y las preferencias personales (Latham and Wexley, 1994); y iii) ser capaces de seleccionar la estrategia adecuada para gestionar mejor el conflicto (Volkema y Bergmann,2001).

Con el objetivo de acercar al alumnado al mundo de las relaciones interpersonales y a la realidad empresarial, se propone realizar un taller para la gestión constructiva de conflictos mediante una dinámica de *Role Playing*, tratando de romper con la metodología tradicional y de posicionar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje (Imbernon y Medina, 2005). De este modo, los alumnos

serán quienes, mediante la simulación de una situación real y la retroalimentación, aprendan solos (Johnson, Johnson y Johnson, 1999). El juego de rol como tal, consiste en un universo alternativo creado por la imaginación, donde la inteligencia, la inventiva y la capacidad de improvisación son fundamentales. Además, estimula, educa y permite ejercitar facultades que en la vida real quedan coartadas u oprimidas por el entorno y las circunstancias. La práctica de los juegos de rol proporciona a menudo aprendizaje, destreza, y una legítima evasión muy parecida a la felicidad (Pérez Reverte, 1994). Por tanto, a lo largo de la actividad los alumnos recibirán información creada con la intención de ponerlos en situación, y se les hará creer en todo momento que nos encontramos ante una situación real lo que les ayudará a escenificar con mayor naturalidad el “personaje” que van a interpretar (dicha información se irá presentando a lo largo del desarrollo de la experiencia educativa).

Sabiendo que el objetivo principal de la realización de este taller es conseguir desarrollar habilidades de gestión de conflictos en los alumnos universitarios, se ha elegido el Modelo de Intenciones Tácticas de Thomas (1992) ya que este modelo explica y justifica la forma de examinar y seleccionar el método más adecuado para el manejo de conflictos. Thomas trata de identificar los principales componentes del conflicto, así como las relaciones entre ellos. Sostiene que el conflicto ocurre como un proceso o secuencia de eventos que tienen lugar en “episodios conflictivos” entre las partes. Estos episodios incluyen experiencias internas de las partes, así como comportamientos externos y visibles. Su modelo es fundamentalmente cognitivo, esto es, referido a cómo los participantes piensan en un proceso, cómo lo construyen y cómo lo interpretan. De este modo, Thomas distingue cinco etapas en el proceso del conflicto: *Conciencia del Conflicto, Pensamientos y Emociones, Intenciones, Conducta y Resultados*. El proceso comienza cuando una de las partes es consciente de que la otra parte le afecta o le puede afectar negativamente. Posteriormente, aparecen los pensamientos y las emociones, las cuales definen la interpretación de la realidad de cada parte así como sus intenciones. Las intenciones se encuentran entre las cogniciones-emociones y

la conducta manifestada por la otra parte. De este modo, en función de cómo sienta y perciba el conflicto una parte, se iniciarán una serie de acciones que permitirán conocer a la otra su intención y viceversa. Según Thomas, ésta es la fase más importante del proceso del conflicto, ya que se interpretan las intenciones de resolución de las partes, algo estrechamente relacionado con los diferentes estilos de gestión de conflictos elegidos y, por tanto, con las conductas adoptadas y con los resultados obtenidos. Existe el error de considerar las intenciones como fijas durante el transcurso de un conflicto, sin embargo éstas pueden cambiar en función de las situaciones, conductas y diferentes emociones que se producen a lo largo de todo el proceso.

A partir de los años 50-60, los teóricos del conflicto comienzan a usar términos bidimensionales para contextualizar las intenciones generales del conflicto (Blake y Mouton, 1964), distinguiendo en este sentido dos de ellas: la asertividad (preocupación por uno mismo) y la cooperación (preocupación por el otro). Como resultado de las combinaciones extremas de dichas dimensiones, surgen los cinco estilos de gestión de conflictos descritos por Thomas. Las respuestas de los individuos ante las confrontaciones interpersonales tienden a agruparse en cinco categorías: *coacción*, *complacencia*, *evasión*, *compromiso* y *colaboración* (Volkema y Bergmann, 2001). (Figura 1).

Por tanto, estos cinco modelos de conflicto reflejan diferentes grados de cooperación y asertividad, así como distintas respuestas de los individuos ante las confrontaciones:

- *Respuesta de coacción* (asertiva, no cooperativa): Posición “yo gano-tú pierdes”. Intento de satisfacer las propias necesidades a costa de las necesidades del otro.

- *Método de complacencia* (cooperativo, no asertivo): Posición “yo pierdo-tú ganas”. Intento de satisfacer los intereses de la otra parte mientras descuida los propios.
- *Respuesta de compromiso* (medianamente asertivo y medianamente cooperador): Posición “yo gano/pierdo-tú ganas/pierdes”. Intento de alcanzar un punto intermedio entre la asertividad y la cooperación, para lo que se pide a ambas partes que hagan sacrificios como única forma de poder obtener una ganancia común.
- *Respuesta de evasión* (no asertivo y no cooperador): Posición “yo pierdo-tú pierdes”. Intento de esquivar el problema y posponer la solución, descuidando los intereses de ambas partes.
- *Método de colaboración* (cooperativo, asertivo): Posición “yo gano-tú ganas”. Intento de resolver por completo los problemas de ambas partes. Su objetivo es encontrar soluciones a las causas del conflicto que sean satisfactorias para ambas partes. Este estilo es preferible frente al resto porque fomenta las normas de colaboración y confianza, admite el valor de la asertividad y anima a los individuos a que enfoquen sus conflictos en los problemas y en los asuntos más que en las personalidades.

La tarea de un directivo eficaz consiste, por tanto, en mantener un nivel óptimo de conflicto dirigido a objetivos productivos y en saber elegir en cada caso la estrategia de manejo y solución más adecuada. El objetivo del TGC es, precisamente, conseguir que los alumnos adquieran las capacidades/habilidades directivas necesarias para gestionar conflictos de forma eficaz. Según Einsenhardt y sus colegas (1997) el reto es animar a que los miembros de los equipos discutan sin destruir sus habilidades para trabajar juntos, esto es, alentar, formar y capacitar a los miembros para resolver conflictos constructivamente (Van de Vliert, Nauta, Euwema y Janssen, 1997).

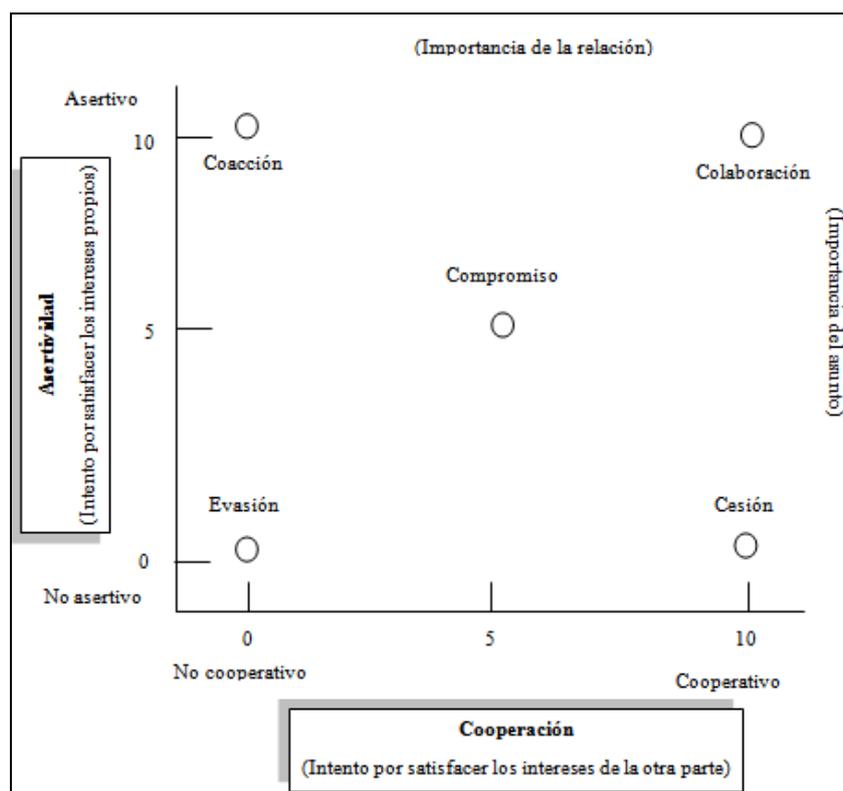


Figura 1. Modelo de Gestión de Conflictos. Fuente: Thomas (1992)

3. DESARROLLO DEL TALLER DE GESTIÓN DE CONFLICTOS. METODOLOGÍA

3.1 Participantes

La experiencia educativa ha sido llevada a cabo en el contexto de la docencia universitaria a lo largo del segundo cuatrimestre académico con estudiantes de tercer y cuarto curso del grado de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Santiago de Compostela. Han participado ocho de los diecinueve estudiantes matriculados en la asignatura optativa “Comportamiento y Cambio Empresarial” (G3101448). Concretamente, para el desarrollo del taller ha sido necesaria la participación de cuatro hombres y cuatro mujeres con edades comprendidas entre los 21 y 25 años.

La selección de los alumnos para participar en el TGC ha sido dirigida, tratando de ajustar en la medida de lo posible su personalidad a la del personaje que iban a interpretar en la dinámica. De este modo, y de forma previa al desarrollo propiamente dicho

del TGC, todos los alumnos matriculados en la asignatura realizaron el Test de Personalidad de Myers-Briggs (Myers, McCaulley, Quenk y Hammer, 1998; Jung, 1971), para posteriormente, y una vez analizados los resultados del mismo, poder proceder a la selección de aquellos que mejor se ajustasen a los personajes que se iban a interpretar. Esto es, podemos decir que el TGC se inició únicamente en el momento en el que se comprobó la coherencia entre los resultados del Test de Personalidad y la correspondiente ficha de personalidad del personaje que se va a interpretar. Además, una vez seleccionados los participantes del TGC, y antes de dar comienzo a su desarrollo, los alumnos tuvieron que cubrir un Cuestionario de Gestión de Conflictos (CGC en adelante) para ver *a priori* el estilo de gestión de conflictos preferido por cada uno. Ese mismo cuestionario fue contestado por los participantes del taller al final de la dinámica. El objetivo ha sido analizar la coherencia entre los resultados del mismo al inicio y al final de la actividad, así como la coherencia de estos resultados con los comportamientos exhibidos durante el taller.

3.2. Instrumentos

Como ya hemos mencionado con anterioridad, el taller se llevó a cabo mediante una dinámica de *Role Playing*. Esta técnica pretende que los alumnos exploren sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influirán en su conducta ayudando a descubrir y aceptar el papel de los demás (Martín 1992; Grande de Prado, 2010). Con esta técnica se puede trabajar la dirección de las relaciones interpersonales, la adquisición de capacidades, como la perspectiva social o la empatía (Martín 1991; Fernández y Tenorio, 2014) y, sin lugar a dudas, la capacidad de resolución de conflictos, así como las consecuencias asociadas a la toma de decisiones (Martín, 1991; Joyce, Weil y Calhoun, 2002). En este taller y utilizando esta técnica, los alumnos han dramatizado y representado a través del diálogo y escenificación una situación de conflicto percibido como real para ellos. Así, mediante la creación y presencia de distintos personajes se fueron introduciendo los diferentes puntos de vista, provocando que el conflicto surgiese por sí solo.

Para la realización de la dinámica se siguieron las fases del modelo clásico de *Role Playing*, comenzando por la de motivación. Con el objetivo de realizar la clase práctica fuera del horario y espacio físico de docencia tradicional, el taller se desarrolló en "otros tiempos y lugares" sacando a la clase de su sitio habitual", sin que ello implicara una desconexión con los contenidos teóricos de la asignatura. Con el ánimo de que los participantes interiorizaran aún más la situación y de crear un clima de confianza y

participación, el espacio en donde se realizó el taller fue totalmente adaptado, creándose una atmósfera organizativa llena de slogans publicitarios y lemas organizativos referentes a la empresa descrita en el material complementario entregado a los alumnos. Del mismo modo, se crearon tarjetas organizativas de identificación, se entregaron carpetas a cada alumno responsable de cada departamento, y se asignaron posiciones estratégicas diferentes para cada escenario de teatralización con la finalidad de que las intervenciones conflictivas entre los alumnos fueran todavía más directas y visibles.

Posteriormente a la adecuación del espacio, tuvo lugar la preparación de la dramatización, esto es, la entrega de los datos y recursos necesarios para la puesta en marcha de la representación. En este sentido, para la realización del taller se hizo necesaria la redacción de una historia de empresa, así como la creación de ocho personajes. Cada personaje llevaba asociado una ficha de perfil de personalidad en la que se describía de forma detallada el puesto y cargo del departamento que dirigía, edad, situación familiar, laboral y emocional, así como los rasgos de personalidad relacionados con el puesto (Tabla1). La historia de empresa, entregada a cada alumno el día anterior a la realización del TGC junto con todas las fichas de perfiles de personalidad de los personajes, recogía una situación conflictiva y problemática en la que diversos departamentos se veían afectados, debiendo adoptar una postura para manejar el conflicto y llegar finalmente a un acuerdo. Dicha información sirvió para poner en situación a los participantes y conocer los personajes y la situación conflictiva descrita.

Departamento	Descripción
Presidente Ejecutivo (P1)	Aprecia intelectualmente el conflicto. Es un líder nato y sus compañeros lo definen como ambicioso, profesional, humilde y entregado.
Director General (P2)	Inestable emocionalmente e incapaz de manejar situaciones amenazantes.
Responsable del Departamento de RRHH (P3)	Brillante profesional y personalmente que mantiene una estrecha relación de amistad con el Director General.
Director del Departamento Comercial y de Ventas (P4)	Dado al orden y a la perfección. Poco sociable. Suele estar presente en la mayoría de los conflictos de empresa.
Jefa del Departamento de I+D (P5)	Carácter muy fuerte. Poco comprometida y tolerante. Muy conservadora y con aversión al cambio. Se siente responsable de la reputación de su padre en la empresa.
Responsable del Departamento de Marketing (P6)	Nueva en la empresa, muy ambiciosa con un alto rendimiento y profesionalidad. Creativa e innovadora, con carácter y gran capacidad de autocontrol.
Jefe del Departamento Financiero (P7)	No se siente identificado con la empresa. Desorganizada, responsable, positiva, analítica y muy inquieta e innovadora en su campo. No suele posicionarse de ningún lado.
Supervisora General del Departamento de Producción (P8)	Su experiencia en la compañía es escasa. Comprometida, tímida, sentida, correcta e insegura. Evita los conflictos o busca soluciones equitativas tratando de no posicionarse.

Tabla 1. Descripción de los personajes que se van a interpretar

La actividad se desarrolló a lo largo de cuatro escenarios de teatralización (tres pautados y uno libre) diseñados conforme a unos perfiles de actuación determinados para cada personaje. Dichos perfiles de actuación eran distintos en cada escenario, los cuales, además, describían una situación diferente a la que se debían ajustar los alumnos en la medida de lo posible. Esta información se entregó durante los tres primeros escenarios de teatralización, junto con un diagrama de relaciones en el que se representaban los flujos de relación existentes entre los distintos personajes de la historia. En la Tabla 2 se describe, de forma resumida, el contenido que se iba a tratar en cada uno de los escenarios de teatralización. En cada escenario se especificó la situación que había que interpretar y también los departamentos (alumnos) participantes en cada uno de ellos, la duración del escenario y el lugar en el que tendría lugar. De este modo, mediante la aplicación del modelo de Thomas (1992), lo que se pretendió

fue que los alumnos actuaran conforme a una serie de perfiles de actuación durante los tres primeros escenarios, actuando de forma libre durante el cuarto. El objetivo era que los alumnos observasen las consecuencias asociadas a los distintos estilos de gestión en lo que a la resolución del conflicto se refiere. Para la correcta realización del TGC se hizo necesaria la creación de una serie de normas y requisitos básicos de actuación que los alumnos deberían tener presentes a lo largo de la actividad, como “los alumnos participantes en el taller deberán de interiorizar al máximo el papel que les corresponde, haciendo que cada situación se aproxime lo máximo posible a la realidad”; “en aquellos escenarios con perfiles de actuación prediseñados, los alumnos pueden y deben actuar con total naturalidad sin verse atados a su ficha”; “interrumpir está totalmente permitido, pero hablar al mismo tiempo no”; o “todos los participantes deberán hablar e intervenir a lo largo de todos los escenarios de teatralización, así como estar presentes en los mismos a pesar de que no participen en ellos”.

Escenario de teatralización	Descripción
Primer escenario de teatralización	Reunión de departamentos convocada para el lunes 2 de junio del 2014 a las 16:00 h de la tarde con el propósito de elegir un plan de viabilidad adecuado.
Segundo escenario de teatralización	Reunión de departamentos convocada para el lunes 2 de junio a las 18:00 h de la tarde con el propósito de solucionar el conflicto interpersonal y acabar con el cuestionamiento del Director General.
Tercer escenario de teatralización	Reunión privada convocada el martes 3 de junio del 2014 entre el Presidente Ejecutivo y el Director General acerca de la grave situación de la empresa y de los conflictos interpersonales entre departamentos.
Cuarto escenario de teatralización	Reunión de departamentos convocada para el martes 2 de junio del 2014 a las 16:00 h de la tarde en la Sala de Juntas con el propósito de dar por terminado el conflicto interpersonal y acordar un plan de viabilidad.

Tabla 2. Descripción de los cuatro escenarios de teatralización

3.3 Procedimiento

El TGC tuvo lugar en dos días diferentes, tratando de llevar a la realidad la idea de que los conflictos pueden no solucionarse en un día y que requieren de más tiempo. Concretamente se realizó el lunes día 2 de junio de 2014 a las 16:00 horas de la tarde y el martes día 3 de junio de 2014 a las 18:00 horas de la tarde. El lugar de celebración fue la Sala de Juntas de la Facultad de Administración y Dirección de Empresas. Para la correcta realización del TGC, se diseñó una hoja de ruta (Tabla 3), identificando los momentos, las actividades y su duración.

Como ya se ha comentado, una semana antes de la realización del taller, todos los alumnos matriculados en la asignatura Comportamiento y Cambio Empresarial realizaron el Test de Personalidad de Myers-Briggs (1998) con la intención de ajustar su personalidad con la del personaje que iban a interpretar. Así, fueron escogidos entre los diecinueve alumnos, los ocho para participar en el taller. El resto de los alumnos actuaron como observadores del taller lo que los debía ayudar a comprender desde un punto de vista diferente todo el proceso (momento -2).

Con un día de antelación al inicio del TGC, y una vez elegidos los ocho estudiantes que iban a participar en el mismo, se les entregó a cada uno de ellos una serie de documentos previos necesarios para la puesta

en marcha de la dinámica (momento -1). Dicha documentación hacía referencia a la definición detallada de la historia de empresa, así como a la entrega de todas las fichas de perfiles de personalidad, con la intención de que los alumnos, sin conocer quiénes de ellos interpretarán cada personaje, conocieran a fondo todos los perfiles.

Elegidos ya de forma selectiva los alumnos para participar en la dinámica, entregada toda la información necesaria y preparada la Sala de Juntas de la Facultad, dio comienzo el TGC, encontrándonos de este modo en el primer día de celebración del taller (momento 0). El profesor a cargo de la asignatura se encargó de observar, guiar y gestionar los tiempos a lo largo de toda la actividad. De este modo, procedió a presentar la dinámica, comentar las normas y requisitos de actuación y entregar a cada uno de los alumnos las tarjetas de identificación, así como las carpetas por departamentos en las que se recogía toda la documentación. Fue única y exclusivamente en este momento inicial en donde el profesor se encargó de hacer aclaraciones, mostrando especial interés en la solución de dudas, ya que una vez diera comienzo el taller su papel docente quedaría relegado al de mero observador, para obtener cierta información, y presentador de los escenarios. A continuación, y antes de iniciar el taller, el profesor pasó a cada uno de los alumnos por primera vez el CGC. La duración total del momento 0 fue entre 10 y 15 minutos.

M	Actividades	D
-2	<ul style="list-style-type: none"> Se pasa a los alumnos el Test de Personalidad de Myers-Briggs. Se entrega la definición del problema de empresa a los ocho alumnos participantes. Se entregan todas las fichas de perfiles de personalidad a cada uno de los integrantes. 	-
0	<ul style="list-style-type: none"> Se presenta la actividad así como la dinámica de la misma. Se aclaran todas las dudas que tengan los alumnos. Antes de comenzar con la actividad propiamente dicha, se pide a los participantes que cubran el Cuestionario de Gestión de Conflictos. 	20
1	<ul style="list-style-type: none"> Se realiza un precalentamiento con la intención de que los alumnos entren en contacto con la dinámica del taller. Se facilita a los participantes una presentación Power Point con una breve descripción del primer escenario. Se reparten los correspondientes perfiles de actuación a cada participante, así como las normas que han de seguir y un diagrama de relaciones. 	10
2	<ul style="list-style-type: none"> Se plantean y aclaran las dudas de los alumnos. Los individuos podrán realizar anotaciones en todo momento en sus hojas de anotaciones. Se controlan los tiempos de actuación. 	10
3	Escenificación del primer escenario de actuación	20
	Descanso de 15 minutos	
4	<ul style="list-style-type: none"> Se seguirá el mismo procedimiento que en el momento 2 	10
5	Escenificación del segundo escenario de actuación	20

(M) Momento; (D) Duración en minutos, (L) Libre

Tabla 3. Hoja de Ruta del TGC - Día 1

M	Actividades	D
6	<ul style="list-style-type: none"> Se recuerda la dinámica de la actividad así como el momento en el que nos encontramos. Se plantean y aclaran las dudas de los alumnos. 	5
7	<ul style="list-style-type: none"> Se seguirá el mismo procedimiento que en el momento 2 	10
8	Escenificación del tercer escenario de actuación	15
-	Descanso de 15 minutos	-
9	<ul style="list-style-type: none"> Se facilita a los participantes una presentación Power Point con una breve descripción del cuarto escenario. En este caso no se entregará ningún perfil de actuación a los participantes. Los individuos actuarán de forma libre. Se plantean y aclaran las dudas de los alumnos. Los individuos podrán realizar anotaciones en todo momento en sus hojas de anotaciones. No se controlan los tiempos de actuación. 	10
10	Escenificación del cuarto escenario de actuación	L
11	<ul style="list-style-type: none"> Se pide a los participantes que cubran de nuevo el Cuestionario de Gestión de Conflictos 	10

(M) Momento; (D) Duración en minutos, (L) Libre

Tabla 4. Hoja de Ruta del TGC - Día 2

Más tarde, con la intención de que los alumnos entrasen en contacto con la dinámica de la actividad, tuvo lugar un precalentamiento (momento 1), esto es, se propuso un debate sobre un tema conflictivo y de actualidad, con la intención de que los alumnos actuasen con normalidad dando su opinión, justificándose y defendiendo en la medida de lo posible su punto de vista. La duración del momento 1 fue de 10 minutos.

Después de este debate dio comienzo la presentación de la dinámica de *Role Playing* (momento 2), comenzando por el primer escenario de teatralización. El profesor realizó una breve introducción del primer escenario de teatralización, utilizando una presentación Power Point para describirlo. Además, el profesor repartió los correspondientes perfiles de actuación a cada uno de los alumnos, así como los diagramas de relaciones. En este momento, los alumnos procedieron a la lectura de sus plantillas durante 10 minutos. El profesor acabó de presentar el primer escenario y los alumnos, en su hoja de anotaciones, pudieron apuntar cualquier sugerencia o comentario que facilitase su interpretación.

Concluido este momento, el profesor dio comienzo a la actuación propiamente dicha del primer escenario de teatralización (momento 3), controlando en todo momento los tiempos, esto es, la hora de inicio y de fin de la escenificación. La claqueta dio inicio al primer escenario de teatralización en donde, conforme a la lectura previa y sus perfiles de actuación y personalidad, los alumnos tuvieron que actuar de la forma más natural posible durante 20 minutos.

Una vez finalizada la dinámica de *Role Playing* para el primer escenario, le siguió la introducción del segundo escenario de teatralización (momento 4), con una duración de aproximadamente 10 minutos. La introducción de los tres primeros escenarios siguió el mismo proceso, mostrando el profesor a los alumnos una presentación Power Point para comprender cada escenario que había que teatralizar y repartiendo los perfiles de actuación y las hojas de anotaciones. Realizada la introducción, la claqueta dio inicio al segundo escenario de teatralización durante 20 minutos (momento 5).

Llegados a este punto y celebrados los dos primeros escenarios de teatralización, se dio por finalizado el primer día de realización del TGC. En el segundo día tuvieron lugar los dos escenarios de teatralización restantes. En este momento, los alumnos con una idea preconcebida de lo que se trataba en el taller, regresaron más preparados y entusiasmados por comprobar cómo terminaba de resolverse el conflicto. A pesar de ello, tratando de que los alumnos recordasen y se situasen en la dinámica de la actividad lo más rápidamente posible, el profesor recordó brevemente el momento en el que se encontraban (momento 6). Seguidamente, el profesor pasó a introducir del mismo modo que el día anterior el tercer escenario de teatralización durante aproximadamente 10 minutos (momento 7), para posteriormente comenzar con la interpretación del mismo (momento 8) que, en este caso, duró entre 10 y 15 minutos.

Una vez llegados al último escenario, el profesor intervino de nuevo para introducir el cuarto escenario de teatralización (momento 9) que, en este caso, siguió un proceso distinto. El

profesor facilitó a los alumnos una presentación Power Point con una breve descripción del cuarto escenario, pero en este caso no se entregó ningún perfil de actuación, ya que los alumnos debían actuar con libertad absoluta, ajustándose a la situación que se les planteaba conforme a su personalidad. Los alumnos actuaron libremente durante un tiempo no limitado hasta que lograron solucionar el conflicto (momento 10).

Dada por finalizada la dinámica y tratando de medir los estilos de gestión de conflictos utilizados por cada uno de los participantes, el profesor pasó el CGC (momento 11), con el objetivo de comprobar la tendencia de las intenciones estratégicas de resolución de conflictos de los alumnos de nuevo, comparar los resultados con los obtenidos al inicio del taller y observar si los estudiantes habían adoptado o no el estilo de gestión de conflictos asociado a su personalidad. La Figura 2 recoge todo el procedimiento descrito anteriormente de desarrollo del TGC.

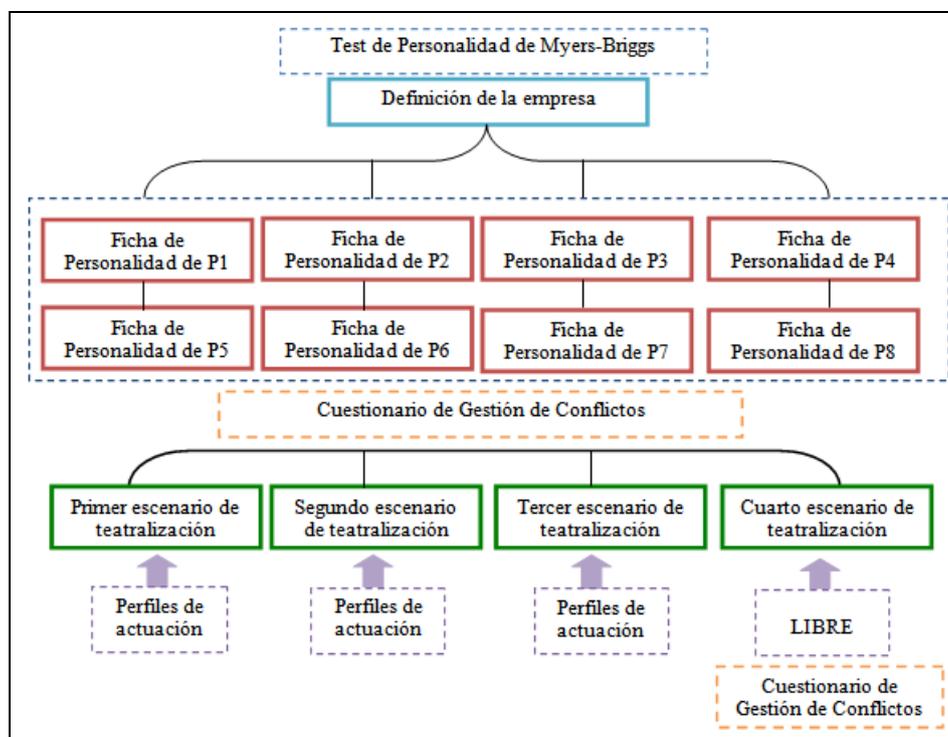


Figura 2. Procedimiento del TGC

4. DESARROLLO DEL TALLER DE GESTIÓN DE CONFLICTOS. RESULTADOS

Para comprender el desarrollo del TGC se han analizado cada uno de los escenarios de teatralización comparando lo que por

definición debería de haber sucedido con lo que realmente sucedió. Para ello, se ha analizado qué estilos de gestión de conflictos adoptaron los alumnos en cada una de sus interpretaciones y se ha comprobado si se han ajustado o no a su perfil de actuación.

En el primer escenario de teatralización el Director General, saturado de sus problemas personales y laborales, decidió aprovechar el viaje de negocios a Barcelona para ausentarse unos días de la sede y no enfrentarse al problema, posponiendo la búsqueda de una solución y adoptando, de este modo, un estilo de *evasión*. La reunión de este escenario fue, por lo tanto, liderada por el personaje correspondiente a la Responsable de Departamento de Recursos Humanos, quien convocó al resto de departamentos con el propósito de elegir un plan de viabilidad que solucionase la situación. En esta reunión la Responsable de Recursos Humanos mostró una actitud *colaboradora*, tratando de resolver los problemas en conjunto y facilitando el consenso. A pesar de ello, los problemas entre el resto de departamentos surgieron fácilmente, generándose un ambiente lleno de tensión y preocupación general. El Departamento de Recursos Humanos trató de mantener la calma en la medida de lo posible proponiendo soluciones al conflicto, aunque las riñas y reproches ente los miembros cada vez se volvieron más profundos y personales, llegando incluso a cuestionar las habilidades directivas del Director General de la compañía.

Podemos decir que este primer escenario se desarrolló con total naturalidad y normalidad. Los alumnos se mostraron cómodos y tremendamente participativos en sus intervenciones, algo que asociamos quizás a la primera toma de contacto realizada con el precalentamiento. Sus intervenciones guardaron un orden lógico, con ese toque de espontaneidad y naturalidad que se buscaba. Con la intención de crear un ambiente real, los alumnos apoyaron su interpretación en ciertos momentos con movimientos y tonos de voz haciendo que el lenguaje corporal cobrara protagonismo. El papel de la Responsable de Departamento de Recursos Humanos fue crucial para el primer escenario, ya que en mayor o menor medida era quien tenía que funcionar como mediadora del conflicto, a pesar de que su estilo no funcionase con los directores de los departamentos. Su papel se desarrolló a la perfección cumpliendo en todo momento con lo que se mencionaba en su perfil de actuación. Cabe mencionar que el surgimiento del conflicto estuvo propiciado principalmente por la actuación de la Jefa del

Departamento de I+D y del Director del Departamento Comercial y de Ventas, quienes se mostraron violentos, descontrolados y coercivos, tratando de salirse siempre con la suya y defender sus propios intereses.

En el CGC inicial, la alumna que interpretaba el papel de Responsable de Recursos Humanos mostró como estilo de gestión de conflictos más utilizado el de *compromiso*, seguido del de *colaboración*. Del mismo modo, la alumna que interpretaba el papel correspondiente al de Jefa del Departamento de I+D arrojó como primer estilo de gestión de conflictos más utilizado el de la *coacción*, igual que el alumno que interpretaba al Director del Departamento Comercial y de Ventas. De este modo, observamos que existe coherencia entre lo descrito en el escenario, lo representado durante la dinámica y los estilos de gestión de conflictos más utilizados por los alumnos protagonistas. Ello demuestra la coherencia y el ajuste personalidad-personaje que se pretendía desde el principio.

En el segundo escenario de teatralización, y con el Director General de vuelta de su viaje, éste asumió el papel de liderazgo con el propósito de solucionar el conflicto interpersonal cuanto antes y establecer un plan de viabilidad definitivo. En este momento, la situación empeoró considerablemente, ya que el Director General mostró su malestar, frustración y decepción con la situación que estaba sufriendo la empresa, por lo que acudió a la reunión con la única intención de satisfacer sus propias necesidades frente a las del resto del equipo, utilizando el estilo de *coacción*. Para ello, el alumno que representaba el papel de Director General hizo uso de su autoridad mediante amenazas y tácticas manipuladoras, ignorando las demandas del resto e imponiendo entre riñas personales el plan de viabilidad que a partir de ahora habría de llevarse a cabo en la empresa. Ante una situación así, la reacción y respuesta del resto de directores fue terrible, resultando sin duda el escenario más conflictivo de todos. Los tonos de voz, gestos, malas contestaciones, críticas y quejas surgieron de inmediato con la presencia y el comportamiento del Director General. De nuevo, los Responsables de los Departamentos de I+D, Comercial y Marketing fueron los que se mostraron más agresivos y contrarios al Director General. El resto de departamentos siguieron mostrándo una actitud neutral, adoptando una postura más cobarde y algo menos violenta. A pesar de que la Responsable de Recursos Humanos trató de mantener la calma en los momentos más conflictivos actuando como elemento pacificador, sus intenciones resultaron en vano.

En general, el cumplimiento de la descripción del escenario fue total, llegando incluso a abandonar la sala una de las Responsables de Departamento, tal y como se reflejaba en su perfil de actuación. En este caso, el papel y la escenificación de todos los personajes fueron cruciales para que se creara ese ambiente conflictivo tan esperado. La

mayoría de los resultados arrojados por el primer CGC mantuvieron una total coherencia con la interpretación de los alumnos. Sólo en un caso no hubo coherencia, la Responsable del Departamento de Marketing, pero la escenificación fue tal y como se esperaba, lo que indica que a lo largo del taller se consiguió esa interiorización y espontaneidad que se buscaba.

El tercer escenario resultó el más corto de todos, pero no por ello el menos importante. En este caso únicamente participaron dos alumnos, los correspondientes con los papeles de Presidente Ejecutivo de la compañía y de Director General, quienes decidieron convocar una reunión privada acerca de la grave situación que estaba atravesando la empresa y de los conflictos interpersonales entre los departamentos. El Presidente Ejecutivo se mostró muy asustado ante tal situación de caos generalizado, por lo que recurrió a su autoridad demostrando seriedad y firmeza, lo que hizo que el Director General se mostrase atemorizado, nervioso, tímido e inseguro con movimientos que denotaban inquietud. A pesar de ello, durante la reunión ambos trataron de encontrar una solución al conflicto y charlaron de forma ordenada acerca de cuál sería la mejor estrategia para gestionarlo. El Director General sostuvo que la mejor estrategia en este momento era la de *compromiso*, ya que ayudaría a solucionar el problema cuanto antes. Al Presidente Ejecutivo no le convenció esta alternativa por lo que exigió que las cosas se hicieran a su manera, orientándose en esta reunión hacia un estilo de *coacción*. El Presidente prefería que en la empresa todos adoptasen una respuesta *colaborativa* para lograr gestionar el conflicto. Ante tal exigencia, al Director General no le quedó otro remedio que adoptar una postura de *cesión* tratando de no causar más problemas.

Al finalizar el escenario pudimos observar que se trataron todos los temas propuestos: la situación extrema por la que estaba atravesando la compañía, la posición que estaba adoptando la dirección, el apoyo del Departamento de Recursos Humanos, así como la falta de compromiso generalizado entre los departamentos. Tal y como marcaba su perfil de actuación, el Presidente Ejecutivo se mostró confuso ante las explicaciones y la posición del Director General, no transmitiéndole éste demasiada confianza.

En lo que respecta a los resultados arrojados en el CGC, observamos cómo el alumno que interpretaba el papel de Presidente Ejecutivo señaló los estilos de *colaboración*, *compromiso* y *coacción* como los tres más utilizados. El alumno que interpretaba al Director General utilizó los tres estilos de gestión de conflictos señalados en el CGC (*colaboración*, *compromiso* y *evasión*), aunque no en el mismo orden.

En el cuarto escenario se convocó la última reunión con el propósito de dar por terminado el conflicto interpersonal y acordar finalmente un plan de viabilidad. Llegados a este momento, los conflictos interpersonales entre los departamentos se encontraban en una situación extrema. El ambiente de trabajo estaba marcado por las riñas, las amenazas continuas, los comportamientos despectivos y las intimidaciones, generando un clima laboral cada vez más nocivo cargado de tensión y estrés laboral. El papel de liderazgo lo asumió el Director General, que en este caso, debía complacer a su presidente y adoptar en la medida de lo posible una postura *colaboradora*, tratando de resolver el problema en conjunto. Al tratarse del último escenario de teatralización, la definición del mismo exigía que el conflicto terminase cuanto antes, generando un ambiente cargado de confianza y colaboración que llevase a calmar poco a poco la situación. En este sentido, la correcta escenificación del papel del Director General debía garantizar la correcta realización del cuarto escenario y, en definitiva, la efectividad del taller y la resolución del conflicto. Así, en función de cómo éste gestionase el conflicto, intervendría el resto del equipo, quiénes en este caso debían actuar de forma totalmente libre, adaptándose a la situación, pero actuando conforme a su propia personalidad, como si todo lo vivido hasta ahora resultase una situación totalmente real para ellos.

El resultado obtenido del cuarto escenario fue totalmente sorprendente. Los alumnos se mostraron en todo momento tranquilos y calmados, seguros de cuál sería su postura y no viéndose ceñidos a un perfil de actuación. El alumno que representaba el papel del Director General logró representarlo extremadamente bien, pidiendo en un primer momento disculpas por su mal comportamiento, y mostrándose al mismo tiempo serio e interesado en la postura del resto de departamentos, quienes desde el primer momento mostraron su predisposición a escuchar. Se mostró *colaborativo* en todo momento tratando de buscar soluciones satisfactorias para todas las partes (ganar-ganar). Desde el principio trató de mostrarse comprometido en buscar la mejor solución

posible, tratando de dar la misma importancia y valor a todos los departamentos. A pesar de su cambio de actitud, surgieron momentos conflictivos protagonizados por ciertos alumnos que, por cuestiones asociadas a la personalidad, siguieron adoptando una postura de descontento con el comportamiento del Director General, no comprendiendo la situación ni aceptando sus disculpas. Muchos de ellos exigieron con un tono de voz moderado y de forma muy expresiva, una mayor participación en la toma de decisiones. En cualquier caso, el Director General, ayudado por la Responsable del Departamento de Recursos Humanos (quien continuó con su postura orientada a la *colaboración*) respondió tratando de apaciguar los ánimos, manteniendo la discusión orientada al asunto y no a las personas, y ayudando a los implicados a

analizar las alternativas sin mostrar una actitud crítica. A pesar del ambiente algo más calmado, continuaron existiendo riñas personales entre el Director del Departamento Comercial y la Jefa de I+D, que fueron los departamentos que se mostraron más conflictivos a lo largo del taller. En concreto, el alumno que interpretaba el papel de Director del Departamento Comercial y de Ventas se mostró realmente *coactivo*, llegando en muchas ocasiones a monopolizar la discusión. En cualquier caso, el alumno que interpretaba el papel de Director General trató de asegurar que ninguno de los departamentos dominase la reunión y que todos participasen, manteniendo un equilibrio en el nivel de intervenciones.

Finalmente, el Director General propuso establecer un acuerdo final sobre la implantación de un plan de viabilidad que combinase los intereses de todos los departamentos. El plan de viabilidad propuesto por la Responsable del Departamento de Marketing, logró mantener la calma entre los departamentos más conflictivos, decidiendo finalmente colaborar. Del mismo modo, la Supervisora General del Departamento de Producción y el Jefe del Departamento Financiero se mostraron participativos y comprometidos con la organización, mostrando el último de ellos predisposición para financiar el plan de viabilidad propuesto. Lo acordado finalmente por los alumnos proponía aprovechar los productos en stock y rediseñarlos con un nuevo material más barato, tratando de reducir costes. Esta nueva gama de productos estaría asociada a la empresa bajo un nombre de marca diferente e iría destinada a un mercado con un poder adquisitivo menor. Para ello, se mediría el impacto de estas partidas en el nuevo mercado objetivo y, si resultasen exitosas, se plantearía diseñar una nueva línea de productos bajo este nuevo nombre de marca. Para ello, los Departamentos de Marketing y Comercial trabajarían de forma conjunta, tratando de posicionar el producto en el mercado y de conocer las políticas de ventas asociadas al mismo. Los Departamentos de Producción e I+D se complementarían, de forma que el nuevo material utilizado fuese el más adecuado en términos de composición y maleabilidad de acuerdo con las máquinas de las que disponía la empresa. El Departamento Financiero se comprometería a conseguir financiación para el proyecto y el de RRHH

diseñaría planes de formación de cara a la incorporación de esta nueva línea de productos en la empresa. De esta forma, el taller no sólo despertó en los alumnos habilidades directivas de gestión de conflictos asociadas a situaciones distintas, sino que también logró despertar en ellos grandes ideas y propuestas creativas capaces de solucionar problemas.

En lo que a los resultados arrojados por el CGC se refiere, podemos decir que la mayoría de los alumnos adoptaron un estilo de gestión de conflictos recogido entre los estilos de gestión de conflictos más señalados. Cuatro de ellos adoptaron un estilo de *colaboración*, que resultó ser el más señalado, seguido del de *compromiso*. La respuesta de *coacción* también estuvo presente en algún momento del cuarto escenario, en aquellos alumnos con perfiles de personalidad más violentos. Este estilo tendió a combinarse por dos de los alumnos con el de *compromiso*.

Tras la finalización del TGC se llevó a cabo un proceso de retroalimentación profesor-alumno-profesor en el que se pretendía sacar conclusiones acerca de lo sucedido durante el desarrollo del taller en lo que a gestión de conflictos se refiere. Esto es, se trataron cuestiones como: la resolución o no definitiva del conflicto en la empresa, cómo creían que se solucionarían los conflictos interpersonales posteriores, quiénes gestionaron mejor y peor el conflicto a lo largo de todo el taller y por qué, quiénes resultaron más conflictivos y quiénes menos y por qué... A continuación, el profesor mostró dos gráficos a los alumnos. Dichos gráficos fueron realizados por el profesor al mismo tiempo que se desarrolló el taller. El primero se refería a las tendencias de las intenciones estratégicas de gestión de conflictos llevadas a cabo por cada uno de ellos a lo largo de los cuatro escenarios (Figura 3), y el segundo al caso en concreto del Director General (Figura 4). El objetivo que se pretendía con este proceso de retroalimentación era analizar de forma conjunta las tendencias en las intenciones estratégicas llevadas a cabo por cada uno de ellos, tratando de reflexionar al mismo tiempo si se sentían o no reflejados en las mismas.

En la Figura 4 se mostraba el proceso de gestión de conflictos llevado a cabo por el Director General. Era el papel más importante

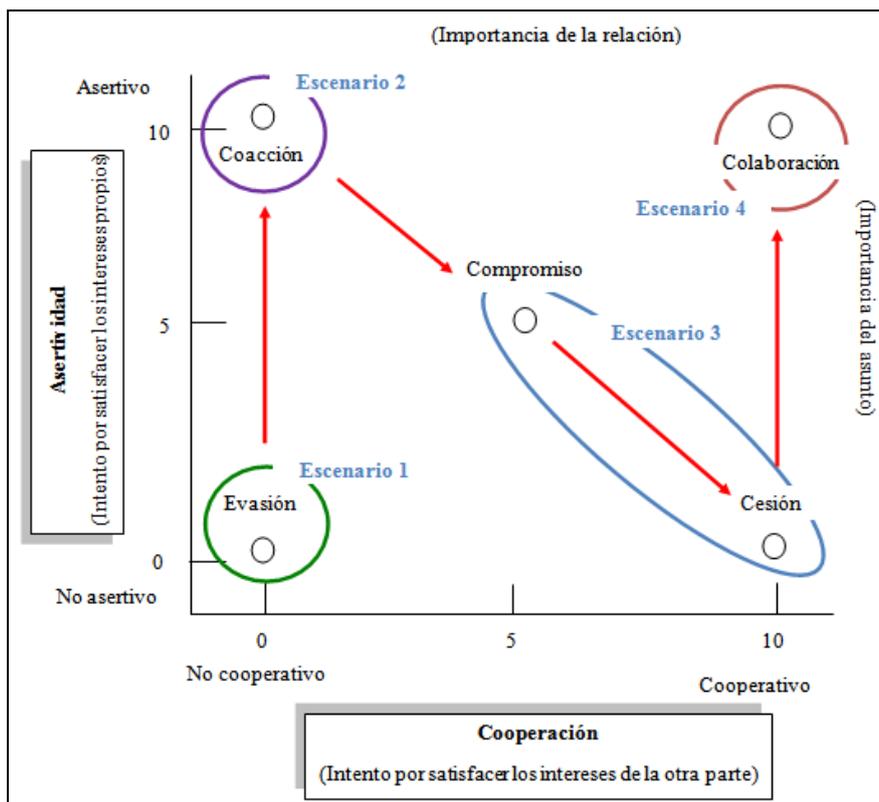


Figura 4. Proceso de gestión de conflictos llevado a cabo por el Director General

Una vez analizados y medidos los resultados de los CGC pasados a los alumnos al inicio y al final del taller, el profesor mostró una tabla con los resultados arrojados en ambos momentos, con la intención de que los alumnos comparasen ambos cuestionarios con el comportamiento adoptado por ellos durante el cuarto escenario de teatralización, en el que actuaron libremente y conforme a su personalidad (Tabla 5). Al analizar los resultados se observó que siete de los ocho alumnos mostraban resultados coincidentes en

ambos cuestionarios en lo que respecta a los dos estilos de gestión de conflictos más utilizados (potencialmente) por cada uno de ellos. Además, seis de los ocho alumnos utilizaron en el cuarto escenario, uno de los dos estilos de gestión de conflictos señalados más intensamente en las respuestas de los dos CGC. De esta forma, se comprobó cómo en función de la personalidad de cada alumno se tendería a utilizar una u otra estrategia de gestión de conflictos, existiendo una coherencia clara entre la misma y las consideraciones de situación y personales.

		Momento		
		Inicio	Final	Escenario 4
Personajes	P1	1º Colaboración 2º Compromiso	1º Compromiso 2º Colaboración	-
	P2	3º Coacción 4º Cesión 5º Evasión	3º Coacción 4º Cesión 5º Evasión	
		1º Compromiso 2º Colaboración	1º Compromiso 2º Colaboración	Colaboración

		3º Evasión	3º Evasión	
		4º Evasión	4º Coacción	
		5º Coacción	5º Complacencia	
	P3	1º Compromiso	1º Compromiso	Colaboración
		2º Colaboración	2º Colaboración	
		3º Evasión	3º Coacción	
		4º Cesión	4º Cesión	
		5º Colaboración	5º Evasión	
	P4	1º Coacción	1º Coacción	Coacción y compromiso
		2º Compromiso	2º Colaboración	
		3º Colaboración	3º Compromiso	
		4º Evasión	4º Evasión	
		5º Cesión	5º Cesión	
	P5	1º Coacción	1º Coacción	Coacción y compromiso
		2º Evasión	2º Evasión	
		3º Compromiso	3º Compromiso	
		4º Colaboración	4º Cesión	
		5º Cesión	5º Colaboración	
	P6	1º Cesión	1º Colaboración	Colaboración
		2º Compromiso	2º Cesión	
		3º Colaboración	3º Compromiso	
		4º Evasión	4º Evasión	
		5º Coacción	5º Coacción	
	P7	1º Coacción	1º Coacción	Compromiso
		2º Compromiso	2º Compromiso	
		3º Colaboración	3º Colaboración	
		4º Cesión	4º Cesión	
		5º Evasión	5º Evasión	
	P8	1º Compromiso	1º Coacción	Compromiso
		2º Coacción	2º Compromiso	
		3º Colaboración	3º Colaboración	
		4º Cesión	4º Cesión	
		5º Evasión	5º Evasión	
Estrategia de manejo de conflictos				

Tabla 5. Coherencia entre los resultados del CGC y el comportamiento exhibido en el cuarto escenario de teatralización

5. CONCLUSIONES

Tras la realización del TGC hemos observado que sin duda su eficacia se encuentra asociada al correcto diseño del mismo. Detrás del desarrollo práctico del taller se esconde un importante trabajo docente de diseño que abarca desde la redacción detallada, clara y sencilla de la historia de empresa, hasta la descripción minuciosa de los cuatro escenarios de teatralización y los ocho perfiles

de personalidad y actuación diferentes que había que interpretar, buscando siempre la posibilidad de ajustarse en la medida de lo posible a los alumnos matriculados en la materia. Sin duda se trata de un taller diseñado de acuerdo a las necesidades de formación existentes en ese momento en el aula, por lo que su diseño requiere de un importante contenido creativo e imaginativo que ayude a los alumnos a ponerse en la situación que más

le interese en ese momento al profesor, lo que al mismo tiempo le otorga flexibilidad y aplicabilidad.

Seguir de forma adecuada el proceso de selección previo de cada alumno y garantizar el mayor ajuste personalidad alumno-personaje que se interpreta es crucial para asegurar la correcta representación de los perfiles de actuación, lo que a su vez va a condicionar el buen desarrollo del taller. Sin duda, se trata de un taller que requiere de una minuciosidad poco habitual, pero necesaria para que se desarrolle con éxito.

El *Role Playing* es una técnica que permite contar con la oportunidad de desarrollar habilidades directivas en los alumnos, cada vez más necesarias y solicitadas por las empresas. La simulación de una situación real por los alumnos sin duda favorece al desarrollo de dichas habilidades, desde una perspectiva en la que el alumno aprende solo. La empleabilidad de esta técnica ayuda además a cumplir con los requisitos actualmente exigidos por el EEES en lo que a los procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere. Mediante la utilización del *Role Playing* los alumnos no sólo han aprendido a gestionar conflictos constructivamente, sino a saber cómo deben gestionarse, de qué manera y en cualquier situación. Del mismo modo, se ha logrado promover la creatividad, la innovación y la mejora personal en el aula (Blackard y Gibson, 2002; Pascale, 1990; Wanous y Youtz, 1986; Chapman y Aspin, 2001). Además se ha logrado mantener en todo momento una actitud participativa, cargada de motivación e ilusión, haciendo que el taller resultara mucho más ameno y divertido de lo que se esperaba, superando ampliamente las expectativas iniciales.

En lo que al papel del profesor se refiere, es imprescindible que, una vez logre diseñar el taller conforme a sus necesidades formativas, lo introduzca y deje bien claro el procedimiento del mismo y las normas y requisitos de actuación con la intención de que no surja ninguna duda. Del mismo modo, debe saber mantenerse al margen, es decir, debe tratar de mantener una posición pasiva a lo largo de las representaciones de los cuatro escenarios, siendo su única tarea la de explicarlos, gestionar el tiempo y trabajar

como mero observador con la intención de seguir al detalle el desarrollo del taller para recabar la información necesaria en la fase de retroalimentación posterior. No deberá por lo tanto interrumpir en ningún caso el desarrollo normal del taller, ya que estaría condicionando su resultado y, por tanto, su efectividad.

En este caso, profesor y alumnos quedaron tremendamente satisfechos con el trabajo realizado, así como con los resultados de aprendizaje obtenidos. Sin duda, el desarrollo de una metodología educativa participativa requiere de una fuerte implicación por parte del profesor y de los estudiantes para conseguir buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como un elevado esfuerzo y constancia durante el desarrollo de toda la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, J. y Van der Velden, R. (2007). REFLEX: *The Flexible Professional in the Knowledge Society*. Maastricht University, The Netherlands.
- Blackard, K. y Gibson, J.W. (2002). *Capitalizing on conflict: Strategies and practices for turning conflict into synergy in organization: a manager's handbook*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Blake, R.R y Mouton, J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston: The Gulf Publishing.
- Brown, D. (1983). *Managing conflict at organizational interfaces*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brown, S. y K. Eisenhardt (1997), The Art of Continuous Change: Tying Complexity Theory and Time-Paced Evolution to Relentlessly Shifting Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 42 (1), 1-37.
- Chapman, J., y Aspin, D. (2001). Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton e Y. Sawano (Eds.). *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 405-446). London: Kluwer.
- European Commission (2010). Flash Eurobarometer 304: *Employers' perception of graduate employability*. Brussels: The Gallup Organization
- Fernández Roca, F.J. y Tenorio Villalón, A.F. (2014). *El juego de rol como herramienta*

- para la enseñanza y evaluación del alumnado. Línea temática: Enseñar y aprender a partir del trabajo en grupo, el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas. Actas I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente. Universidad Pablo de Olavide.
- Grande de Prado, M. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 56-84.
- Imbernon, F. y Medina, J.L. (2005). *Metodología participativa en el aula universitaria*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Jehn, K. y Mannix, E. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 44, 238 -251.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T y Johnson Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Ecuador.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Jung, C.G. (1971). *Psychological Types (Collected Works of C.G. Jung, Volume 6)*. Princeton: Princeton University Press.
- Kelly, J. (1970). Make conflict work for you. *Harvard Business Review*, 48, 103-113.
- Latham, G. y Wexley, K. (1994). Cognitive and motivational effects of participation: A mediator study. *Journal of Organizational Behaviour*, 15, 49-63.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. Nueva York: Harper.
- Martín, X. (1991). Role-Playing. En M. Martínez y J. Puig (Coords.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 113-120). Barcelona: Graó.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación (CL&E)*, 15, 63-67.
- Martínez González, J.A. (2010). La naturaleza de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (22)
- Maslow, A. (1965). Eupsychian management: A journal in the *Irwin-Dorsey series in behavioral science*. Homewood, IL: Irwin and Dorsey.
- Myers, I.B., McCaulley, M.H., Quenk, N.L. y Hammer, A. L. (1998). *MBTI® Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator®*. Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Pascale, R. (1990). *Managing on the edge: How the smartest companies use conflict to stay ahead*. New York: Simon and Schuster.
- Pérez Reverte, A. (1994). Homo Ludens. *El Semanal*, 26 de junio de 1994.
- Pérez-Pérez, I. (2013). Innovación Docente en Animación Sociocultural: un modelo basado en los principios del Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación Educativa*, 23, 197-213.
- Peterson, J. (2014). *Why conflict is good for business*. Stanford Business School. [LinkedIn]. Recuperado de: <https://www.linkedin.com/pulse/20140328060449-11846967-why-conflict-is-good-for-business>. Acceso el 6 de abril de 2016
- Seybolt, P., Derr, C. y Nielson, T. (1996). *Linkage between national culture, gender, and conflict management styles*. Utah: University of Utah.
- Sherif, M. y Sherif, C.W. (1953). *Groups in harmony and tension: An integration of studies on intergroup relations*. Nueva York: Harper.
- Tena León, M. y Tricás, J. (2008). *Un sistema de evaluación de competencias centrado en el estudiante. La implicación del profesor y el rol del estudiante no como participante sino como responsable de su aprendizaje*. En Actas del Congreso Internacional UNIVEST 08. Universitat de Girona.
- Thomas, K. (1976). Conflict and conflict management. En M.D. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*, (pp. 889-935). Chicago: Rand McNally.
- Thomas, K.W. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. En M.D Dunnette y L.M. Houg (Eds.). *Handbook of Industrial and Organizational psychology*, vol. 3 2ªed. (pp. 651-717). Palo Alto, C.A: Consulting Psychologist Press.
- Tjosvold, D. (1991). *The conflict positive organization: Stimulate diversity and create unity*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Van de Vliert, E., Nauta, A., Euwema, C. y Jansen, O. (1997). The effectiveness of mixing problem solving and forcing. En C.K.W. De Dreu y R. Van de Vliert (Eds.). *Using conflict in organizations*, (pp. 38-52). London: Sage.
- Volkema, R. J. y Bergmann, T. J. (2001). Conflict styles as indicators of behavioral patterns in

interpersonal conflicts. *Journal of Social Psychology*, 135, 5-15.

Volkema, G. y Wexley, K. (1994). Conflicts styles as indicators of behavioral patterns in

interpersonal conflicts, *J Social Psychol*, 135, 5-15.

Wanous, J. y Youtz, M. (1986). Solution diversity and the quality of group decisions. *Academy of Management Journal*, 29, 149-159.