



**(C-238)**

**FORMANDO COMPETENCIAS EN RESOLUCIÓN DE  
CONFLICTOS:  
DESDE LA SENSIBILIZACIÓN AUDIOVISUAL A LA  
TENSIÓN VIVENCIAL.**

*Juan José Vera-Martínez:*



**(C-238) FORMANDO COMPETENCIAS EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS:  
DESDE LA SENSIBILIZACIÓN AUDIOVISUAL A LA TENSIÓN VIVENCIAL.**

*Juan José Vera-Martínez:  
Prof. T. Área de Psicología Social. Univ. Murcia.*

**Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico:** (Poner x entre los [ ])

- Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.
- Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.
- Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.
- Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.
- Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.
- Evaluación de competencias.

**Resumen.**

Desarrollo de una experiencia de formación de competencias pre-profesionales en el campo de la resolución de conflictos: análisis de elementos y abordaje-resolución por estrategias de negociación y mediación. En la propuesta se integran la articulación de estilos convencionales de exposición teórica con otros más dinámicos como role-playing y simulaciones de casos reales o diseñados al efecto, el visionado y análisis de documentales, fragmentos de vídeo y películas (tanto en clase como en el trabajo no presencial), la recogida y reelaboración de aprendizajes y vivencias en portafolio, etc.

**Keywords:** competencias de resolución de conflictos, aprendizaje vivencial, audiovisuales, roleplaying.

**Abstract**

A developing formation experience of pre-professionals competencies in the Conflict's Resolution domain: analysis of elements and negotiation and mediation resolution-management strategies. In the proposal are integrated the articulation of conventional styles of theoretical exposition with other more dynamic ones as role-playings and simulations of a true story or intentionally-designed cases, the watching and analysis of documental, video fragments and movies (as much in class as in the non present work), the collection and re-elaboration of knowledge and experiences in portfolio, etc.

**Introducción**

Muchos podrían ser los elementos de base, filosofía educativa o principios didácticos con los que relacionar el diseño de la dinámica de trabajo de enseñanza-aprendizaje que se describe. Se puede hablar de formación vivencial, de aprendizaje experiencial, de *learning by doing*, también de aprendizaje significativo, por imitación, descubrimiento, resonancia grupal, etc.

Algunos destacan que la *formación vivencial* supone aprender, cambiar, sentir... *haciendo, viviendo* y que es una metodología alternativa y complementaria en la formación presencial para conseguir ciertos objetivos de formación. El aprendizaje y el cambio se dan a partir de la práctica, la experiencia, la acción y por tanto es un proceso de aprendizaje inductivo, por oposición a lo deductivo de la formación tradicional o basada en la exposición-transmisión de una información. Un factor clave es que desafía-reta al participante, para que se aleje de su área de comodidad-seguridad, haciéndole explorar y descubrir por sí mismo sus propias actitudes, habilidades y comportamientos; para, a posteriori, trasladar el descubrimiento y conciencia (darse cuenta) al campo de su trabajo y vida diaria.

También el denominado *aprendizaje experiencial* parte del principio que las personas aprenden mejor cuando entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias. Es un aprender “haciendo” que reflexiona sobre el mismo “hacer”. No se limita a la mera exposición de conceptos, sino que a través de la realización de tareas, simulaciones o dinámicas con sentido (v.g. roleplaying), busca que la persona asimile las recomendaciones derivadas de los principios y los ponga en práctica, desarrollando sus competencias personales y profesionales. No obstante, se exige para ello que se dé un apropiado proceso de reflexión y un consentimiento voluntario y real de experimentación por parte de la persona que aprende. La idea es que se obtienen más resultados de cambio-aprendizaje ante experiencias vividas que ante simples indicaciones de cómo actuar o la sucinta transmisión de conceptos (se suele decir como lugar común que una persona “aprende el 20% de lo que ve, el 20% de lo que oye, el 40% de lo que ve y oye simultáneamente y el 80% de lo que vivencia o descubre por sí misma”<sup>1</sup>). En la medida que el aprendizaje se basa en vivencias reales y en el desarrollo y refuerzo de habilidades, es posible un verdadero cambio de actitud (conjunto de creencias, sentimientos y comportamientos). Los participantes de cierto tipo de experiencias pueden por sí mismos asimilar los conceptos y criterios que se quieren reforzar, y lograr un aumento en el nivel de retención.

Sin embargo, en niveles de enseñanza-aprendizaje más complejos o avanzados como supone la formación de competencias profesionales en educación superior, no resulta tan sencillo ni automática la realización de aprendizajes significativos e idóneos de cara a la posterior aplicación en una realidad multifacética y complicada. A menudo se requiere comprensión de modelos teóricos, asimilación de sus recomendaciones derivadas, flexibilidad y adaptación a destinatarios y contextos diferenciados, respeto a consideraciones éticas, ensayo, corrección, y reasimilación después de la práctica. También dependiendo de las competencias previas el recorrido se hace más o menos largo. Por ejemplo, un aprendizaje de competencias clínicas, terapéuticas, no reviste la misma complejidad y dificultad que un aprendizaje de habilidades instrumentales (de aplicación de un test psicométrico). Por ello, suele ser conveniente articular variadas, pero coordinadas, modalidades de aprendizaje que pueden ir desde lo más convencional en exposición de conceptos (vía explicación y presentación tipo *powerpoint*), la lectura de documentos breves pero claves para comprender una noción teórica o un sentir social, proyectar fragmentos de video ilustrativos intercaladamente con la exposición, a las que se añaden actividades más complejas como el visionado y análisis en clase de documentales específicos y mini-episodios que muestran holísticamente (desde la realidad o la ficción) un fenómeno o un suceso; la preparación y desarrollo de diferentes formas de simulación y roleplaying. El proceso de comprensión-integración desde lo conceptual a lo vivencial tiene variados apoyos y momentos.

### **Una experiencia didáctica en la enseñanza de la Resolución de Conflictos**

La propuesta de actividades que articulan la experiencia didáctica están, en parte filtradas, desde la perspectiva que da su empleo real y progresivo en varios cursos a lo largo de los últimos años, y que se ha ido experimentando en titulaciones de distinto rango (diplomatura, licenciatura y máster) y con diferentes perfiles dentro de las ciencias sociales (v.g. Trabajo Social, Relaciones Laborales, Psicología, Ciencias del Trabajo, Recursos Humanos, Intervención Psicosocial, Mediación). Se trata siempre de materias no extensas, de un cuatrimestre de duración (entre 4.5 y 6 créditos), lo cual limita sensiblemente la posibilidades de la metodología en cuanto a su asentamiento profundo en las dinámicas de aprendizaje y asimilación por parte del alumnado. Es decir, los estudiantes deben captar la lógica de las

<sup>1</sup> Aunque esto puede ser un tópico incierto e injustificado para convertirse afirmación tajante como crítica William Thalheimer (2006).

actividades que configuran la propuesta, iniciarse en ellas en muchas ocasiones por falta de experiencia previa, desarrollarlas y recibir/ofrecer feedback en relación a desarrollado por sí mismos o visto en los demás. El efecto “sedimentario” es necesariamente limitado. No obstante, más allá de las visualizaciones, experiencias y vivencias estrictamente particulares, la “resonancia grupal” que promueve la contemplación de ciertas dinámicas en la práctica de otros compañeros, sirve de extensión y profundización de descubrimientos y aprendizajes en la propia vivencia.

Aunque las asignaturas han sido diferentes, se podría decir que han tenido un campo común de trabajo, o una orientación hacia un determinado dominio formativo. Se trata de la comprensión, análisis y tentativas de abordaje y afrontamiento de las “dinámicas de conflicto” en el contexto interpersonal, grupal, organizativo y social, fundamental y principalmente aplicados en el ámbito de la intervención psico-social y en el de las relaciones laborales y gestión de recursos humanos (aunque este último de forma más limitada).

#### **Competencias habituales en las materias**

Las competencias que son comunes dentro del diseño docente con el que se relaciona la experiencia serían básicamente:

- ▶ Comprender los procesos sociales de las dinámicas de conflicto, negociación y mediación en diferentes ámbitos.
- ▶ Un abordaje reflexivo, crítico, multidimensional y consciente deontológicamente, de las cuestiones objeto de polémica o conflicto en el contexto personal, interpersonal y social.
- ▶ Detectar los estilos y problemas en el abordaje de conflictos individuales y colectivos.
- ▶ Capacidad para comprender y colaborar en la elaboración de estrategias organizativas e institucionales resolutorias de conflictos.
- ▶ Autoconocimiento y autodesarrollo de las propias competencias profesionales y habilidades sociales relativas a preparación de debates y negociación, resolución de conflictos y mediación.
- ▶ Gestionar y seleccionar información psicosocial (sociolaboral) pertinente para los asuntos objeto de controversia.
- ▶ Transmitir y comunicar verbalmente argumentos y propuestas, en términos técnicos adecuados a la temática considerada y al contexto resolución de conflictos y de negociación.

Estas competencias adquieren matices de iniciación y profundidad diferentes según el nivel de la titulación de la materia en que se apliquen (cursos finales de un grado vs. máster) y el campo profesional implicado (psicológico-terapéutico vs. gestión de personas).

#### **Contenidos Prácticos**

Además de los elementos teóricos o conceptuales propios de cada materia, existen más o menos genéricamente (se tratan con más intensidad unas que en otras) una serie de contenidos prácticos que se pueden enumerar como:

- Percepción de personas. Capacidades para escucha interna y externa.
- Definición de la propia posición y encuadre de situaciones de antagonismo.
- Estilos de respuesta a situaciones conflictivas (agresivo, pasivo, asertivo).
- Estilos de afrontamiento (evitativo, competitivo, colaborativo, dominancia, sumisión, negociación).
- Detección de elementos en un conflicto: contexto, antecedentes, posiciones, intereses, valores y sentimientos.
- Opciones y alternativas en el diálogo para la resolución de conflictos.
- Preparación de una negociación. Elementos en juego. Vivencia de la dinámica.
- Preparación de una mediación. Procedimiento y estrategias.

#### **Cuatro tipos de actividades prácticas básicas para el aprendizaje del análisis de conflictos**

Las propuestas de prácticas que acompañan y complementan la exposición-elaboración teórica se articulan fundamentalmente, pero no en exclusiva, en torno a cuatro tipos de actividades. Las prácticas de dinámica de grupo o interpersonales, las simulaciones y role-playing, el análisis de documentos o casos escritos y el análisis de documentales y películas.

Agotar las posibilidades de propuestas en algunas de estas categorías de prácticas resulta pretensión imposible ya que existen evidentes limitaciones de espacio y porque también la disponibilidad de horas prácticas en las materias actuales (a menudo no muy extensas en créditos presenciales) no permite tal despliegue. A menudo existen textos específicos –aunque no tantos— sobre prácticas y recursos en diferentes estrategias como las mencionadas. Así por ejemplo, son comunes los de dinámicas de grupo (aunque en ellos las actividades sobre conflicto y negociación también son limitadas; v.g. Nuñez y Loscertales, 1996), casos prácticos basados en supuestos escritos en psicología organizacional y psicología social (donde hay algunos casos sobre el tema v.g. Boada i Grau, 2002), algunos que integran más de un elemento didáctico junto con la teoría sintetizada (v. Paterna, Martínez y Vera, 2003; Martínez, Vera, Paterna y Rosa, 2001; Vera y Sáez, 1998; Vera, Sáez y Martínez, 1996). También existen textos sobre recursos o aplicaciones de recursos a la educación (v.g. Libedinsky, 2009).

Debe tomarse la propuesta como una selección subjetiva, basada en la experiencia de varios cursos y cada vez más destilada por ésta. Como un menú de posibilidades y sugerencias que no siempre se ha de tomar completo. Cada grupo y cada contexto pueden plantear sus propias necesidades, expectativas y propuestas dentro de un marco de enseñanza concreto. Por ejemplo, las dinámicas para el grupo (algunos ejercicios básicos de auto y hetero-presentación, algunos ejercicios de escucha por parejas o tríos, algunos juegos de interacción y percepción interpersonal, los problemas de decisión y dificultad del consenso, etc.) tienen en todos l

### **El papel significativo de lo audiovisual y del cine como casos de estímulo**

Intentar condensar en este espacio la importancia de las imágenes y lo sensorial en el aprendizaje es impensable. Su versión audiovisual ya tiene una amplísima reflexión que no parece agotarse aún dadas las constantes innovaciones tanto en la realidad técnica de los medios, en los estilos y propuestas de los diseñadores, y en la receptibilidad-sensibilidad de los espectadores. Edgar Dale (promotor del uso de medios audiovisuales en la metodología docente) destaca que para analizar el contenido de las películas hay apoyarse en la respuesta que hacían los individuos en un visionado para conocer el contenido efectivo de una película. Afirma la evidencia de que debido a un fondo experiencial común en la mayoría de los individuos de un grupo o cohorte, éstos reaccionan de manera muy similar a las imágenes que ven en la pantalla. Menciona las siguientes ventajas del cine: *obliga la atención, intensifica la realidad, permite traer al aula el pasado y el presente, sirve para presentar sucesos que no pueden ser vistos por el ojo humano, mejora la comprensión de conceptos y relaciones abstractas, puede influir en el desarrollo de actitudes y ofrece satisfactorias experiencias estéticas.*

Para Marta Libedinsky (2009), el cine como estrategia didáctica precisa buenos procesos de inmersión (según N. Burbules), es decir sumergirnos en la película suspendiendo voluntariamente la incredulidad y ser tolerante con los estereotipos tan frecuentes en el cine (el malo, el bueno, el héroe, el oprimido...)

No obstante, algunos docentes se oponen a incluir el cine como recurso didáctico por variadas razones:

- ▶ Lo consideran un recurso fácil para eludir otras tareas que entrañan mayor dificultad.
- ▶ Porque asocian mirar una película con “pasividad”
- ▶ Por sentido práctico. El tiempo de duración de una película supera el tiempo de la clase.
- ▶ Porque el docente precisa disponer de tiempo para su preparación.
- ▶ Porque algunas cuestiones que pueda abordar una película toque sensibilidades difíciles de abordar o contener en el aula.

Nuestro compromiso con el uso del cine en una primer impulso (como recreaciones artísticas y de ficción de realidades flagrantes) y luego con los documentales (difundidos por los canales temáticos y mucho más impactantes como realidades filmadas y transmitidas casi directamente) proviene ya de bastante tiempo (v. Vera, Sáez y Martínez, 1996) y ha sido analizado en otro lugar con bastante profundidad (v. Vera y Navarro, 1997).

En todo caso, los análisis haciendo recomendación del uso del séptimo arte y de otros elementos audiovisuales en la docencia, aún en temáticas complejas, y quizá precisamente en ellas, como el conflicto o el desarrollo grupal son numerosos (v. Amar, 2009; de la Torre, 1999; Lauretti, González y Flores, 2009). Por ejemplo, Lauretti y sus colaboradores proponen trabajar el cine de acuerdo con el método CAPAS que consiste en los siguientes pasos:

1. Comentario general del contenido de la película, argumentos, mensajes.
2. Análisis del problema central planteado en la película, áreas de enraizamiento del conflicto: familiar, laboral, comunitario, etc.
3. Proceso de internalización, apropiación e identificación de conflictos personales.
4. Autorreflexión y encuentro con las diferentes facetas presentadas en la película.
5. Solución del conflicto a través de estrategias complementarias a las presentadas en la película.

También Libedinsky (2009) hace mención de diversas opciones y estrategias para integrar el cine de ficción en la enseñanza, a la par que ofrece el desarrollo de varios recursos coligados a las películas.

Nuestro interés principal ha sido introducir el cine de ficción y los documentales como casos prácticos con muchas más posibilidades para el análisis de los conflictos y las dificultades y variables de su resolución, ya que la negociación y la mediación real son mucho más impenetrables a las cámaras por cuestiones obvias y deontológicas. Por tanto es un aprendizaje “figurado” en un “como si...” muy cercano a la realidad en los obras de ficción (algunas como recreaciones de hechos históricos o acontecimientos de la vida cotidiana por todos conocidos) y en otras a base de fragmentos de realidad montados con un fin de divulgación y concienciación. A tal efecto desarrollamos tras varios ensayos y correcciones una *guía de análisis* (Vera, 2010, págs. 192-194) particular en relación a los conflictos que muestran los audiovisuales.

En las clases se hace uso, como complemento a las explicaciones sobre conceptos y procesos, de documentales (en su mayoría de una duración no superior a 45 min.) que a menudo sirven a la sensibilización sobre problemas del entorno y realidad social: desigualdad, dinámicas de antagonismo y violencia, discriminación, sectarismo, polarización de opiniones, prejuicios, escalamiento de la tensión, etc. Además de su papel sensibilizador valen para la comprensión de los diferentes planos (de lo macro a lo micro) en los procesos de conflicto. A veces, se recurre a fragmentos cortados y muy breves de películas que permiten ilustrar un micro proceso o elemento concreto. Los episodios de formato breve (entre 20 y 30 min. máximo) de ciertas series de televisión también pueden servir (desde la ficción, pero muy cercana a hábitos de consumo cultural de los estudiantes) para ilustrar procesos, sensibilizando sobre sus elementos y facilitando su comprensión, al permitir un análisis de proceso muy accesible y estimulante. Algunos ejemplos de audiovisuales mencionados serían:

Documentales	Episodios series TV
Una clase dividida (W. Peters, 1985) (Jane Elliot y la discriminación).	En Terapia. Jake y Amy (varios episodios 1ª temporada)
Pensando en los demás (Japón y TV3, 2010)	Dime que me quieres (1ª y única temporada, episodios iniciales).
Paz, propaganda y la tierra prometida. US media y el conflicto palestino-israelí. (S. Jhally & B. Ratzkoff, 2003).	Flashpoint. 1x08 - Never_Kissed_A_Girl.
Morir en Jerusalén. (Noche temática, 2007)	House 3x12 - Un día, una habitación.
Caso Levy's (C. Odisea, 2002)	House 6x14 - De 5 a 9 (Dra. Caddy).
Hecho en Los Ángeles (Carracedo, 2007)	Los Soprano (algunos episodios 1ª temporada)
Deslocalización. Viaje a la fábrica Global (Crónicas, 2007)	Prison Break 3x13 - El arte de la negociación.
Hasta que el hogar nos separe (Documentos TV, 2010)	The Office 2x02 - Acoso Sexual
Niños de la Calle en India (BBC, 2001)	The Office 2x21- Solución de Conflictos.
Secuestro y rescate. Redes organizadas (Capa Press TV, 1999).	The Office 3x17- La negociación.
Talk to me (NBACB, 1999) (Equipos de negociadores en secuestros NYPD).	The Office 3x18 - Prevención de riesgos laborales.
Promises (Bolado, Shapiro y Goldberg, 2001). (Visión de los niños sobre el conflicto Palestino-Israelí).	The Office 4x12 - El respeto.
Mediación de conflictos en centros educativos (UNED, 2001)	

Las recomendaciones de videos de YouTube también van a ser muy frecuentes, incluso a veces, a propuesta de los propios alumnos en el espacio del campus virtual. Tampoco hay que perder de vista que los documentales más reconocidos y con mayor tradición y posibilidades didácticas tienen a menudo espacios y materiales web propios (con

finés educativos) primarios (de los propios creadores o productores) y secundarios (de otros agentes de enseñanza o difusión social).

Más allá de lo que es posible contemplar-analizar en el aula (por supuesto que no todos los mencionados), se ofrecen muchas sugerencias audiovisuales (cine y documentales) durante el desarrollo de las clases, tanto como complementos analíticos como estímulos culturales en ámbito psicosocial (el nivel de cultura social es cada vez menor o muy dispersa en nuestros estudiantes). En concreto hay un grupo de filmes (cinco o seis cada año) de visionado obligatorio pues van sirviendo en progresión al desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos. Uno de estos filmes, convenido en la clase, sirve de “caso ensayo” común para aprender la dinámica de captación e interpretación analítica de una historia o suceso (aplicando la guía de análisis proporcionada al efecto), otro, por elección particular según preferencias y temática, se convierte en caso práctico de evaluación. Un repertorio básico de filmes está recogido en el texto de la asignatura con indicaciones de temática, ficha técnica, etc. Materialmente los audiovisuales están disponibles en biblioteca universitaria, videoclubs, se emiten por televisión, se pueden ver online, etc. Ejemplos frecuentes serían los siguientes:

▪ Películas básicas	▪ Películas y documentales opcionales
1. <i>Réquiem por un sueño</i> . Aronosky (2000)	11. <i>Prueba de vida (Proof of life)</i> . T. Hadford (2000)
2. <i>La guerra de los Rose</i> . Danny de Vito (1989).	12. <i>El negociador (The Negotiator)</i> . F.G. Gray (1997).
3. <i>Smoking Room</i> . J.D. Wallovits y Roger Gual (2002).	13. <i>The Boxer</i> . J. Sheridan (1997).
4. <i>En tierra de Nadie (No man's land)</i> , D. Tanovic (2001)	14. <i>Germinal</i> . Claude Berry (1993).
5. <i>12 hombres sin piedad</i> . Sidney Lumet (1977 )	15. <i>Rehenes: Comercio Peligroso</i> (Prisma de Odisea)
6. <i>13 Dias (Thirteen Days)</i> , Roger Donaldson, 2000.	16. <i>La sal de la tierra. (Salt of the Earth)</i> .H. Biberman, (1954).
7. <i>Dogville</i> . Lars von Trier, 2003.	17. <i>Gandhi</i> . Richard Attenborough (1982).
8. <i>Recursos Humanos</i> . L. Cantet (1999).	18. <i>A Force More Powerful</i> (2000).
9. <i>American History X</i> . T. Kaye (1998).	<a href="http://www.aforcemorepowerful.org/">http://www.aforcemorepowerful.org/</a>
10. <i>La muerte y la doncella</i> . R. Polansky (1994)	19. <i>In My Contry</i> . John Boorman (2004).
	20. <i>Domicilio Privado</i> . S. Constanzo (2004).
	21. <i>Un Mundo Feliz (Brave New World, 1998)</i> .

### Simulaciones y Role-Playings

Nada mejor que participar activamente a nivel individual y en grupo en situaciones directamente relacionadas con la temática que se tiene que aprender y con los elementos conceptuales que se intentan transmitir. Es una experiencia globalizada y casi total que implica personalmente o requiere de nuestros recursos y habilidades, experiencias y conocimientos. Es un “como si...” pero que nos acerca bastante a la realidad tal y como somos capaces de representarla y de vivenciarla.

Se trabaja de un modo progresivo, gradual, con diferentes experiencias y dentro de los límites que dependen de:

- ▶ el espacio (no siempre se cuenta con aulas acondicionadas y suficientes para el número de estudiantes),
- ▶ el tiempo (el horario disponible para prácticas presenciales limita tanto la representación como su análisis y feedback: opinión y apreciaciones del público, interpretaciones y sugerencias del docente a los participantes y al público)
- ▶ los conocimientos previos y experiencias de los participantes (madurez) y su familiaridad con el campo social elegido (en función de su trayectoria curricular educativa y profesional)
- ▶ la complejidad del tema, ya que no todos los temas permiten un abordaje en poco tiempo, muchos debates y negociaciones son mucho más extensos en sus requerimientos ya no sólo de superación o transformación sino simplemente en su despliegue sobre la mesa, aunque exista preparación previa el tema supera la dinámica de un par de horas (tiempo máximo para el roleplaying).

### FORMA DE PREPARAR EL ROLE-PLAYING DE DEBATE-NEGOCIACIÓN<sup>2</sup>

Cada grupo (6 a 8 personas) subdividido en dos (pro *versus* contra, o posición 1 *versus* posición 2) preparará el debate-negociación con un **documento "argumentario"** que contendrá en lo posible:

- ▶ no solo opiniones (de la calle) o posturas ideológicas, sino también
- ▶ datos, o refrendos legales, declaraciones de autoridades o informes de organismos...etc.
- ▶ es decir, **fuentes de argumentos y soporte a sus planteamientos**

Aunque la negociación no depende sólo de la información, es mejor ir preparado como recomiendan todos los métodos. Se trata de convencer (al menos al público, y si se puede a los contrarios)

- ▶ Un subgrupo no debe saber o conocer los argumentos del otro subgrupo (para que no haya filtraciones ni preparación a la contra con datos precisos).
- ▶ Se debe comentar con el profesor lo que llamaremos "Encuadre", esto es, quienes somos (roles o representantes) y porqué estamos en esta sesión o reunión (se nos ha solicitado un dictamen u opinión al respecto, somos el comité encargado de regular la cuestión, etc.), que encargo social tenemos sobre el asunto.

#### *El documento de los argumentos.*

- ▶ Los argumentarios de cada subgrupo, pueden estar finalizados y preparados como informe en el momento del debate o ser entregado unos días después. En todo caso servirán aún como notas o borrador para desarrollar el role-playing.
- ▶ No hay que adjuntar todo lo que se ha visto o manejado, p.ej. leyes, informes, declaraciones, noticias web...) pero sí dar referencia de ello junto con los argumentos. P.ej. según datos de la UE (Agencia Europea de Calidad de Vida en el Trabajo, informe 26/2008 titulado...) según la Ley o RD..(BOE...), el informe de OMS, de un grupo de expertos, señala...
- ▶ No se trata de que sea un documento muy espeso ni expreso sino unos folios para apoyar al grupo y con los que recordar datos y acciones de respaldo a lo que se defiende o para atacar la otra postura.
- ▶ Se trata de que esté bien estructurado y que con una inspección rápida se pueda ver si el grupo ha preparado con conciencia la cuestión y dando respaldo informado (y no de oídas) a sus argumentos.
- ▶ El documento irá acompañado por una especie de actilla u hoja de firmas rubricada por los participantes demostrando que "todos los firmantes han colaborado" en la preparación. Si el grupo asume ausencias o no colaboraciones será su responsabilidad.

El Role-Playing se evalúa tanto según la "actuación" como según la "preparación previa" demostrada con el argumentario.

#### *El role playing puede adoptar las siguientes formas:*

- ▶ **Debate puro:** al estilo de los diálogos polarizados que vemos en TV, donde realmente los grupos antagonistas pretenden convencer al público y no tanto al contrario, al estilo de los grupos políticos. Representa la inercia irracional de la negociación posicional.
- ▶ **Conversación pública:** Varios participantes adoptan papeles, posiciones y defensa de intereses variados dentro de un tema o asunto de preocupación social (p.ej. "botellón": ayuntamiento, vecinos, jóvenes, policía, profesionales sanitarios y de la educación, etc.).
- ▶ **Debate con negociación formal o informal:** puede ser con un encuadre organizativo (dentro de una institución, colegio, ONG, etc.) o más abierta (comunidad o asociación de vecinos, grupo de interés, etc.).

<sup>2</sup> En la sección contenidos del *campus virtual* relativa a casos y polémicas se pueden encontrar temas y sugerencias sobre asuntos objeto de debate social, pueden ser los sugeridos u otros de interés. En todo caso debe ser un asunto polarizado, manejable en una situación limitada como un role-playing de 2 horas.[por tanto no puede ser los acuerdos de Kyoto, ni la cuestión árabe-israelí, etc.] sino un asunto más manejable y "doméstico" para un grupo, institución, organización.

- ▶ **Negociación con moderador-facilitador.** Similar al anterior, pero se añade tercera persona que modera, guía y regula el dialogo negociador. Según la intensidad de la participación del mediador podemos hablar de “moderación” a “mediación explícita”.
- ▶ **Mediación:** Situación tripolar, tres personas: dos en conflicto y una tercera que escucha, facilita y favorece un cambio de perspectiva y las bases de un posible acuerdo.

Ejemplos de temas que se han debatido, dialogado o negociado en otros cursos a menudo temas flagrantes de la polémica social (algunos curiosamente se discutieron poco antes de que el tema saltase a la palestra pública) y del cual se dispone de información y dossiers (aunque la idea es que cada subgrupo busque sus propios argumentos, refuerzos y validaciones):

Con encuadre amplio, institucional y social	Con encuadre restringido: dentro de un centro, institución, empresa.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Regulación / prohibición del trabajo sexual / prostitución.</i></li> <li>• <i>Corridos de toros, subvencionar, permitir, prohibir.</i></li> <li>• <i>Ley del aborto, modificaciones, supuestos, derecho a la vida y libertad de las mujeres.</i></li> <li>• <i>Eutanasia, muerte digna, cuidados médicos, bioética.</i></li> <li>• <i>Drogas blandas, perseguir, permitir, usos sociales y terapéuticos.</i></li> <li>• <i>Estándares de belleza, moda, imagen y sus trastornos</i></li> <li>• <i>Asistencia a clase, un derecho o un deber.</i></li> <li>• <i>Inmigración, pros y contras, aceptar-integrar, prohibir-expulsar.</i></li> <li>• <i>Salarios equilibrados frente a ostentosos, el caché de los deportistas de élite y los famosos.</i></li> <li>• <i>Flexibilidad laboral, despido libre, regulación, libre mercado.</i></li> <li>• <i>Derechos de autor, canon, SGAE y piratería.</i></li> <li>• <i>Cadena perpetua, rehabilitación y reinserción.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Una entrevista de selección como situación de negociación.</i></li> <li>• <i>Ampliación del horario de los bancos.</i></li> <li>• <i>Flexibilización del horario laboral en el comercio.</i></li> <li>• <i>Igualdad entre los géneros y medidas especiales para la compensación y paridad.</i></li> <li>• <i>Supuestos de tolerancia en interrupción de embarazo en una clínica de planificación familiar.</i></li> <li>• <i>Horario de clase intensivo o distribuido en un centro escolar. Sesión del Consejo Escolar.</i></li> <li>• <i>Formación dentro o fuera del horario de trabajo en la empresa.</i></li> <li>• <i>Procesos de recursos humanos que se pueden hacer dentro y cuales se contratan fuera.</i></li> </ul>

En la medida de que no todos lo-as estudiantes pueden repetir o participar en las simulaciones, a menudo se establece una dualidad entre los que “actúan” y los que “hacen de público” (a veces explícito como en un debate o conversación pública, a veces “oculto” como en una negociación organizacional o privada).

Los participantes activos en la simulación reciben instrucciones en una tutoría previa, sobre el encuadre, reparto de papeles, abordaje del tema y los peligros de cierto tipo de argumentaciones o preparaciones de la dinámica, expectativas de comportamiento de los contrincantes. Si ésta es tipo debate se separa la reunión con cada postura o posición. Si hay tercera persona facilitadora, esta recibe instrucciones específicas. Si es una conversación pública todo el grupo recibe las mismas recomendaciones.

Para regular y estimular el papel de la audiencia y no dejarlo en una mera contemplación, pasando por la estimulante resonancia si el tema es relativamente cercano a inquietudes y pareceres, se facilitan guías de observación y valoración (Vera, 2010, pág. 190) que promuevan un análisis más técnico ligado a los contenidos y recomendaciones del campo profesional o social. Se pueden facilitar como fichas a rellenar, incluyendo espacios para ello o como puntos para un informe en portafolio. También pueden servir de feedback al grupo y como control de asistencia a simulaciones que resultan claves para el aprendizaje.

## Reflexionando sobre oportunidades y dificultades

La propuesta parte, entre otras dimensiones, de tres grandes pretensiones o pilares que la sustentan y que concretan sintéticamente los procesos de pensamiento y aprendizaje que se intenta favorecer en la integración de las competencias que se desean estimular en los estudiantes. Y ésta es una reflexión ya difundida en otros ámbitos:

**Conceptualización:** A través de la exposición y confrontación teórica (ya que no se trata de una mera e inexpressiva presentación de información) y de la interpretación de casos (algunos muy chocantes e intensos), los estudiantes evalúan la (su) realidad y formulan (al menos tentativamente) y ensayan (en situaciones controladas y protegidas) un modelo congruente de acción-visión del tema. Se comparten conceptos teóricos para acordar un lenguaje común, facilitado para comprender mejor las vivencias. El aprendizaje basado exclusivamente en experiencias y carente de un marco teórico que le dé soporte racional, tiende a olvidarse y a estar desorientado.

**Concienciación:** Mediante los ejercicios y las vivencias experimentadas en ellos, los participantes toman conciencia de las opciones cognitivas, afectivas y conductuales en relación con el tema tratado. Se complementa el aprendizaje conceptual con vivencias (y no con razonamientos teóricos) ligadas a sus propias necesidades y experiencias. La realización de una dinámica o ejercicio en esta fase, viene seguida de una reflexión individual y grupal (“un darse cuenta” o *awareness*) sobre la experiencia, con el fin de analizar, distinguir y compartir elementos clave; escuchar, valorar y evaluar las de otros; y desde ahí identificar una opción para ensayar-aplicar a la propia trayectoria y comportamiento. Incluso en el papel supuestamente pasivo de espectador y observador la experiencia no se reduce a lo que se ve fuera, en lo audiovisual o en la tarea de los otros, siempre hay resonancias y ecos en la vivencia personal.

**Contextualización:** Los participantes han de aplicar y emplazar el tema-concepto en análisis en su propia realidad personal, laboral y social (a menudo también con una llamada-recordatorio a su recorrido autobiográfico y la experiencia acumulada hasta ahora). El fin es visualizar planes de acción futura y una auto-evaluación de pautas y reacciones, buscando que cada persona contacte consigo misma, con su propia realidad y con su participación-responsabilidad en el logro de un desempeño coherente y de resultados. Un verdadero aprendizaje se beneficia de lo que se practica y es aquel que cambia las conductas y repercute en el estilo de vida de la persona.

Este proceso no es meramente secuencial, como podría aparentar, sino circular y dinámico. Un concepto entendido intelectualmente se enriquece de una proyección a la experiencia personal o vicaria en un contexto dado. Incluso el análisis de trayectorias y actos fallidos (conductas sin los resultados esperados-deseables en el afrontamiento de un problema o conflicto) que una persona conoce de primera mano por ser sujeto u observador (tanto en la vida real como en la simulación) puede facilitar la integración auténtica de un proceso o descripción teórica o técnica que hasta ese momento es difusa (ej. errores en la escucha). Idas y venidas entre lo mental y lo experimentado en la acción favorecen la comprensión de un aprendizaje tan complejo como desarrollar competencias de interpretación y abordaje de conflictos.

Los resultados son buenos (en porcentaje de alumnos que superan los requisitos de evaluación) y la satisfacción con la experiencia alta (según un petición de feedback abierto y anónimo). Fragmentos de testimonios serían:

*“Las dinámicas a las que he asistido han propiciado en mí una serie de sentimientos y emociones muy profundos, me han llevado a conectar con mi interior sin miedo a hacerlo y me han llevado a conclusiones que de forma individual me era imposible llegar”. “Creo que la clase me ha aportado mucho a nivel personal. Lo que me llevo, especialmente, es la capacidad de ver más allá, de ser analítico, de no quedarme con lo mínimo, ya sea en el aprendizaje de una materia o en el conocimiento del otro”. “He sentido mucho respeto al entrar a estas clases porque nunca sabía a lo que me enfrentaría pero siempre he salido con muy buen sabor de boca tanto por el temario (muy útil e interesante) como por el grupo y las explicaciones que se salían de la línea del temario”. “Por otro lado, todos los documentales y películas que hemos visualizado me han devuelto las ganas de actuar”. “Un cambio objetivo en mí es que últimamente cuando voy en el coche suelo poner las noticias, cosa que antes no hacía”.*

No obstante son diversas las inquietudes y aspectos que siempre quedan en revisión. Se destacarían los siguientes:

- ▶ La preparación de los role-playing y simulaciones, con un encuadre adecuado y una definición de los roles y sus estrategias de actuación se muestra cada vez más como fundamental y crucial. El dilema está en favorecer la espontaneidad y proyección de experiencias asimiladas de los participantes (sin mucha intromisión del docente o de un guión interpretativo “rígido”) con la regulación de un proceso dinámico suficientemente significativo y acorde las pretensiones de aprendizaje. Si se excede en un sentido se pautan en demasía la actuación y vivencia y se despersonaliza y estereotipa. Si se falla en el otro, la acción se convierte en un “artificio teatral o lúdico” en una espontaneidad sin consecuencias analíticas y de aprendizaje significativo.
- ▶ Los límites de “inseguridad” y “reto personal” que supone la acción en público en temas y cuestiones delicadas o que suponen “exposición personal”. No todos los participantes tienen los mismos umbrales, capacidades o soltura para participar. El encuadre, reglas, condiciones de respeto y de feedback deben ser adaptados y constantemente revisados, comunicados, insistidos para impulsar a “atreverse” pero a la vez para garantizar cierta seguridad emocional y de autoimagen. Ciertas personas prefieren o no se sienten capaces de enfrentarse consigo mismas en la exposición a situaciones, no obstante necesaria para su desempeño profesional posterior. Conseguir el adecuado clima grupal es imprescindible para los mejores resultados y efectos. Favorecer la empatía y ponerse en el lugar del otro, no es sólo un competencia objetivo sino en sí misma un instrumento o vía de aprendizaje<sup>3</sup>.
- ▶ El diseño y utilidad de las guías de análisis y de recogida de observaciones, necesita de un contraste y depuración según las limitaciones de tiempo, de capacidad y de aprendizajes previos de los estudiantes. Si su dotación competencial es mayor y están familiarizados con el análisis de textos y casos audiovisuales, al igual que si lo están con las dinámicas de grupo, la aplicación interpretativa de las guías es más fácil. Pero en otras ocasiones, normalizar y sistematizar el trabajo intelectual y el encuadre profesional (evitando prejuicios, errores de fundamento analítico, confusiones deontológicas) es en sí misma un trabajo arduo y paralelo a la aplicación de las situaciones de conflicto y a su resolución.
- ▶ La evaluación de las competencias consideradas se nutre de varios criterios-herramientas (asistencia, participación, elaboración de documentos grupales de simulaciones, análisis de casos y test de conceptos). Pero sigue siendo objeto de duda y reflexión, cuáles son los niveles deseables, cómo evitar que la dispersión de criterios en los que es difícil tener resultados excelentes no perjudique un óptimo de calificación. Establecer una cierta prioridad o jerarquía entre competencias clave y necesarias, de las complementarias y convenientes. Distinguir los límites de aprendizaje y formación previos para evitar que sesguen o contaminen la valoración del recorrido realizado en la materia vs. en su carrera hasta ahora. Por ejemplo lograr que una persona tímida o insegura afronte asertivamente un roleplaying y se enfrente a un negociador más duro, es un efecto tan relevante como que un representante estudiantil mucho más suelto aprenda a moderar su protagonismo verbal a favor de la capacidad de escuchar significativamente. También que alguien centrado en la retención de información textual y teórica, en el rigor conceptual-cientista, o hábitos rígidos de relación interpersonal, experimente una cierta flexibilidad y apertura hacia dimensiones menos estudiadas, más intangibles, la polaridad de posiciones, la interpretación crítica y desde múltiples puntos de vista que el abordaje del conflicto interpersonal y social necesita.

---

<sup>3</sup> Como decía Maureen, una negociadora en situaciones de crisis, “a la hora de ayudar a otros a afrontar una situación difícil, y ponerte en su lugar, no puedes hacerlo si antes tu no has estado allí” (*Talk to me*. ENR, 1999)

### Referencias.

- Amar, V. (2009). El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6 (2), 131-140.
- Boada i Grau, J. (Dir.)(2002). *Capital Humano.52 Casos prácticos. Manual de supuestos prácticos sobre recursos humanos y procesos organizacionales*. Barcelona: Gránica.
- Dale, E. (1932). Methods for Analyzing the Content of Motion Pictures. *Journal of Educational Sociology*, 6, 244-250.
- De la Torre, S. (coord.) (1999). *Aprender del conflicto en el cine*. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi.
- Libedinsky, M. (2009). *Conflictos reales y escenas de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en el aula*. Madrid: CEP-Noveduc.
- Lauretti, P., González, L. y Flores, Y. (2009). Cine interactivo como estrategia de intervención grupal. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6 (2), 57-69.
- Martínez, M.C., Vera, J.J., Paterna, C. y Rosa, A.I. (2002). *Psicología de los grupos: elementos básicos y dinámica*. Murcia: DM-ICE Universidad Murcia.
- Núñez, T. y Loscertales, F. (1996). *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.
- Paterna, C.; Martínez, C.M. Y Vera, J.J. (2003). *Psicología social. De la teoría a la práctica cotidiana*. Madrid: Pirámide.
- Vera, J.J. (2010). Resolución Alternativa de Conflictos. Teoría y práctica didáctica. Murcia: DM-ICE Univ.Murcia.
- Vera, J.J. y Navarro, D. (1997). El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de los aspectos psicosociales de las relaciones laborales. Comunicación presentada en las II Jornadas Nacionales sobre la Enseñanza en las Relaciones Laborales: " *El futuro de la enseñanza en las Relaciones Laborales*". Salamanca, 8-9 de Mayo.
- Vera, J.J. y Sáez, M.C. (1998). *Aspectos psicosociales del trabajo y los recursos humanos*. Murcia: DM-ICE Universidad Murcia.
- Vera, J.J., Sáez, M.C. y Martínez, M.C. (1996). *Personas, grupos y organizaciones. Procesos interpersonales en contextos de trabajo*. Murcia: DM-ICE Universidad Murcia.
- Thalheimer, W. (2006), [People remember 10%, 20%...Oh Really?](http://www.willatworklearning.com/2006/05/people_remember.html) . Consultado el 11-1-2011 en weblog "Will at Work Learning" [http://www.willatworklearning.com/2006/05/people\\_remember.html](http://www.willatworklearning.com/2006/05/people_remember.html)