

COLECCIÓN INNOVACIONES PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDAD CASA GRANDE

*Efecto de la aplicación de
juego de roles y análisis de
casos en el aprendizaje de
conceptos centrales de conflicto
y negociación en el curso de
negociación y mediación en
la Universidad Casa Grande
durante el semestre abril-agosto
2009*

Nº 10

AUTOR

Katia San Martín de Wong

GUÍA DE TESIS

Magaly Merchán Barros

Trabajo final para la obtención del título de
Magister en Educación Superior con
mención en Temas Contemporáneos en
Docencia Superior

Guayaquil, Abril del 2012

El objetivo del presente trabajo fue explorar los efectos de una innovación pedagógica basada en el uso de juego de roles y análisis de casos sobre situaciones de la vida real en el aprendizaje de conceptos sobre conflicto y negociación dentro del curso de Negociación y Mediación de las carreras de Administración y Marketing Estratégico, Gestión y Negocios Internacionales y Ciencias Políticas de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas de la Universidad Casa Grande durante el semestre abril-agosto del 2009.

La muestra estuvo conformada por 19 estudiantes de las carreras de Administración y Marketing Estratégico, Gestión y Negocios Internacionales y Ciencias Políticas de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas de la Universidad Casa Grande.

Los instrumentos aplicados fueron: prueba Pre test – Post test (100%), cuestionario de preguntas abiertas (92%) y entrevistas semiestructuradas (32%).

Los resultados evidenciaron que, en promedio, los estudiantes pasaron de un nivel de conocimiento deficiente a un nivel básico en la identificación de conceptos centrales de conflicto y negociación. Ese cambio, fue estadísticamente significativo al nivel de 0,05 ($p \leq 0,05$). Las actividades de la innovación pedagógica reportadas por los estudiantes como las más significativas para su aprendizaje fueron el análisis de casos (73%) y el juego de roles (59%).

ISBN 978-9942-9908-0-8



© Universidad Casa Grande. Frente a la puerta #6 del CC
Albán Borja, Urdesa. Guayaquil, Ecuador. PBX: 2202180.

DIRECTIVOS

RECTORA

Marcia Gilbert de Babra

VICERRECTORA

Leticia Orcés Pareja

PRESIDENTE

JUNTA CONSULTIVA

Francisco Huerta Montalvo

DIRECTORA GENERAL

María Tibau Iturralde

ASESOR DE RECTORADO

Steven Wille

SECRETARIA GENERAL

Katia San Martín de Wong

DIRECTORA DE POSGRADOS

Lucila Pérez Cascante

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Claudia Patricia Uribe

DIRECTORA DE

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y VINCULACIÓN COLECTIVIDAD

Carolina Portaluppi Castro

DIRECTORA DE PLANIFICACIÓN

Gilda Macías Carmigniani

ASESOR DE EVALUACIÓN

Giaffar Barquet Abi-Hanna

DIRECTOR DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO EMPRESARIAL

Eduardo Reinoso Dito

DIRECTOR DE ASUNTOS ESTUDIANTILES Y ADMISIONES

Daniel Valenzuela Phillips

DECANO ACADÉMICO (E)

Rodrigo Cisternas Osorio

DECANA FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Lucila Pérez Cascante

DECANO FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS POLÍTICAS

Modesto Correa San Andrés

DECANO FACULTAD DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA

Enrique Rojas Sánchez

© Universidad Casa Grande. Frente a la puerta #6 del CC Albán Borja, Urdesa.
Guayaquil, Ecuador. PBX: 2202180.

ISBN-978-9942-9908-0-8

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida en su totalidad sin permiso previo escrito del Editor. El texto sólo puede ser citado si se incluye todos los datos de la referencia bibliográfica.

Comité Académico/Revisores:

Directora de Posgrados de la UCG: Lucila Pérez, Ph.D

Vice rectora de la UCG: Leticia Orcés, Mg.

Coordinación de Investigación de la Facultad de

Ecología Humana, Educación y Desarrollo de la UCG: Nicola Wills, Mg.

Edición: Juan de Althaus, Editor General de Publicaciones de la UCG.

Correspondencia: jalthaus@casagrande.edu.ec

Diseño Gráfico: Cristi Guzmán

Asistente de Diseño Gráfico: María Belen Loor

Revisión Editorial Temática: Gilda Macías, Mg.

Impreso en Docucentro, Guayaquil, Ecuador. diciembre de 2012.

COLECCIÓN
INNOVACIONES
PEDAGÓGICAS
UNIVERSIDAD CASA GRANDE

*Efecto de la aplicación de
juego de roles y análisis de
casos en el aprendizaje de
conceptos centrales de conflicto
y negociación en el curso de
negociación y mediación en
la Universidad Casa Grande
durante el semestre abril-agosto
2009*

Nº 10

PRESI

Hace ya una década, al poco tiempo de haber inaugurado su Facultad de Ecología Humana, las autoridades de la Universidad Casa Grande consideraron imperativo ofrecer a la comunidad educativa de Guayaquil y su región, la oportunidad de actualizar conocimientos en el ámbito de la Educación Superior, con énfasis en sus visiones contemporáneas, sus métodos de investigación y las tendencias de su devenir.

El esfuerzo cumplido por quienes decidieron tomar el desafío culminó con la elaboración de muy serios y profesionales trabajos que vale la pena compartir y hoy se presentan a la consideración de la comunidad educativa nacional, en una primera entrega que acumula algunos de ellos.

En un entorno globalizado, basado en la comunicación y el conocimiento, donde la variabilidad tecnológica, política y social es una constante, el rol de las instituciones de educación superior es estratégico para mantener el desarrollo sostenible de los países y el de sus profesionales.

Es imperativo que estos últimos posean las competencias necesarias para insertarse exitosamente en un contexto laboral determinado, y también la suficiente flexibilidad y capacidad de adaptación a varios sistemas diferentes y diversos por su cultura, idioma, condiciones geográficas y otros aspectos.

Lograrlo requiere contar con docentes de un excelente nivel académico, experticia en el área de especialización que enseñan y capacidad de creación de entornos reales o simulados que faciliten experiencias significativas y pertinentes.

ENTACCIÓN

A esos requerimientos respondió exitosamente la Maestría en Educación Superior, que formó docentes innovadores, con destrezas en estrategias de aprendizaje activo e investigación, orientados a mejorar la calidad de la docencia universitaria.

La Maestría en Educación Superior fue aprobada por el CONESUP mediante resolución RCP.So4.NºIII.04. e inició su primera promoción en el año 2004. El requisito para obtener el título de Magíster fue la aprobación de todas las materias y un trabajo de tesis, equivalente a 60 créditos.

Por lo señalado, la Universidad Casa Grande se complace en presentar la Colección “Innovaciones Pedagógicas”, obra que aporta a la renovación de las prácticas educativas habituales, investigándolas, debatiéndolas honestamente y proponiendo enfoques y didácticas de vanguardia para abordar, de manera pertinente, el proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente es un esfuerzo por compartir y divulgar reflexiones sobre experiencias docentes que dan cuenta de la ruptura necesaria y urgente que debe hacerse en relación a las concepciones tradicionales de la educación.

Tener como objeto de estudio los ambientes de aprendizaje en que éste ocurre, implica atravesar una experiencia de transformación docente, que solo puede ser comprendida y compartida por los propios sujetos que enseñan y aprenden; es decir, a partir de la reflexión en acción, después de la acción, como bien señala Schön. Eso han logrado los autores de esta Colección, con temas como el uso del portafolio para introducir prácticas constructivistas, la aplicación de desempeños auténticos de comprensión, el juego de roles y análisis de Casos de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas, la aplicación del método

Casos (simulación pedagógica), el uso de métodos mixtos para el aprendizaje del inglés, por citar algunos.

La UCG decidió iniciar la publicación de estas tesis como una colección abierta a nacientes contribuciones en el campo de la educación superior, cuando logró sumar suficientes títulos para hacerla consistente. A su vez, por motivos personales y profesionales de los Tesistas o por compromiso con la confidencialidad de algunos temas explorados, no se publican todos los trabajos de titulación.

Marcia Gilbert de Babra
Rectora UCG

Lucila Pérez, Ph.D
Directora de Postgrados de la UCG

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	<i>11</i>
ANTECEDENTES Y PROBLEMA	<i>11</i>
BENEFICIARIOS DEL ESTUDIO, USO DE RESULTADOS	<i>13</i>
LÍMITES Y ALCANCES DEL ESTUDIO	<i>13</i>
REVISIÓN DE LA LITERATURA	<i>14</i>
POSTULADOS DEL CONSTRUCTIVISMO	<i>14</i>
RECURSOS PEDAGÓGICOS	<i>16</i>
MARCO CONCEPTUAL DE CONFLICTO Y NEGOCIACIÓN	<i>18</i>
DISEÑO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	<i>19</i>
ANTECEDENTES DEL CURSO	<i>19</i>
DESCRIPCIÓN DE LA INNOVACIÓN	<i>21</i>
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	<i>25</i>
OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	<i>25</i>
DISEÑO METODOLÓGICO	<i>25</i>
POBLACIÓN DE ESTUDIO	<i>26</i>
INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS	<i>27</i>
CATEGORÍAS DE ESTUDIO	<i>31</i>
ANÁLISIS DE DATOS	<i>32</i>
RESULTADOS	<i>35</i>
DISCUSIÓN	<i>49</i>
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<i>55</i>



1. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes y problema

La Universidad Casa Grande es una institución educativa de carácter privado situada en la ciudad de Guayaquil, Ecuador, cuya oferta educativa incluye tres Facultades: Comunicación, Ecología Humana, Educación y Desarrollo y Administración y Ciencias Políticas.

El currículo de las carreras Administración y Marketing Estratégico, Gestión y Negocios Internacionales y Ciencias Políticas de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas incluye la asignatura “Negociación y Mediación”, cuyo objetivo general de aprendizaje es que los estudiantes comprenda y asuman los conceptos de conflicto, negociación y mediación como herramientas legítimas para la solución de conflictos, y alternativas a los métodos adversariales conocidos. Esta asignatura ha estado a cargo de la docente –autora del presente trabajo- desde el año 2005.

El desarrollo de esta asignatura enfatiza los Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos (MARC), como herramientas útiles y deseables en las organizaciones, en tanto, en el mundo empresarial actual manejar estrategias de gestión positiva de conflictos y negociación constituye una competencia profesional importante. Los MARC son procedimientos orientados a la solución de conflictos basados en el protagonismo de las partes y la positividad de la situación de conflicto en contraposición al sistema adversarial denominado juicio en el cual dirime la disputa un juez.

El diseño de la innovación propuesta surgió a partir de las reflexiones sobre las concepciones pedagógicas sobre cómo organizaba y planificaba las clases la autora y qué tipo de aprendizaje conseguían los estudiantes. Estas reflexiones tuvieron como base las conclusiones sobre los aspectos en los que observaba que se repetían errores conceptuales en los estudiantes, las evaluaciones que realizaba al final de los cursos, los datos que recogía de conversaciones con estudiantes entre clases o posteriores a la finalización del semestre. Todos datos importantes pero que no habían sido medidos objetivamente, por la docente, de manera que pudieran ayudar a elaborar una conclusión sólida sobre lo afirmado.

La autora investigó la existencia de experiencias realizadas sobre innovaciones pedagógicas aplicadas para la enseñanza de Negociación y Mediación. De

esta investigación, se encontró que si bien no se han reportado innovaciones para el desarrollo específico de esta asignatura, se identificó y utilizó como referente el trabajo aplicado en la cátedra de Derecho Romano por María Paula Durán (2004) en la Universidad de los Andes (Colombia), sobre aprendizaje en colaboración para la adquisición de instituciones jurídicas basado en uso de solución de casos jurídicos, el cual da cuenta del aprendizaje adquirido por los estudiantes en virtud del trabajo en colaboración. Otro referente fue la innovación pedagógica aplicada para el aprendizaje del concepto de área basada en el trabajo en colaboración y la resolución de problemas aplicada en la misma Universidad por Luis Ángel Bohórquez (2004), en el cual los resultados de la investigación muestran que mediante la innovación aplicada los estudiantes comprendieron aspectos relacionados con los objetivos planteados en la materia.

Una investigación realizada por Robert Bordone y Bob Mnookin (2000) basada en entrevistas a 10 profesores de Negociación de Escuelas de Leyes en Estados Unidos presentó como conclusiones que una de las herramientas más usadas por todos los instructores entrevistados son las simulaciones, lo cual sugiere el nivel de aceptación de este método en relación a la enseñanza-aprendizaje de Negociación. Otra investigación realizada por Evelyn Hernández (2008) respecto a las técnicas didácticas en la enseñanza de la negociación y la resolución de conflictos concluye que la utilización de mapas conceptuales, simulación y sistema de casos en la enseñanza de Negociación y Mediación para los alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de México permitió a los estudiantes comprender el contenido temático de la materia para la sistematización de información y búsqueda de alternativas en la solución de problemas y conflictos. María Clara Jaramillo (2004) en el reporte de su experiencia como formadora en negociación en el Programa Académico PROEIB - Andes de Bolivia y la Universidad de Panamá, señala que aplica el método pedagógico, inspirado en el modelo de Harvard, basado principalmente en el uso de simulaciones, sin que ello excluya otras técnicas como los juegos, la reflexión, los debates en el aula y especialmente el estudio de casos.

Con base en estas consideraciones, se planteó la necesidad de pensar en estrategias pedagógicas que ubiquen al estudiante como protagonista de lo que aprende y al profesor como un guía en dicho camino; diseñar actividades del curso que generen espacios de aprendizaje entre profesor y alumno y

alumnos entre sí, para evitar la réplica del modelo de enseñanza en el cual el alumno asume un rol pasivo, receptor de los conocimientos que transmite el profesor. Las actividades pedagógicas elegidas para ser el eje de la innovación diseñada fueron el uso de juego de roles y análisis de casos basados en situaciones de la vida real de los estudiantes.

1.2 Beneficiarios del estudio, uso de resultados.

Los principales beneficiarios de este estudio, son los estudiantes del curso quienes asumieron un rol activo en la construcción de nuevos conceptos y conocimientos mediante las distintas actividades desarrolladas.

El trabajo realizado benefició también a la autora, para quien la aplicación de la innovación diseñada generó un espacio para repensar y replantear su práctica docente.

Los docentes que trabajen en el área de Resolución Alternativa de Conflictos, también se beneficiarán, ya que podrían encontrar en esta reflexión una guía que ayude a su práctica docente.

1.3 Límites y alcances del estudio

La innovación fue diseñada para estudiantes en formación profesional en las áreas de administración y marketing, negocios internacionales y ciencias políticas, por tanto, el diseño del curso podría resultar inaplicable para otros niveles educativos o en otros contextos profesionales. En segundo lugar, la innovación ha sido planificada para desarrollarse en 27 sesiones de una hora y media cada una, dentro del período académico denominado semestre regular abril – agosto 2009, lo cual no permite determinar si las metas de comprensión planteadas (David Perkins, 2005) se mantienen en el tiempo o son relativos al momento de la evaluación y recolección de datos.

La investigación tiene un alcance exploratorio descriptivo que buscó conocer y analizar los aprendizajes de los estudiantes del curso de Negociación y Mediación, dictado en el semestre abril-agosto 2009.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Postulados del Constructivismo

El diseño de la innovación pedagógica objeto de esta investigación se fundamenta en el marco conceptual del Constructivismo, y más específicamente en las aportaciones de diversos autores (Carretero, Piaget, Vygotsky, Ausubel, entre otros) que, aunque difieren en su enfoque teórico, coinciden en sus conclusiones sobre el conocimiento y aprendizaje:

Mario Carretero (2004, p. 21) define al Constructivismo como:

“La idea que mantiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores”.

Luego, define al conocimiento como:

“... el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano... -que la realiza-... fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea”.

En este sentido están también las ideas de Jean Piaget sobre el conocimiento, quien afirmaba que “el conocimiento no es una copia de la realidad, ni tampoco se encuentra totalmente determinado por las restricciones que imponga la mente del individuo, sino que es el producto de una interacción entre estos dos elementos. Por tanto, el sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad.” (Piaget citado por Carretero, 2004, p. 37).

Claudia Lucía Ordóñez (2006, p. 19) afirma que “el constructivismo describe la construcción de conocimiento como un proceso significativo que se sustenta sobre los conocimientos anteriores, por medio de conexiones de sentido entre lo nuevo y lo ya existente en la mente de quien aprende”, proponiendo como propósito central de todo profesor el permitir que los conocimientos previos de los estudiantes salgan a flote para que los ayuden a generar nuevas comprensiones y en consecuencia, aprendizaje.

Como parte de los postulados del Constructivismo y para complementar lo señalado sobre el rol del profesor y la construcción del conocimiento, es también importante mencionar la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo que postula que aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado y ese aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Como complemento de las ideas antes expuestas, es importante mencionar el postulado de Vygotsky (s.f.) sobre el aprendizaje social, quien sostiene que no aprendemos solos sino de y con otros, pues los nuevos contenidos que elaboramos y el significado que le damos son producto de la interacción del individuo con su entorno histórico y social y provienen de estructuras ya desarrolladas por otros sujetos.

Como se ha expuesto en líneas anteriores, el Constructivismo plantea la concepción de conocimiento y aprendizaje como un entramado entre el aprendizaje significativo, el aprendizaje social, el profesor como guía de construcción del conocimiento y el estudiante como agente activo en sus procesos de aprendizaje. Y este entramado toma forma concreta en la planificación y práctica docente con los conceptos de comprensión y desempeños de comprensión o desempeños flexibles¹ planteados por Perkins (2005, p. 4), para quien “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad”.

Respecto al desempeño de comprensión, el mismo autor señala que éstos constituyen actividades tales como “explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria” (Perkins, 2005, p. 5).

También respecto de los desempeños, Ordoñez (2004, p.10) señala el concepto de desempeños auténticos y lo define como aquellos que:

“... pueden constituirse tanto en medios como en objetos de aprendizaje”[y que] “...son reconocibles a partir del análisis de los problemas y modos de pensar propios y necesarios para la vida diaria y de los desempeños propios de especialistas de diferentes tipos que practican o utilizan cada disciplina en el mundo real...”

¹ El resaltado es de la autora.

2.2 Recursos pedagógicos

Respecto a los recursos pedagógicos se han buscado aquellos que sean concordantes con la concepción de conocimiento y aprendizaje planteada. En este sentido, resulta válido el uso de simulaciones que incluye el juego de roles como herramienta de aprendizaje que:

“... prepara para la vida [...] pues si la vida implica una parte desdeñable de trabajos impuestos juntamente con iniciativas más libres, las disciplinas necesarias siguen siendo más eficaces cuando son libremente aceptadas y no cuando carecen de este acuerdo interior” (Piaget, 1968, p. 71).

Michael Birkenbihl (2008), señala que el juego de roles se acerca a la vida profesional práctica porque el actor introduce su propio comportamiento en el papel dado que, a diferencia de los actores profesionales que se aprenden un papel de memoria, debe desempeñar un papel propio en distintas situaciones y en condiciones que están en cambio permanente. Esta propuesta de Birkenbihl (2008), se relaciona con la idea de Piaget en relación a la eficacia de las estrategias pedagógicas cuando la participación de los aprendices es libre.

La simulación es un método de enseñanza que centra el aprendizaje en situaciones prácticas, ya que está orientada al logro de destrezas, habilidades operativas² y al entrenamiento práctico de los estudiantes (Davini, 2008). Es importante señalar que según Davini (2008), este método ha sido cuestionado por considerarse como un adiestramiento/entrenamiento, lo que se relaciona con las orientaciones pedagógicas cognitiva (conocer por descubrimiento) y conductista (instrucción, control y refuerzo por parte del docente).

El juego de roles es un recurso de aprendizaje colaborativo, que genera situaciones de enseñanza recíproca, estimula la interdependencia, y promueve el aprendizaje eficaz. En él se crea una situación en la que los estudiantes deben asumir personalidades o identidades que contribuyan a lograr determinados objetivos de aprendizaje. Se crea entonces un ambiente que permite que los estudiantes expresen sus emociones y apliquen sus conocimientos, habilidades, competencias y comprensión de la asignatura utilizando un lenguaje y desarrollando acciones desde perspectivas asignadas en la circunstancia respectiva.

² Se entiende por habilidad operativa el que los estudiantes desarrollen la capacidad de responder en situaciones específicas y relacionadas con el tema de negociación y conflictos, que desarrollen capacidades prácticas, técnicas de interacción en base a sus conocimientos.

La elección de aplicar esta técnica se basó en que contribuye a que los estudiantes puedan “(...) retener información, porque los alumnos sintetizan, clarifican y ensayan ideas y reciben el refuerzo inmediato [de parte de sus compañeros] de los conceptos de la asignatura” (Barkley, Cross y Howell, 2007, p. 109).

También se recurrió al uso del método de casos como herramienta que permite el análisis, síntesis y evaluación de la información proporcionada para conectar la teoría con la situación específica de la vida real. Retomando a Davini (2008, p. 117) el método de casos:

“... constituye una metodología para el análisis – interpretación – acción en torno a situaciones reales o con gran similitud con la realidad. De este método, se provoca el interés de los participantes se genera el debate e intercambio con el grupo y se promueve la comprensión de las situaciones y de las alternativas de acción ...”

De acuerdo con Davini, la aplicación del método de casos permite aprender a partir de situaciones realistas, porque las situaciones presentadas en los casos corresponden a situaciones del día a día que generan reflexión, discusión; exigen asumir una postura expresando las propias ideas y/o puntos de vista y a buscar información adicional que trasciende lo conocido, impulsando al estudiante a investigar y localizar elementos que le permitan comprender mejor la situación, lo que va a generar conocimientos y comprensiones nuevas. Para Perkins (citado por Davini, 2008, p. 120), “los estudios de casos constituyen un ‘kit de construcción’ (...) [que] genera intercambio con el grupo, preguntas y debate”.

Para que un caso genere aprendizaje, plantea Davini (2008) se debe:

- Representar una situación realista o por lo menos verosímil.
- Permitir que los estudiantes accedan a representaciones, nociones y/o experiencias relacionadas con la situación para lograr encontrar explicaciones.
- Ser un desafío para los estudiantes.
- Posibilitar el acceso a información.
- El docente deberá guiar a los estudiantes con preguntas reflexivas, relevantes y pertinentes.
- Promover en los estudiantes la capacidad de síntesis a partir del análisis y búsqueda de información.

El método de casos fue elegido porque el trabajo conjunto de los estudiantes en el método de casos amplía sus miradas sobre las situaciones presentadas y por ser “(...) intrínsecamente atractivos para los alumnos porque dan la sensación de ser situaciones de la vida real; por eso, ayudan a salvar el vacío entre la teoría y la práctica y entre un mundo académico y el del trabajo” (Barkley, et al, 2007, p. 147).

2.3 Marco conceptual de Conflicto y Negociación

El eje del curso de Negociación y Mediación objeto de este trabajo fueron los siguientes conceptos centrales de la teoría del conflicto: descripción objetiva del conflicto, dinámica e intensidad del conflicto, actores y terceros, gestión positiva del conflicto.

La palabra conflicto tiene interpretaciones y concepciones diversas pues se trata de un concepto multidimensional (Joseph Redorta, 2007). Para efectos de este trabajo, no se contemplaron conflictos intrasíquicos pues son objeto de estudio de la Psicología, sino los interpersonales (aquellos que pueden ocurrir entre dos o más partes). También hay que aclarar que no se abordó una especie de conflicto en particular (internacional, comercial, laboral, familiar...) sino aquello que es esencial a todos ellos (Entelman, 2002). Realizadas estas precisiones, se puede conceptualizar al conflicto como:

“Pretensiones antagónicas e incompatibles, en aquellas situaciones en que el derecho declara permitidas a ambas” (Entelman, 2002, p. 23).

“Proceso que se inicia cuando una parte percibe que otra la ha afectado de manera negativa o que está a punto de afectar de manera negativa, alguno de sus intereses” (Robbins, 1994, p. 461).

De las diferentes concepciones sobre la naturaleza del conflicto, este curso hizo especial énfasis en la visión positiva del conflicto considerando que es parte inevitable del funcionamiento social, a través y gracias al cual se aprende (Burton citado por Femenia, 2006). Concepto ligado al de “gestión de conflictos o “conflict management” en el sentido propuesto por Redorta (2007) de que se pueda manejar de manera positiva y eficaz las situaciones conflictivas independientemente de que lleguen a resolverse.

En cuanto al concepto negociación, se entiende en este trabajo como un método alternativo de resolución de conflictos y se la define como un proceso comunicacional mediante el cual dos o más partes buscan opciones de solución que satisfagan intereses comunes. Corroborando esta definición se cita a Roger Fisher y William Ury (1998, p. XVII), para quienes la negociación es:

“Comunicación de doble vía para llegar a un acuerdo cuando dos personas comparten algunos intereses en común pero tienen algunos intereses opuestos”.

De la variedad de teorías sobre negociación existentes en la literatura, este curso tomó como eje la Teoría de Negociación Colaborativa, desarrollada a partir de 1981 dentro del Proyecto de Negociación de Harvard, y explicada ampliamente por Fisher, Ury y Patton en su libro *Sí, de acuerdo...!* (1998). Esta teoría basa el proceso de negociación en cuatro principios: 1) Separar a las personas del problema; 2) Centrarse en los intereses, no en las posiciones; 3) Inventar opciones de mutuo beneficio; y, 4) Insistir en que los criterios sean objetivos.

3. DISEÑO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

3.1 Antecedentes del curso

Habitualmente, en el curso de Negociación y Mediación dictado por la autora, las clases empezaban con la indagación sobre qué conocen los estudiantes del tema a tratar, luego algunos comentarios y discusión de la lectura previamente asignada sobre el tema de la clase mediante preguntas realizadas para verificar qué habían comprendido. A la exposición teórica de contenidos, generalmente le seguía un ejercicio que –dependiendo del caso– podía consistir en análisis en grupo o una reflexión personal sobre lo analizado. En uno de los semestres en que se dictó el curso se incorporó la realización de bitácoras individuales sobre cada tema discutido en clase, lo cual permitió conocer interesantes reflexiones de los estudiantes sobre lo que consideraban que habían aprendido y en otros casos, cómo estaban interpretando los conceptos centrales del curso. En otra ocasión, desde el inicio del curso se los organizó en grupos fijos de trabajo que durante todo el semestre debían trabajar en el análisis de los diferentes aspectos de una situación de conflicto de la realidad nacional escogida libremente por los estudiantes para al final del semestre exponer el trabajo integral realizado.

Como parte de las reflexiones sobre la práctica docente realizada se detectó que las actividades descritas ayudaban a los estudiantes a comprender ciertos conceptos sobre la materia, que los estudiantes podían repetir de memoria conceptos tales como qué es un conflicto, qué tipo de conflictos hay, cuáles son los fundamentos de la teoría de la negociación colaborativa o en qué consiste la mediación pero a la hora de realizar ejercicios como analizar un conflicto, identificar o proponer soluciones a una situación planteada, no todos lograban aplicar esos conceptos teóricos. Algunos de los elementos en los que se encontraron fallas repetidas en las elaboraciones de los estudiantes fueron:

- Describir una situación de conflicto con la inclusión de juicios de valor sobre los intervinientes y las historias planteadas, pese a que tuvieran claro que para poder analizar y gestionar un conflicto debían separar sus percepciones y opiniones sobre él.

- Podían claramente explicar qué es una percepción, qué elementos la forman, pero en los ejercicios prácticos realizados, por ejemplo, de escucha activa, no podían excluir sus percepciones para parafrasear una historia escuchada.

- Diferenciar posiciones e intereses de las partes involucradas en un conflicto planteado. En gran parte de los cursos, los estudiantes podían explicar teóricamente cuál es la diferencia entre los dos conceptos y aunque intuitivamente reconocían uno u otro, no lograban expresar la diferencia específica entre ellos.

- Proponer opciones de solución que contemplen los intereses de ambas partes. En dos de los cursos dictados este tema fue explicado a través de exposiciones de los estudiantes y en el resto mediante la discusión en clase de la lectura correspondiente. En todos los casos, los estudiantes repetían correctamente las características de este fundamento de la negociación colaborativa pero en el ejercicio práctico la mayoría de las veces las opciones propuestas no eran coincidentes con las características anotadas.

- La identificación de criterios objetivos que pudieran legitimar las opciones de solución propuestas en una negociación. En este caso, en todos los cursos dictados, la mayoría de estudiantes podía explicar fácilmente el concepto de criterio objetivo en una prueba pero en un ejercicio de aplicación su identificación era imprecisa o incorrecta.

Para conocer qué factores habían ayudado a quiénes sí lograban los dominios esperados al finalizar el curso, se realizó entrevistas a 6 estudiantes del semestre mayo 2008 (Anexo 1). La respuesta que más se repitió ante la pregunta sobre qué de lo realizado en clases les ayudó a su aprendizaje fue

el desarrollo de casos en clase en los que pudieran asumir un rol o ligarlo a situaciones personales:

- Estudiante 1: ““Mmm.... A ver, en una escala, primero pondría los casos, segundo interacción en clase, las presentaciones que hicimos, o sea, las exposiciones... y las lecturas al final porque la lectura no nos agrada mucho...”

- Estudiante 2: “Los talleres para identificarlos con las situaciones personales...”

- Estudiante 3: “Los casos en la clase, siempre para mí es la mejor forma de aprender”.

- Estudiante 4: “Tomar ejemplos, tomar casos, analizar los datos... verlos en un ámbito real no solamente literario escrito en un libro, ya... o sea desarrollarlo de esa manera...”

- Estudiante 5: “A mí realmente no me gusta leer, entonces las lecturas nunca las voy a apoyar... pero realmente el analizar los casos y asumir los roles me parece que fue lo que más nos ayudó y marcó para realmente comprender de qué se trataba solucionar un conflicto...”

- Estudiante 6: “Lo que más me llamó a mí la atención fue cuando analizábamos los casos en grupo, los resolvíamos el mismo día y asumir los roles me parece que fue lo que más nos ayudó y marcó para realmente comprender de qué se trataba solucionar un conflicto... Porque al hacer el rol uno tiene que entrar como en un personaje y bajo ese punto de vista defender su punto de vista... obviamente que al asumir el rol de ese punto de vista, al vivirlo en carne propia uno está realmente comprendiendo y entendiendo”.

Finalmente se llegó a la conclusión de que aunque se hicieron durante las clases ejercicios, reflexiones y otras actividades que buscaban articular lo teórico con lo práctico, y, aunque la práctica de la docente no era totalmente centrada en el profesor, ni estaba reducida a explicar y tomar apuntes solamente, los resultados obtenidos en los ejercicios de aplicación de esos contenidos teóricos eran a veces deficientes y en varias ocasiones solo se conseguía repetición de contenidos.

3.2 Descripción de la innovación

A partir de las reflexiones y retroalimentaciones recibidas, se decidió diseñar una innovación centrada en el uso de análisis de casos y juegos de roles sobre situaciones de la vida real de los estudiantes con el fin de que pudieran caracterizar elementos de la estructura del conflicto y de la teoría de la Negociación Colaborativa e identificar en situaciones concretas

esos elementos y tomar decisiones para proponer, ya sea en una situación de conflicto en curso o en una negociación que no necesariamente esté originando un conflicto, opciones de solución que lleven a ambas partes a la construcción de acuerdos viables y permanentes.

La innovación fue pensada con base en los principios constructivistas ligados al aprendizaje significativo, aprendizaje social, comprensión y desempeños de comprensión que conciben al aprendizaje como un camino de doble vía en el cual el aprendiz deja su rol pasivo de receptor para pasar a ser un elemento activo en la construcción de su propio conocimiento. La elección del uso de juegos de roles y de análisis de casos como estrategias pedagógicas estuvo basada en la revisión de la literatura presentada y en la retroalimentación recibida de los estudiantes, que se registra en la sección “antecedentes”.

En la innovación propuesta se decidió prescindir de las clases magistrales y las exposiciones con ayudas audiovisuales. Las actividades centrales propuestas fueron:

Juego de roles combinado con el análisis del caso interpretado en el juego de rol. El tema elegido fue siempre la gestión de una situación de conflicto de la vida real propuesta por los estudiantes. El número de participantes dependía de la situación planteada y eran voluntarios que no podían repetirse por más de dos clases seguidas para procurar la participación de todos los estudiantes a lo largo del curso. El tiempo asignado para el juego de roles era de 10 minutos para preparar la interpretación y de 5 a 10 minutos para ejecutarla. La consigna dada a los estudiantes fue siempre que eligieran entre las historias de ellos una situación de conflicto interpersonal, sencilla para que pudieran armar rápidamente la representación pero que haya sido significativa para ellos. Al grupo de estudiantes que no participaban en el juego se les daba la consigna de que debían anotar lo que les pareciera importante o detalles que llamaran su atención o que quisieran comentar posteriormente. Es importante anotar que cualquier situación de conflicto que ellos eligieran era válida para efectos pedagógicos pues mientras cumpliera con la característica de ser interpersonal se podía realizar análisis de los diferentes temas de la clase.

Una vez terminado el juego de roles, la profesora pedía a los estudiantes que se organizaran voluntariamente en grupos de cuatro personas y realizaran el análisis de lo que habían visto a partir del tema de la clase (revisado

previamente en lectura enviada), elaboraran las conclusiones solicitadas o desarrollaran una guía de actividades o preguntas dadas por la profesora sobre el tema. Para este trabajo tenían 20 minutos. Finalmente, se socializaban y discutían las conclusiones de los diferentes grupos y se las integraba con el componente teórico correspondiente.

Análisis de casos sobre situaciones de conflicto habituales en la vida familiar o laboral a la que pudiesen enfrentarse potencialmente los estudiantes. En esta propuesta los estudiantes también se organizaban en grupos de cuatro personas, la profesora planteaba el caso con la descripción e información suficiente para que los estudiantes realicen el análisis, identifiquen lo solicitado o elaboren las conclusiones que correspondieran. Para este trabajo tenían 30 a 45. Luego se socializaban y discutían las conclusiones de los diferentes grupos y se las integraba con la parte teórica correspondiente.

Para efectos de esta innovación se definió como “situaciones de la vida real” a los conflictos que hubiesen enfrentado los estudiantes en su vida familiar o laboral y que plantearon para analizar con sus compañeros; o, situaciones de conflicto habituales en la vida familiar o laboral a la que pudiesen potencialmente enfrentarse los estudiantes, éstas últimas propuestas por la profesora.

Como parte del diseño de la innovación pedagógica se elaboró también una matriz de evaluación de aprendizaje que contempló cinco niveles de conocimiento: deficiente o ausente, incipiente, básico, intermedio y avanzado (Anexo 2). Esta matriz fue diseñada con la intención de reflejar la gradación en la identificación de los conceptos centrales del curso en los casos propuestos para análisis. Por esta razón, las pruebas Pre y Post test no fueron diseñadas para que los estudiantes elaboren de definiciones teóricas sino que reconozcan un concepto contenido en los hechos narrados en el caso. Esta matriz es de propia autoría y está basada en la experiencia y dominio como docente de la materia. En el cuadro a continuación se describen en general los niveles de la matriz de evaluación. Su detalle puede ser revisado en el Anexo 2:

NIVEL DE CONOCIMIENTO	DESCRIPCIÓN
DEFICIENTE O AUSENTE	No registra respuesta alguna. Si contesta, su elaboración está basada en preconceptos y lugares comunes que no tienen relación con conceptos propios de la disciplina, confunde análisis con sus juicios de valor sobre la historia propuesta. Este nivel contempla también la posibilidad de ausencia de la respuesta.
INCIPIENTE	Da cuenta de conexiones simples e intuitivas. Sus elaboraciones son en ciertos aspectos imprecisas, incompletas, pero aunque puedan contener cierto grado de error se ubican dentro de los conceptos de la disciplina.
BÁSICO	Las elaboraciones son todavía incompletas pero ya dan cuenta de conexiones simples entre los conceptos de la disciplina y la identificación de los mismos en el caso propuesto. Aunque mantenga juicios de valor en las descripciones que hace, en este nivel es todavía esperable que sean eliminados totalmente.
MEDIO	El análisis que realiza da cuenta de conexiones más elaboradas entre los conceptos de la disciplina y la identificación de los mismos en la historia, la descripción que hace de los elementos es más completa o está expresamente fundamentada en conceptos disciplinares.
AVANZADO	Presenta una elaboración completa de los elementos que se piden y denota una correcta relación entre los conceptos de la disciplina y las identificaciones de los mismos en la historia propuesta. Integra a sus descripciones conclusiones fundamentadas en conceptos disciplinares.

Cuadro No.1. Descripción general de niveles de conocimiento en matriz de evaluación. Elaborado por KSM.

El curso se desarrolló en 27 sesiones presenciales de una hora y media cada una, dos veces a la semana. Los objetivos y metas de comprensión del curso así como el detalle de las actividades desarrolladas en las 24 sesiones consta en el Syllabus del curso (Anexo 3).

La distribución de las clases se resume en el Cuadro No. 2.

2	Aplicación del Pre y Post Test
1	Evaluación parcial obligatoria (según planificación UCG)
24	Clases con actividades diseñadas:
7	Juego de roles
6	Análisis de casos
11	Ejercicios individuales o grupales combinados con discusiones de lecturas en plenarios.

Cuadro No.2. Distribución de sesiones presenciales del curso. Elaborado por KSM.

4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

4.1 Objetivo de la investigación

El objetivo de la investigación fue describir los efectos de una innovación pedagógica basada en el uso de juego de roles y análisis de casos sobre situaciones de la vida real en el aprendizaje sobre conflicto y negociación dentro del curso de Negociación y Mediación de las carreras de Administración y Marketing Estratégico, Gestión y Negocios Internacionales y Ciencias Políticas de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas de la Universidad Casa Grande en el semestre abril-agosto del año 2009.

Para cumplir con el objetivo general se plantearon dos objetivos específicos:

1. Conocer y describir el aprendizaje sobre conceptos centrales de conflicto y negociación logrado por los estudiantes del curso mediante la aplicación de la innovación pedagógica diseñada.
2. Conocer y describir a qué aspectos de las actividades realizadas durante la innovación pedagógica son atribuibles esos aprendizajes logrados por los estudiantes del curso.

4.2 Diseño metodológico

De la revisión de la literatura se encontró que si bien se han realizado innovaciones pedagógicas sobre derecho, no se ha estudiado la aplicación de uso de juego de roles y método de casos para la enseñanza sobre conflicto y negociación. Por esta razón el diseño de la presente investigación es exploratorio.

La investigación realizada, es también descriptiva porque el documento da cuenta de la innovación, el contexto donde se realizó, así como sus características y resultados, es decir y como tal pretende "(...) medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables (...) su objetivo no es indicar cómo se relacionan" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 80).

Es una investigación "pre-experimental de pre-prueba/posprueba con un solo grupo" (Hernández, et al, 2007, p. 136) en tanto se trabajó con un solo grupo (estudiantes que tomaron el curso de Negociación y Mediación en el semestre abril-agosto 2009), la variable de estudio no se la manipuló,

controló o alteró, y no se constituyó un grupo de control, adicionalmente porque el desarrollo de la investigación se dio en el aula de clase que puede asumirse como el contexto natural en el que se observó la variable. Es de tipo transeccional ya que se realizó la recolección de datos en un tiempo único.

El diseño de la investigación responde a un enfoque mixto cuantitativo-cualitativo. El enfoque cuantitativo está dado por la aplicación de un cuestionario y el análisis estadístico de las herramientas aplicadas:

- Pre test y Post test aplicado a los estudiantes el primer día de clases y el último.
- Cuestionario anónimo aplicado a los estudiantes en dos momentos diferentes del curso sobre los conceptos que consideraban habían aprendido en el curso y las actividades realizadas en clase.

El enfoque cualitativo consistió en la aplicación de la técnica de entrevista semiestructurada a seis estudiantes del curso. Estas entrevistas contenían cuatro preguntas abiertas sobre el aprendizaje obtenido y las actividades que consideraban habían contribuido en él.

Los tres instrumentos aplicados sirvieron para dar cuenta de los resultados de los dos objetivos específicos planteados.

4.3 Población de estudio

El universo de esta investigación fueron los 26 estudiantes matriculados al inicio del semestre comprendido entre abril y agosto del año 2009 en el curso de Negociación y Mediación, código ADM 370. La muestra tomada para análisis estuvo conformada por 19 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

Carrera	Número Estudiantes	Porcentaje
Administración y Marketing	4	21%
Gestión de Negocios Internacionales ³	11	58%
Ciencias Políticas ⁴	3	16%
Periodismo ⁵	1	5%
TOTAL	19	100%

Cuadro No.3. Composición de la muestra estudiada. Elaborado por KSM

Los otros siete estudiantes del universo no formaron parte de la muestra debido a que un estudiante era extranjero, modalidad intercambio estudiantil,

³En esta carrera la materia es de cursado obligatorio y es parte de su plan académico.

⁴En esta carrera la materia es de cursado obligatorio y es parte de su plan académico.

⁵En esta carrera la materia es optativa.

que tomó la materia como oyente y cuyo dominio del idioma español no era avanzado y seis estudiantes se retiraron del curso.

La media de edad de los estudiantes fue de 20 años, con un rango de edad de 19 a 25 años. Ocho estudiantes (42%) reportaron trabajar en áreas relacionadas a la carrera que estudian, tres estudiantes (16%), trabajar en áreas distintas a su carrera profesional y ocho (42%), reportaron no trabajar.

Para cuidar el aspecto ético de la investigación, se informó a todos los estudiantes el primer día de clases sobre el trabajo que realizaría la profesora, y que en consecuencia, las discusiones en clase, talleres y trabajos que realizaran podrían ser utilizadas, sin incluir el nombre, en el presente informe de investigación. A quienes participaron en calidad de entrevistados se les informó que las entrevistas serían transcritas literalmente para ser analizadas y utilizadas en el presente trabajo y que sus nombres serían omitidos y reemplazados por números. Ninguno de los estudiantes presentó objeción al respecto.⁶

4.4 Instrumentos y Procedimientos

A la muestra seleccionada se le aplicaron tres instrumentos distintos que se detallan en el Cuadro No. 4:

Objetivos específicos	Técnica Instrumento	% Muestra
Conocer y analizar el aprendizaje sobre conflicto, negociación y mediación logrado por los estudiantes del curso mediante la aplicación de la innovación pedagógica diseñada.	Pretest	100%
	Post test	100%
	Cuestionario (pregunta 1) – Aplicación anónimo – Primera	84%
	Cuestionario (pregunta 1) – Aplicación anónimo – Segunda	100%
Conocer y analizar a qué aspectos de las actividades realizadas durante la innovación pedagógica son atribuibles esas comprensiones logradas por los estudiantes del curso.	Cuestionario (preguntas 2 y 4) – Aplicación anónimo – Primera	84%
	Cuestionario (preguntas 2 y 4) – Aplicación anónimo – Segunda	100%
	Entrevistas estructurada. semi-	37%

Cuadro No.4. Instrumentos aplicados en la investigación. Elaborado por KSM.

⁶ Se estableció un acuerdo verbal, sin haber firmado un documento.

Pretest y Post test

Este instrumento fue diseñado con el fin de analizar los cambios producidos en la muestra, entre el inicio y el final del curso, sobre la comprensión de los conceptos centrales de conflicto, negociación y mediación, y por tanto, responder al primer objetivo específico de investigación. Autores como Hernández Sampieri - Fernández Collado (2010) sugieren que en la aplicación de este tipo de prueba para medir resultados se debe tener en cuenta que pueden existir otros acontecimientos, factores o interacciones capaces de generar cambios, además del tratamiento experimental, por lo cual resultó importante indagar los conocimientos previos que pudiesen haber adquirido los estudiantes sobre el tema. Para tal efecto se aplicó una encuesta, no anónima, en la cual se preguntó a los estudiantes si habían visto la materia o temas relacionados con ella en otro contexto. Solo el 26% respondió que sí, en seminarios o cursos relacionados. Para efectos de esta investigación, la medición mediante el cuestionario permitió conocer y describir los aprendizajes alcanzados al final de curso en comparación con la línea base establecida.

La prueba se aplicó, sin previo aviso, el primer y el último día de clases y consistió en el desarrollo de las preguntas abiertas planteadas sobre un caso. El caso consistió en la narración de una situación de conflicto interpersonal en un ambiente de trabajo entre funcionarios de una empresa y en las preguntas abiertas se les pidió identificar en la historia narrada algunos elementos de la teoría del conflicto y de la teoría de la negociación colaborativa. Para que el nivel de complejidad del caso entre el Pre test y el Post test fuera comparable, en éste último solamente fueron cambiados los nombres de los intervinientes y ciertos detalles menores como la actividad económica de la empresa. (Anexo 5).

Para asegurar que las respuestas de los estudiantes correspondieran a conocimientos y comprensiones realmente adquiridas no pudieron hacer uso de ningún tipo de apuntes ni libros en el desarrollo de las evaluaciones. Este instrumento fue validado por tres expertos en el área de Resolución Alternativa de Conflictos. En cada ítem, los profesionales consultados debían señalar el grado de validez en una escala de puntuación del 1 al 5 (Anexo 6). Los resultados se presentan en el cuadro No. 5:

ITEM	EXP. 1	EX P. 2	EX P. 3	SUGERENCIAS (Se seleccionaron los criterios más relevantes para efectos de la validación)
CASO	5	5	5	No se recibieron sugerencias de parte de los expertos.
DESCRIPCION DEL CONFLICTO	5	5	5	EXP. 1: Creo que el planteamiento es directo y no da ni sugiere ninguna respuesta planeada.
ACTORES Y TERCEROS	5	5	5	No se recibieron sugerencias de parte de los expertos.
DIAGNOSTICO E INTENSIDAD DEL CONFLICTO	5	5	2	EXP. 2: En la repuesta esperada no se indica nada sobre "actuar en él". EXP. 3: La pregunta no especifica qué items dentro del diagnóstico del conflicto son necesarios incluir, por tanto podría confundir al estudiante.
PUNTOS DE ALERTA E INTENSIDAD DEL CONFLICTO	5	3	3	EXP. 1: Considero que debería ser más específica. EXP. 3: Considero que el pedir definición de puntos de alerta está involucrado en el concepto de diagnóstico del conflicto planteado en la pregunta anterior. No debería ser aplicada de esta forma.
POSICIONES E INTERESES	5	5	5	No se recibieron sugerencias de parte de los expertos.
OPCIONES DE MUTUO BENEFICIO	5	5	5	No se recibieron sugerencias de parte de los expertos.
CRITERIOS OBJETIVOS	5	5	5	No se recibieron sugerencias de parte de los expertos.
ALTERNATIVAS (MAAN)	5	5	5	No se recibieron sugerencias de parte de los expertos.
ESTRATEGIAS DE NEGOCIACION	5	3	3	EXP. 2: La ausencia de criterios para apreciar la pertinencia de las estrategias ofrecidas en las respuestas en función del caso afectan la consistencia de la validación. EXP. 3: La pregunta así planteada es muy general y podría generar un abanico de respuestas tan variadas que serán muy difíciles de evaluar, clasificar y medir.

Cuadro No. 5. Validación de instrumento por expertos. Fuente: Documentos entregados por expertos. Elaborado por KSM

Por razones académicas se aplicó la prueba tal como se la diseñó originalmente. Para efectos de este trabajo de investigación y de acuerdo al criterio de los expertos se trabajó solo con los resultados de las preguntas 1,2,5,6, 7 y 8.

Cuestionario de preguntas abiertas

El cuestionario fue aplicado en la quinta sesión a 16 estudiantes y en la décimo novena sesión, a 22. Se les pidió a los estudiantes que contestaran por escrito

y en forma anónima sobre los conceptos revisados y las actividades realizadas durante el curso. Fue aplicado en dos momentos diferentes del curso con el fin de verificar si las respuestas de los estudiantes giraban solamente alrededor de lo visto en la clase anterior a la aplicación del instrumento o seguían presentes aún en sesiones posteriores.

Se prefirió usar preguntas abiertas siguiendo el criterio de Hernández, et al. (2010) para evitar el sesgo en la respuesta de los estudiantes con categorías y conceptos ya delimitados. Si bien el mismo autor plantea como desventajas de este tipo de preguntas que son difíciles de codificar y analizar y requieren mayor esfuerzo y tiempo por parte de quien las responde, se consideró que un cuestionario de cuatro preguntas aplicado a 22 estudiantes universitarios no genera este tipo de inconvenientes. El posible riesgo respecto a la dificultad para expresar por escrito lo que en realidad piensan o un bajo nivel educativo se entienden, en el contexto de esta investigación, reducidos por tratarse de estudiantes universitarios que han aprobado entre cuarto y quinto semestre de su carrera.

Entrevista Semiestructurada

Se escogió la técnica de entrevistas para recolectar datos pues interesó conocer y analizar desde su propio lenguaje y perspectiva (Hernández, et al., 2010) lo que el estudiante considerara que aprendió durante el curso y a que actividades áulicas le atribuye esos aprendizajes.

Las entrevistas fueron realizadas a seis estudiantes, lo que equivale al 32% de la muestra. El criterio de selección de estos estudiantes fue su promedio académico según datos oficiales registrados en el Sistema Integrado de la Universidad Casa Grande (2009) y la categorización de esos promedios según la escala estándar establecida por la Universidad, que se detalla en el cuadro No. 6:

Estudiantes	Promedio de notas	Categoría
Estudiante 1	8,93	Muy bueno
Estudiante 2	8,81	Bueno
Estudiante 3	8,79	Bueno
Estudiante 4	8,26	Bueno
Estudiante 5	7,70	Regular
Estudiante 6	6,70	Regular

Cuadro No.6. Valoración académica promedio. Fuente: SIUCG, 2009. Elaborado por KSM.

Las entrevistas fueron aplicadas de manera individual entre cuatro y seis meses después de finalizado el curso. Para elaborar las entrevistas semiestructuradas se plantearon dos ejes que actuaron como elementos guía para la formulación de las preguntas: conceptos centrales del curso y actividades realizadas durante el curso.

Para validar el instrumento se aplicó en forma piloto la guía de entrevista a seis estudiantes del primer semestre del 2008⁷ (Anexo 1). La primera entrevista piloto fue realizada a cuatro estudiantes y luego de los resultados obtenidos y con los ajustes necesarios se aplicaron a dos estudiantes adicionales del mismo semestre. En esta segunda prueba piloto se obtuvieron respuestas consecuentes con el análisis que se buscaba como objetivo de investigación por lo cual se las mantuvo en la guía de entrevista finalmente aplicada a la muestra seleccionada (Anexo 8).

Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas, para lo que se utilizó el procesador de palabras "Word". Para evitar que no influyera en las respuestas obtenidas en las entrevistas el querer satisfacer lo que la profesora esperaba oír dicho instrumento fue aplicado por otra profesora de la Universidad, desconocida por los alumnos y ajena a la Facultad de Administración y al área de estudios de la materia. Este punto permitió también asegurar a la autora que quien realizó la entrevista no condujera las respuestas hacia las respuestas esperadas. Para precautelar la privacidad de los entrevistados, los estudiantes entrevistados fueron identificados con números.

4.5 Categorías de estudio

1. Comprensión de conceptos centrales de conflicto y negociación. Subcategorías:
 - a. Descripción objetiva del conflicto
 - b. Actores y terceros
 - c. Posiciones e intereses
 - d. Opciones de mutuo beneficio
 - e. Criterios objetivos
 - f. Alternativas al acuerdo negociado (MAAN)

2. Efecto del uso de juego de roles y análisis de casos sobre situaciones de la vida real de los estudiantes en el aprendizaje de los conceptos centrales sobre

⁷ Los seis estudiantes a quienes se aplicó la entrevista cursaron la materia con la docente en el período abril-agosto del 2008.

conflicto y negociación.

En el Cuadro No. 7, se detalla de manera resumida el enfoque, las técnicas,

Categoría	Enfoque Técnica	Técnica e Instrumento aplicado	Muestra
Conceptos centrales de conflicto y negociación.	Enfoque cuantitativo.	Pre-test Post-test	19 estudiantes
		Encuesta / Cuestionario	16
		Encuesta / Cuestionario	22
Efecto del uso de juego de roles y análisis de casos sobre situaciones de la vida real de los estudiantes en el aprendizaje de los conceptos centrales sobre conflicto y negociación.	Enfoque cualitativo	Aplicación para estudio Entrevista semiestructurada / Guía de entrevista	6 estudiantes registrados en 2009
		Pilotaje	6 estudiantes que tomaron la materia en 2008
	Enfoque cuantitativo	Encuesta / Cuestionario	16
		Encuesta / Cuestionario	22

Cuadro No. 7. Resumen de técnicas, instrumentos y muestra aplicados en relación a categorías de estudio. Elaborado por KSM.

instrumentos aplicados en relación a las variables estudiadas.

4.6 Análisis de datos

Una vez recolectados los datos, se seleccionaron diferentes métodos para el análisis de cada instrumento y se aplicó la técnica de triangulación que según Cea D’Ancona (2011, p. 48) “... favorece la adquisición de un conocimiento más amplio y profundo de la realidad social”.

En el caso de los resultados del Pre test – Post test, el análisis fue mediante la aplicación de estadística descriptiva.

Para realizar el análisis de ambas pruebas se desarrolló un modelo con las posibles respuestas correctas a cada pregunta, tanto para la prueba de inicio como la del final del semestre (Anexos 4 y 5). Esto permitió, también, mitigar el riesgo de ser la profesora la única evaluadora de dichas respuestas. El instrumento permitió tener una medición inicial del nivel de conocimientos de los estudiantes que fue

comparado y analizado con la medición final del grupo.

Para poder asignar a las respuestas un valor numérico y de esta manera poder analizar estadísticamente los resultados obtenidos, se aplicaron los puntajes contenidos en la matriz de evaluación diseñada (Anexo 2). Con base en estas codificaciones se pudo obtener medidas de estadística descriptiva (promedio y desviación estándar) y se aplicó la prueba tstudent para verificar significancia estadística de las variaciones encontradas. También se analizaron, en detalle, las respuestas de los estudiantes para describir en qué consistieron esos cambios significativos reportados estadísticamente. El análisis de los resultados se hicieron, primero de forma general y luego por cada pregunta contenida en el Pre test y Post test.

El análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario de preguntas abiertas también fue cuantitativo. Este cuestionario se aplicó, en el aula, en el horario de clase, de forma anónima, en dos diferentes momentos del curso, para poder medir la variación en las respuestas en esos diferentes momentos del curso. Se escogió aplicarlo en la sesión cinco (16 estudiantes) para tener resultados iniciales luego de las primeras cuatro clases y luego en la sesión 19 (22 estudiantes), cuando ya se había desarrollado el 70% del curso.

Las respuestas a las preguntas abiertas contenidas en el cuestionario fueron sometidas a análisis de textos, estableciendo categorías que emergieron de los textos, en las cuales se agruparon respuestas con léxico parecido que reflejaban un mismo significado. Para cada pregunta se estableció la lista de categorías y la frecuencia de aparición.

Las categorías establecidas se muestran en los cuadros a continuación.

PREGUNTA: MENCIONE CINCO CONCEPTOS CENTRALES QUE CONSIDERA QUE HA APRENDIDO HASTA HOY	
CATEGORIA	DESCRIPCION DE LA CATEGORIA
Intereses y posiciones	Hace referencia a uno o ambos conceptos.
Percepciones	Da una definición. Las nombra como concepto importante
Emociones	Nombra el concepto emociones, habla de la gestión, legitimación o presencia de emociones
Conflictos	Nombra el concepto conflictos, da su definición, hace referencia a la naturaleza de los conflictos o a los tipos de conflictos
Dinámica del conflicto	Hace referencia al ciclo, etapas o intensidad del conflicto.
Gestión del conflicto	Hace referencia al concepto como tal, a la "legitimación del conflicto", conciencia del conflicto
Actores principales y terceros	Los menciona como conceptos
Recursos en negociación	Menciona como concepto el parafraseo, la escucha activa, la empatía, tipos de preguntas, tipos de lenguaje
Teorías sobre la naturaleza del conflicto	Hace referencia a las variables culturales, individualismo/colectivismo, conflictos interculturales, teoría postmoderna, teoría de las necesidades básicas
Negociación	Lo menciona como concepto, se refiere a los tipos de negociación o negociadores
Mediación	Lo menciona como concepto, hace referencia a características de mediadores
Separar las personas del problema	Lo menciona como concepto
Categoría Varios	Evaluar aspectos de cada situación, prejuicios /daños, arbitraje

Cuadro No. 8. CATEGORIAS DE ANALISIS DE CUESTIONARIO. PREGUNTA 1.

Fuente: datos recogidos en la aplicación del instrumento. Elaborado por KSM.

PREGUNTA: QUÉ DE LO REALIZADO EN CLASE FUE ÚTIL PARA ESE APRENDIZAJE	
CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Dramatizaciones – Juego de Roles	
Análisis de casos	Casos Ejemplos reales que se analizan en clase Análisis de casos en clase Análisis de casos en grupo
Discusiones en clase	Discusión luego de las dramatizaciones Discusión de temas en clase, luego de las lecturas Opiniones de los demás Discusiones Debates
Bitácoras	
Actividades relacionadas con la profesora	La forma en que consigue plasmar cada tema que vemos
Otros recursos	Construcción de esquemas Exposición en grupo <i>Feedback</i> que sacamos de la clase
Ejercicio sobre Caperucita y el Lobo	
Hacer los deberes para reflejar un caso y adoptar una actitud para mi propia vida	

Cuadro No. 9. CATEGORIAS DE ANALISIS DE CUESTIONARIO. PREGUNTA 2.

Fuente: datos recogidos en la aplicación del instrumento. Elaborado por KSM.

Las entrevistas fueron transcritas y organizadas de acuerdo al nivel de rendimiento académico del entrevistado (ver Cuadro No.6). Luego del primer período de entrevistas y de analizar la transcripción de las mismas se determinó que la información recolectada fue suficiente y las preguntas realizadas fueron pertinentes y adecuadas a los objetivos del instrumento, por tanto, no se necesitó ampliar o mejorar la muestra.

5. RESULTADOS

Objetivo específico 1: Conocer y describir el aprendizaje sobre conflicto y negociación logrado por los estudiantes del curso mediante la aplicación de la innovación pedagógica diseñada.

Para responder al primer objetivo específico se analizaron los resultados recogidos de los tres instrumentos aplicados: Pretest – Postest, la pregunta número 1 del cuestionario y las preguntas 1 y 5 de las entrevistas semiestructuradas.

Pre test - Post test

El Pre test fue respondido por 22 estudiantes y el Post test, por 19 debido a que tres se retiraron antes de terminar el semestre.(Anexo 9)

Los resultados detallados en la tabla No. 1 muestran que hubo cambio estadísticamente significativo al nivel de 0,05 ($p \leq 0,05$) en la identificación que hicieron los estudiantes, de los conceptos centrales de conflicto y negociación.

Pregunta	media inicial	media final	Valor t
Descripción objetiva del conflicto (P1)	2,26	6,05	4,558
Identificación de actores y terceros (P2)	3,16	3,79	3,078
Identificación de posiciones (P5)	3,26	6,16	6,500
Identificación de intereses (P5A)	1,84	7,21	8,901
Identificación de opciones de mutuo beneficio (P6)	3,84	7,16	7,121
Identificación de criterios objetivos (P7)	0,74	2,95	3,071
Identificación de alternativas (P8)	1,89	5,32	5,119

Tabla No. 1. Variación estadística. Fuente: Pre test y Post test. Elaborado por KSM.

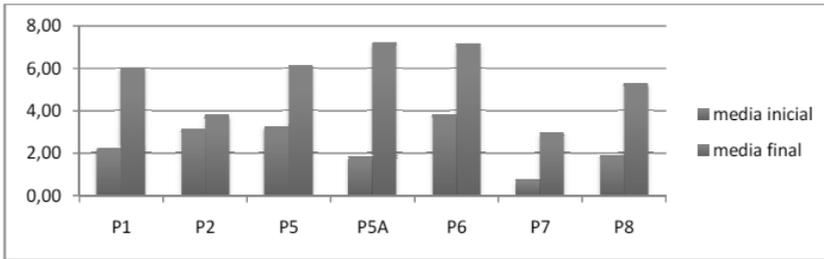


Gráfico 1. Variación de nivel de conocimiento en estudiantes. Fuente: Pre test y Post test. Elaborado por KSM.

ESTUDIANTE	PRE	POST												
	P1	P1	P2	P2	P5	P5	P5A	P5A	P6	P6	P7	P7	P8	P8
E1	0	7	4	4	4	8	0	8	4	5	1	5	1	7
E2	0	2	2	2	4	4	7	8	2	7	0	1	0	2
E3	2	4	2	4	2	4	0	5	2	7	1	1	1	3
E4	1	7	2	4	4	4	0	7	2	5	1	1	1	1
E5	2	2	4	4	4	8	0	7	8	10	0	1	4	9
E6	2	4	2	3	4	8	0	5	2	5	0	4	1	4
E7	5	4	4	6	0	7	4	9	7	10	1	1	0	9
E8	4	7	4	4	2	8	4	9	5	7	0	1	4	7
E9	0	9	4	4	7	8	0	8	3	7	1	6	7	9
E10	2	9	4	4	7	8	7	9	3	9	0	4	1	7
E11	2	8	4	4	4	8	0	8	2	7	1	4	5	9
	PRE	POST												
	P1	P1	P2	P2	P5	P5	P5A	P5A	P6	P6	P7	P7	P8	P8
E14	4	7	4	4	2	4	0	8	7	7	1	7	1	9
E15	0	4	4	4	0	4	0	7	5	5	1	1	1	2
E16	0	4	2	4	4	4	2	2	3	9	1	1	1	1
E17	4	9	2	3	3	7	4	9	8	8	1	6	1	7
E18	2	2	2	2	2	5	0	5	2	7	1	4	1	4
E19	2	9	2	4	4	7	0	7	2	7	1	1	1	7
Promedio	43	115	60	72	62	117	35	137	73	136	14	56	36	101
	2,26	6,05	3,16	3,79	3,26	6,16	1,84	7,21	3,84	7,16	0,74	2,95	1,89	5,32

Tabla No. 2. Resultados por pregunta de Pre test - Post test. Elaborado por KSM.

Los resultados de la medición inicial y final contenidos en la Tabla No. 1, evidencian que, en promedio, los estudiantes pasaron de un nivel de conocimiento deficiente a un nivel básico, tal como se muestra en el gráfico a continuación:

Para describir con mayor nivel de detalle los aprendizajes de los estudiantes es necesario analizarlos niveles de conocimiento en los que fueron ubicados según puntajes asignados de acuerdo a la matriz de evaluación (Anexo 2). En la Tabla No. 2, se muestran dichos resultados:

Concepto: Descripción del conflicto

En cuanto al aprendizaje sobre la descripción objetiva de un conflicto, el 79% de los estudiantes superó el nivel de dominio variando entre uno, dos o tres niveles, sin embargo ninguno de los estudiantes logró el nivel avanzado. Un 10% se mantuvo en el mismo nivel y otro 10% registró un nivel inferior al que inicialmente había reportado.

En la revisión de los textos de las respuestas de los estudiantes se encontró que al inicio sus descripciones de conflicto eran imprecisas basadas en sus opiniones personales y con una marcada tendencia a repetir los juicios de valor incluidos en la historia narrada y añadir conclusiones inferidas de los hechos narrados. En contraste con sus elaboraciones al final del curso, en que describen con precisión los hechos puntuales que originan el conflicto, no resumen la historia, ni la minimizan a su percepción sobre el caso leído. En el siguiente cuadro se muestran cambios presentados en la descripción hecha por tres estudiantes:

ESTUDIANTES	PRE TEST	POST TEST
E1	<p>Nivel deficiente</p> <p>"Existe una diferencia de ideologías entre los dos directores del hospital, uno tiene una ideología revolucionaria y fresca, otro tiene una ideología vieja y desactualizada".</p>	<p>Nivel medio</p> <p>"Existen diferencias de opiniones entre Justino Lara y Pedro Aguirre sobre cómo se debe manejar el hotel. Pedro Aguirre piensa que se debe de trabajar en equipo y Justino piensa que la mejor manera de trabajo es con largas jornadas individuales. Pedro realizó un proyecto con una de sus compañeras para cambiar la manera de trabajo del hotel. Justino revisó el proyecto y le indicó que era atrevido, dado que él es quien toma la decisión, su opinión es importante. Pedro tiene una oferta de trabajo en otro hotel, pero queda muy lejos de casa".</p>
E9	<p>Nivel deficiente</p> <p>"Conflicto de intereses ya que Eustaquio quiere ocupar un puesto en el Ministerio de Salud y teme que las ideas innovadoras de Francisco le hagan quedar como anticuado"</p>	<p>Nivel avanzado</p> <p>"En el hotel "Amanecer" que es de tamaño mediano y es privado trabaja Justino Lara que es el Director Gerente y Pedro Aguirre que es el Director de Talento Humano. Junto a ellos trabaja Cecilia Fuentes, Laura Bermúdez y Tomassa Martínez que forma parte de la Directiva del hotel. Pedro A. ha terminado un postgrado sobre la dirección avanzada de hoteles y le ha propuesto a Justino L. una idea para cambiar el esquema actual de la administración del hotel que se basa más en las satisfacción de los clientes y para lograr esto debe haber satisfacción por parte de los trabajadores. En cambio Justino cree que es mejor trabajar con mucho esfuerzo y sacrificio. En la primera reunión que tuvieron no llegaron a un consenso sobre cambiar la forma de administración del hotel, tendrán una segunda reunión en la cual Pedro aspira que Justino cambie de parecer y acepte su plan".</p>
E11	<p>Nivel incipiente</p> <p>"El conflicto principal es el desacuerdo de ideas entre Francisco y Eustaquio que los dos tienen un diferente punto de vista sobre los planes que se deberían poner en práctica en el hospital. Dado la edad de Eustaquio tiene un pensamiento más conservador que el de Francisco quien es más visionario".</p>	<p>Nivel medio</p> <p>"Dado los diferentes puntos de vista que tienen Pedro y Justino al momento de manejar la estrategia, discrepan ya que Pedro desea implementar un plan de transformación en la actividad del hotel en el cual se abandona la clásica estructura de jerarquía y departamentalizada de las organizaciones. El se quiere enfocar en el trabajo en equipo y la remuneración por los objetivos del grupo. Por otro lado, Justino, adulto de 55 años considera que el trabajo en equipo es una pérdida de tiempo y que la mejor forma de trabajar es teniendo bastantes horas de esfuerzo y sacrificio. El conflicto se da cuando en la primera reunión Aguirre propone el cambio pero Justino se muestra en desacuerdo y le da razones como el cambio de esquemas en el hotel y en los procesos administrativos. Pedro se molesta frente a esta situación y para poder obtener una respuesta se realizará otra reunión".</p>

Cuadro No. 10. Descripción de aprendizajes sobre descripción objetiva del conflicto.

Fuente: Pre test – Post test. Elaborado por KSM.

Estos resultados fueron triangulados con los obtenidos en la aplicación del cuestionario, los cuales indicaron un 67% de presencia (en promedio) de la categoría percepciones en las respuestas de los estudiantes sobre lo que consideraban habían aprendido. Esta vinculación se hace porque, según la planificación del curso presentada por la profesora, el ítem percepciones fue revisado y analizado como parte del concepto “descripción objetiva del conflicto” (sesiones 4 y 5, ver Anexo3), y la mejora en el nivel de conocimiento de ese concepto está directamente relacionado con la comprensión de qué es una percepción, cómo está formada y cómo influye en la habilidad de describir una situación de conflicto en la gestión del mismo. Por lo tanto, se puede describir que el elemento percepciones, parte integrante del concepto descripción objetiva del conflicto, tuvo una significativa presencia en las respuestas sobre lo que los estudiantes consideran haber aprendido durante el curso.

Los datos tabulados del cuestionario se pueden revisar en el Anexo 10.

Concepto: Actores y terceros.

Las descripciones elaboradas al principio y al final del curso por los estudiantes en la identificación del concepto “actores y terceros” no presentan cambio estadístico significativo ya que apenas un 37% de los estudiantes superaron el nivel de dominio donde fueron ubicados al inicio del curso.

También es importante describir que las respuestas de los estudiantes se mantuvieron ubicadas mayoritariamente (53%) en el nivel de conocimiento básico según la matriz de evaluación; y en los casos en que se presentaron cambios, la identificación del concepto actor y tercero pasó de ser deficiente a ser básica. Por ejemplo, en el caso del estudiante 19, si bien al inicio identifica dos actores, es una afirmación rudimentaria e imprecisa pues a cualquier persona es atribuible la “capacidad de tomar una decisión”. El mismo estudiante, al final del curso, ya da cuenta de la identificación precisa de los actores del conflicto y de quiénes tienen un papel de terceros:

ESTUDIANTES	PRE TEST	POST TEST
E19	<p>Nivel deficiente</p> <p>“Los dos cumplen un papel protagónico ya que uno tiene la capacidad de tomar una decisión mientras que el otro tiene la capacidad de cambiar un proceso y modernizar un negocio.”</p>	<p>Nivel básico</p> <p>“Actores: Justino (visión jerárquica, conservadora, trabajo individual) y Pedro (visión moderna, mente abierta, trabajo en grupo). Terceros: Silvana Pérez, ayudante de Pedro. Miembros de la Junta, son los que dan el veredicto final.”</p>

Cuadro No. 11. Descripción de aprendizajes sobre actores y terceros. Fuente: Pre test – Post test. Elaborado por KSM.

Concepto: Posiciones e intereses de las partes.

Para el análisis de este concepto se decidió separar posiciones e intereses en dos sub-categorías, por lo cual en la matriz de evaluación (Anexo 2) y en la tabla de resultados No. 2 se las identificó como P5 y P5A, respectivamente. Respecto al aprendizaje del concepto posiciones de las partes (P5), se pudo conocer cuantitativamente que el 84% de los estudiantes superaron el nivel de dominio en por lo menos un nivel, en relación al inicio del curso y un 16% se mantuvo en el mismo nivel.

¿En qué consistió este cambio? Al inicio del curso (Pre-test) el estudiante número 13 identificó como hechos relevantes dentro del concepto “posiciones de las partes”, las características de los personajes inferidas por él partir de los hechos narrados. Mientras que en el Post test, el mismo estudiante, ya no atribuyó características valorativas y aunque no explica expresamente cuál es la posición de cada una de las partes, identifica dentro del concepto, partes del texto que tienen relación con ella. La descripción de su respuesta a continuación:

ESTUDIANTES	PRE TEST	POST TEST
E13	Nivel deficiente “Director General: Cerrado, autoritario, niveles de jerarquía, no se abre al cambio. Director Médico: abierto, buscar soluciones, trabajo en equipo”	Nivel básico “Justino Lara: trabajar a través de muchas horas de esfuerzo y sacrificio; con el trabajo en equipo se pierde el tiempo y esfuerzo. Pedro Aguirre: trabajar en equipo es excelencia; proporcionar satisfacción al cliente”.

Cuadro No. 12. Posiciones e intereses de las partes. Fuente: Pre test – Post test. Elaborado por KSM.

Otro cambio encontrado en el aprendizaje de este concepto puede ser ejemplificado con las respuestas de los estudiantes número 6 y 7 descritas a continuación:

ESTUDIANTES	PRE TEST	POST TEST
E7	Ausencia No registra respuesta	Nivel medio “Justino Lara: le gusta como ha llevado las cosas hasta ahora, pero está abierto a escuchar las nuevas ideas que está consciente del mundo cambiante”.
E15	Nivel deficiente “Cada uno habla a su parte, pero pese a esto el Director está dispuesto a conversar la idea con ambas partes.”	Nivel básico “Justino: no querer cambiar la estructura ni la organización. Pedro: querer de manera muy firme que sus ideas se apliquen”.

Cuadro No. 13. Descripción de aprendizajes sobre posiciones de las partes. Fuente: Pre test – Post test. Elaborado por KSM.

En estos casos, ambos estudiantes tuvieron inicialmente dificultades para identificar los argumentos contenidos en la historia que justifican las posiciones de las partes; en un caso (E7) ausente completamente y en el otro (E15), imprecisa, pues al decir “está dispuesto a conversar la idea con ambas partes” está desconociendo el hecho de que el Director es una de esas partes. En contraste con sus respuestas al final del curso, los dos estudiantes demostraron mayor precisión al describir las posiciones de ambas partes, pues estuvieron basadas en la descripción de los elementos narrados en la historia del caso.

En cuanto al aprendizaje del concepto “intereses de las partes”, el 95% de los estudiantes registró un cambio en el nivel de dominio inicial, en por lo menos dos niveles o más, y solamente el 5% (1) se mantuvo en el nivel inicial reportado. Es importante destacar que en el aprendizaje de este concepto, a diferencia de los otros, el 74% de la muestra fue ubicada en el nivel deficiente o ausente al inicio del curso y de ese porcentaje, el 71% logró alcanzar un nivel de dominio medio al final del curso.

En el cuadro a continuación se describen los hallazgos encontrados en las respuestas de tres estudiantes:

ESTUDIANTES	PRE TEST	POST TEST
E3	Nivel deficiente No registra respuesta	Nivel básico "Lara: buscar un beneficio o eficiencia para el hotel. Aguirre: encontrar un método de eficiencia para el hotel".
E14	Nivel deficiente "Director General: principal actor, actuar de forma jerárquica, único en mandar. Director Médico: trabajo en equipo, remuneraciones, incentivos, aceptación proyecto".	Nivel medio "Pedro Aguirre: crecer como profesional, sentirse realizado al implementar algo que él propone. Justino Lara: perder liderazgo y autoridad, tener el puesto en el Ministerio de Turismo".
E9	Nivel deficiente "Eustaquio cree que la idea de Francisco es muy atrevida y puede afectar la manera de pagos. Francisco cree firmemente que trabajando en equipo se puede dar un mejor servicio".	Nivel medio "Desea ocupar un puesto de relevancia en el Ministerio de Turismo y seguir demostrando su liderazgo. Pedro, tener mayor protagonismo en el hotel".

Cuadro No. 14. Descripción de aprendizajes sobre intereses de las partes.

Fuente: Pre test – Post test. Elaborado por KSM.

Estos resultados deben vincularse a los datos obtenidos de las entrevistas realizadas. El estudiante número 6, respecto a qué conceptos consideraba había aprendido en el desarrollo del curso, manifestó: “La separación de las personas,

la identificación de intereses y posiciones,...qué es en sí el concepto como tal de negociación, de mediación, la diferencia entre los 2 y que no todo ni es estático, y no todo tiene que llegar a resolverse“.

También estos resultados han sido triangulados con los datos estadísticos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario, los cuales indicaron que un 64% de los estudiantes respondió que la categoría “posiciones e intereses” era uno de los conceptos que consideraban habían aprendido en el curso. Con esos resultados, se puede describir que en cuanto al concepto “posiciones e intereses de las partes”, tuvo una significativa presencia en las respuestas sobre lo que los estudiantes consideraron haber aprendido durante el curso.

Concepto: Opciones de mutuo beneficio.

El aprendizaje de los estudiantes sobre el concepto opciones de mutuo beneficio pasó, en promedio, de un nivel incipiente al inicio del curso a nivel medio al final del mismo. La estadística muestra que el 84% de los estudiantes logró en su nivel de conocimiento una gradación mayor a la que fue reportada al inicio del curso.

En el análisis detallado de las respuestas se pudo encontrar que al inicio los estudiantes presentaban dificultades para caracterizar el concepto “opciones de mutuo beneficio” según la teoría de la negociación colaborativa y las “opciones” que proponían eran posibles soluciones planteadas, al parecer, desde su sentido común pero no vinculadas a los intereses que habían identificado como negociables. En contraste, al final del curso, la mayoría de las respuestas dadas por los estudiantes (tal como se muestra en los datos estadísticos) logran incorporar en las opciones de solución que proponen, algunos componentes que han identificado en la pregunta previa sobre intereses. Este cambio en la elaboración de la respuesta es significativo para la autora pues constituye un elemento clave para desarrollar actitudes negociadoras eficientes. A continuación la descripción de los hallazgos mencionados:

ESTUDIANTES	PRE TEST	POST TEST
E18	Nivel incipiente "1) La toma de decisión recaiga sobre un directorio en donde todos tengan igual fuerza de decisión".	Nivel medio "1) Realizar el cambio en diferentes fases, en donde cada una sea evaluada para pasar a la siguiente. Determinar el tiempo a tomar para realizar el cambio".
E2	Nivel incipiente "1) Prueba del nuevo sistema. 2) Someter a votación del personal"	Nivel medio "1) Dejar desarrollar la idea innovadora de Pedro Aguirre"

Cuadro No. 15. Descripción de aprendizajes sobre opciones de mutuo beneficio.

Fuente: Pre test – Post test. Elaborado por KSM.

Concepto: Criterios objetivos.

La estadística mostró que en la medición al inicio del curso sobre el concepto criterios objetivos el 100% de la muestra registró un nivel de conocimiento deficiente o ausente.

Dentro de ese 100%, el 26% no escribió respuesta alguna. El 74% restante asimiló criterios objetivos con dar su opinión “objetiva” sobre cuál debería ser la actitud de las partes propuso soluciones al conflicto. Al parecer, el desconocimiento del concepto en el sentido de la teoría de la negociación colaborativa dio como resultado que su identificación y definición sea deficiente.

Sin embargo, pese al desarrollo del curso y los ejercicios realizados en él, no se puede considerar que el aprendizaje de este concepto cambió significativamente pues apenas el 47% de los estudiantes logró, al final del curso, adquirir mayor comprensión de lo que es un criterio objetivo dentro de una negociación colaborativa y en consecuencia, identificar uno pertinente para el caso propuesto. El 53% restante mantuvo respuestas inequívocas, basadas en sus percepciones sobre la historia narrada en el caso, confundiendo criterios objetivos con opiniones sobre cómo debe ser una negociación o dando su punto de vista “objetivo” sobre la actitud de las partes. Como ejemplos de lo afirmado, en el Cuadro No. 16 se transcribe lo escrito por cuatro estudiantes:

ESTUDIANTES	PRE TEST	POST TEST
E14	Nivel deficiente "Beneficia a ambos y a que se pone en marcha e l proyecto d e Buenafuente pero Brugarolas es el que controla y regula".	Nivel medio "1. Demostrar los resultados d e hoteles similares que ya cuentan con un sistema parecido. 2. Realizar una encuesta a los clientes de dichos hoteles (que manejen el sistema) para conocer l a satisfacción de ellos".
E17	Nivel deficiente "Brugarolas al ponerse como líder empujando el proyecto s erá tomado e n cuenta por l os directivos del M inisterio por s u afán de progreso. Mientras que Buenafuente logrará incluir s u p la d e cambios en l a institución quedando cerca de su casa".	Nivel básico "Estudios s ore la aplicación de un proyecto similar el hoteles con similares características. Argumentos del seminario de políticas salariales retributivas al que asistió Aguirre".
E13	Nivel deficiente "Jerarquía: debe haber r espeto y consideración hacia los diferentes empleados de l a empresa, e specially si nos referimos al cargo que o cupan. Pero es bueno que también se integren con los otros empleados de la empresa".	Nivel medio "Evaluar los resultados del plan aplicado a otro hotel. Realizar encuestas a empleados que han e xperimentado l a implementación".
E19*	Nivel deficiente "Es difícil cambiar un sistema totalmente de la noche a l a mañana, s e debe e studiar l a factibilidad de cada cambio realizado y ver si convienen o no para el hospital".	Nivel deficiente "No se puede cambiar la estructura de una organización completamente. D e deben implementar l os cambios por partes y hacer las pruebas".

Cuadro No. 16. Descripción de aprendizajes sobre criterios objetivos.

Fuente: Pre test – Post test. Elaborado por KSM.

Concepto: Mejor Alternativa al Acuerdo Negociado (MAAN).

En relación al concepto mejor alternativa al acuerdo negociado (MAAN), se encontró al inicio del curso que el 74% de los estudiantes se ubicó en un nivel deficiente o ausente de conocimiento sobre este elemento de la teoría de la negociación colaborativa.

El análisis de los datos contenidos en el Pre test permitió conocer el detalle del dato estadístico y, en consecuencia, afirmar que el desconocimiento total del concepto alternativas los llevó a dar respuestas deficientes, basadas en opiniones o juicios de valor sobre qué les parecía lo manifestado por las partes en la narración de la historia, sin ningún tipo de identificación de acciones que las partes pudieran realizar específicamente fuera de la mesa de negociación. Otros estudiantes (E3 y E11) identificaron inicialmente en el instrumento Pre test, acciones comunes a cualquier tipo de negociación, que no implican una identificación de las circunstancias particulares propuestas en el caso, por lo cual el nivel de elaboración es deficiente. Se describen los ejemplos a continuación:

ESTUDIANTES	PRE TEST
E17	Nivel deficiente "Las alternativas son mejores porque se fusionan los 2 criterios y lograrán un mejor objetivo y un mejor ambiente de trabajo"
E16	Nivel deficiente "Yo creo que las alternativas son comprensibles y cada lado tiene un grado de razón, tal vez uno más que otro pero personalmente creo que lo mejor sería un intento de cambio y modernización..."
E14	Nivel deficiente "Trabajo en equipo, remuneración, satisfacción son buenas alternativas y a que se preocupe por el trabajador que es el encargado de tratar al cliente y tener un mayor contacto..."
E3	Nivel deficiente "Alternativas de aceptarlo o modificarlo para Brugarolas"
E11	Nivel deficiente "Francisco y Eustaquio tienen la alternativa de ceder o de rechazar la idea que el otro le otorga o la decisión del directivo..."

Cuadro No. 17. Descripción de aprendizajes sobre alternativas (MAAN).

Fuente: Pre test – Post test. Elaborado por KSM.

Al final del curso se registró para el 84% de la muestra un cambio en el nivel de conocimiento en relación al inicio del curso. En el análisis detallado de las respuestas obtenidas en el instrumento se pudo apreciar la identificación de acciones concretas que las partes de la historia pueden ejecutar fuera de la mesa de negociación; así como la presencia de evaluación de dichas alternativas, incipiente en algunos casos que se limita a decir si es mejor o no, y más elaborada en otros en que analiza si es conveniente.

Cuestionario de Preguntas Abiertas

Los resultados estadísticos de la aplicación del cuestionario sobre los aspectos que los estudiantes consideran haber aprendido en el curso de Negociación y Mediación se muestran en la tabla a continuación:

CATEGORIAS	SESION NO. 5		SESION No. 19		Promedio
	n	%	n	%	
Intereses y posiciones*	---	---	14	64%	N/A
Percepciones	11	69%	14	64%	67%
Conflictos	12	75%	10	45%	60%
Teorías sobre la naturaleza del conflicto	10	63%	4	18%	41%
Dinámica del conflicto*	---	---	11	50%	N/A
Recursos en negociación*	---	---	9	41%	N/A
Emociones*	---	---	9	41%	N/A
Negociación	---	---	8	36%	N/A
Gestión del conflicto*	---	---	3	14%	N/A
Actores principales y terceros*	---	---	4	18%	N/A
Mediación	1	6%	4	18%	12%
Categoría VARIOS	2	13%	2	9%	11%
Separar las personas del problema*	---	---	1	5%	N/A

*Los conceptos agrupados en estas categorías fueron revisados posteriormente a la sesión 5.

Tabla No. 3. Resultados de cuestionario sobre conceptos aprendidos. Elaborado por KSM.

De acuerdo a estos datos, las categorías que tienen un alto porcentaje de presencia en la respuesta de los estudiantes son percepciones (media del 67%), intereses y posiciones (64%), conflictos (media del 60%), dinámica del conflicto (50%).

También es importante describir que, predominantemente, los estudiantes consideran que han aprendido sobre conflictos (media del 60%), aprendizaje transversal presente en las primeras 10 sesiones del curso, por lo cual resulta evidente su presencia mayoritaria en el cuestionario abierto.

Se puede describir como resultado estadístico la presencia mayoritaria del concepto dinámica del conflicto (50%) en lo que los estudiantes consideran haber aprendido. El concepto “dinámica del conflicto” fue analizado en el desarrollo del curso junto con los elementos sobre escalada y desescalada del conflicto (intensidad), naturaleza no estática del conflicto y etapas dentro de su ciclo. Está directamente vinculado a la pregunta número 4 del Pre test (Establezca los puntos de alerta del conflicto y describa al menos dos acciones que debería evitar para que

amente su intensidad); sin embargo, esa pregunta no ha sido parte del análisis de los resultados por las razones explicadas en cuanto a la validación de ese ítem.

Entrevistas Semiestructuradas

Para responder al primer objetivo específico se recogieron los datos de las preguntas 2 y 5. El análisis realizado generó los siguientes resultados:

Uno de los aprendizajes logrados por los estudiantes está relacionado con la meta de comprensión del curso: Gestión positiva del conflicto, que ha sido previamente definida en este documento y consiste en que el estudiante *“identifique al conflicto de manera positiva, como una oportunidad de cambio (de actitudes, prácticas, ideas, etc.) y pueda, pese a la presencia de elementos potencialmente negativos o dañinos, gestionar de manera positiva tales conflictos...”*⁸.

Por ejemplo, el estudiante 1 manifestó: *“... (he aprendido)...Más que todo a controlar, a saber manejar un conflicto que es algo muy difícil manejarlo profesionalmente, uno puede tomarlo a lo personal o puede tomarlo muy a la ligera, hay que aprender a manejarlo sobre todo si hay jerarquías más altas que uno o con nuestros compañeros de trabajo, que hay que aprender a solucionarlos mas que todos, creo que nos enseñó muy buenas técnicas de saber, estar atento y saber cómo reaccionar y no escalar el conflicto”*.

El estudiante número 2 relató lo siguiente sobre lo aprendido en la clase: *“...sí te ayuda también a pensar en la otra persona, a poner todos los puntos sobre la mesa y a saber qué puntos son los claves para tratar y poder solucionarlos y aparte, por lo menos en el trabajo que ahora estoy... a veces hay conflictos que debes saber manejarlos de diferentes formas para que ese problema no se haga mucho más grande, que se mantenga en el mismo rango y que se pueda solucionar”*.

El estudiante 4 señaló: *“Poder desenvolverme en un conflicto, el ejemplo que le estaba mencionando es que en mi último caso (actividad pedagógica que cumplió la alumna en una materia), tuve se puede decir un conflicto con uno de los jurados que no estaba muy de acuerdo con mi propuesta entonces ahí pude rescatar algo de la clase, que era tranquilizarme, conocer el punto de vista del jurado, de la otra persona y ... poder resolver el tema”*.

La conclusiones de los estudiantes descritas en los párrafos anteriores dan cuenta de su comprensión sobre el concepto intensidad del conflicto y del conflicto como elemento de análisis que se aprende a gestionar positivamente. Otro hallazgo importante fue la comprensión, por parte de los estudiantes,

⁸ Las metas de comprensión del curso objeto de esta innovación están detalladas en el Anexo 3.

de la negociación como un proceso estructurado que se analiza y planifica, lo cual coincidió también con una de las metas de comprensión del curso planteadas.

Al respecto, el estudiante 1 señaló: *“Entonces en ocasiones yo me doy cuenta de ciertas actitudes, yo dentro de mí como que sentía lo que el cliente quería o como se estaba comportando pero yo no tenía, yo no sabía como estructurar esas ideas en mi cabeza. Entonces más bien con esta clase como que aprendí... ah ya, esto que está haciendo tal cliente se puede coger y determinar tal cosa... él es... impulsivo, es temático, o sea ya le logro dar nombres y analizar mejor, a profundidad esta situación con el curso”*.

El estudiante 2 contestó: *“(conocí)... las soluciones, lo que interviene porque hay sentimientos, las perspectivas de las personas, la naturaleza y la forma de solucionarlo... a quien uno se dirige para poder solucionar... a hacer un análisis, a plantearlos bien, a no tomar decisiones apresuradas... a buscar también una solución que no sea solamente uno ganar sino que sea ganar y ganar por ambas partes. Entonces sí te ayuda también a pensar en la otra persona, a poner todos los puntos sobre la mesa y a saber qué puntos son los claves para tratar y poder solucionarlos y aparte...”*

Objetivo específico 2: Conocer y describir a qué aspectos de las actividades realizadas durante la innovación pedagógica son atribuibles las comprensiones logradas por los estudiantes del curso.

Para responder a este segundo objetivo específico se analizaron los resultados recogidos de dos instrumentos aplicados: la pregunta número 2 del cuestionario y las preguntas número 3, 4 y 5 de las entrevistas semiestructuradas.

Los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario han sido analizados comparando los datos recogidos al inicio del curso (sesión 5) y al final (sesión

CATEGORIA	SESION NO. 5		SESION No.19	
	n	%	n	%
Análisis de casos	5	31%	16	73%
Juego de Roles	2	13%	13	59%
Discusiones en clase	3	19%	4	18%
Ejercicio sobre Capercita y el Lobo	6	38%	1	5%
Bitácoras	2	13%	3	14%
Actividades relacionadas con la profesora	---	---	1	5%
Hacer los deberes y adoptar una actitud para mi propia vida	---	---	1	5%
Otros recursos	2	13%	1	5%

Tabla No. 4. Resultados de datos obtenidos de cuestionario en categoría conceptos aprendidos. Elaborado por KSM.

19). Los resultados obtenidos se muestran en la tabla a continuación:
En las dos aplicaciones del cuestionario, la actividad realizada durante la innovación pedagógica a la cual los estudiantes atribuyen, predominantemente, los aprendizajes logrados durante el curso es el análisis de casos (73% y 31%). Este porcentaje reportado está vinculado y reforzado con el hallazgo obtenido en las entrevistas. A continuación la descripción de las respuestas de tres estudiantes a las preguntas 3 y 4:

ESTUDIANTE 2: *“Lo que más útil fueron para lo que yo considero fue primeramente las actividades en clase, cuando se ponía algún problema y teníamos que sacar antecedentes, análisis objetivo, etc. Y buscar la solución. Ese fue para mí el principal”.*

ESTUDIANTE 3: *“A través de las discusiones que había y también de los ejemplos de cosas que nos habían pasado en la semana que llevábamos a una discusión grupal”.*

ESTUDIANTE 4: *“La resolución de los problemas que hacíamos en clase, a veces formábamos grupos, resolvíamos el problema y luego presentábamos en la clase”.*

Se reportó el juego de roles (59% y 13%), como segunda actividad a la cual los estudiantes atribuyen los aprendizajes logrados durante el curso. El análisis de los datos obtenidos en las entrevistas reforzó el resultado estadístico. A continuación se citan dos respuestas relevantes de tres estudiantes:

ESTUDIANTE 1: *“Más que todo las prácticas, creo que eso fue muy importante para que aprendamos estos conceptos, una cosa es leerlo, estudiarlo o algo así pero en la vida real es más complicado... ella siempre nos ponía ejemplos y algunas veces nos tocó actuar y ejercer diferentes puntos de vista, diferentes roles que cada uno desempeñaba, entonces ahí uno aprende en verdad lo que tiene que hacer porque uno puede pensar una cosa pero la reacción es otra al momento de tener el conflicto”.*

ESTUDIANTE 2: *“De ahí lo segundo que se podría decir serían las dramatizaciones, que eso también ayudaba porque era una forma de motivar a la clase para que esté presente y de participar activamente...”.*

ESTUDIANTE 5: *“Sobre todo en las dinámicas donde cada uno tiene un rol... movemos todas las bancas, hacemos como que es una oficina y empezamos a hacer alguna dinámica donde uno es el jefe, el otro es el empleado, el otro es el asistente, el otro es el entrometido, cada uno tiene su rol... entonces uno se tiene que meter en ese rol y actuar de tal forma... eso te permite ver que tanto para los que están actuando como para los que están observando, al*

final cuando analizamos, uno se da cuenta (que)... se genera tal conflicto por X diferencias entre estas partes. Entonces es el hecho de que nos hagan actuar hace que nosotros podamos ver, visualizar que es lo que estamos haciendo mal y que no deberíamos hacer al momento de estar enfrentados en la práctica, sobre todo eso de ahí”.

Además del análisis de casos y juego de roles, también se encontró que la actividad “discusión en clase” constituyó para los estudiantes un aspecto importante para su aprendizaje. Por ejemplo:

La ESTUDIANTE 2 manifestó lo siguiente, respecto a qué actividades habían sido más útiles para su aprendizaje: *“Primero las discusiones grupales sobre el problema de alguna persona o la forma adecuada de resolverla”.*

EL ESTUDIANTE 5, señaló: *“Bueno, en donde empieza a preguntar a cada uno que es lo que opina porque no solo escuchas qué es lo que piensa el otro pero también tu puedes tomar ideas de ellos.. ah mira!.. y uno se da cuenta de, bueno yo tenía el pensamiento A pero ahora que escucho el B y el C tengo un pensamiento X, entonces como que el hecho de intercambiar opiniones o criterios sobre un tema o algo que se está hablando ayuda al crecimiento de ideas en cada uno”.*

Finalmente, también fue relativamente importante encontrar que el 38% de los entrevistados otorgaron importancia a la actividad sobre el ejercicio de comprensión de percepciones basado en el cuento de la Caperucita y el Lobo (descrito en la sesión 5, según planificación del curso, Anexo 3).

6. DISCUSIÓN

Los recursos pedagógicos (juego de roles y análisis de casos) utilizados en la innovación aplicada promovieron que los estudiantes del curso Negociación y Mediación expresen sus ideas, conceptos, esquemas y percepciones sobre situaciones que pudieran ser consideradas conflictivas y requerir soluciones alternativas, vinculadas a su propia experiencia, como lo plantea Ausubel.

Se puede relacionar esta práctica con las actividades realizadas en grupo, lo que fue enriquecedor para los estudiantes, en tanto éstos pudieron compartir sus ideas, comprensiones, propuestas, etc. y desarrollar aprendizaje en tanto los miembros de los grupos tuvieron diferentes niveles de comprensión de los conceptos. El trabajo en grupo (aprendizaje colaborativo) realizado tanto en el análisis de casos como luego del juego de roles fue generando nuevos aprendizajes, retomando la

propuesta de Vygotsky (1995) sobre el aprendizaje social.

Aunque la discusión en clase sobre un tema como herramienta en sí misma no fue un eje de la innovación aplicada, los resultados obtenidos evidenciaron que fue señalada por algunos como una herramienta útil para su aprendizaje, el aprender de otros y con otros, fue denotado en las necesidades y preferencias evidenciadas por algunos de los estudiantes. Este hallazgo, aunque menor, también está relacionado con el postulado del aprendizaje social del que habla Vygotsky.

Si bien no se encontró reporte sobre una innovación pedagógica basada en el uso de casos y juego de roles para el aprendizaje de conflicto y negociación específicamente que ayude a comparar resultados en una misma área del conocimiento, los resultados generales descritos en el presente trabajo sugieren una relación con los obtenidos por Bohórquez (2004) en la aplicación de una innovación pedagógica para el aprendizaje del concepto de área basada en el trabajo en colaboración y la resolución de problemas, en el cual los resultados de la investigación muestran que mediante la innovación aplicada los estudiantes comprendieron aspectos relacionados con los conceptos centrales planteados en la materia.

Se encontró una relación importante entre los aprendizajes que los estudiantes consideran haber logrado, los cambios de nivel de conocimiento sobre conceptos centrales de la materia y el uso de análisis de casos y juego de roles como actividades centrales de la innovación pedagógica aplicada. Este resultado fue el esperado debido a que las categorías (conceptos centrales) medidas a través del Pre test – Post test fueron específicamente planificadas y trabajadas en el desarrollo del curso mediante las actividades de análisis de casos y juego de roles. Esta planificación respondió, a su vez, a la concepción constructivista del aprendizaje, según la cual el conocimiento se construye a través de un camino de doble vía en donde el estudiante es un elemento activo en su aprendizaje (organiza, analiza, actúa, construye) y no un simple receptor de aquello que pueda transmitirle el profesor.

En la categoría “descripción objetiva” del conflicto se encontró un cambio significativo en un considerable porcentaje de estudiantes. El desarrollo de esta categoría trabaja de manera especial con el reconocimiento de las propias percepciones y prejuicios y su influencia en la comprensión y gestión del conflicto; es el punto de partida hacia el manejo de otros conceptos de conflicto y negociación y está permanentemente conectada con la identificación de posiciones, intereses,

opciones. Esta presencia permanente a lo largo del desarrollo del curso vuelve significativo el hecho de que un porcentaje mínimo -pero presente- de estudiantes registró un nivel de conocimiento inferior al que inicialmente había reportado. Llamó la atención que de esos dos estudiantes reportados, uno (E12) registró igual situación en otra categoría y en otras dos no superó el nivel de conocimiento en el que fue ubicado inicialmente. Como consecuencia de este hallazgo surge la interrogante acerca de por qué las actividades diseñadas no ayudaron a ese estudiante a mejorar la comprensión de los conceptos planificados, y no solo no ayudaron sino que en ciertos aspectos implicaron un retroceso en la comprensión inicialmente demostrada.

En la categoría “actores y terceros” la mayoría de los estudiantes estuvieron ubicados inicialmente en el nivel de conocimiento básico y el cambio a un nivel superior fue poco significativo. La autora atribuye este hallazgo a que la habilidad de identificar -en una situación sencilla de conflicto- quiénes son los actores y quiénes los terceros no es complejo y el caso presentado en la prueba, por razones pedagógicas, fue sencillo. Sin embargo, es importante señalar que pese a que en el desarrollo del curso, se revisó la teoría sobre actores y terceros y se realizó de manera completa ejercicios en los cuales debían dar razones del por qué de esa categoría, el ítem como tal solo pide la identificación de los intervinientes mientras que la matriz de evaluación ubica en nivel de conocimiento medio y avanzado la argumentación de esa identificación. Por lo tanto, podría ser atribuible a la redacción del ítem los hallazgos encontrados.

En la categoría “posiciones e intereses” de las partes se reportó un significativo paso de nivel inicial deficiente o ausente a un nivel medio al final del curso. Según la experiencia docente de la autora, existe una dificultad habitual en los estudiantes para reconocer intuitivamente o a priori la diferencia entre posiciones e intereses de las partes por tratarse de conceptos que se confunden con facilidad pero al ser un eje del contenido de la materia se conecta con otros conceptos y es revisado en varias secciones del curso a través de diferentes ejercicios y perspectivas.

De esta explicación se desprende una conclusión importante para la autora: la conexión entre conceptos y contenidos debe reflejarse en el diseño y planificación del curso. No basta con que en la concepción del docente que planifica esté claro que todos los contenidos están relacionados porque son partes de un todo que es la materia que se pretende enseñar, sino que además en la práctica

docente debe verse reflejada esa conexión en la hilación de contenidos, generación de actividades que conecten previos y posteriores aprendizajes de los diferentes temas de la asignatura. No siempre el tiempo es un aliado para hacer de este objetivo un hecho concreto pues muchas veces los contenidos que curricularmente se deben cumplir son extensos, pero ahí es donde cobra mayor importancia la definición sobre comprensión y desempeños de comprensión de Perkins (2004) en cuanto a que poder hacer es haber comprendido. Siguiendo la línea de pensamiento de Perkins se puede afirmar que la diferencia entre metas de comprensión y desempeños de comprensión es que las primeras constituyen objetivos generales en la comprensión de un tema y los desempeños, actividades concretas relacionadas con el área de práctica de ese tema que deben desarrollar los estudiantes para apoyar y dar cuenta de las metas de comprensión planificadas. Los resultados obtenidos evidencian un cambio significativo en el nivel de conocimiento sobre las categorías de estudio, la mayoría de los estudiantes pasan de un nivel de conocimiento deficiente a básico según la matriz elaborada; pero ninguno de los estudiantes logró un nivel avanzado en el dominio de los conceptos. En este sentido, la docente se plantea el hecho de que ese cambio de nivel evidencia la mejora en la capacidad de identificar y elaborar un concepto a partir de lo que lee y analiza, pero no habla necesariamente de la habilidad puesta en práctica, pues si bien el análisis de casos y el uso de situaciones de la vida real los acerca a una potencial situación de conflicto que puedan atravesar o los hace repensar una ya vivida, la actividad es en el aula, sin la presión real de la situación y con la presencia de otros que están influyendo en lo que dice o hace. Sería importante conocer qué pasa con esos estudiantes en situaciones en las cuales deben actuar sin mayor tiempo para analizar o discutir con sus compañeros de aula la situación.

Aunque la mayoría de los estudiantes obtuvo una mejora significativa en su nivel de dominio de los conceptos centrales propuestos, no existió un cambio significativo en algunos de ellos. Pese a que explorar las causas por las que la innovación pedagógica diseñada no surtió efecto en el aprendizaje de los estudiantes no fue un objetivo específico de la investigación, es importante como docente replantearse por qué, pese a que el estudio reporta un cambio en el aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, no surtió efectos en otros, tal vez hubiera sido útil si se hubiera podido relacionar este hallazgo con el porcentaje menor que no consideró útil para su aprendizaje el uso de juego de roles o análisis de casos.

Lo manifestado por los estudiantes sobre la utilidad de los ejercicios de análisis de casos y discusiones grupales dentro de su aprendizaje durante el curso encuentra fundamento con los postulados del aprendizaje colaborativo según los cuales las personas aprendemos de otros y con otros y se relacionan con lo reportado por Durán (2004) sobre aprendizaje en colaboración para la adquisición de instituciones jurídicas basado en uso de solución de casos jurídicos, el cual da cuenta del aprendizaje adquirido por los estudiantes en virtud del trabajo en colaboración. Está vinculado también con los postulados del Constructivismo según los cuales el estudiante debe asumir un rol activo en su aprendizaje, partiendo de conocimientos previos hacia la construcción de nuevo conocimiento.

La intención de la autora al incluir el juego de roles como eje de la innovación fue exponer al estudiante al análisis de cómo resolver una situación a partir de lo que ya sabe o cree que sabe sobre gestionar un conflicto y negociar. El uso de tal recurso pedagógico encuentra fundamento en el postulado del constructivismo argumentado desde Piaget y otros autores constructivistas (Carretero, Ordoñez) sobre cómo construimos conocimiento, pues partimos de estructuras ya existentes que vamos modificando en el camino de aprendizaje. El porcentaje de estudiantes que consideran que el uso de juego de roles fue una actividad útil para su aprendizaje sugiere un nivel de aceptación de dicho recurso pedagógico como parte del aprendizaje sobre conflictos y negociación. Este hallazgo se relaciona con lo afirmado por Bordone y Mnookin (2000), Jaramillo (2004) y Hernández (2008) sobre la aceptación y eficacia de las simulaciones como método de enseñanza-aprendizaje de Negociación.

La planificación docente de este curso respondió a la concepción constructivista del aprendizaje, según la cual el conocimiento se construye a través de un camino de doble vía en donde el estudiante es un elemento activo en su aprendizaje (organiza, analiza, actúa, construye) y no un simple receptor de aquello que pueda transmitirle el profesor. Como parte del análisis de la experiencia, la autora considera que su rol como docente en la aplicación de esta innovación, si bien estuvo orientado hacia la idea constructivista expresada se encontró más de una vez con su propia necesidad de tomar el control frente a equivocaciones en opiniones o actitudes que iban evidenciando los estudiantes mientras hacían el análisis de un caso, emitían una opinión o interpretaban un rol. De ahí su reflexión sobre que el progreso en el cambio de paradigma como profesor es gradual, no es fácil planificar una clase y un curso con actividades que permitan a los estudiantes

ser autónomos en la toma de decisiones, deconstruir y construir, pues implica reconocer e identificar primero las limitaciones propias para acompañar sin invadir, guiar sin restringir o limitar el desarrollo.

El concepto de metas de comprensión obliga a replantear la práctica docente de cara a qué pueden hacer los alumnos, no desde el ámbito de la memoria o del cumplimiento de actividades áulicas sino de reales habilidades en el campo de la negociación. Por esa razón, una de las conclusiones de este trabajo va enfocada hacia revisar las actividades y contenidos programados en función de metas de comprensión, pues pese a que ese fue el eje de planificación para esta innovación, la autora cree que puede mejorarse para lograr metas más concretas y actividades más integradoras.

John Dewey (1998, p.47) afirma que:

“Se puede comparar la enseñanza con la venta de mercancías. Nadie puede vender si no hay alguien que compre. Nos burlaríamos de un comerciante que asegurara haber vendido gran cantidad de bienes a pesar de que nadie hubiera comprado ninguno. Sin embargo, quizás haya maestros que piensen haber desempeñado bien su trabajo con independencia de que sus alumnos hayan aprendido o no”.

La pregunta permanentemente abierta para la autora seguirá siendo ¿Qué debemos tener en cuenta como docentes para ayudar a obtener resultados positivos en los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association.** (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Cuarta edición. Estados Unidos.
- Barkley, F. Elizabeth, Cross, K. Patricia y Howell Major, Claire.** (2007). *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo*. Editorial Morata. España.
- Birkenbihl, Michael.** (2008). *Formación de formadores*. 18ava. edición. Recuperado de: http://books.google.com.ec/books?id=nmJosiTkdvoc&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bohórquez Arenas, Luis Angel.** (2004). *Aprendizaje del concepto de área. Incidencia del trabajo en colaboración, la resolución de problemas y el Cabri-Geometry en la comprensión de aspectos asociados al concepto de área*. Informe Final de Tesis. Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación –CIFE. Colombia. Publicación disponible en archivos de Decanato Académico de la Universidad Casa Grande.
- Bordone R. y Mnookin, Bob.** (2000). *Hewlett pedagogy survey: report on negotiation teaching in law schools*. Program on Negotiation at Harvard Law School. Recuperado de: http://www.unizar.es/deproyecto/negmedr/negotiation_survey.pdf
- Brockbank, A. Y McGill, J.** (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Editorial Morata. España.
- Carretero, Mario.** (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Constructivismo y Educación. Editorial Progreso, México.
- Carretero, Mario.** (2004). *Constructivismo y Educación*. Octava Edición. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Cea D´Ancona, María de los Angeles.** (2011). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Tercera reimpresión. Editorial SINTESIS S.A. ESPAÑA.

Davini, María Cristina. (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Primera reimpresión. Santillana. Argentina.

Dewey, John. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Primera reimpresión. Paidós, Barcelona.

Díaz Barriga, Frida., y Hernández Rojas, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Capítulo 2. Segunda Edición. Mc. Graw Hill. Recuperado de: <http://chuyachaki.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Durán, María Paula. (2004). *Aprendizaje en colaboración en Derecho Romano. Efectos en la adquisición de instituciones jurídicas, en la de su uso para la solución de casos jurídicos y en el aprendizaje de actitudes sociales y valores*. Revista de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Los Andes. Colombia. Recuperado de: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/406/1.php>

Entelman, Remo. (2005). *Teoría de Conflictos, hacia un nuevo paradigma*. Primera reimpresión. Gedisa S.A., Barcelona.

Femenia, Nora. (2006). *Definiciones de Conflicto*. Material del curso de Negociación dictado en modalidad online. Universidad Internacional de Miami.

Fisher Roger; Ury, William; Patton, Bruce. (1998). *Si...¡de acuerdo!, Cómo negociar sin ceder*. Bogotá, Novena Reimpresión. Editorial Norma S.A,

Hernández Ortiz, Evelyn. (2008). *Técnicas didácticas en la enseñanza de la negociación y la resolución de conflictos*. Didactic techniques to teach negotiation and conflict resolution en Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/tecn.pdf

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos. y Baptista Lucio, Pilar. (2010) *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.

Jaramillo, María Clara (2004). *La importancia de la negociación para el diálogo político: experiencias de formación en América Latina*. Revista electrónica "Perspectivas", vol. XXXIV, n° 2. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/130/130-esp.pdf#page=73

Ordoñez, Claudia. Lucía. (2004). *Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: de las concepciones a las prácticas pedagógicas en Revista de Estudios Sociales*. No. 19, 7-12. Universidad de los Andes. Recuperado de: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/401/1.php>

Ordoñez, Claudia. Lucía. (2006). *Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo en Revista Ciencias de la Salud*. Año/Vol No. 4, PP. 14-23. Número especial. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.

Otero Ramos, Idania. y Martínez Verde, Rosario. (2006). *De la reflexión a la correulación en el aprendizaje en Revista Iberoamericana de Educación*. Número 38/2. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1229Otero.pdf>

Perkins, David. (2005). *¿Qué es la comprensión? Capítulo 2 en La Enseñanza para la Comprensión*. PP. 69-94. Primera edición. Paidós, Buenos Aires.

Redorta, Joseph. (2004). *Cómo analizar los conflictos*. Primera edición. Paidós Ibérica, Barcelona

Redorta, Josep. (2007). *Aprender a resolver conflictos*. Primera edición. Paidós Ibérica, Barcelona.

Robbins, Stephen. (1994). *Comportamiento Organizacional, Conceptos, Controversias y Aplicaciones, Cap. XIII, Sexta Edición*. Prentice Hall. The National Academic Press. *Cómo aprende la gente*. Traducción del capítulo 1 realizada por Eduteka. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3>. Versión original: HowPeoplelearn. Brain, Mind, Experience and Shool.

Universidad Casa Grande (2009). *Sistema de información*. Información interna.

Ury, William. (1993). *Supere el No*. Editorial Norma S.A., Bogotá.

Vygotsky, L. S. (s.f.). *Pensamiento y Lenguaje*. Obras Escogidas Tomo II. Recuperado de: http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/1627336365/name/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf

