



LA ENSEÑANZA DE LA NEGOCIACIÓN

FRANCISCO J. MEDINA

LOURDES MUNDUATE

ROBERTO MARTÍNEZ-PECINO

Departamento de Psicología Social

Universidad de Sevilla

EXTRACTO

La formación y práctica de la negociación es un campo multidisciplinar donde han confluído diferentes áreas de conocimiento: el derecho, la gestión de empresas, la psicología social, la sociología, la política o la antropología social y cultural (v.g. Honeyman y Schneider, 2006). El objetivo del profesorado que imparte docencia en esta materia intenta proporcionar al alumnado el conjunto de herramientas que necesitarán en sus carreras profesionales, en definitiva, pretenden conseguir expertos en negociación. La clave esencial que trataremos en este artículo es cómo enseñar a los alumnos para que sean expertos en negociación. Para conseguir esta finalidad discutiremos tres aspectos: (a) qué ventajas tiene la experiencia y la formación en la negociación, (b) qué metodología/s se emplean en la formación de negociadores en los principales centros del mundo, y (c) cómo debe realizarse la formación para que se transfieran los conocimientos al ámbito laboral.

ÍNDICE

1. ¿QUÉ VENTAJAS TIENE LA EXPERIENCIA Y LA FORMACIÓN EN NEGOCIACIÓN?
2. METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA NEGOCIACIÓN
 - 2.1. Conclusiones pedagógicas sobre la enseñanza en estas facultades
3. LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS. DEL AULA AL TRABAJO

1. ¿QUÉ VENTAJAS TIENE LA EXPERIENCIA Y LA FORMACIÓN EN NEGOCIACIÓN?

La formación en negociación tiene una trascendencia muy importante para las organizaciones actuales, dado que muchas de las estrategias que éstas utilizan en sus planes de personal están encaminadas a la selección y formación de los mejores negociadores y mediadores posibles. Sin embargo el estudio de cómo debe hacerse este proceso ha sido y es aún muy escaso (Serrano y Rodríguez, 1993; Wheeler, 2006). Un examen de cómo se consigue ser un experto en diferentes campos, como las matemáticas, o algunos deportes como el tenis o la natación, nos permite aventurar algunas consecuencias para la formación en negociación. Algunos autores han estimado la duración de la formación para llegar a ser un experto en aproximadamente diez años (Simonton, 1997), otros hablan de miles de horas de práctica programada para llegar a tener un elevado dominio sobre un tema (Ericsson, Krampe y Tesch-Roemer, 1993), sin embargo, ni en las facultades, ni en las escuelas de negocio se dispone de ese tiempo para formar a los futuros expertos en negociación, por lo cual lo único que se puede ofrecer al alumnado son sistemas formativos que hagan más rápido ese proceso o por lo menos pongan las bases necesarias para que el aprendizaje se vaya sustentando a medida que avanza la experiencia laboral de los actuales discentes.

Los humanos venimos negociando desde hace miles de años, sin embargo, la formación sistemática en este tema en las universidades se viene produciendo desde finales de la década de los sesenta del siglo pasado. Todos conocemos excelentes negociadores cuya única formación ha sido sus experiencias de éxito y fracaso en su actividad profesional. Si estos profesionales han conseguido adquirir las habilidades necesarias para negociar sin formación sistemática ¿qué ventajas tiene entonces tener una formación sistemática en negociación?

Existe una creencia social dominante acerca de los beneficios de la formación y la experiencia en la consecución de resultados negociadores (Thompson, 1991). Sin embargo, los hallazgos de la investigación realizada acerca del papel que juega la experiencia negociadora en el proceso y los resultados de la negociación no son concluyentes. Además, existen argumentos consistentes en contra del hecho de que la experiencia natural conduzca automáticamente a una mayor efectividad negociadora (Munduate y Medina,



2005). En primer lugar, en ausencia de retroalimentación es imposible mejorar el desarrollo de la labor negociadora, y la experiencia natural no suele ir acompañada de la misma. En segundo lugar, nuestras memorias tienden a ser selectivas, indicando que las personas tendemos a recordar los éxitos y a olvidar los fallos cometidos. Y, finalmente, la experiencia mejora nuestra confianza, pero no necesariamente nuestra precisión. Las personas con más experiencia tienden a desarrollar una mayor confianza en sí mismas, pero la exactitud de los juicios y la efectividad de sus conductas no se ve incrementada en la misma medida. Esta sobreconfianza sobrevenida puede ser peligrosa dado que puede conducir a las personas a tomar riesgos innecesarios (Thompson, 2001). Del mismo modo, los negociadores experimentados son menos sensibles al feedback negativo que los noveles, por lo que la probabilidad de que aprendan de los errores es bastante menor (Novick, 1988).

Para comprender qué ventajas tiene poseer experiencia en negociación analizaremos en primer lugar aquellos estudios donde se han comparado expertos y noveles en tareas de negociación, y en segundo lugar los procesos cognitivos y conductuales que negociadores expertos y noveles utilizan al enfrentarse a dichas tareas, a partir de lo cual podremos llegar a algunas conclusiones.

El equipo de investigación de la Kellogg en la Northwestern University ha realizado varios estudios comparando negociadores expertos y noveles. En uno de los estudios participaron 100 estudiantes de psicología (Thompson, 1990). La diferencia en la experiencia se manipuló a partir del nivel de experiencia relativa con respecto a la pareja con la que se negociaba. Los resultados de este trabajo mostraron que existían diferencias entre personas experimentadas y no experimentadas en el proceso y los resultados de la negociación. Así, los negociadores con experiencia negociaban con mayor dureza que los noveles, efectuaban demandas más elevadas a la otra parte, dando menos concesiones a su oponente, y las concesiones que daban los negociadores con experiencia eran de poco valor para la otra parte.

En otro estudio Murningham, Babcock, Thompson y Pillutla (1999) utilizaron negociadores de cursos MBA de negociación. Cada pareja se enfrentó durante 20 minutos, durante el que debían llegar a un acuerdo. Los resultados de este trabajo demostraron que las personas con mayor experiencia obtuvieron mejores resultados que aquellas sin experiencia, especialmente en negociaciones distributivas. Por otro lado, también se observó que los negociadores con experiencia compartieron poca información sobre sus propias preferencias con sus contrincantes, incluso cuando fueron informados sobre las preferencias del negociador menos experimentado.

Uno de los estudios realizados sobre el rol de la experiencia en la negociación utilizando una muestra de profesionales fue diseñado por Neale y

Northcraft (1986), donde participaron dos grupos diferenciados: 80 negociadores profesionales y 178 estudiantes. Los autores de este estudio llegaron a las siguientes conclusiones: en primer lugar, los negociadores expertos adoptan normas de carácter general cuando afrontan retos que son nuevos para ellos; en segundo lugar, los negociadores menos experimentados son capaces de aprender a negociar integrativamente más rápidamente que los negociadores más experimentados, debido en parte a que éstos suelen percibir a la negociación como muy distributiva. En definitiva, y según este trabajo, el negociador novel puede conseguir mejores resultados —donde ambas partes ganen— que el negociador experto, dado que es capaz de aprender a negociar integrativamente más rápidamente que los negociadores expertos, los cuales cometen determinados sesgos cognitivos, como el considerar la negociación como un reparto o una situación de confrontación exclusivamente distributiva.

En resumen, los estudios, tanto los realizados con estudiantes como con profesionales, no aportan resultados consistentes sobre las ventajas de la experiencia en la negociación. Mientras algunos estudios demuestran que los negociadores noveles obtienen mejores resultados, otros encuentran que son los negociadores expertos los que consiguen mejores acuerdos. Una línea de trabajo más prometedora que la anterior es comparar cómo los negociadores noveles y expertos entienden la negociación. En el ámbito de la negociación se ha estudiado qué teorías ingenuas poseen los negociadores noveles en detrimento de las de los expertos (v.g. Loewenstein y Thompson, 2000). Probablemente la teoría ingenua más conocida acerca de la negociación es el «*modelo de pastel fijo*». Esta consiste en la creencia de que en la negociación se reparte una cantidad fija de valor y de que el propósito de la negociación es dividir dicha cantidad entre las partes. Una implicación directa de esta teoría ingenua es la asunción de que las ganancias de una parte se consiguen a expensas de la otra (Bazerman, Maglioli y Neale, 1985). La consecuencia es que los negociadores noveles no son capaces de descubrir el potencial integrativo de la situación, utilizando comportamientos muy competitivos y obteniendo resultados de peor calidad.

Del mismo modo, incluso la concepción de lo que es negociar es diferente en expertos y noveles. O'Connor y Adams (1999) analizaron los *guiones* que negociadores expertos e inexpertos tenían sobre la negociación, demostrando que los negociadores noveles poseen una serie de guiones cognitivos acerca del proceso y de los resultados de la negociación. Así, y en cuanto al proceso: (a) los negociadores noveles tienden a asumir que los intereses de ambas partes son incompatibles, es decir, perciben a la negociación como una situación de interdependencia negativa o de competición; (b) en segundo lugar, consideran que la negociación está caracterizada por una serie de acuerdos producidos de forma secuencial, es decir, se negocia



elemento a elemento y no en bloque, produciendo una serie de acuerdos puntuales sobre los mismos. (c) Por último, los negociadores noveles creen que la negociación es una actividad muy competitiva, donde la utilización de la confrontación y la agresividad es algo corriente e inexorable. Por último, los negociadores noveles y expertos valoran los resultados alcanzados de forma diferente. Así, los negociadores noveles consideran como un éxito de la negociación el no llegar a un acuerdo y la intervención de una tercera persona en el proceso. Sin embargo, el no llegar a acuerdos es un mal resultado de la negociación, ya que tiene consecuencias muy adversas sobre la confianza de las partes y la probabilidad de que en el futuro se obtengan buenos resultados (O' Connor y Arnold, 2001; Carnevale y Pruitt, 1993).

En resumen, los estudios analizados nos permiten afirmar que la experiencia es una ventaja para obtener éxito en la negociación, ya que permite un análisis más preciso y menos sesgado de la situación y del comportamiento del adversario y utilizar estrategias y comportamientos más apropiados a la situación. Sin embargo, para que la experiencia genere una aptitud suficiente para analizar críticamente la situación en la que uno se encuentra y tomar decisiones pertinentes, es necesario transformar la experiencia adquirida en una destreza real, comprendiendo lo que se ha experimentado, distinguiendo lo que caracteriza a las experiencias fructíferas y las diferencias respecto a las frustradas y desarrollando la comprensión conceptual del proceso (Pruitt y Rubin, 1986). Así, si comprendemos los factores que llevan al éxito, podemos adaptar nuestra experiencia a las situaciones nuevas y transferir a situaciones similares y a otras personas nuestro conocimiento sobre lo que es de utilidad para obtener un buen resultado.

Además, si bien la mayoría de los negociadores experimentados son eficaces en situaciones muy específicas, cuando el contexto cambia, su experiencia puede convertirse en un obstáculo. Como hemos visto anteriormente, el sesgo más frecuente de los negociadores expertos es considerar la negociación como una confrontación dura entre las partes, lo cual es nefasto cuando la negociación posee potencial integrativo (Thompson, 1990, 1991). La pericia del negociador es la capacidad para adaptar el propio conocimiento a una amplia variedad de situaciones de negociación. Los verdaderos expertos deben desenvolverse mejor y ser capaces de adaptar sus estrategias a cada situación porque comprenden las razones de la eficacia de ciertas estrategias. Así, deben tener estrategias suficientemente abstractas o generales como para poder transferirlas a las diferentes situaciones y a los distintos escenarios.

Del mismo modo, esta evidencia presenta a los formadores un gran dilema. Si el análisis que los negociadores —tanto noveles como expertos— hacen de la situación a la que se enfrentan está sesgado, *la formación en negociación no debería consistir sólo en aprender nuevas ideas, sino que*

debería basarse en un salto de paradigma, suplantando antiguas teorías por otras nuevas que permitan un análisis más adecuado de la realidad.

2. METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA NEGOCIACIÓN

El segundo paso para comprender cómo los formadores se enfrentan al proceso de enseñanza de la negociación es analizar las metodologías que se emplean en los diferentes programas formativos. Para describir qué metodologías y técnicas se utilizan en la enseñanza de la negociación en las principales universidades del mundo, revisaremos las conclusiones de dos simposiums realizados sobre este tema en los últimos años. El primero fue realizado en la Harvard University del 9 al 12 de marzo de 2000, denominado «*Hewlett Conference 2000: Focus on Negotiation Pedagogy*». Esta conferencia permitió reunir a más de cien profesores de negociación de las universidades norteamericanas, los cuales trabajaban en diferentes campos y enseñaban en distintas disciplinas. Para enriquecer este simposium se realizó un estudio previo mediante entrevistas, acerca de los métodos y técnicas utilizados en la enseñanza de la negociación en los Estados Unidos. Los resultados de dicho estudio están disponibles en la página web del Programa de Negociación de la Harvard Law School (www.pon.harvard.edu), y las principales conclusiones de este simposium aparecen en el monográfico editado por Sara Cobb en la revista *Negotiation Journal* en Octubre de 2000. El segundo simposium se realizó el 14 de noviembre de 2005 en el PON-IRENE de Cercy en París, denominado «*New Trends in Negotiation Teaching: Toward a Transatlantic Network*». Las conclusiones de dicho simposium han ido apareciendo en los artículos que la revista *Negotiation Journal* dedica a la enseñanza de la negociación en alguno de sus números. Además, revisaremos las diferentes ediciones del *Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM)*, donde han ido apareciendo algunos trabajos acerca de la enseñanza de la negociación, se han propuesto casos prácticos o plataformas y recursos on-line para la formación en este tema. El estudio sistemático realizado por la Harvard University en el año 2000 nos permitirá extraer las principales conclusiones, las cuales matizaremos a partir de los diferentes trabajos presentados posteriormente.

El punto de partida del simposium de Harvard fue el análisis de la enseñanza de la negociación en las cuatro instituciones esenciales donde se produce: las facultades de derecho (*school of laws*), las escuelas de negocios (*business schools*), las facultades de política pública y planificación (*public policy and planning*), y las escuelas de relaciones internacionales (*international relations*).

La primera conclusión del simposium es la existencia de diferencias y congruencias en la formación ofrecida por dichas instituciones. En concreto, existe una gran *diferencia* entre los centros en función de dónde se posicionen en uno de estos aspectos:

- 1) Formación en habilidades vs. competencias analíticas. Mientras algunas facultades potenciaban la adquisición de competencias y habilidades negociadoras, otras buscaban la comprensión y el análisis preciso de la realidad.
- 2) Enseñanza eminentemente práctica vs. razonamiento analítico. Algunos métodos docentes eran totalmente prácticos, fundamentados esencialmente en simulaciones, mientras que otros buscaban la reflexión y la discusión.
- 3) Análisis estructural y estratégico vs. gestión de procesos relacionales. Entender el conflicto y la negociación como un aspecto estratégico o bien como un proceso de solución de problemas y de relaciones entre personas.
- 4) Uso de Simulaciones vs. estudio de casos.
- 5) Múltiples marcos de análisis vs. único marco de análisis.
- 6) Negociaciones entre dos partes vs. negociaciones multipartitas. Algunos centros extienden la negociación a situaciones complejas: multipartitas, con representantes, etc.
- 7) Estudio del género vs. desconsideración del género.
- 8) Cursos que analizan el rol de los agentes (abogados o representantes legales) versus cursos que no.
- 9) Cursos que consideran la emoción y la identidad como procesos, versus cursos que los consideran como barreras.

Del mismo modo, existen redundancias y similitudes en la formación proporcionada en dichas instituciones:

- 1) Generalizado uso de simulaciones.
- 2) Un vocabulario común.
- 3) Amplio énfasis en la ética en la negociación, así como en la enseñanza de la negociación integrativa.
- 4) Amplio énfasis en la reflexión. Por ejemplo, todos los profesores piden a los alumnos que lean artículos científicos.

En líneas generales, la formación proporcionada en todas las instituciones dan un gran valor a:

1. *Una fuerte Base Conceptual*. Ofreciendo a los estudiantes un marco de trabajo para el estudio y análisis de la negociación. Proporcionando a los estudiantes los elementos básicos para negociar: por ejemplo, distinguir intereses de posiciones, BATNA, analizar los inputs esenciales de la negociación: técnicos, legales, económicos, y enfatizar los aspectos estructurales, contextuales e individuales implicados en el proceso negociador...

2. *Simulaciones y «Debriefings»*. En todas las instituciones se utilizan diferentes modalidades de aprendizaje experiencial, donde los estudiantes pueden experimentar estrategias y tácticas negociadoras, reflexionar sobre los resultados alcanzados y comparar los mismos con el curso de acción desarrollado por otros compañeros que hayan alcanzado resultados completamente diferentes.
3. *Reflexión*. Creando oportunidades para que los estudiantes generen a partir de la simulación y los ejercicios realizados.
4. *Auto-análisis y evaluación*. En todas las instituciones se da oportunidad a los estudiantes a analizar sus fortalezas y debilidades como negociadores, mediante el uso de instrumentos de diagnóstico, facilitando el feedback entre compañeros y escribiendo informes descriptivos y analíticos.

Cada uno de los campos tiene particularidades que las distinguen del resto, por lo cual es interesante analizarlos por separado. Para ello seguiremos el informe elaborado por el Program of Negotiation (PON) denominado *Negotiation Pedagogy: A Research Survey of Four Disciplines* (2000) y el trabajo de Fortrang (2000).

En las Facultades de Derecho, el interés por el desarrollo de habilidades de negociación ha ido creciendo en los últimos años. La formación en todas las instituciones coincide en considerar al letrado más como un «solucionador de problemas» que como un abogado «aplicador de leyes». Aunque tradicionalmente el campo de trabajo estrella para estas facultades era la negociación colectiva, actualmente se tiende a proporcionar al alumnado un marco de trabajo más general sobre la negociación que pueda ser utilizado por el alumnado de forma prescriptiva y descriptiva en diferentes campos de trabajo, no sólo en la negociación colectiva. Del mismo modo, se intenta abrir el campo de estudio a nuevos fenómenos como las relaciones internacionales. Una particularidad de estas instituciones es abordar con detalle las relaciones entre clientes y profesionales, en concreto cómo detectar necesidades de los clientes, entrevistarlos y aconsejarlos, así como las tensiones y problemas existentes entre los representantes y representados.

En las Escuelas de Negocio, al igual que en las facultades de derecho, existe un gran énfasis en la formación en habilidades prácticas, más que en el análisis teórico y comprensivo de la realidad. Dada la internacionalización de la economía y los cambios que ello supone en el mundo empresarial, la negociación ha pasado a ser un componente esencial del currículo en estos centros. Todos los programas utilizan modelos multidisciplinares de negociación. Tomando como fundamento las negociaciones entre dos partes se analizan negociaciones complejas con múltiples partes y en diferentes momentos. La formación proporcionada se fundamenta en la psicología social y la psicología cognitiva (sesgos cognitivos, aspectos motivacionales, prin-



cipios de justicia, aspectos emocionales, encuadre...), así como complejidades estructurales (papel de los agentes, mediación, negociación intra e interorganizacional. Muchos currícula han hecho énfasis en el estudio de situaciones diarias (negociaciones con clientes, negociaciones y resolución de disputas internas, negociaciones internacionales, negociaciones entre inversores y gestores...). Existe una orientación marcadamente conductual en el proceso formativo, proporcionando una gran atención a los procesos ocurridos en la mesa de negociación: la preparación de la misma, las tácticas y estrategias, el análisis y procesamiento de la información... Actualmente hay un énfasis enorme en las negociaciones interculturales, sobre todo teniendo en cuenta que entre el 25 y el 50% de los estudiantes de las escuelas de negocios son extranjeros.

La mayoría de los programas utilizan un amplio abanico de técnicas pedagógicas. La herramienta estrella es la simulación (cara a cara, on-line). Además se utiliza el análisis de casos, videos de negociaciones reales, profesionales invitados, viñetas, micro-ejercicios, discusiones y lecturas.

Las Escuelas de Política Pública y Planificación (*Planning*) estadounidenses originalmente eran centros de formación de arquitectos e ingenieros, aunque a finales de la década de los sesenta se abrieron a otras disciplinas como el derecho, y muy recientemente a mediadores y facilitadores sociales. La escala y la complejidad de los problemas que deben abordar estos profesionales, así como las instituciones implicadas en la resolución de los mismos hacen a estas escuelas diferentes a las de derecho o a las que operan en el sector privado. La gestión de capital público así como los temas y agentes sociales implicados en estos procesos, hacen que estos profesionales deban tratar y trabajar con multitud de departamentos, figuras políticas, organizaciones no gubernamentales, personas claves de la sociedad civil y tribunales de justicia. El éxito en el trabajo supone implicar a todas estas personas en una solución colectiva. En este contexto, la negociación es una forma diferente y alternativa de hacer política (Susskind y Cruickshank, 1987). Por este motivo, las facultades deben equipar a los estudiantes con habilidades para conseguir resultados cooperativos, promocionar la participación pública o gestionar la multiculturalidad.

Los profesores deben abordar esta complejidad estudiando la comunidad como un todo, la propia organización y la propia actividad profesional. Entre las particularidades de la formación en estas instituciones se encuentra que el vínculo entre la negociación y la mediación es mucho más estrecho que el que perciben los estudiantes de las dos instituciones antes mencionadas. Se identifican tres herramientas esenciales en la formación en estos centros: el análisis de casos, las demostraciones y los role-plays y simulaciones. El estudio de casos proporciona ejemplos de soluciones a problemas reales, así como medios en los cuales aplicar los marcos teóricos apren-

didos en clase. Las demostraciones presentan a los estudiantes oportunidades para observar las consecuencias de diferentes acciones en negociaciones reales o simuladas. Finalmente los instructores utilizan simulaciones para proporcionar a los estudiantes experiencia de primera mano. Las simulaciones son menos importantes en estos centros porque existe el potencial por parte de los participantes de exagerar los atributos negativos de los adversarios, y de crear tensión en clase (Glavovic, Dukes y Lynott, 1997).

Las escuelas de relaciones internacionales son muy diferentes entre sí. No existe ningún consenso sobre qué currículum deben seguir los alumnos, de forma que cada facultad ofrece un programa formativo diferente al resto. Esta diversidad aparece también en la enseñanza de la negociación. La primera particularidad es el abanico pedagógico más amplio que el ofrecido por el resto de instituciones, la explicación reside en que su formación se nutre de muchas disciplinas: psicología, económicas, sociología, ciencias políticas, políticas públicas y comunicación. Esta diversidad trae como consecuencia que cada formador aplica su propia disciplina en su formación, por ejemplo, los psicólogos sociales enseñan de forma diferente a los científicos de la política, centrándose en diferentes aspectos teóricos y prácticos.

La formación en estas instituciones enfatiza los aspectos contextuales, es decir, la comprensión e identificación de la esencia del conflicto, las circunstancias económicas y políticas donde aparece el mismo, la valoración de las partes y sus historias personales. Los profesores intentan ayudar a los alumnos a que identifiquen y seleccionen el nivel de análisis más apropiado a cada situación analizada.

Todos los profesores utilizan simulaciones pero con un carácter muy diferente al de las escuelas de negocio, en primer lugar las simulaciones no consisten en juegos de negociación, sino más bien juego de roles sobre disputas reales. En segundo lugar, las simulaciones no buscan el desarrollo de habilidades, sino la comprensión del caso. Prácticamente la totalidad de profesores entrevistados en el estudio consideraron que la formación que proporcionan no está orientada al desarrollo de habilidades. La formación no está pensada para entrenar ni para que los alumnos experimenten situaciones, sino para proporcionar un análisis conceptual de la situación.

2.1. Conclusiones pedagógicas sobre la enseñanza en estas facultades

Una vez analizadas con cierto detalle cada una de dichas instituciones, podemos revisar las *metodologías* utilizadas por las mismas para la enseñanza, en concreto si existen consistencias e inconsistencias sustantivas en cada una de dichas instituciones. La Tabla 1 sirve como ejemplo. Como po-

demos observar *las simulaciones* son ampliamente utilizadas en todas las instituciones, seguidas de las lecturas de revistas científicas. El *análisis de casos* es propio de las facultades de Políticas y de las escuelas de Relaciones Internacionales, siendo su uso minoritario en las Escuelas de Negocio o de Derecho. Las *herramientas de autodiagnóstico* son propias de las escuelas de negocio y de las facultades de derecho. No se usan en Políticas y de forma muy marginal en las Escuelas de Relaciones Internacionales. Como podemos ver las lecturas prácticas y teóricas son igualmente empleadas en las diferentes instituciones. La principal conclusión es que *los formadores confían en las simulaciones como la herramienta esencial para la formación de los negociadores*.

TABLA 1
TIPO DE TÉCNICAS UTILIZADAS EN LOS CENTROS FORMATIVOS
SOBRE NEGOCIACIÓN

Tipo de Aprendizaje	Experiencial		Autoreflexivo		Analítico-conceptual		
	Prácticas en Empresas	Simulaciones	Revistas	Auto-diagnóstico	Análisis de casos	Lecturas prácticas	Lecturas teóricas
Derecho	1	4	4	2	1	2	2
Esc. Negocios	1	4	3	2	2	2	1
Políticas		4	4		4	2	2
Relaciones Internacion.		4	2	1	3	1	2

Nota: El nivel de uso está marcado de 1 a 4 siendo cuatro el máximo nivel de utilización de la técnica. Adaptado de Fortgang (2000)

En las Universidades Europeas con programas específicos sobre Resolución de Conflictos y Negociación, la situación es prácticamente similar a la ofrecida por las universidades norteamericanas. Por ejemplo en el *Institute for Research and Education on Negotiation in Europe* (IRENE), perteneciente a la ESSEC BUSINESS SCHOOL en París, la dinámica en la enseñanza de la negociación sigue tres principios «decir, mostrar y hacer» (Lempereur, 1998). Los profesores exponen a los estudiantes las teorías más relevantes para mejorar el conocimiento y las habilidades analíticas sobre la negociación, tratan de modelar dichas conductas en clase con su propio comportamiento como profesores, de forma que los estudiantes los vean en práctica, y por último solicitan a los estudiantes que se impliquen en simulaciones, y reflexionen sobre su comportamiento en las mismas. El propósi-

to de esta formación en tres pasos es romper el puente entre las teorías acerca de la negociación y la práctica.

Al igual que en la mayoría de las escuelas de negocio norteamericanas el proceso formativo es inductivo, es decir, se suele comenzar con simulaciones para que los estudiantes experimenten libremente las situaciones a las que se enfrentan de forma lo más real posible. Los resultados de la simulación permiten compararlos con los de los compañeros y analizar con detenimiento los comportamientos y estrategias utilizadas para alcanzarlos. Por último, el profesor proporciona información teórica acerca de los modelos y variables implicadas en las simulaciones (Lempereur, 2001).

Las Universidades de Sevilla (2003) y Huelva (2006) han desarrollado postgrados sobre *Negociación Colectiva y Resolución de Conflictos Laborales* en colaboración con el Consejo Andaluz de Relaciones Laborales. Ambos postgrados estaban destinados a la formación de mediadores profesionales del *Servicio Extrajudicial de Resolución de Conflictos Laborales de Andalucía* (SERCLA) y a negociadores de los dos sindicatos mayoritarios (UGT-A y CCOO-A). La formación en dichos postgrados se ha centrado en la negociación colectiva y ha versado sobre tres pilares: la economía, el derecho del trabajo y la psicología social. Cada una de estas disciplinas ha seguido un planteamiento pedagógico diferenciado. Mientras que los profesores de derecho, y en menor grado, de economía, han utilizado lecturas y estudios de caso, buscando esencialmente la comprensión y el análisis de la realidad, los profesores de psicología social han utilizado simulaciones y micro-casos, para formar en competencias y habilidades negociadoras.

Las mejores escuelas de negocio europeas (Instituto de Empresa, ESADE, ESIC, LSE...) siguen planteamientos pedagógicos similares a las Business School americanas, con las que incluso algunas de ellas tienen convenios en vigor o importan profesorado.

Como se desprende si analizamos entre líneas el currículum formativo sobre la negociación en las diferentes instituciones, todos los centros se han enfrentado a los mismos dilemas. El primero es si *desarrollar habilidades prácticas en los negociadores o bien proporcionar al alumnado un marco intelectual más analítico*, y el segundo si *la formación proporcionada debe estar basada en principios éticos o bien ser más instrumental*. Como hemos observado, las facultades de derecho y las escuelas de negocio han optado por el desarrollo de habilidades mientras que las escuelas de política pública y relaciones internacionales han preferido proporcionar a los alumnos competencias más analíticas. En cuanto al segundo dilema, en todos los centros se extrae que la formación está basada en los principios éticos que subyacen a la negociación integrativa: comprender las necesidades del adversario, buscar acuerdos donde todos ganen, ayudarle a defender los acuerdos ante los representados... Incluso, el énfasis en los aspectos éticos apa-

rece de una u otra forma en todos los manuales actuales, de forma más explícita y recurrente, como en los textos de Roy Lewicky (2003) o inserta en otros temas más amplios como en el texto de Leigh Thompson (2006).

Como hemos visto, todos los docentes están de acuerdo que el aprendizaje experiencial y reflexivo, principalmente mediante role-plays, es la herramienta clave y esencial de un programa efectivo sobre negociación (Fortgang, Subramanian, y Wheeler, 2000). El aprendizaje experiencial es definido como un aprendizaje en el cual «*la experiencia es seguida de la reflexión, conduciendo a una visión alterada de dicha experiencia*» (Susskind y Coburn 2000, p. 308). Para Susskind y Coburn (2000), las simulaciones utilizadas en la enseñanza de la negociación se fundamentan en dicho aprendizaje experiencial. Para tratar de ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias necesarias para la negociación, muchos profesores recomiendan a los estudiantes reflexionar sobre sus propias experiencias de negociación y a convertir dichas experiencias en objeto de análisis (Lewicki, Saunders y Minton, 1999). Los estudiantes deben, por ejemplo, analizar su papel en las simulaciones realizadas durante el proceso formativo, identificar las estrategias negociadoras utilizadas por un modelo en una sesión de video, o reflexionar sobre sus propias negociaciones en la vida diaria. El fundamento de este tipo de prácticas es ayudar a los alumnos a que adquieran un pensamiento simbólico sobre el propio proceso negociador, el cual es necesario para adquirir las competencias necesarias para el ejercicio profesional.

Mediante el aprendizaje experiencial es posible *superar los sesgos iniciales de los negociadores*, convertir la experiencia en negociación en destrezas concretas y adquirir confianza. Loewenstein y Thompson (2000) resumen en tres los pasos que da el profesorado para enseñar mediante simulaciones, de forma que superen los sesgos iniciales que poseen como negociadores noveles:

1. Enseñar haciendo. Proporcionar al alumnado una actividad real, que permita confrontar a los negociadores noveles con sus teorías ingenuas sobre la negociación
2. Proporcionar feedback. Informar a los estudiantes acerca de cómo han realizado su trabajo en la simulación, especialmente ayudándolos a identificar cuáles son los sesgos y errores que han cometido relacionados con sus ideas de partida acerca de la negociación.
3. Ofrecer explicaciones sobre los modelos que subyacen a los resultados alcanzados, e interpretaciones alternativas y cursos de acción a tener en cuenta para obtener mejores resultados.

Mediante el aprendizaje experiencial, además, es posible *adiestrar en competencias muy complejas* como la gestión de las emociones. Por ejemplo, Shapiro (2006) sugiere diferentes estrategias para integrar la gestión de las emociones en los programas de enseñanza de la negociación

- La primera estrategia es **analizar las claves emocionales en sus propias vidas**. En su programa de negociación en Harvard pide a los estudiantes que *observen* los elementos emocionales en sus vidas fuera de la clase.
- La segunda estrategia es el *análisis de vídeos*. La utilización de vídeos es una de las formas más efectivas de enseñar a los estudiantes la importancia de las emociones. El profesor puede seleccionar vídeos donde aparezcan las emociones que se deseen estudiar y reflexionar sobre las emociones que aparezcan en el mismo. Cómo aparecen, por qué, qué recomendaciones podemos hacer para incentivar las emociones positivas, y para reducir las negativas.
- La tercera estrategia es utilizar una simulación. Una vez que los estudiantes comprenden los elementos clave, pueden utilizarlos mientras negocian en una situación controlada. En esta situación los alumnos deben reflexionar acerca de los asuntos sustantivos del conflicto, así como de los aspectos relacionales y emocionales. Si el negociador es un duro oponente, las emociones aparecen de forma ineludible.

Este aprendizaje también se emplea para *formar en cursos avanzados sobre negociación multipartita*. Susskind, Mnookin, Rozdeiczer y Fuller (2005) proponen un proceso formativo en tres partes. La primera parte consiste en recordar los elementos esenciales de la negociación entre dos partes, la segunda parte consiste en desarrollar un marco teórico analítico acerca de cómo preparar y conducir negociaciones multipartitas, profundizando en los elementos más relevantes de la negociación. En la tercera parte del curso, los estudiantes deberán analizar y revisar las propuestas teóricas estudiadas y aplicar dicho marco a la complejidad de situaciones de la vida real, utilizando una mezcla de casos prácticos y simulaciones.

3. LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS. DEL AULA AL TRABAJO

La clave de la formación es preparar a los estudiantes para resolver problemas reales. Dado que el contexto laboral al que se enfrentarán los alumnos es sustancialmente diferente al que se encuentran en las aulas, es asumido de forma explícita que el alumnado será capaz de transferir los conocimientos alcanzados en el aula al futuro contexto laboral. Sin embargo, tanto nuestra experiencia práctica como docente, así como la investigación realizada al respecto, confirman que esta transferencia no se suele producir, y que las diferencias entre el contexto de aprendizaje y el contexto donde se debe aplicar el mismo disminuyen la probabilidad de transferencia de los

conocimientos (Gentner, Rattermann y Forbus, 1993). Para profundizar en cómo romper esa barrera, el equipo de investigación dirigido por Leight Thompson en la Kellogg Business School de Chicago, ha realizado diferentes estudios sobre este tema (Gillespie, Loewenstein, Thompson, y Gentner, 1999; Loewenstein, Thompson, y Gentner, 1999; Thompson, Gentner y Loewenstein 2000). Revisaremos esta investigación a partir de la que se pueden extraer algunas conclusiones generales.

La transferencia es la habilidad de aplicar un concepto o una estrategia concreta —los cuales se han aprendido en una situación determinada—, para resolver un problema en una situación diferente. Gillespie et al. (1999) distinguen entre transferencia superficial y transferencia profunda, la primera ocurre cuando se transfiere el conocimiento a una situación superficialmente similar, la transferencia profunda ocurre cuando el alumnado transfiere el conocimiento a una situación que tiene características coincidentes con la del contexto de aprendizaje, aunque superficialmente no se parezcan en nada. En muchas situaciones (como la negociación), es deseable para los discentes aplicar soluciones a contextos que tienen similitudes, aunque no sean superficialmente idénticos. Por ejemplo, las bases para conseguir una negociación integrativa: cómo detectar las necesidades del adversario, cómo incrementar «el pastel», es decir el conjunto de recursos disponibles para el reparto, puede ser aplicable a una transacción entre clientes y proveedores, a una disputa, a una negociación internacional, o a un problema intercultural, aunque las situaciones sean superficialmente diferentes.

Desgraciadamente, el proceso de transferencia profunda es mucho más complejo. La resolución de un problema complejo raramente mejora la probabilidad de que se resuelva un segundo problema en un contexto diferente. La razón es que las personas no reconocemos las similitudes entre ambos problemas (Reeves y Weisberg, 1994). Los resultados de diferentes investigaciones muestran una clara disociación entre lo que es más accesible a nuestra memoria (la similitud entre contextos) y lo útil para el razonamiento (los principios subyacentes). Fallamos en recordar lo que es verdaderamente útil para resolver los nuevos problemas (Forbus, Gentner y Law, 1995). La cuestión clave es cómo conseguir la transferencia profunda, es decir la aplicación de los principios subyacentes a una determinada situación de aprendizaje, a un contexto totalmente nuevo. Thompson y colaboradoras han demostrado que el *razonamiento analógico* es la mejor estrategia para conseguir este proceso.

La clave del razonamiento analógico es la *de-construcción del conocimiento*, es decir crear un esquema de solución de problemas, totalmente libre de características contextuales, de forma que sea más transportable y aplicable a nuevas situaciones. El razonamiento analógico es un eficiente mecanismo para conseguir la de-construcción. Se refiere esencialmente a

obtener la abstracción basándose en los rasgos comunes mediante la comparación de dos o más ejemplos (Loewenstein, Thompson y Gentner, 2000). Comparando diferentes ejemplos, es posible descubrir los elementos clave y abstraer los principios básicos (Gentner y Markman, 1997). Simplemente analizando los elementos que comparten varias situaciones que tienen características superficiales totalmente distintas, los discentes pueden abstraer su estructura relacional libre de información contextual irrelevante. Las comparaciones permiten que los discentes distingan la información irrelevante de la relevante.

La validez de este principio fue puesta a prueba en diferentes estudios. Thompson, Loewenstein y Gentner (2000) encontraron que el estudio mediante comparaciones permitía abstraer los principios básicos de la negociación, en mayor medida que los consejos, explicaciones o los estudios caso a caso, y aplicarlos de forma más efectiva cuando ha transcurrido un tiempo desde el entrenamiento.

En resumen, el uso de las simulaciones en diferentes contextos, y la reflexión sobre los mismos, permite que el alumnado adquiera los principios básicos de la negociación que posteriormente sean aplicables a las situaciones reales a las que tengan que enfrentarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAZERMAN, M.H., MAGLIOZZI, T., y NEALE, M.A. (1985) «Integrative Bargaining in a Competitive Market». *Organization Behavior and Human Performance*, 34, 294-313.
- CARNEVALE, P. J. y PRUITT, D. G. (1992). «Negotiation and mediation». *Annual Review of Psychology*, 43, 531-582
- ERICSSON, K.A. KRAMPE, R.T. y TESCH-ROEMER, C. (1993). «The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance». *Psychological Review*, 100, 363-406.
- FORBUS, K. D. GENTNER, D. y LAW, K. (1995). MAC/FAC: «A Model of Similarity-Based Retrieval». *Cognitive Science*, 19, 141-205
- FORTGANG, R. S., SUBRAMANIAN, G., y WHEELER, M. (2000). «Analysis of negotiation programs at schools of business and management». En Sara Cobb (Ed.), *Negotiation pedagogy: A research survey of four disciplines* (pp. 63-84). Cambridge, MA7 Program on Negotiation at Harvard Law School.
- FORTRANG, R. S. (2000). «Taking Stock: An Analysis of Negotiation Pedagogy across Four Professional Fields». *Negotiation Journal*, 16, 325-338.
- GENTNER, D., RATTERMANN, M. J. y FORBUS, K. D. (1993). «The Roles of Similarity in Transfer: Separating retrievability from Inferential Soundness». *Cognitive Science*, 19, 141-205
- GENTNER, D., y MARKMAN, A. B. (1997). «Structure mapping in analogy and similarity». *American Psychologist*, 52, 45-56.
- GILLESPIE, J. J. LOEWENSTEIN, J. THOMPSON, L. y L. GENTNER, D. (1999).

- «Lessons from Analogical Reasoning in the Teaching of Negotiation», *Negotiation Journal*, 15, 363-371
- GLAVOVIC, B. DUKES, J. y LYNOTT, J. (1997). «Training and Educating Environmental Mediators: Lessons from Experience in the United States». *Mediation Quarterly*, 21, 7-21.
- HONEYMAN R. y SCHNEIDER, B. (2006). *The negotiator's fieldbook*. (Washington, DC: American Bar Association, en prensa).
- LEMPEREUR, A. (1998). «Negotiation and Mediation in France. The Challenge of Skill-Based Learning and Interdisciplinary Research». *Harvard Negotiation Law Review*, 3, 151-174.
- LEWICKI, R. (1997). «Teaching negotiation and dispute resolution in colleges of business: The state of the practice». *Negotiation Journal*, 13, 253-269.
- LEWICKI, R. J., SAUNDERS, D. M., y MINTON, J. W. (1999). *Negotiation: Cases, readings and exercises* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- LOEWENSTEIN, J. THOMPSON, L. y GENTNER, D. (1999). «Analogical encoding facilitates transfer in negotiation». *Psychonomic Bulletin and Review*, 6, 586-597.
- LOEWENSTEIN, J. y THOMPSON, L. (2006). «Learning to negotiate: Novice and experienced negotiators». In L. Thompson (ed). *Negotiation Theory and Research* (págs. 77-97). Psychology Press.
- LOEWENSTEIN, J. y THOMPSON, L. L. (2000). «The challenge of learning». *Negotiation Journal*, 16, 399-408.
- MUNDUATE, L. y MEDINA, F. J. (2005). *Gestión del Conflicto, Negociación y Mediación*. Madrid: Pirámide.
- MURNIGHAN, K., BABCOCK, L., THOMPSON, L. y PILLUTLA, M. (1999). «The information dilemma in negotiations: Effects of experience, incentives, and integrative potential». *International Journal of Conflict Management*, 10, 313-339.
- NEALE, M. A. y NORTHCRAFT, G. B. (1986). «Experts, amateurs, and refrigerators: comparing expert and amateur negotiators in a novel task». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 305-317.
- O'CONNOR K. M. y ARNOLD J. A. (2001). «Distributive Spirals: Negotiation Impasses and the Moderating Role of Disputant Self-Efficacy». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 84, 148-176
- O'CONNOR, K. M., y ADAMS, A. A. (1999). «What novices think about negotiation: A content analysis of scripts», *Negotiation Journal*, 15, 135-147.
- PRUITT, D. G. y RUBIN, J. Z. (1986), *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*, NY: Random House.
- REEVES, L. M. y WEISBERG, R. W. (1994). «The role of content and abstract information in analogical transfer». *Psychological Bulletin*, 115, 381-400.
- SERRANO, G. y RODRÍGUEZ, D. (1993). *Negociación en las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- SHAPIRO, D. L. (2006). «Teaching Students How to Use Emotions as They Negotiate». *Negotiation Journal*, 22, 105-109.
- SIMONTON, D. K. (1997). *Genius and Creativity: Selected Papers*. California: Ablex Publishing
- SUSSKIND, L., MNOOKIN, R., ROZDEICZER, L. y FULLER, B. (2005). «What We Have Learned About Teaching Multiparty Negotiation». *Negotiation Journal*, 21, 395-408
- SUSSKIND, L., y CRUISKSHANK, J. (1987). *Breaking the impasse: Consensual*

- approaches to resolving public disputes*. Basic Books, New York.
- SUSSKIND, L. E. y CORBURN, J. (2000). «Using simulations to teach negotiation: Pedagogical theory and practice». *PON Working Paper* 99-1. Cambridge, MA: Program on Negotiation at Harvard Law School.
- THOMPSON, L. L. (2001). *The mind and heart of negotiator*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- THOMPSON, L. (1991). «Information exchange in negotiation». *Journal of Experimental Social Psychology*, 27, 61-179.
- THOMPSON, L. (2006). *Negotiation theory and research*. Series editors: A. W. Kruglanski y J. P. Forgas, *Frontiers of Social Psychology*. New York: Psychology Press.
- THOMPSON, L. L. (1990). «Negotiation behaviour and outcomes: Empirical evidence and theoretical issues». *Psychological Bulletin*, 108, 515-532.
- THOMPSON, L., GENTNER, D. y LOEWENSTEIN, J. (2000). «Avoiding missed opportunities in managerial life: Analogical training more powerful than case-based training». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 821, 60-75.
- THOMPSON, L., J. LOEWENSTEIN, y D. GENTNER. (2000). «Avoiding missed opportunities in managerial life: Analogical training more powerful than case-based training». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 821, 60-75.
- WHEELER, M. (2006). «Is Teaching Negotiation Too Easy, Too Hard, or Both?» *Negotiation Journal*, 22, 187-197.