



@tic. revista d'innovació educativa
E-ISSN: 1989-3477
attic@uv.es
Universitat de València
España

Camps Torres, Joaquín; Torres Carballo, Federico
El teatro como instrumento pedagógico para el desarrollo de competencias: una experiencia en el
campo del management
@tic. revista d'innovació educativa, núm. 4, enero-junio, 2010, pp. 38-45
Universitat de València
Valencia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349532300006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

El teatro como instrumento pedagógico para el desarrollo de competencias: una experiencia en el campo del *management*



Joaquín Camps Torres

Profesor Titular del Departament de Direcció d'Empreses de la Universitat de València

Joaquin.Camps@uv.es



Federico Torres Carballo

Coordinador de Curso Servicio Práctica y Especialidad de la Escuela de Administración de Empresas del Instituto Tecnológico de Costa Rica

fmtorresc@gmail.com

| Fecha presentación: 19/02/2010 | Aceptación: 14/05/2010 | Publicación: 04/06/2010

Resumen

En el mundo empresarial se está imponiendo, dentro de la función de recursos humanos, la gestión por competencias. En el artículo se clifica el concepto de competencia en la empresa, para a continuación plantear su naturaleza experiencial y, por tanto, la necesidad de su desarrollo a través del aprendizaje vivencial. Se finaliza describiendo una experiencia docente llevada a cabo durante los últimos cinco años en la Universitat de València, en la que se ha intentado utilizar el teatro como instrumento de aprendizaje vivencial para el desarrollo de competencias ligadas a la dirección de empresas.

Palabras clave: competencias, dirección de empresas, aprendizaje vivencial, teatro

Resum

En el món empresarial s'està imposant, dins de la funció de recursos humans, la gestió per competències. A l'article es clarifica el concepte de competència en l'empresa, per a continuació plantejar la seva naturalesa experiencial i, per tant, la necessitat del seu desenvolupament a través de l'aprenentatge vivencial. Es finalitza descriuint una experiència docent duta a terme durant els últims cinc anys a la Universitat de València, en què s'ha intentat utilitzar el teatre com a instrument d'aprenentatge vivencial per al desenvolupament de competències lligades a la direcció d'empreses.

Paraules clau: competències, direcció d'empreses, aprenentatge vivencial, teatre

Abstract

Competence Management is emerging as an important human resource function in the business world. This article clarifies the concept of competence in the company, and then it raises the competence's experiential nature and the need for their development through experiential learning. Finally, it ends describing a teaching experience conducted during the last five years at the Universitat de València in which it has been sought to use theatre as an experiential learning tool for the development of competences linked to management.

Keywords: competences, management, experiential learning, theatre

“La sabiduría no es transferible. Debe ser descubierta personalmente en una travesía que nadie más puede recorrer por nosotros” (Marcel Proust)

1. Introducción

En el presente nos encontramos inmersos en un ambiente competitivo caracterizado por la globalización de mercados, cambios acelerados y cada vez más complejos y un reforzamiento de la necesidad de flexibilidad y diferenciación en las empresas. Las fuentes tradicionales de la ventaja competitiva, activos físicos o financieros, y por supuesto la tecnología, comparten su lugar con factores como el conocimiento y el aprendizaje (ver por ejemplo, Grant, 1996), que remiten indefectiblemente a un dominio individual, donde el sujeto aporta al colectivo y el colectivo al individuo, constituyéndose las denominadas organizaciones que aprenden (ver por ejemplo, Senge, 1990; Nonaka y Takeuchi, 1995).

La temática de las competencias, desde su aparición en los setenta, ha ocupado un rol central en la literatura de recursos humanos, vinculada directamente a las estrategias y a la competitividad de las empresas. De hecho, de acuerdo con el enfoque de recursos y capacidades (ver por ejemplo, Barney, 1991), las competencias individuales son una categoría importante dentro de los posibles recursos que habilitan a las empresas para lograr desempeño y competitividad sostenible.

Así, las competencias de los empleados son tratadas como valiosos activos que deben ser *alimentados*. Un pre-requisito para una ventaja competitiva sostenible es el de adquirir y retener trabajadores competentes y adecuar políticas de recursos humanos y prácticas organizativas que potencien dichas competencias (Barney, 1991).

Ante estas nuevas exigencias del mercado laboral y la evidencia empírica que indica la importancia del aprendizaje vivencial en la formación de habilidades metacognitivas que se aplican a situaciones reales (Cleave-Hogg y Morgan, 2002; Dyer y Schumann, 1993; Gopinah y Sawyer, 1999; McGlinn, 2003; Stienborg y Zaldivar, 1996) la educación superior se ha visto en la necesidad de abandonar su enfoque de transferencia de conocimiento hacia uno más interactivo y vivencial (Kolb y Kolb, 2006).

Este artículo pretende mostrar una aplicación directa de la teoría de aprendizaje vivencial (*Experiential Learning Theory*, ELT) a una experiencia en el aula que busca el desarrollo en los alumnos de capacidades directivas de recursos humanos, basándose para ello en una actividad teatral cuyos eventos se asocian a la teoría subyacente, y que ya cuenta con antecedentes en la literatura académica (ver por ejemplo Huffaker y West, 2005; Moshavi, 2001, Comer y Vega, 2006; Tucker y Tromley, 2005). Primero, presentaremos en este trabajo un apartado de teoría, que vincula la temática de competencias y de gestión de conocimiento del área de recursos humanos con la ELT. En la siguiente sección, abordaremos la metodología aplicada en la vivencia y describiremos críticamente la misma en el marco de la ELT para, a continuación, finalizar con la presentación de las conclusiones.

2. Competencias y Aprendizaje Vivencial

2.1 Competencias

McEvoy et al. (2005) aclaran de forma pragmática que una competencia es lo que una persona es, sabe y hace, en tanto

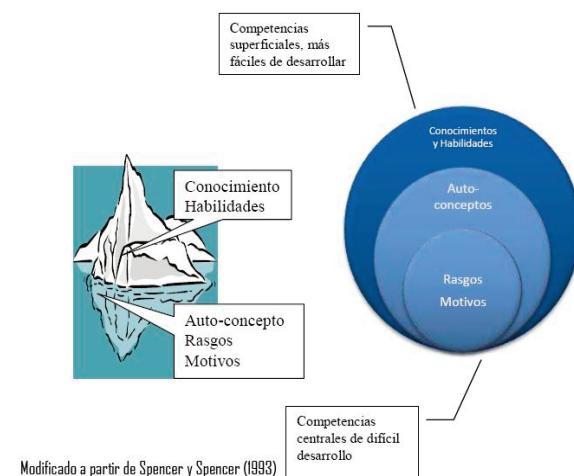


Figura 1. El modelo del iceberg.

esté causalmente relacionado con un desempeño superior. Vemos por tanto implícito en el concepto de competencia un criterio pragmático ligado siempre al desempeño (Shipmann et al., 2000).

El concepto de competencia está, sin embargo, lejos de haber alcanzado unanimidad a la hora de su definición. En sus orígenes, McClelland (en MacClelland y Steel, 1973) crea una nueva línea de investigación cuando plantea que las pruebas tradicionales de inteligencia a través de test psicométricos no son buenos indicadores del éxito profesional futuro, además de estar sesgados por contenidos socioculturales que favorecen a quienes pertenecen a un estrato social alto o a una extracción sociocultural determinada. El mismo autor continúa profundizando su crítica y desarrolla el concepto de *competence*, planteado como el constructo que debe medirse para predecir el éxito profesional (McClelland, 1973). En la década de los ochenta, McClelland crea y desarrolla la empresa McBear & Co., que en el ámbito de la consultoría amplía la aplicación del constructo en las diferentes áreas de la gestión de recursos humanos. Este modelo se consolida y se reseña en el popular libro de Boyatzis (1982).

A partir de allí, la discusión con respecto al valor de los aspectos cognitivos y emocionales del individuo en el desarrollo de competencias para el éxito profesional se ha abordado intensamente en la psicología y en el área de recursos humanos (Sternberg, 1999; Elliot y Dweck, 2005). Colaboradores de McClelland como Spencer y Spencer (1993) abordan la problemática de la conceptualización de las competencias basándose en un supuesto fundamental: existen características subyacentes que explican el desempeño de los individuos, y a esas características las denominan competencias. Estas características pueden ser abordadas por metodologías científicas y son predictores del desempeño en diversos trabajos y situaciones. La mayor presencia de algunas de ellas y su combinación incidirán directamente en el desempeño superior de los individuos. El modelo, pues, busca determinar esas competencias. Esta visión ha sido presentada por sus autores como el modelo del iceberg (Figura 1).

En *Competence at work*, Spencer y Spencer (1993) utilizan esta metáfora del iceberg para referirse a la existencia de características subyacentes que se encuentran ocultas en la personalidad del individuo (motivos, rasgos y autocon-

ceptos), centrales y/o visibles directamente, y que influyen en los conocimientos y habilidades, superficiales o visibles. Se presenta a continuación una definición de cada una de ellas y dos diagramas sobre sus relaciones:

- Motivos: aquellas cosas sobre las que un individuo, consistentemente, piensa o quiere y que causan acciones. Los motivos dirigen los comportamientos hacia ciertas acciones o metas en vez de a otras. Estos motivos son la esencia de la teoría motivacional de McClelland.
- Rasgos: respuestas fisiológicas (uso de visión periférica por ejemplo) o respuestas conductuales (autocontrol) consistentes en determinadas situaciones.
- Auto-conceptos: actitudes, valores y autoimagen de una persona.
- Conocimiento: información que una persona tiene en áreas específicas.
- Habilidad: destreza para ejecutar cierta tarea física o mental.

Debe recalarse que este modelo acentúa la diferencia de las competencias centrales sobre las superficiales, bajo la premisa de que las superficiales pueden desarrollarse más fácilmente en la empresa y son verificables en cierta medida a través de pruebas variadas. Son las competencias centrales las que deben ser consideradas prioritariamente en la selección de personal, en tanto las superficiales pueden ser atendidas en los procesos de desarrollo humano con una mejor relación de costo-beneficio. La razón es sencilla de entender: las competencias centrales, íntimamente ligadas a la personalidad, están muy condicionadas por la herencia y por los primeros años de desarrollo del individuo, y por lo tanto requieren grandes esfuerzos para su modificación. No así las superficiales, mucho más maleables. Este argumento se resume muy bien en la expresión de un directivo, recopilada por Spencer y Spencer (1993): "puedes enseñar a un pavo a subir a un árbol, pero es más fácil contratar una ardilla."

Sin embargo, las nuevas teorías en gestión del conocimiento han distinguido entre conocimiento tácito y conocimiento explícito (Polanyi, 1966; Nonaka y Takeuchi, 1995) y cada vez más estudios abordan el conocimiento tácito en el ámbito profesional asumiendo su naturaleza central y no superficial dentro del modelo del iceberg (por ejemplo, en educación Nestor-Baker y Hoy, 2001; Minstrell, 1999; Leithwood y Steinbach, 1995; en medicina Cimino, 1999; Patel et al., 1999; en derecho y contabilidad Marchant y Robinson, 1999; Tan y Libby, 1997). Múltiples trabajos han establecido una relación entre conocimiento tácito y desempeño superior, poniendo de manifiesto la importancia de las competencias centrales (Wagner y Sternberg, 1987; Klemp y McClelland, 1986; Williams, 1991; Nestor-Baker, 1999; Sternberg y Grigorenko, 2001). Así, la formación de competencias centrales a nivel directivo en diferentes profesiones y ambientes de trabajo, está mediada por un conjunto de conocimientos tácitos que, al igual que otras características del sujeto, estaban en la parte sumergida del iceberg. ¿Cómo desarrollar esos conocimientos tácitos a través de procesos formativos?

Armstrong y Mahmud (2008), en un estudio publicado en *Academy of Management Learning & Education*, establecen sólidas relaciones entre el conocimiento tácito y el aprendizaje vivencial. En sus conclusiones, los autores señalan que el conocimiento tácito no depende de los años de experiencia profesional, sino de la naturaleza de esa experiencia y del contexto en el cual fue vivida. Estos autores señalan que la adquisición de conocimiento tácito gerencial se

promueve con diferentes enfoques del aprendizaje vivencial, tales como el *service learning* (Kenworthy-U'Ren y Peterson, 2005) que enfatiza el aprendizaje en la práctica social en el lugar de trabajo o una gran variedad de enfoques de *action learning* (Raelin, 1999), que con problemas reales focalizan y estimulan la actividad del estudiante. Así, una metodología válida para el desarrollo de competencias centrales, utilizada en el mundo de la pedagogía, y que empieza a abrirse camino en el mundo de la empresa, es la basada en el aprendizaje vivencial (*experiential learning*), que pasamos a exponer en la siguiente sección.

2.2 El aprendizaje vivencial

El aprendizaje vivencial ha sido frecuentemente confundido con un conjunto de herramientas y técnicas para proveer a los aprendices con experiencias de las cuales ellos puedan aprender (Kolb y Kolb, 2005). No obstante, el aprendizaje vivencial es una filosofía de la educación basada en lo que Dewey (1938) llamó una teoría de la experiencia, teoría que según Dewey argumentaba, era fundamental para guiar hacia un nuevo enfoque vivencial la educación. En esta línea, Lewin (1951) y Kolb (1984) han sugerido modelos para comprender el aprendizaje vivencial.

Kolb (1984) propone la teoría de aprendizaje vivencial, que se fundamenta en la importancia del papel que juega la experiencia propia, vivida en primera persona, en el proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso por medio del cual creamos conocimiento a través de nuestra capacidad de reflexionar y de atribuir un sentido lógico a nuestras experiencias. Este enfoque se centra en analizar los variados procesos cognitivos que intervienen en la *gestión mental* que el individuo hace de sus experiencias, en saber cómo las procesa, ya que esos diferentes mecanismos de procesamiento personal de experiencias definen los diferentes estilos individuales de aprendizaje. El modelo propuesto tiene de interesante su practicidad y gran sencillez, ya que permite visualizar de modo intuitivo un proceso de una lógica clara, concretada en:

- El proceso de aprendizaje, constituido por las etapas por las que pasamos cuando aprendemos algo.
- Los modos en los que adquirimos nueva información y la transformamos en elementos significativos y utilizables.
- Los estilos individuales de aprendizaje, que son las diferentes maneras en que tendemos a enfocar el proceso de aprendizaje.

Así, para que haya un aprendizaje efectivo, idealmente deberíamos pasar por un proceso que incluye cuatro etapas. Kolb (1984) esquematiza este proceso por medio de un modelo en forma de rueda llamado "ciclo del aprendizaje" (también conocido como "ciclo de Kolb"). Básicamente, las cuatro etapas del ciclo serían:

- Hacemos algo nosotros mismos, con lo que conseguimos tener una experiencia concreta.
- A continuación, reflexionamos sobre esa experiencia, estableciendo una conexión entre lo que hemos hecho y los resultados que hemos obtenido (a esta etapa se le denomina observación reflexiva).
- A través de nuestras reflexiones obtenemos una serie de conclusiones con capacidad generalizadora, es decir, son principios generales referidos a un conjunto de circunstancias más amplias que las experimentadas en pri-

mera persona (a esta etapa se le denomina conceptualización abstracta).

• Por último, ponemos en práctica las conclusiones obtenidas, utilizándolas como guía para orientar nuestras acciones futuras en situaciones diferentes a las experimentadas, pero con paralelismos que nos permiten aplicar la generalización aprendida (etapa de experimentación activa).

Por tanto, según la teoría del aprendizaje vivencial, el aprendizaje comienza con una experiencia inmediata y concreta que sirve de base para la observación y la reflexión. Estas observaciones son integradas por el individuo en una teoría, formando conceptos abstractos y permitiendo su generalización tras comprobar las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas. A su vez, estas implicaciones o hipótesis sirven de base para generar nuevas experiencias. Kolb (1984) nos sugiere que a la hora de aprender se ponen en juego cuatro capacidades diferentes:

- Capacidad de experiencia concreta (EC), es decir, ser capaz de involucrarse por completo, abiertamente y sin prejuicios en experiencias nuevas.
- Capacidad de observación reflexiva (OR), ser capaz de reflexionar acerca de estas experiencias y de observarlas desde múltiples perspectivas.
- Capacidad de conceptualización abstracta (CA), es decir, ser capaz de crear nuevos conceptos y de integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas.
- Capacidad de experimentación activa (EA), ser capaz de emplear estas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas.

Kolb y Kolb (2005) realizan una síntesis de la investigación alrededor de la ELT desde el artículo seminal de Kolb (1971) hasta las modernas investigaciones basadas en instrumentos psicométricos (por ejemplo Mainemelis et al., 2002) que emplean inventarios de estilos de aprendizaje. Señalan Kolb y Kolb (2005) que la teoría se construye sobre seis proposiciones enmarcadas en tradiciones constructivistas:

- 1) El aprendizaje es mejor concebido como un proceso, no en términos de resultados.
- 2) Todo aprendizaje es re-aprendizaje, es un proceso entre las ideas y creencias del aprendiz hacia un nuevo conjunto de ideas y creencias sobre el mismo tópico.
- 3) El aprendizaje requiere la resolución de conflictos entre modos dialécticamente opuestos de adaptarse al mundo.
- 4) El aprendizaje es un proceso holístico de adaptación al mundo que integra a la persona en su totalidad.
- 5) El aprendizaje resulta de transacciones sinérgicas entre la persona y el ambiente.
- 6) El aprendizaje es el proceso de creación de conocimiento.

En concordancia con el enfoque del artículo hemos preferido narrar un ejemplo del ciclo de Kolb y de sus principios, en vez de continuar describiendo sus conceptos sin relacionarlos con la experiencia.

2.3 Ejemplo del ciclo de Kolb

Un alumno no ha podido asistir a clases durante todo el curso, pero se presenta al examen de la asignatura. El profesor ha aclarado con detalle las características del examen durante el curso, por lo que el día del examen no da ninguna explicación sobre el mismo ni la plantea en el texto del exa-

men. El alumno, que se enfrenta a un test complejo, no sabe si las respuestas incorrectas restarán o no. Su naturaleza es pasiva (competencias centrales), y además es consciente de que no ha asistido a las clases, por lo que, a pesar de que siempre ha intuido que necesita desarrollar capacidades de asertividad en sus relaciones sociales, duda entre pedir una aclaración al profesor o hacer el examen sin saber si las preguntas incorrectas restan o no. Teme una reprimenda. Sin embargo, se da cuenta de que la complejidad del examen es elevada y que está corriendo un gran riesgo, y además reflexiona sobre el hecho de que si no ha asistido a clase ha sido debido a sus obligaciones laborales, y además las clases no eran obligatorias sino opcionales. Se decide por tanto a pedirle ayuda al profesor solicitando aclaraciones sobre la metodología a aplicar en la corrección del examen. El profesor, al no conocerlo, le afea la conducta respecto a su falta de asistencia. “El examen fue explicado con detalle en el aula, haber venido”, le dice. El alumno, sin embargo, decide poner en práctica sus débiles capacidades asertivas. “Tenía obligaciones laborales, y en el programa pone claramente que las clases no eran obligatorias, por lo que le rogaría que me aclarase si las respuestas incorrectas restan o no”. El profesor, ante la evidencia de los argumentos, le aclara la cuestión: las respuestas incorrectas en el test restarán. Estaríamos ante la primera fase del ciclo de Kolb: el alumno ha tenido una experiencia concreta.

A los pocos días salen las notas del examen, y el alumno comprueba con sorpresa y alegría que ha aprobado, aunque por la nota mínima. De no haber sido porque fue muy prudente dejándose preguntas en las que dudaba, considerando que los errores restaban, sin duda hubiese suspendido. Se acuerda entonces del esfuerzo que le supuso poner en práctica sus capacidades asertivas, pero lo importante que fue hacerlo, ya que gracias a ellas ha aprobado el examen. Estamos en la fase de observación reflexiva del ciclo de Kolb.

Todo esto le ha hecho replantearse cosas sobre su manera de ser. Esta experiencia le ha permitido observar con claridad algo que llevaba años intuyendo: su excesiva pasividad ante situaciones injustas. Se da cuenta que reclamar sus derechos con educación pero con firmeza (esto es, con asertividad) es práctico y útil. Esta conclusión genérica se enmarcaría en la conceptualización abstracta del ciclo de Kolb.

Al día siguiente el alumno acude a su puesto de trabajo. Es viernes y su compañero sistemáticamente le pide todos los viernes que le sustituya por las tardes en la oficina para poder irse él a jugar su partida de padel semanal. El alumno hace ya tiempo que se ha dado cuenta de que su compañero es un caradura sin escrúpulos, pero hasta el momento ha accedido resignado a sus abusos, porque teme crear un conflicto en el trabajo que desembocaría en tensiones y mal ambiente. Sin embargo, tras lo sucedido en el examen, se da cuenta de que esa no es la actitud adecuada. Con mucha educación le comenta que él también tiene que hacer cosas los viernes por la tarde, y que los últimos cinco viernes ya le ha hecho el favor de sustituirle, no lo va a poder seguir haciendo. Su compañero se extraña ante el cambio de actitud, pero no dice nada. El alumno ha puesto en práctica la experimentación activa del ciclo de Kolb. Se ha producido un re-aprendizaje (que afecta sus competencias centrales y consiguientemente comportamentales más superficiales) que ha implicado resolver conflictos que son resultado de vivencias en las cuales se han creado nuevas transacciones sinérgicas entre el alumno y su ambiente.

A través de este ejemplo puede observarse cómo el aprendizaje vivencial ha servido para desarrollar una nueva

capacidad (la asertividad, en este caso). No es casual que, dadas las características que vimos tenían las competencias bajo la concepción del McClelland (la más extensamente utilizada en el mundo de la empresa), con una clarísima tendencia comportamental, es el aprendizaje vivencial el más utilizado para su desarrollo. A continuación vamos a presentar una experiencia en el aula donde, a través de la herramienta vivencial del teatro, se ha intentado desarrollar capacidades entre los alumnos ligadas al campo de la dirección de empresas.

3. Método y Vivencia

3.1 Métodos Aplicados

El problema que nos hemos planteado es cómo crear una vivencia en el aula que desarrolle capacidades o competencias en el área de dirección de recursos humanos. Para solucionarlo nos hemos inspirado en el trabajo que realizan algunas consultoras de empresas (*Acto seguido* es la más popular en España) aplicando técnicas teatrales en el ámbito empresarial. Hemos adoptado un enfoque de investigación-acción bajo la premisa de que realizamos una actividad exploratoria del fenómeno y que lo más importante es el proceso de aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, hemos recabado cierta información para análisis de la actividad realizada pero nuestro objetivo fundamental es narrar los elementos fundamentales para que en posteriores investigaciones este proceso sirva de base para un mejor diseño y sistematización en diferentes contextos y grupos de estudiantes, así como estimular a otros hacia iniciativas vivenciales en el aula.

En concreto, hemos diseñado una actividad vivencial para el curso *El teatro como herramienta de formación en recursos humanos* que se ha impartido durante los últimos cinco años en el marco de los cursos de extensión de la Universitat de València con una carga lectiva de cuatro créditos de libre elección. La actividad desarrollada y sus aspectos fundamentales se narran en el siguiente apartado. Además la narración explica cómo se suceden las etapas del ciclo de Kolb, implicando la teoría en la vivencia realizada.

3.2 El teatro como instrumento de aprendizaje vivencial: una experiencia en el aula.

El primer día de clase se forman seis grupos de cinco-seis alumnos cada uno de ellos. Normalmente, la gran mayoría de alumnos provienen de las áreas económico-jurídicas, a pesar de no haber restricciones en este sentido: A.D.E., Empresariales, Ciencias Sociales y Relaciones Laborales, fundamentalmente. A cada grupo se le asigna su tarea, sin una previa explicación teórica de los objetivos del curso, el concepto de competencia, etc. Se pretende que el aprendizaje sea vivencial, por lo que ya se ayudará más adelante al alumno, en la fase de conceptualización, con el marco teórico.

La tarea es la siguiente: cada grupo tendrá que adoptar el rol de consultores en una empresa, a la que pretenden ayudar en una situación problemática relacionada con las escasas capacidades de los trabajadores en algún ámbito laboral. El grupo elige esas competencias subdesarrolladas que van a intentar corregir, ayudándoles el profesor en la elección si no tienen muy claro qué es una competencia. Así por ejemplo, algunas de las situaciones laborales planteadas por los alumnos son las siguientes:

- Una empresa constructora tiene numerosos accidentes laborales entre sus obreros, debido a que éstos se toman poco en serio las normas de seguridad. La empresa quiere incrementar las competencias de sus trabajadores relacionadas con esta materia: que vigilén el uso de los elementos de seguridad (arneses, cascos, zapatos con punteras de acero...), que no consuman bebidas alcohólicas ni sustancias estupefacientes en horario laboral, que sigan estrictamente los protocolos de seguridad, etc. Para ello ha contratado al grupo.

- Una cadena de supermercados ha observado a través de estudios de mercado que sus clientes se quejan de que los empleados de las cajas no son excesivamente amables ni educados. Quiere desarrollar esas competencias urgentemente, ya que las empresas competidoras puntúan mucho mejor en ese aspecto, que se ha demostrado muy importante en la elección de supermercado por parte del cliente. Para ello ha contratado al grupo.

- Una universidad se da cuenta de que algunos de sus profesores, con gran experiencia investigadora, carecen de ciertas competencias docentes. Por ejemplo, no son capaces de estructurar sus clases de manera ordenada, ni de desarrollar suficiente empatía con sus alumnos como para darse cuenta de que el nivel de exigencia con respecto a ellos no puede ser comparable al que tienen en sus investigaciones científicas con colaboradores también investigadores. La universidad ha contratado al grupo para desarrollar entre sus profesores esas competencias docentes.

- Un equipo de comerciales de una empresa de máquinas de café para bares ha entrado en una dinámica de rivalidad insana, de tal modo que compiten entre ellos para robarse clientes, a pesar de que trabajan todos para la misma empresa. El resultado es que los clientes son mal atendidos y es la empresa en su conjunto la que está perdiendo facturación. Se ha contratado al grupo para desarrollar competencias relacionadas con la colaboración y el trabajo en equipo.

Fase I: Experiencia concreta

Cada grupo deberá montar dos o tres *sketchs* teatrales de cinco a diez minutos cada uno, en los que se reflejen esas situaciones. Es importante resaltar que el público que teóricamente debería asistir a esos *sketchs* en el caso de que se tratara de situaciones de consultoría reales son los empleados en los que se desea desarrollar competencias: en el primer ejemplo los obreros, en el segundo los cajeros, en el tercero los profesores y en el cuarto los comerciales. En clase, dado que esto es imposible, el público serán los alumnos de los otros grupos, que deberán adoptar los roles de público objetivo en cada caso.

Los *sketchs* pueden adoptar un enfoque cómico o dramático, evidenciando las carencias de competencias que cada empresa quiere desarrollar, aunque tras cinco años de experiencia se ha comprobado (de manera coherente con lo que las empresas de consultoría que utilizan estas técnicas declaran) que los *sketchs* cómicos suelen funcionar mejor. Se trabaja en clase con cada grupo desarrollando los guiones de manera que los personajes y argumentos sean sólidos, y los *sketchs* tengan un ritmo que los haga atractivos. De igual modo se preparan disfraces y decorados para conseguir, con todo ello, un objetivo prioritario: que el público consiga vivir una experiencia lo más real posible.

El siguiente paso es la representación de las obras. Tras ello hemos conseguido cubrir el primer eslabón del ciclo de Kolb (experiencia concreta) a dos niveles:

- El público ha tenido una experiencia teatral donde ha conseguido casi en primera persona (aquí el teatro supera con creces al cine debido a la proximidad física) vivir los problemas que generan en las organizaciones determinadas carencias de competencias entre sus trabajadores (obviamente la experiencia sería más vivencial si el público fuese, como en los casos de la consultoría real, los trabajadores de la empresa que contrata).
- El grupo que ha representado la obra ha *vivido* en primera persona capacidades tales como colaboración, trabajo en equipo, negociación y resolución de conflictos, etc., imprescindibles en el mundo teatral.

Fase II: Observación reflexiva

A continuación se pide al público que reflexione sobre lo que ha visto, y a los intérpretes sobre lo que han vivido. Se trata de que unos y otros puedan darse cuenta por sus propios medios de la importancia de:

- 1) Las competencias puestas de manifiesto en las obras (seguridad en la construcción, amabilidad en el supermercado, empatía en la clase, colaboración en la labor comercial), que el público, adoptando su rol de trabajadores de las empresas que contratan a la consultora, deben intentar valorar casi en primera persona (el proceso de identificación sería mucho más intenso si ese público fuese el real, es decir, trabajadores que viven las situaciones representadas en el escenario todos los días).
- 2) La importancia de las competencias utilizadas por el grupo para montar e interpretar la obra, competencias, estas sí, vividas en primera persona. En esta fase estamos en la observación reflexiva (ciclo de Kolb) de lo ocurrido en el aula. Así, por ejemplo, los alumnos comprueban que los grupos que más han colaborado y han intentado trabajar en equipo en lugar de individualmente, han conseguido representaciones más fidedignas y con mejores resultados entre el público, y además han disfrutado de un mejor clima *laboral* durante el trabajo encaminado a montar la obra.

Fase III: Conceptualización abstracta

A continuación, en la fase de conceptualización abstracta del Ciclo de Kolb, el profesor adopta un papel más significativo. Se trata de ayudar a establecer el proceso de conceptualización que permita hacer entender a los dos participantes del proceso (público y actores) la importancia de las competencias que han experimentado (competencias diferentes y normalmente vividas con mucha mayor intensidad por los actores que por el público). Se trata de enmarcar todas las competencias comentadas (trabajo en equipo, colaboración, negociación y resolución de conflictos, amabilidad, responsabilidad por la seguridad laboral, empatía, etc.) en un contexto teórico a nivel de organización de empresas. Lo aprendido es generalizable al mundo empresarial, y así, por ejemplo, la colaboración para montar una obra de teatro es útil a la hora de lanzar una campaña comercial. Se aclara especialmente la naturaleza sistemática de la empresa, y la imposibilidad de conseguir resultados óptimos si no se actúa de manera coherente con todas las acciones de recursos humanos. Así, por ejemplo, difícilmente conseguiremos que los cajeros del supermercado sean amables si tienen sa-

larios y demás condiciones laborales muy por debajo del mercado: el teatro es un instrumento más en el desarrollo de competencias, sin utilidad si no es coherente con el resto. A través de toda esta labor de contextualización se consigue que el alumno entienda el concepto de competencia y su utilidad en el desarrollo de la estrategia empresarial.

Fase IV: Experimentación activa

La cuarta fase del ciclo de Kolb, la experimentación activa, no se puede reproducir en el aula directamente porque depende de situaciones individuales, por lo que el profesor incentiva al alumno a que ponga en práctica lo aprendido en diferentes contextos, tanto personales como académicos o laborales. Para ello se pide el esfuerzo de que piensen en qué otras situaciones las competencias trabajadas pueden ser implementadas.

4. Conclusiones

El desarrollo de competencias centrales a nivel directivo en las escuelas de *management* ha descansado tradicionalmente en la visión de que al estudiante se le transmite un conjunto de conocimientos y destrezas básico, y que la experiencia profesional posterior permitirá transformar esas competencias dialógicamente transmitidas en competencias reales. Este enfoque libera al profesor de la preocupación por las competencias centrales y le permite mantener el papel de transmisor que las corrientes educativas academicistas dominantes hasta hace pocas décadas habían asentado. Progresivamente, la realidad empresarial ha exigido que el estudiante incluya en su proceso formativo un mayor trabajo de campo en las empresas, que en nuestro país se ha traducido en la generalización de la prácticas en empresa de los alumnos, autorizadas por un responsable en la empresa y por un profesor. En este caso, el profesor asume un papel de facilitador, diseña una actividad que se desarrollará fuera del aula, una investigación de campo o una práctica supervisada, y el estudiante y la empresa participante hacen el resto con una guía y la retroalimentación esporádica del docente.

Ninguno de estos modelos (docente-transmisor o docente-facilitador) implican al profesor y al estudiante en una actividad de aprendizaje vivencial. La experiencia teatral expuesta en este artículo involucra a ambos actores fundamentales en el mismo escenario de aprendizaje. El papel del profesor y su intervención en el aula es decisivo, especialmente en su búsqueda de reflexión y análisis en los momentos indicados y el cierre de la actividad con una clara orientación hacia la experimentación activa por parte del alumno en su día a día de lo aprendido en el aula.

A pesar de que la técnica teatral pueda resultar innovadora y de que, en los últimos años, el uso de artes dramáticas en la educación se ha incrementado, nosotros queremos acentuar que es la adopción por parte del educador de una teoría de aprendizaje vivencial la que guía a un verdadero cambio en el proceso educativo. Técnicas como el drama interactivo, en el cual actores profesionales realizan los *sketch* para el alumnado, propician otras experiencias y aprendizajes posibles, lo mismo que la aplicación de nuevas tecnologías. Creemos que el aprendizaje vivencial requiere, más que técnicas novedosas, una mayor implicación del profesor, que concibe su papel en cada etapa del proceso de aprendizaje vivencial del estudiante, que sabe propiciar una experiencia y actuar oportunamente en los momentos de razonamiento y reflexión para generar nuevos ciclos de aprendizaje. De hecho, el aprendizaje de esas competencias para implementar docencia vivencial por parte del profesor es en sí mismo un aprendizaje experiencial.

En tal sentido, el artículo muestra como la teoría de aprendizaje vivencial soporta, explica y coadyuva en la ejecución de una actividad vivencial en el aula. La réplica y sistematización de los resultados de actividades similares, en contextos diversos, a través de técnicas de investigación-acción puede contribuir a una mejor comprensión del fenómeno y al surgimiento de otras posibles propuestas metodológicas.

5. Bibliografía

- Armstrong, Steven J.; Mahmud Anis (2008). Experiential Learning and the Acquisition of Managerial Tacit Knowledge. *Academy of Management Learning & Education*, 7, 2, pp. 189–208.
- Barney, J.B. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17, 1, pp. 99-120.
<http://www3.uma.pt/filipejmsousa/ge/Barney,%201991.pdf>
- Boyatzis, Richard E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley.
- Cimino, James J. (1999). Development of expertise in medical practice. En R. Sternberg y J. Horvath, (Ed.), *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cleave-Hogg, D.; Morgan, P. J. (2002). Experiential learning in an anesthesia simulationcenter: 'Analysis of students' comments. *Medical Teacher*, 24(1), 23-26.
- Comer, Debra R.; Vega, Gina (2006). Unsavory problems at Tasty's: A role-play about whistleblowing. *Journal of Management Education*, 30, pp. 259-261.
- Dewey, John (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dyer, Barbara; Schumann, D. W. (1993). Partnering knowledge and experience: The business classroom as a laboratory. *Marketing Education Review*, 3, pp. 32-39.
- Elliot, Andrew J.; Dweck, Carol S. (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. Nueva York: The Guilford Press.
- Gopinah, C.; Sawyer, J.E. (1999). Exploring the learning from an enterprise simulation. *Journal of Management Development*, 18, pp. 477-489.
- Grant, R. (1996). *Dirección Estratégica*. Madrid: Civitas.
- Huffaker, Judie S.; West, Ellen (2005). Enhancing learning in the business classroom: An adventure with improve theater techniques. *Journal of Management Education*, 29, pp. 852-869.
- Kenworthy-U'Ren, A.L.; Peterson, T.O. (2005). Service learning and management education. *Academy of Management Learning and Education*, 4, 3, pp. 272-277.
- Klemp, G. y McClelland, D. (1986). What characterizes intelligent functioning among senior managers?. En Richard Sternberg y Richard K. Wagner (Ed.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kolb, David A. (1971). *Individual learning styles and the learning process*. Working Paper #535-71, Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kolb, David A.; Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. En C. Cooper (ed.), *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- Kolb, A.Y.; Kolb, David A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4, 2, pp. 193–212.
- Kolb, A.Y. y Kolb, David A. (2006). Learning styles and learning spaces: A review of interdisciplinary application of experiential learning in higher education. En R. Sims y S. Sims (Eds.), *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education*. Hauppauge, NY: Nova.
- Leithwood, Kenneth A.; Steinbach, Rosanne (1995). *Expert problem solving: Evidence from school and district leaders*. Albany: State University of New York Press.
- Lewin, Kurt (1951). *Field theory in social science*. Nueva York: Harper.
- Mainemelis, Charalampos ; Boyatzis, Richard ; Kolb, David A. (2002). Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory. *Management Learning*, 33, 1, pp. 5–33.
- Marchant, G. y Robinson, J. (1999). Is knowing the tax code all it takes to be a tax expert? On the development of legal expertise. En Robert Sternberg y Joseph A. Horvath, (Eds.), *Tacit knowledge professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McClelland, David C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
- McClelland David C.; Steele, Robert S. (Eds.) (1973). *Human Motivation. A book of readings*. Nueva Jersey: General Learning Press.
- McEvoy, Glenn et al., (2005). A Competency-Based Model for Developing Human Resource Professionals'. *Journal of Management Education*, 29, 3, pp. 383-402.
- McGinn, J. M. (2003). The impact of student learning on student teachers. *Clearing House*, 76, 3, pp. 143-147.
- Minstrell, J. 1999. Expertise in teaching. En Robert Sternberg y Joseph A. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moshavi, Dan (2001). Yes and...: Introducing improvisational theatre techniques to the management classroom. *Journal of Management Education*, 25, 437-499.
- Nestor-Baker, Nancy S. (1999). Tacit knowledge in the superintendency: An exploratory analysis. (Doctoral dissertation, The Ohio State University). University Microfilms International Dissertation Services, AAT 9941397.
- Nestor-Baker, Nancy S.; Hoy, Wayne (2001). Tacit knowledge in school superintendents: Its nature, meaning, and content. *Educational Administration Quarterly*, 37, 1: 86–129.
<http://eaq.sagepub.com/cgi/reprint/37/1/86>
- Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka (1995). *The knowledge creating company*. Oxford University Press: Nueva York.
- Patel, V., Arocha, J.; Kaufman, D. (1999). Expertise and tacit knowledge in medicine. En Robert Sternberg y Joseph A. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Raelin, J. (1999). Preface to special issue on action research. *Management Learning*, 30(2): 115–125.
- Senge, Peter M. (1990). *The fifth discipline*, Doubleday, Nueva York.
- Shippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M. A., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E. P. y Sanchez, J.I. (2000). The Practice of Competency Modelling, *Personnel Psychology*, 53, 703-740
- Spencer, Lyle M.; Spencer, Sigue M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*, Wiley: Hardcover.
- Sternberg, Robert J. (1999). Successful intelligence: finding a balance, *Trends in cognitive Sciences*, 3, 11, pp. 436-442.
- Sternberg, Robert; Grigorenko, Elena. (2001). *Practical intelligence and the principal*. Publication Series Nº 2, Yale University. <http://www.temple.edu/lss/pdf/publications/pubs2001-2.pdf>
- Stienborg, M.; Zaldivar, S. B. (1996). Effect of didactic teaching and experiential learning on nursing students' AIDS-related knowledge and attitudes. *AIDS Care*, 8, pp.601-608.
- Tan, H.; Libby, R. (1997). Tacit managerial versus technical knowledge as determinants of adult expertise in the field. *Journal of Accounting Research*, 35, 1, pp. 97–113.
- Tucker, Michael; Tromley, Cheryl. L. (2005). Dams and salmon: A Northwest choice. *Journal of Management Education*, 29, pp 512-525.
- Wagner, Richard K.; Sternberg, Robert J. (1987). Tacit knowledge in managerial success. *Journal of Business and Psychology*, 1, 4, pp. 301–312.
- Williams, W. (1991). *Tacit knowledge and the successful executive* (Doctoral dissertation, Yale University, 1991). University Microfilms International Dissertation Services, AAT9136207.

| Cita recomendada de este artículo

Camps, Joaquín y Torres, Federico (2010). El teatro como instrumento pedagógico para el desarrollo de competencias: una experiencia en el campo del management. *@tic. revista d'innovació educativa*. (4). [Artículos] URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.