

Desarrollo de competencias de gestión de conflictos en la formación universitaria

YOLANDA NAVARRO ABAL
M^º JOSÉ LÓPEZ LÓPEZ
JOSÉ ANTONIO CLIMENT RODRÍGUEZ
M^º JOSÉ RUÍZ GARCÍA
Universidad de Huelva, España

1. Introducción

En los últimos años, son muchos los autores, como Argudin (2005), Aubret y Gilbert (2003) y Corominas *et al* (2006) han definido el concepto de "competencia". Siguiendo a Alonso (2010), en las diferentes definiciones podemos distinguir varios aspectos comunes que caracterizan a dicho concepto, como son: a) posee una dimensión práctica; b) está vinculada a una situación determinada; c) hace referencia tanto a conocimientos, procedimientos, actitudes y normas; d) posibilita el afrontamiento al contexto laboral; e) implica una interrelación de capacidades; f) poseen un carácter global para fomentar el desarrollo de recursos para el afrontamiento de situaciones problemáticas.

Es evidente que el proceso de adaptación hacia las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior tiene como eje central un nuevo paradigma educativo que conlleva la necesidad de formular nuevos criterios académicos que faciliten el desarrollo de competencias y fomenten una mayor cualificación que permita a los profesionales adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral europeo y que, a su vez, puedan dar respuesta a los desafíos de la sociedad actual tanto en el ámbito educativo, laboral y social (García y Pérez, 2008). Por tanto, este nuevo modelo de educación marca un hito donde se manifiestan claras diferencias con respecto al formato más tradicional. Como consecuencia, se ha generado la necesidad de realizar una reestructuración general de la educación superior que ha incidido en el diseño de los nuevos planes de estudio con un cambio cualitativo en el desarrollo de las asignaturas que conforman cada curso y requerirá, así mismo, la adopción de nuevos criterios que permitan una formación más profesionalizante y favorezca una mejor inserción en el mundo laboral (Climent y Navarro, 2009).

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior define un nuevo contexto de enseñanza universitaria en el que se exigen unos requisitos para que se produzca una transformación real y adecuada. Entre estas demandas, cabe destacar el papel protagonista que adquiere el alumnado en su propio aprendizaje (Cano, 2004). Esta nueva práctica docente fomentará el desarrollo de competencias que les faciliten un aprendizaje autónomo que podrá transferir a cualquier ámbito de su vida y a lo largo del tiempo (Delgado, 2006; Orejudo, Fernández y Garrido, 2008). En el desarrollo de los planes de estudio de cada titulación, el alumnado debe adquirir diferentes conocimientos o "saberes", así como desarrollar diferentes habilidades prácticas o "saber hacer" que le ayudará en su empleabilidad futura, entendida ésta como el grado de adecuación de las características psicosociales de un demandante de empleo al perfil típico de la persona empleada en un contexto dado (Blanch, 1990). En los últimos años se debate el uso adecuado de

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 60/2 – 15/10/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



metodologías docentes y se le añade valor a aquéllas que promueven las actividades prácticas como la base principal del desarrollo de competencias profesionales. En este sentido, compartimos la propuesta de González, Fernández y Marfín (2008) que apuestan por una línea de trabajo con una clara orientación profesionalización en la que se produce una aproximación a las competencias que posteriormente desarrollarán como futuros profesionales. Las metodologías activas responden, de forma coherente, a esta propuesta facilitando la adquisición de competencias claves como, entre otras, la capacidad de análisis y síntesis, la evaluación de alternativas y la toma de decisiones (Orejudo, Fernández y Garrido, 2008).

Entre las competencias que marcan el desarrollo profesional, son de interés las denominadas transversales o genéricas que, pese a no estar relacionadas con los conocimientos técnicos propios de cada titulación, debe poseer un titulado con ese nivel académico. Entre ellas se encuentran las de carácter actitudinal, que son esenciales para la formación y construcción de futuros profesionales que tendrán que trabajar en equipo y formando parte de una organización. Entre las competencias transversales se encuentra también la gestión de conflictos, entendida ésta como la capacidad para resolver eficazmente situaciones, hechos o conflictos en los que se ponen en juego intereses que pueden afectar a las relaciones interpersonales, poner en riesgo los objetivos, intereses y necesidades, así como la capacidad de negociación entendida como la capacidad para llegar a acuerdos mediante diferentes tácticas que requieren del desarrollo de habilidades como pueden ser una buena comunicación para el intercambio de información, reflexión y debate, etc.

Los conflictos son inherentes a la persona, inevitables en situaciones de cambio y forman parte de las relaciones interpersonales. La concepción y actitudes existentes en nuestro entorno en relación al conflicto determinan negativamente nuestro comportamiento en las situaciones conflictivas (Alzate, 1998; Munduate, Luque, y Barón, 1997). Sin embargo, el modo en cómo gestionemos el conflicto puede tener consecuencias positivas para la persona o personas implicadas y su entorno. Todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo.

El crecimiento exponencial de los procesos conflictuales aparece en todos los ámbitos en los que se encuentran inmersas las personas, como el familiar, legal, empresarial, laboral, cívico, internacional, etc., y una de las explicaciones a este fenómeno más comentadas en la literatura científica aboga por explicar este hecho desde el fomento de los modelos más competitivos en nuestra actual sociedad. Así, se promueven los procesos contenciosos en detrimento de la cooperación y colaboración de todos para la solución de los mismos. Estudiar la conflictividad en las relaciones personales y colectivas es una de las maneras de abordar el conocimiento de las personas y de las sociedades que éstas conforman (Vinyamata, 2003).

El abordaje de los conflictos necesita de habilidades específicas para su gestión adecuada, y éstas se van adquiriendo a lo largo de la vida de las personas. Son varios los autores que han definido diferentes patrones de estilos de gestión conductual de los mismos (Rahim y Bonoma, 1979; Thomas, 1992; Van de Vliert y Euwema, 1994), siendo en su mayoría definidos por las variables relacionadas con la tendencia a la cooperación mostrando interés por obtener beneficios propios y para los demás, así como la competición, manifestando interés por el beneficio propio sin preocuparse o incluso en detrimento de los beneficios de los demás. No existe un patrón más o menos adecuado para la gestión de conflictos; la idoneidad del mismo se encuentra definida por la situación que haya que afrontar, aunque es importante considerar que la aproximación a los extremos de la escala determina poca integración de los diferentes estilos.

Tradicionalmente, la formación en Derecho ha sido considerada una formación en la que el profesional era educado para gestionar los conflictos desde la utilización de estrategias de negociación más distributivas, cuyo objetivo principal era vencer en los litigios al adversario. Por el contrario, la formación en otras disciplinas como la Psicología se ha percibido como una profesión asistencial en la que prevalece la gestión de conflictos desde el uso de estrategias de negociación más integrativas, al considerar que el profesional de la Psicología presenta mayores competencias en conductas prosociales para la atención y ayuda de las personas. De esta forma, puede haber la duda si los jóvenes se diferencian en la titulación que eligen en función de los diferentes estilos de gestión de conflictos que utilizan preferentemente. Así, en este trabajo nos planteamos como objetivo principal analizar las diferencias existentes entre el alumnado de Psicología y Derecho, al inicio de su formación (primer curso) y una vez concluida la misma (quinto).

2. Método

2.1 Participantes

La muestra que compone este estudio está conformada por el alumnado de 1º y 5º de la Titulación de Psicología y de la Titulación de Derecho. Más específicamente, de la Titulación de Psicología participaron en la investigación 52 alumnos de 1º (10 hombres y 42 mujeres) cuyo rango de edad oscila entre 17 y 51 años (media=20,65) y 40 alumnos de 5º (7 hombres y 33 mujeres) cuyo rango de edad oscila entre 22 y 25 años (media= 23,08). Así mismo, de los alumnos de Derecho, 36 cursaban 1º (19 hombres y 17 mujeres) cuyo rango de edad oscila entre 17 y 25 años (media= 19,30 años) y 23 cursaban 5º (12 hombres y 11 mujeres) cuyo rango de edad oscila entre 22 y 56 años (media= 27,48).

2.2 Instrumentos

En primer lugar, se elaboró un cuestionario de variables sociodemográficas que recoge información sobre edad, sexo, estado civil, estudios que realiza, lugar de residencia, personas con las que conviven, si tiene pareja, tiempo de relación, nivel de estudios de la madre y el padre, así como los estilos de gestión de conflictos de los mismos.

En segundo lugar, para el análisis de las estrategias de afrontamiento a los conflictos se usó el Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI -II) (Rahim, 1983) que consiste en una escala tipo Likert de cinco puntos que contiene 28 ítems. Este instrumento está conformado, a su vez, por tres estilos diferentes en función a la relación con subordinados, superiores o compañeros, utilizándose éste último. El cuestionario se distribuye en cinco escalas que definen cinco estilos diferentes de gestión conductual del conflicto:

- *Integración*: estilo basado en las conductas de solución de problemas. Siguiendo a De Dreu et al. (1999) y Rahin y Magner (1995), implica buscar soluciones que puedan satisfacer las aspiraciones de todas las partes implicadas.
- *Servilismo*: basado en este caso en conductas de acomodación donde la persona se adapta a los intereses del oponente o adversario, llegando en la mayoría de las ocasiones a ceder ante sus demandas (Medina, Luque y Cruces, 2006).

- *Dominación*: Siguiendo a Rahin (1992), implica la puesta en marcha de conductas cuyo objetivo principal es conseguir los fines propios sin tener en cuenta las necesidades, deseos y/o intereses del adversario.
- *Evitación*: este estilo se basa en la evitación o aplazamiento de la resolución del conflicto (Medina, Luque y Cruces, 2006).
- *Compromiso*: hace referencia a las conductas orientadas a obtener acuerdos satisfactorios mediante la consecución de beneficios por ambas partes (Thomas, 1992; Van de Vliert, 1997).

2.3 Diseño

El diseño utilizado para esta investigación se trata, según la propuesta de Montero y León (2007), de un estudio *ex post facto* de carácter exploratorio y en su redacción se siguen las directrices recomendadas por Ramos-Álvarez, Moreno-Fernández, Valdés-Conroy y Catena (2008).

2.4 Procedimiento

Los instrumentos de evaluación fueron administrados en el mismo lugar y hora en donde se impartía la docencia. En primer lugar, nos pusimos en contacto con los profesores de los cursos seleccionados para esta investigación, es decir, 1º y 5º de ambas titulaciones (Psicología y Derecho). Seguidamente, se les explicó el objetivo del estudio así como la forma de aplicación de las pruebas de evaluación para que pudieran resolver las dudas que le surgieran al alumnado. De la misma forma, para asegurar en mayor medida la validez de los datos obtenidos, se insistió en la necesidad de la voluntariedad de los participantes de la muestra.

Se procedió al análisis de los resultados a través del paquete estadístico "SPSS-W® (v. 19)", considerando un nivel de significación estadística de $p < 0.05$. Se utilizó como análisis estadístico un análisis de varianza univariante, mediante el estadístico F de Snedecor, más específicamente, un modelo lineal general univariante donde las diferentes escalas del cuestionario conforman la variable dependiente y los factores fijos lo componen las variables Titulación (Psicología y Derecho) y Curso (1º y 5º).

3. Resultados

En la Tabla 1 se muestran las puntuaciones medias obtenidas por los componentes de la muestra en las diferentes escalas que componen el Inventario ROCI-II. Como se puede observar la puntuación más alta corresponde a la escala *integración* con una media= 3.093 y una desviación típica= 0.714 seguida de la estrategia *compromiso* (media=2.851 y desviación típica= 0.622) lo que indica que existe un mayor número de alumnos que utilizan ambas estrategias como sus principales estilos de afrontamiento del conflicto.

Tabla 1.
Análisis descriptivo de las escalas del Inventario ROCI-II (Rahim, 1983)

	Media	Desviación Típica
INTEGRACIÓN	3.093	.714
EVITACIÓN	2.224	.675
DOMINACIÓN	1.942	.916
SERVILISMO	1.740	.589
COMPROMISO	2.851	.622

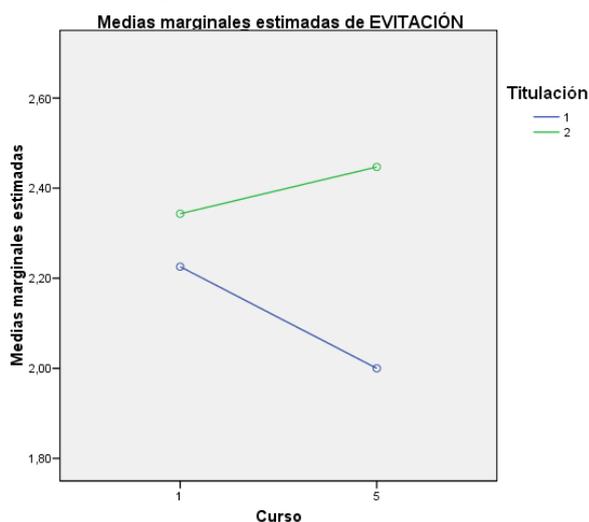
Una vez realizado el análisis univariante, para determinar el efecto que sobre las puntuaciones de las mencionadas escalas tiene, tanto la titulación como el curso en que el alumnado se encuentra matriculado, pasamos a exponer los resultados obtenidos. Como podemos comprobar en la Tabla 2 y en el Gráfico 1, en relación a la dimensión *evitación*, los resultados indican que existen diferencias significativas ($F= 6.071$; $p < 0.05$) en relación a la titulación pero no en cuanto al curso ni la interacción entre ambas variables. En este sentido, es de resaltar que mientras que el alumnado de Psicología disminuye su puntuación en esta dimensión entre el primer y quinto curso, sin embargo, los/as estudiantes de Derecho evolucionan en sentido inverso.

Tabla 2
Resultados del análisis univariante: dimensión *evitación*

Titulación	Curso	Media	Desviación Típica	Fuente de variación	Suma de cuadrados	F
Psicología	1	2.225	0.6877	Titulación	2.676	6.071*
	5	2.000	0.4964			
	Total	2.127	0.6191	Curso	0.124	0.282
Derecho	1	2.343	0.8133	Titulación*Curso	0.911	0.067
	5	2.447	0.6137			
	Total	2.383	0.7371			

Grados de libertad= 1; * $p < 0.05$

Gráfico 1.
Medias marginales estimadas de *evitación*



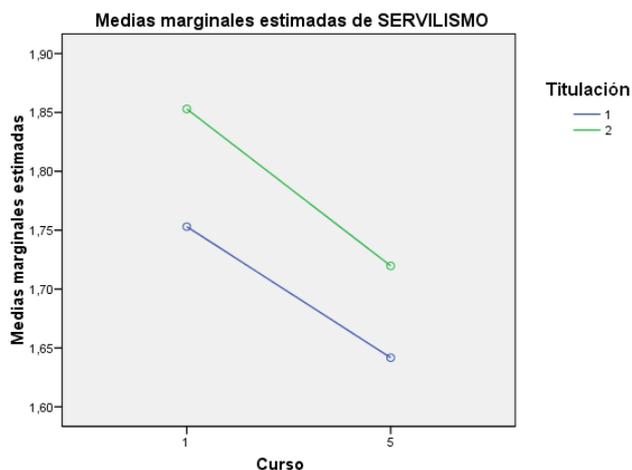
Por otra parte, en cuanto a la escala *servilismo*, aunque no se hallan diferencias estadísticamente significativas (Tabla 3) para ninguna de las variables consideradas, sí se observa en ambas titulaciones una disminución en cuanto a la puntuación obtenida en esta estrategia de gestión del conflicto (Gráfico 2).

Tabla 3
Resultados del análisis univariante: dimensión *servilismo*

Titulación	Curso	Media	Desviación Típica	Fuente de variación	Suma de cuadrados	F
Psicología	1	1.753	0,6539	Titulación	0.263	0.754
	5	1.641	0.5804	Curso	0.497	1.424
	Total	1.703	0.6210	Titulación*Curso	0.004	0.011
Derecho	1	1.852	0.5516			
	5	1.719	0.5127			
	Total	1.800	0.5360			

Grados de libertad= 1

Gráfico 2.
Medias marginales estimadas de *servilismo*



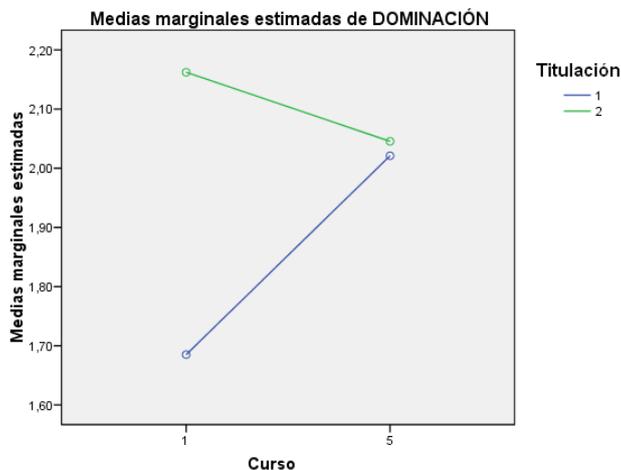
Asimismo, tal como podemos apreciar en la Tabla 4, tampoco aparecen diferencias significativas en cuanto a la puntuación obtenida en la dimensión *dominación*. No obstante, en este caso, en el Gráfico 3 se observa cómo la *dominación* como estrategia de afrontamiento del conflicto a lo largo de ambas titulaciones evoluciona de forma opuesta.

Tabla 4
Resultados del análisis univariante: dimensión *dominación*

Titulación	Curso	Media	Desviación Típica	Fuente de variación	Suma de cuadrados	F
Psicología	1	1.685	0.906	Titulación	2.131	2.607
	5	2.021	0.970	Curso	0.408	0.499
	Total	1.826	0.943	Titulación*Curso	1.737	2.125
Derecho	1	2.162	0.817			
	5	2.045	0.917			
	Total	2.118	0.850			

Grados de libertad= 1

Gráfico 3
Medias marginales estimadas de *dominación*



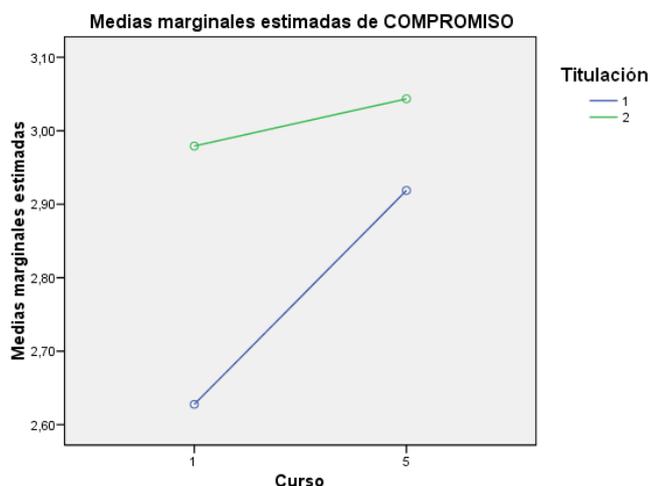
A continuación, en la Tabla 5 se muestran los resultados obtenidos en cuanto a la escala *compromiso*, donde cómo se puede comprobar, las diferencias significativas son apreciables en cuanto a la titulación en la que los/as estudiantes se encuentran matriculados ($F= 5.356$; $p < 0.05$), pero no en cuanto al curso ni a la interacción titulación x curso. No obstante, en el Gráfico 4 se puede apreciar la variación es mínima en el caso de Derecho y sí apreciable en Psicología.

Tabla 5
Resultados del análisis univariante: dimensión *compromiso*

Titulación	Curso	Media	Desviación Típica	Fuente de variación	Suma de cuadrados	F
Psicología	1	2.627	0.725	Titulación	1.964	5.356*
	5	2.918	0.457	Curso	1.094	2.983
	Total	2.754	0.637	Titulación* Curso	0.445	1.214
Derecho	1	2.979	0.568			
	5	3.043	0.587			
	Total	3.004	0.571			

Grados de libertad= 1; * $p < 0.05$

Gráfico 4.
Medias marginales estimadas de *compromiso*



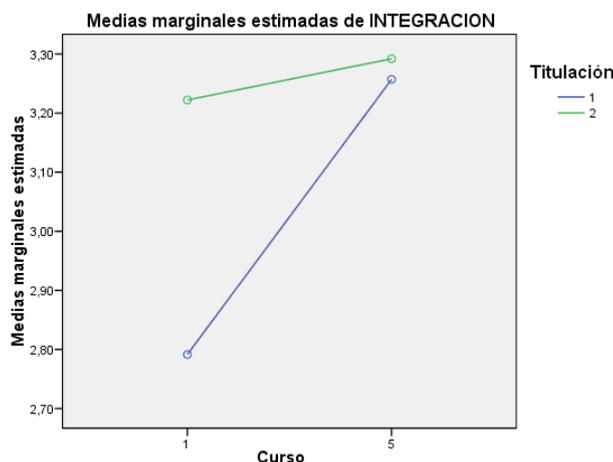
Por último, los mayores efectos aparecen en la escala *integración*, donde como se aprecia en la Tabla 6, en este caso las diferencias aparecen tanto en cuanto a la titulación y el curso, aunque no a la interacción. En este caso también se observa en el Gráfico 5 un marcado incremento de la puntuación media obtenida en dicha escala en el alumnado de Psicología.

Tabla 6
Resultados del análisis univariante: dimensión *Integración*

Titulación	Curso	Media	Desviación Típica	Fuente de variación	Suma de cuadrados	F
Psicología	1	2.791	0.868	Titulación	1.876	3.979 *
	5	3.257	0.569	Curso	2.482	5.263*
	Total	2.993	0.784	Titulación* Curso	1.358	2.879
Derecho	1	3.222	0.562			
	5	3.291	0.567			
	Total	3.249	0.560			

Grados de libertad= 1; * $p < 0.05$

Gráfico 5.
Medias marginales estimadas de *integración*



4. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio nos permiten establecer el perfil de estilos de gestión conductual de los conflictos del alumnado de las titulaciones de Derecho y Psicología de la Universidad de Huelva.

Así, como se puede observar en la Tabla 1, podemos afirmar que a su ingreso en la Universidad, predomina el afrontamiento del conflicto de manera más integrativa y comprometida. Esta asociación entre las escalas de *integración* y *compromiso* ya fue puesta de manifiesto por Munduate et al. (1999) y hace referencia a la tendencia de las personas a solucionar sus conflictos buscando acuerdos que satisfagan a ambas partes, es decir, teniendo en cuenta tanto los intereses propios como los de los demás. Esta combinación de estilos resulta muy adecuada en aquellas negociaciones de carácter integrativo donde se valora de forma especial la colaboración y cooperación, aspectos esenciales en el desarrollo de competencias transversales fundamentales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, como el

trabajo en equipo. De hecho, esta asociación favorece la interdependencia positiva de los integrantes de un equipo en la búsqueda de una meta supraordenada o de orden superior. Al contrario de lo que sucede cuando el estilo que prevalece es la *dominación*, basado más en la *competición*, favoreciendo por tanto la interdependencia negativa de las partes implicadas en la búsqueda de soluciones (Deutsch, 1994).

Por otra parte, como estilo utilizado en menor medida destaca el *servilismo*, el cual implicaría la aceptación, sin cuestionamiento previo, de los puntos de vista de los otros, a la vez que se priorizan las necesidades ajenas sobre las propias; este resultado, como podemos comprobar, es coherente tanto con lo expuesto anteriormente como con el hecho de que el segundo estilo menos utilizado por los estudiantes sea la *dominación*, haciendo prevalecer sus intereses sobre los de los demás.

Una vez finalizada la formación académica encontramos que en relación a la escala *evitación*, los resultados indican que el desarrollo de dicho estilo de gestión ha evolucionado en ambas titulaciones en direcciones divergentes. En este sentido, mientras que el alumnado de Derecho tras su paso por la universidad incrementa sustancialmente la utilización de conductas de carácter evitativo, en los futuros profesionales de la Psicología, disminuye considerablemente, haciendo que al final de sus estudios, las diferencias entre ambos en el empleo de dichos estilos de gestión conductual del conflicto sea estadísticamente significativa (Tabla 2). Consideramos que esta circunstancia podría ser explicada por los propios contenidos temáticos de la titulación al margen de las competencias transversales. Así, es posible que la formación en Derecho incida en la adquisición de una visión amplia e integral del conflicto desde una perspectiva más contenciosa. De esta manera, una vez asumida tanto la complejidad del mismo como la dificultad de su resolución, se comienza a plantear que la *evitación* puede constituir una alternativa importante de prevención de grandes litigios. Por el contrario, la formación del profesional de la Psicología lleva implícita la adquisición de conocimientos y el entrenamiento de recursos y estrategias de afrontamiento más activas.

De otro lado, aunque no aparezcan diferencias estadísticamente significativas, llama la atención el hecho de que, tal y como se aprecia en el Gráfico 2, la misma evolución divergente, pero en sentido contrario, se produce en la escala *dominación*. En este caso, los patrones de conducta del alumnado de Psicología se intensifican, mientras que disminuyen en el de Derecho. Continuando con la argumentación anterior se podría considerar que, desde la Derecho, se entiende más la resolución de conflictos, no desde un punto de vista conductual, sino más bien legal, por lo que no es necesario el desarrollo específico de competencias basadas en la *dominación*, puesto que su empowerment viene determinado por sus conocimientos legislativos. Tradicionalmente, esta titulación de Derecho ha contado tradicionalmente con un estatus y prestigio suficientemente reconocido a nivel social, no siendo comparable a la percepción que la sociedad posee con respecto a la titulación de Psicología.

En relación al empowerment anteriormente mencionado se encuentran también los resultados puestos de manifiesto con respecto a las conductas de *servilismo* en ambas titulaciones (Tabla 4 y Gráfico 3). En este sentido, podemos afirmar que la formación académica es el pilar que favorece un nivel cultural más elevado y por tanto dota de recursos a las personas para afrontar los conflictos sin necesidad de asumir y acomodarse a las necesidades de los demás.

En relación a las últimas escalas del cuestionario, *integración y compromiso*, tal y como al principio de este apartado hemos comentado, existe una clara asociación entre ambas ratificada ampliamente en

diferentes investigaciones (Munduete et al., 1999). En este caso, como se observa en las Tablas 5 y 6, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la titulación en ambas escalas así como con respecto al curso en la variable *integración*.

En relación a esta última variable es donde se observan los resultados más significativos en cuanto a la utilización del estilo de gestión del conflicto *integrativo*. En este caso, se puede observar en el Gráfico 5 cómo la titulación de Psicología es la que claramente establece las diferencias, lo que permite evidenciar la importancia de la formación así como su proyección en el desarrollo de la competencia transversal que nos ocupa. Como sabemos, este estilo de afrontamiento hace referencia a la actitud hacia la gestión positiva del conflicto desde la intención de que ambas partes salgan beneficiadas de los acuerdos, intentando obtener el máximo nivel de aspiraciones de cada una.

Por último, nos parece interesante resaltar con respecto al *compromiso* que, aunque el alumnado de ambas titulaciones finaliza su paso por la Universidad con un estilo conductual claramente basado en este estilo, sin embargo, tal y como muestra el Gráfico 5, son los estudiantes de Psicología los que muestran un incremento exponencial en cuanto a las conductas relacionadas con la necesidad de gestionar los conflictos buscando acuerdos beneficiosos para ambas partes, contemplando siempre la posibilidad de realizar concesiones a las otras personas implicadas. Es evidente que tanto los contenidos teóricos como la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden resultar determinantes en el desarrollo de competencias relacionadas con una actitud hacia la resolución de conflictos desde una perspectiva más constructiva.

Bibliografía

- ALONSO MARTÍN, P. (2010). "La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en psicología". *Psicología desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología de la universidad del Norte*, 25, 84-107.
- ALZATE, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos: una perspectiva psicológica*. Bilbao: UPV-EHU.
- ARGUDIN, Y. (2006). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. Barcelona: Trillas.
- AUBERT, J. y GILBERT, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont: Mardaga.
- BLANCH, J. M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU.
- CANO, E. (2004). Los créditos europeos en las asignaturas de organización. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*(27-32). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CLIMENT, J. A. y NAVARRO, Y. (2010). "Importancia de la orientación profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior". *Curriculum*, 23, 165-180.
- COROMINAS, E., TESOURO, M., CAPELL, D., TEIXIDÓ, J., PÉLACH, J. y CORTADA, R. (2006). "Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria". *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- DE DREU, C. K. W., HANRINCK, F. y VAN VIANEN, A. E. M.. (1999). Conflict and performance in groups and organizations. En L. C. Cooper y L. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 376-405). Chichester: Wiley.
- DELGADO, A. (2006). Competencias educativas. El porvenir México "http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=59543". [Consulta: sep. 2011].
- DEUTSCH, M. (1994). "Constructive conflict resolution: principles, training and research". *Journal of Social Issues*, 50, 13-32.

- GARCÍA, J. y PÉREZ, M. C. (2008). "El grado en Turismo: un análisis de las competencias profesionales". *Cuaderno de Turismo*, 21, 67-83.
- GONZÁLEZ, M., FERNÁNDEZ, P. y MARTÍN, R. (2008). "Las actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 141-160.
- MEDINA, F. J., LUQUE, P. J. y CRUCES, S. (2006). Gestión del conflicto. En L. Munduate Jaca y F. J. Medina Díaz (Coords), *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 45-71). Madrid: Pirámide.
- MONTERO y LEÓN (2007). "A guide for naming research studies in Psychology". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- MUNDUATE, L., LUQUE, P. y BARÓN, M. (1997). "Styles of handling interpersonal conflict: An observational study". *Psicothema*, 9, 145-153.
- MUNDUATE, L., GANAIZA, J., PEIRÓ, J. M., y EUWEMA, M. (1999). "Patterns of styles in conflict management and effectiveness". *International Journal of Conflict Management*, 10, 5-24.
- MUNDUATE, L., LUQUE, P. Y BARÓN, M. (1997). "Styles of handling interpersonal conflict: an observational study". *Psicothema*, (9), 1, 145-153.
- OREJUDO, S., FERNÁNDEZ, T., y GARRIDO, M.A. (2008). "Elaboración y trabajo con casos y otras metodologías activas. Cuatro experiencias de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Zaragoza". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), pp. 21-45.
- RAHIM, M. A. (1983). *Rahim Organizational Conflict Inventory-II: Forms a, b and c*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Test.
- RAHIM, M. A. (1992). *Managing conflict in organizations*. Nueva York: Praeger.
- RAHIM, M. A. y BONOMA, T. V. (1979). "Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention". *Psychological Reports*, 44, 1323-1344
- RAHIM, M. A. y MAGNER, N. (1995). "Confirmatory analysis of the styles of handling interpersonal conflict: first-order factor model and its invariance across groups". *Journal of Applied Psychology*, 80, 122-132.
- RAMOS ÁLVAREZ, M. M., MORENO FERNÁNDEZ, M. M., VALDÉS CONROY, B. y CATENA, A. (2008). "Criteria of the peer review process for publication of experimental and quasiexperimental research in Psychology: A guide for creating research papers". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 751-764
- THOMAS, K.W. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. En M. D. Dunnette y L.M. Hough (Eds). *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 651-717). Chicago: Rand McNally.
- VAN DE VLIERT, E. (1997). *Complex interpersonal conflict behavior: theoretical frontiers*. Hove: Psychological Press.
- VAN DE VLIERT, E. y EUWEMA, M.C. (1994). "Agreeableness and Activeness as Component of Conflict Behaviors". *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 674-687.
- VINYAMATA, E. (2003). *Resolución de conflictos: recursos y tratamiento*. Barcelona: Ariel.