

¿SON REALMENTE EFICACES LOS JUEGOS DE NEGOCIO? EL PAPEL DEL INSTRUCTOR

Ana Beatriz Hernández Lara Universitat Rovira i Virgili anabeatriz.hernandez@urv.cat	Rosalía Cascón Universitat Rovira i Virgili rosalia.cascon@urv.cat	María Tatiana Gorjup Universitat Rovira i Virgili mariatatiana.gorjup@urv.cat
--	--	---

Resumen

Este estudio pretende analizar la eficacia de los juegos de negocio en función de las competencias adquiridas por los participantes en el juego y de la utilidad del instructor en el proceso de aprendizaje. El juego de negocio evaluado fue Cesim Global Challenge, que es un juego integral que permite adoptar decisiones en distintas áreas funcionales de la empresa, y que simula compañías internacionales que compiten en el sector de la telefonía móvil.

La investigación se llevó a cabo a través de la experiencia docente desarrollada en dos grupos a nivel de postgrado. El primer grupo estaba compuesto por 13 participantes, divididos en 6 equipos y contó con el apoyo presencial del instructor. El segundo grupo, formado por 14 participantes organizados igualmente en 6 equipos, fue dirigido por el mismo instructor a distancia (online).

Los resultados indican que ambos grupos evaluaron positivamente el juego de negocio y las competencias que adquirieron a partir de éste, especialmente el trabajo en equipo y la adopción de decisiones. Las características del juego que resultaron más valoradas fueron la participación activa del jugador y su diversión. Sin embargo, los resultados fueron mejores en el grupo que contó con la presencia del instructor, lo que confirma la importancia del rol desempeñado por éste a la hora de maximizar los beneficios de estas metodologías de aprendizaje.

Introducción

Los juegos de negocio constituyen una metodología de aprendizaje en gestión de empresas donde a través de un programa informático se simula un entorno empresarial. En el juego cada equipo, o grupo de participantes, gestiona una empresa que entra en competencia con las empresas dirigidas por el resto de equipos, debiendo adoptar un gran número de decisiones empresariales, relacionadas bien con alguna área funcional concreta o bien con un conjunto de áreas o departamentos interconectados (Carroll, 1958; Faria y Dickinson, 1994; Wolfe y Sauaia, 2005).

Los juegos de negocio constituyen una técnica de aprendizaje que cuenta con una larga historia (Wells, 1990; Faria y Wellington, 2004). Desde el primer juego de negocio ampliamente reconocido, "Top Management Decision Simulation", desarrollado por la Asociación de Dirección Americana (AMA) en 1956, el número de juegos de negocio no ha parado de crecer (Carroll, 1958; Faria y Wellington, 2004), y han terminado convirtiéndose en una metodología ampliamente utilizada (Walters et al., 1997). De hecho, la literatura reconoce el uso de estos juegos en escuelas de negocio, asociaciones de negocio, en programas de formación a directivos, y en ámbitos geográficos muy variados (Chang et al., 2003). El desarrollo de estas técnicas de aprendizaje ha sido significativo, sobre todo en el entorno anglosajón (Sánchez Franco et al., 2009), convirtiéndose en una herramienta muy popular para mejorar el funcionamiento y los resultados de los negocios, bien sea a través de la mejora en la formación

de la dirección organizativa, bien a través de su utilidad para aprender a explorar nuevas oportunidades estratégicas (Jensen, 2003).

Las principales ventajas que la investigación ha destacado en los juegos de negocios han sido el hecho de que permiten una participación activa del alumno, un feedback inmediato, y que suponen una forma de aprender más divertida y estimulante que motiva al alumno a través de la competición (Zantow et al., 2005; Fu et al., 2009). Además de estas ventajas, existe numerosa literatura que describe las habilidades, conocimientos y competencias que estas metodologías de aprendizaje generan (Curry y Moutinho, 1992; Faria y Dickinson, 1994; Doyle y Brown, 2000; Jensen, 2003). Entre éstas destacan el aprendizaje experimental, el uso de técnicas analíticas, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la gestión e integración de información, etc.

Todas estas ventajas relacionadas con los juegos de negocio avalan su validez con propósitos de formación en dirección y gestión de empresas (Doyle y Brown, 2000; Hwang, 2001; Moratis et al., 2006). Sin embargo, como plantean Feinstein y Cannon (2002: 425) “a pesar de que durante más de 40 años los investigadores han alabado los beneficios de la simulación, muy pocos resultados de investigación sustanciales se han obtenido”. La evaluación de la eficacia de esta herramienta docente sigue siendo una tarea pendiente y la literatura plantea un debate interesante sobre su utilidad real. En concreto, la literatura no ha dado aún una respuesta clara sobre la eficacia de los juegos de negocio. No existe un análisis sistemático de las competencias, habilidades, conocimientos y beneficios que esta metodología proporciona. Además, son frecuentes los estudios que evalúan unas competencias concretas sin justificar dicha elección. También es habitual la investigación que al analizar la eficacia de los juegos de negocio mezcla sus características con las competencias y habilidades que potencian (Jensen, 2003; Chang et al., 2003; Faria y Wellington, 2004). Por último, existen serias dudas sobre su contribución real a la mejora y adquisición de conocimientos teóricos (Wellington y Faria, 1991).

Este debate es especialmente interesante en un momento en el que se está experimentando un cambio radical, y se está evolucionando desde un modelo educativo centrado en los contenidos, a otro centrado en las competencias. De hecho, en pleno proceso de integración al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, las titulaciones universitarias en España comparten dos preocupaciones fundamentales: definir el perfil de los titulados y determinar las competencias de dichos perfiles (Fernández March, 2003). En este sentido, se están realizando serios esfuerzos para definir competencias y perfiles, y ya se dispone de algunos modelos reconocidos donde se listan y clasifican las principales competencias, como es el caso del desarrollado por la Universidad de Deusto (Universidad de Deusto, 2000).

Los argumentos expuestos avalan la necesidad de realizar esfuerzos adicionales para evaluar la eficacia de los juegos de negocio. Se requiere una mayor investigación que aclare y justifique las competencias que fomentan los juegos de negocio, que discrimine estas competencias de sus características, y que lleve a cabo la evaluación a partir de la visión de los estudiantes que participan en el juego, y no sólo de las impresiones que el instructor pueda extraer de sus experiencias docentes (Chang et al., 2003).

El objetivo fundamental de este trabajo consiste en evaluar las características y la eficacia de un juego de negocio para potenciar competencias genéricas útiles para la gestión. Para ello se organizaron dos partidas con dos grupos de alumnos de postgrado. El primer grupo contó con el apoyo presencial de un instructor, mientras que el segundo grupo fue organizado por el mismo instructor online. El hecho de haber utilizado dos procesos de aprendizaje distintos, con y sin presencia física del instructor, nos permitió proponer otro objetivo, analizar el rol del instructor en el proceso de aprendizaje motivado por los juegos de negocio, y profundizar en algunas cuestiones adicionales como:

- ¿Cuál sería la eficacia de los juegos de negocio en la enseñanza online?
- ¿Potenciarían las mismas habilidades y competencias, u otras diferentes?

- ¿Valorarían del mismo modo el juego de negocio los participantes en una experiencia docente presencial y en otra online?

Todo esto constituyen serios interrogantes sobre la eficacia de los juegos de negocio y el papel que desempeña el instructor en esta metodología de aprendizaje. Para tratar de responder estos interrogantes utilizaremos un marco conceptual de competencias, discriminando éstas de sus principales características. De esta forma, realizaremos una aportación sobre la eficacia de los juegos de negocio en un contexto como el español, en el que el mercado de la simulación empresarial no está aún maduro, y sobre el que la investigación previa no se ha centrado especialmente (Sánchez Franco et al., 2009).

La estructura de este trabajo consta de los siguientes apartados. Tras esta introducción, describiremos el juego de negocio utilizado, Cesim Global Challenge. Mostraremos cómo se obtuvieron los datos, y concluiremos con una exposición de los resultados, su discusión y conclusiones.

El juego de negocio: Cesim Global Challenge

El juego de negocio utilizado, Cesim Global Challenge, tiene como objetivo fundamental comprender la complejidad de la gestión de los negocios internacionales en un entorno competitivo y dinámico; permitiendo practicar la adopción de decisiones en una empresa, integrando distintas áreas funcionales: producción, marketing, logística, I+D, compras, finanzas, etc.

El juego busca contribuir a una mayor comprensión sobre cómo funcionan e interactúan las diferentes áreas de una empresa, así como fomentar la experiencia en la resolución de problemas y el trabajo en equipo (ver Figura 1); aspectos básicos del aprendizaje en gestión de empresas.



Figura 1: Objetivos del juego Cesim Global Challenge.

Fuente: www.cesim.com

Cesim Global Challenge simula un contexto empresarial en el que hay que gestionar, desarrollar y ejecutar estrategias en una compañía internacional de telefonía móvil, que opera en Estados Unidos, Asia y Europa. La gestión de las empresas que simula implica decisiones sobre dónde se producirá, en qué mercados se venderá, cual será el nivel tecnológico de los teléfonos que se distribuirán y cuál será el nivel de sofisticación/complementos que incluirán los teléfonos móviles, dentro de la tecnología seleccionada.

Al inicio del juego, las condiciones de partida para cada uno de los equipos son exactamente las mismas. Las condiciones de mercado a lo largo de la simulación también son las mismas para todos los equipos.

Las decisiones que los jugadores debían adoptar eran las siguientes:

- Demanda: Predecir la demanda estimada global en cada mercado y la cuota de mercado para cada producto.
- Plan de producción y logística:
 - o Desarrollar un plan global de producción y reaccionar ante las oportunidades del mercado.
 - o Decisiones sobre inversiones en plantas de producción en USA y/o Asia considerando los posibles retardos.
 - o Decisiones sobre prioridades de entrega de producto.
 - o Ajustar la demanda a la producción.
 - o Decisiones de subcontratación.
 - o Utilizar los conceptos de curva de aprendizaje y economías de escala en la formulación de las estrategias.
- Investigación y desarrollo:
 - o Se podrá invertir hasta en 4 tecnologías diferentes, y hasta en 10 características distintas para cada tecnología.
 - o La innovación puede ser interna o externa (subcontratada).
 - o La innovación interna está disponible al período siguiente. La subcontratación permite la disposición inmediata de la misma.
- Marketing y comercial:
 - o Mejorar la fidelidad del cliente y la imagen corporativa.
 - o Decisiones sobre el ciclo de vida de los productos y el lanzamiento de productos nuevos.
 - o Decisiones sobre las características del producto, el precio y la promoción en los distintos mercados en que opera.
- Finanzas y área corporativa:
 - o Determinar la política de dividendos.
 - o Tener en cuenta temas vinculados a finanzas internacionales, tales como impacto fiscal, precios de transferencia, tasas, tipos de interés, fluctuaciones en los tipos de cambio, etc.
 - o Vigilar el endeudamiento a corto plazo.
 - o Analizar el precio de las acciones y posibles medidas para su mejora.

Al final de cada ronda cada equipo disponía automáticamente de los resultados obtenidos tras entrar en competencia con el resto de grupos. De forma resumida, la información disponible para cada equipo era:

- Finanzas: Balance de situación, cuenta de resultados, estado de flujo de efectivo y principales ratios económicos y financieros.
- Producción: Producción realizada para cada producto y cada tecnología en cada país, segregando producción propia y subcontratada.
- Costes: Informes sobre el coste unitario de las unidades producidas y subcontratadas; así como de las unidades defectuosas producidas (de cara a invertir en mejoras de producción e I+D).
- Comercial: Tecnologías que está vendiendo cada grupo, a qué precio, en qué mercados; así como las correspondientes inversiones en publicidad, marketing, etc.

La información que ofrece el programa al final de cada ronda permite comparar la idoneidad de las decisiones adoptadas por cada equipo en relación a los demás, y su evolución en cada una de las rondas.

Metodología

Para llevar a cabo la evaluación del juego se utilizó la información proporcionada por dos grupos de jugadores. El primer grupo estuvo compuesto por 13 alumnos, que formaron 6 equipos y que fueron desarrollando el juego de negocio con la asistencia del instructor en cada una de las rondas. El segundo grupo, compuesto por 14 alumnos, también se organizó en 6 equipos, aunque en este caso el desarrollo del juego se llevó a cabo online. En ambos casos el juego duró 6 rondas con periodicidad semanal.

Para cubrir los posibles inconvenientes de este segundo grupo por la ausencia del instructor, se les animó a que utilizaran el correo electrónico, así como los foros que el programa ponía a su disposición, para que expresaran sus dudas y pudieran solicitar ayuda si lo consideraban oportuno. Asimismo, se organizaron dos sesiones presenciales. La primera sirvió para familiarizar a los jugadores con la herramienta, con los objetivos del juego, con la evaluación del mismo, y con su dinámica. La segunda y última sirvió para exponer los resultados y las principales conclusiones que se podían extraer de la experiencia.

La información de los jugadores se obtuvo a través de un cuestionario, técnica habitual de recopilar información en este tipo de estudios (Chang et al., 2003; Jensen, 2003; Faria y Wellington, 2004; Rachman-Moore y Kenett, 2006). Éste se les envió por correo electrónico durante la última semana de juego y se les pidió que lo devolvieran a través del mismo medio o en mano, el día de la última sesión presencial. Todos los participantes lo completaron y devolvieron de forma adecuada.

El cuestionario se elaboró a partir de escalas utilizadas en la literatura (Chang et al., 2003; Jensen, 2003; Faria y Wellington, 2004; Rachman-Moore y Kenett, 2006). Estas escalas referidas a las utilidades y competencias de los juegos de negocio se compararon y completaron utilizando el modelo de competencias propuesto por la Universidad de Deusto. Este listado recoge las principales competencias genéricas a las que clasifica en instrumentales, interpersonales y sistémicas (Universidad de Deusto, 2000).

Con objeto de mejorar el cuestionario se organizó un focus group con alumnos familiarizados con los juegos de negocio. El objetivo era obtener información adicional sobre posibles aspectos que sería necesario evaluar en los juegos de negocio, que nos comentaran sus impresiones sobre su participación en el juego, sus principales ventajas e inconvenientes, así como su opinión sobre su utilidad y eficacia a nivel formativo.

Entre las principales competencias instrumentales se incluyeron cuestiones como si el juego permite aplicar la teoría, entender la realidad empresarial, analizar e integrar información, resolver problemas, tomar decisiones, gestionar el tiempo y si potencia el uso de nuevas tecnologías. En cuanto a las competencias interpersonales, se incluyeron preguntas como la utilidad del juego para desarrollar habilidades comunicativas en los participantes, así como habilidades de negociación, de trabajo individual y en equipo. Las competencias sistémicas se evaluaron con preguntas sobre la utilidad del juego para potenciar el liderazgo, la capacidad de innovación, el espíritu emprendedor, la creatividad y la gestión de la incertidumbre.

Por último, se facilitó un apartado donde los alumnos pudieran valorar las características del juego, para lo que se incluyeron cuestiones como el grado en que el jugador se divirtió, su grado de motivación, el tiempo que le dedicó, la complejidad que encontró, la involucración y participación activa del jugador y su complementariedad con otras técnicas docentes.

Todas las cuestiones se valoraron utilizando una escala de tipo Likert de 5 puntos donde 1 significaba “en absoluto” y 5 “mucho”.

Una vez confeccionado el cuestionario se verificó su validez y el contenido de las escalas y cuestiones utilizadas. Para ello se acudió a 16 alumnos que estaban aplicando un juego de negocio en otra asignatura no vinculada a esta experiencia, así como a los dos profesores de la misma, para que nos dieran su opinión sobre las medidas utilizadas, la claridad de las instrucciones y el enunciado de las preguntas. Sus valoraciones fueron positivas

y sus principales comentarios y recomendaciones fueron considerados en la redacción definitiva del cuestionario.

Resultados

En las tablas 1, 2 y 3 se ofrecen datos descriptivos sobre los participantes en el juego que nos permiten conocer su perfil. En concreto, nos interesamos por su género, su experiencia previa con otros juegos de negocio y su profesión, con el objeto de determinar si disponían de un perfil gestor o no.

TABLA 1: GÉNERO

GÉNERO	% Grupo 1	% Grupo 2
Mujer	69.23	78.57
Hombre	30.77	21.43

TABLA 2: EXPERIENCIA PREVIA CON JUEGOS DE NEGOCIO

EXPERIENCIA PREVIA CON JUEGOS DE NEGOCIOS	% Grupo 1	% Grupo 2
Sí	53.85	57.14
No	46.15	42.86

TABLA 3: PROFESIÓN

PROFESIÓN	% Grupo 1	% Grupo 2
Perfil gestor	61.54	50
No perfil gestor	38.46	50

Estas tres tablas ponen de manifiesto que el perfil de los participantes en ambos grupos era bastante homogéneo. La mayoría de los participantes de ambos grupos eran mujeres. En ambos grupos algo más de la mitad de los integrantes habían participado previamente en un juego de negocios. De igual manera, la mitad de los miembros del grupo 2 y algo más del 60% de los integrantes del grupo 1 desarrollaban una profesión o tenían una formación que les otorgaba un perfil gestor.

En las tablas 4, 5 y 6 se muestran los resultados de este estudio en cuanto a la evaluación de las competencias genéricas, tanto instrumentales, como interpersonales y sistémicas de los juegos de negocio.

La tabla 4 constituye una tabla de frecuencias sobre cómo han valorado los alumnos de ambos grupos las competencias genéricas instrumentales.

TABLA 4: VALORACIÓN DE COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	Grupo 1 (presencial)					Grupo 2 (online)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aplicar conceptos teóricos	0	0.31	0.23	0.38	0.077	0	0.21	0.50	0.29	0
Entender la realidad empresarial	0	0	0.31	0.54	0.15	0	0.14	0.43	0.36	0.071
Analizar e integrar información	0	0	0.31	0.62	0.077	0	0.071	0.21	0.57	0.14

Tomar decisiones	0	0	0	0.92	0.077	0	0	0.21	0.50	0.29
Resolver problemas	0	0.077	0.38	0.46	0.077	0	0.14	0.50	0.36	0
Gestionar el tiempo	0	0.077	0.23	0.54	0.15	0	0.14	0.14	0.64	0.071
Manejo de nuevas tecnologías	0	0.15	0.54	0.23	0.077	0.071	0.36	0.5	0.071	0

Como demuestra la Tabla 4, la mayor parte de los participantes han realizado una valoración media-alta de las competencias instrumentales que permite desarrollar el juego, puesto que los porcentajes más elevados corresponden a las puntuaciones 3 y 4. El grupo 1, de enseñanza presencial, presenta los porcentajes más elevados en la puntuación 4 para prácticamente todas las competencias instrumentales. El grupo 2, de enseñanza online, muestra los porcentajes más elevados en las puntuaciones 3 y 4.

Las competencias instrumentales mejor valoradas por el grupo 1 han sido la toma de decisiones (el 92% de los jugadores le ha otorgado una puntuación de 4), la capacidad para analizar e integrar información que posibilita el juego (el 62% de los integrantes ha otorgado una puntuación de 4 a esta competencia), la gestión del tiempo y la comprensión de la realidad empresarial (el 69% de los participantes ha dado a estas dos competencias una puntuación de 4 o 5).

Las competencias instrumentales mejor valoradas por el grupo 2 han sido la toma de decisiones (el 79% de los jugadores ha dado una puntuación entre 4 y 5 a esta competencia), el análisis de información (el 71% le ha otorgado entre 4 y 5 puntos), y la gestión del tiempo (el 64% de los participantes la ha valorado con una puntuación de 4).

La tabla 5 se refiere a la valoración de las competencias interpersonales.

TABLA 5: VALORACIÓN DE COMPETENCIAS INTERPERSONALES

COMPETENCIAS INTERPERSONALES	Grupo 1 (presencial)					Grupo 2 (online)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comunicación	0	0.15	0.23	0.54	0.077	0	0.36	0.29	0.36	0
Trabajo individual	0	0.077	0.23	0.54	0.15	0	0	0.79	0.21	0
Trabajo en equipo	0	0.077	0.077	0.31	0.54	0	0	0.21	0.50	0.29
Negociación	0	0.077	0.15	0.54	0.23	0	0.071	0.29	0.43	0.21

En cuanto a las competencias interpersonales que muestra la Tabla 5, se observa que hay competencias que un amplio porcentaje de participantes valoran muy positivamente en ambos grupos. En este caso, de nuevo, el porcentaje de jugadores que da puntuaciones más altas a estas competencias es mayor en el grupo 1. Las competencias interpersonales más apreciadas fueron la negociación y el trabajo en equipo, que fue mejor valorado que el trabajo individual.

En concreto, un 85% y un 77% de los participantes en el grupo 1, dieron una puntuación entre 4 y 5 a las competencias de trabajo en equipo y de negociación respectivamente. Por su parte, un 79% y un 64% respectivamente de los participantes del grupo 2 valoraron con una puntuación entre 4 y 5 esas mismas competencias. La comunicación fue la competencia peor

puntuada en el grupo 2 (un 36% de los jugadores de este grupo la valoró con 2 puntos). Esto indica que en el grupo que participó en el juego online la comunicación fue una habilidad que se desarrolló menos que en el grupo que recibió la formación de forma presencial.

La tabla 6 muestra la valoración que hicieron ambos grupos de las competencias sistémicas.

TABLA 6: VALORACIÓN DE COMPETENCIAS SISTÉMICAS

COMPETENCIAS SISTÉMICAS	Grupo 1 (presencial)					Grupo 2 (online)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Capacidad de innovación	0	0.077	0.38	0.38	0.15	0	0.29	0.21	0.43	0.071
Creatividad	0	0	0.15	0.77	0.077	0	0.21	0.14	0.64	0
Capacidad para trabajar con incertidumbre	0	0	0.15	0.46	0.38	0	0.071	0.21	0.57	0.14
Capacidad de emprender	0	0.23	0	0.46	0.31	0	0.14	0.21	0.50	0.14
Liderazgo	0	0	0.31	0.38	0.31	0	0	0.36	0.36	0.29

La tabla 6 indica que las competencias sistémicas mejor valoradas por ambos grupos fueron la creatividad (el 77% de los jugadores del grupo 1 y el 64% de los del grupo 2 le dieron una puntuación de 4), la capacidad para trabajar con incertidumbre (el 84% y el 71% de los participantes del grupo 1 y 2 respectivamente le dieron una puntuación entre 4 y 5), y la capacidad para emprender (el 77% y el 64% de los jugadores del grupo 1 y 2 respectivamente valoraron el desarrollo de esta capacidad entre 4 y 5).

La tabla 6, como las dos anteriores, pone de manifiesto que en general, las competencias sistémicas fueron mejor valoradas por un porcentaje más elevado de jugadores en el grupo 1 que en el grupo 2.

La tabla 7 contiene la valoración que los participantes hacen sobre las características juego.

TABLA 7: VALORACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

CARACTERÍSTICAS	Grupo 1 (presencial)					Grupo 2 (online)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Participación activa del alumno	0	0	0.077	0.31	0.62	0	0.21	0.50	0.29	0
Diversión	0	0.077	0.077	0.38	0.46	0	0.14	0.071	0.36	0.43
Motivación	0	0	0	0.54	0.46	0	0	0.43	0.29	0.29
Complementariedad con otros métodos docentes	0	0.15	0.23	0.31	0.31	0	0.14	0.29	0.43	0.14

Tiempo	0	0.31	0.31	0.31	0.077	0	0.21	0.43	0.14	0.21
Complejidad	0	0.23	0.31	0.46	0	0	0.36	0.21	0.43	0

La tabla 7 muestra que la valoración que los participantes del grupo 1 hicieron sobre las características del juego fue más positiva que la realizada por los participantes del grupo 2.

En concreto, en el grupo 1 las características mejor valoradas fueron: la motivación de los alumnos (el 100% de los jugadores valoró esta característica con 4 o 5 puntos), la participación activa del alumno (el 93% le dio una puntuación entre 4 y 5 puntos), y la diversión de esta metodología de aprendizaje (el 84% la valoró con 4 o 5 puntos). Por su parte, en el grupo 2, las características mejor valoradas fueron igualmente la diversión y motivación aunque con porcentajes menores (el 79% y el 58% de los jugadores del grupo 2 dieron una puntuación de entre 4 y 5 puntos a ambas características respectivamente).

Hay que resaltar que el grupo 2 no valoró especialmente la participación activa del alumno como una característica fundamental del juego de negocios, a diferencia del grupo 1, lo que puede estar relacionado con el hecho de que desarrollaron el juego a distancia.

Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo ha consistido en la evaluación de la eficacia y características de un juego de negocios, y en el análisis de la importancia del rol desempeñado por el instructor. Para ello se puso en práctica el juego de negocios Cesim Global Challenge en dos grupos en los que participaron individuos de perfil similar. El primero desarrolló el juego de forma presencial, con la asistencia del instructor. El segundo lo desarrolló online, y no contó con esa asistencia presencial.

La puesta en práctica de esta experiencia nos dio la oportunidad de evaluar no sólo las características fundamentales de los juegos de negocio, sino también su eficacia en base a las principales competencias genéricas que desarrolla, según la opinión de los propios participantes.

Entre las contribuciones más sobresalientes de este trabajo destacamos las siguientes.

En primer lugar, a la hora de analizar la eficacia de los juegos de negocios, buena parte de los estudios anteriores no han justificado convenientemente las competencias elegidas, de la misma forma que es habitual encontrar estudios que mezclan conocimientos, competencias y características de los juegos de negocios cuando analizan su utilidad. Este trabajo ha aplicado un análisis más sistemático en este sentido, tratando de distinguir la contribución del juego de negocios en cuanto a la adquisición de competencias genéricas por un lado, y por otro, tratando también de evaluar cuál es la opinión de los participantes sobre las principales características del juego. Además, las competencias evaluadas responden a una clasificación reconocida de competencias en la Universidad española, que es la proporcionada por la Universidad de Deusto.

En segundo lugar, este trabajo permite extraer ciertas conclusiones sobre la contribución del instructor en la eficacia de los juegos de negocio, al haberse desarrollado esta experiencia docente en dos grupos de perfil similar, uno con la presencia y asistencia del instructor, y otro sin ella. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la valoración que los alumnos hicieron del juego fue más positiva en el caso de la enseñanza presencial, que en la experiencia online. Así, aunque esta metodología de aprendizaje está basada en nuevas TICs y permiten la formación autónoma de los estudiantes, el rol del instructor sigue revistiendo importancia. Éste puede prestar un apoyo fundamental en el desarrollo del juego, motivando al grupo, facilitando su participación activa, fomentando una mayor comunicación, etc., lo que incide en que los juegos de negocio permitan una formación más efectiva.

En tercer lugar, los resultados obtenidos destacan que las competencias instrumentales mejor valoradas fueron la toma de decisiones, la comprensión de la realidad empresarial que el juego facilita, el análisis de información y la gestión del tiempo. En cuanto a las competencias interpersonales, las más destacadas fueron el trabajo en equipo y la negociación. Respecto a las competencias sistémicas, las mejor puntuadas han sido la capacidad para gestionar la incertidumbre, la creatividad y la capacidad para emprender. Por último, las características más sobresalientes del juego, según la opinión de los participantes, consistieron en su diversión y la motivación que logra entre los jugadores.

Entre los principales inconvenientes de este trabajo se puede destacar el reducido número de jugadores que finalmente participaron en los dos grupos considerados. La incorporación de alumnos con otros perfiles formativos y profesionales permitiría realizar comparaciones y seguir profundizando en la eficacia de los juegos de negocios, y ayudaría a concretar las circunstancias bajo las cuales su utilidad sería mayor, lo que sin duda constituyen interesantes líneas de investigación para el futuro.

Bibliografía

- Carroll, T. H. (1958). Where is business education going?. *Business Quarterly*, 23, 3, 145-152.
- Chang, J., Lee, M., Ng, K. L. y Moon, K. L. (2003). Business simulation games: The Hong Kong experience. *Simulation and Gaming*, 34, 3, 367-376.
- Curry, B. y Moutinho, L. (1992). Using computer simulations in management education. *Management Education and Development*, 23, 2, 155-167.
- Doyle, D. y Brown, F. W. (2000). Using a business simulation to teach applied skills- The benefits and the challenges of using student teams from multiple countries. *Journal of European Industrial Training*, 24, 6, 330-336.
- Faria, A. J. y Dickinson, J. R. (1994). Simulation gaming for sales management training. *Simulation and Gaming*, 13, 1, 47-59.
- Faria, A. J. y Wellington, W. J. (2004). A survey of simulation game users, former-users, and never-users. *Simulation and Gaming*, 35, 2, 178-207.
- Feinstein, A. H. y Cannon, H. M. (2002). Constructs of simulation evaluation. *Simulation and Gaming*, 33, 4, 425-440.
- Fernández March, A. (2003). Taller sobre el Proceso de Aprendizaje-Enseñanza de Competencias, Materiales de Trabajo, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Fu, F. L., Su, R. C. y Yu, S. C. (2009). EGameFlow: A scale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers and Education*, 52, 101-112.
- Hwang, H. B. (2001). A modern simulation course for business students. *Interfaces*, 31, 3, 66-75.
- Jensen, K. O. (2003). Business games as strategic team-learning environments in telecommunications. *BT Technology Journal*, 21, 2, 133-144.

Moratis, L., Hoff, J. y Reul, B. (2006). A dual challenge facing management education: Simulation-based learning and learning about CSR. *Journal of Management Development*, 25, 3/4, 213-231.

Rachman-Moore, D. y Kennett, R. S. (2006). The use of simulation to improve the effectiveness of training in performance management. *Journal of Management Education*, 30, 3, 455-476.

Sánchez Franco, M., Martínez López, F. y Martín Valencia, F. (2009). Exploring the impact of individualism and uncertainty avoidance in web-based electronic learning: An empirical analysis in European Higher Education. *Computers and Education*, 52, 588-598.

Universidad de Deusto (2000). Competencias, Documento Interno Inédito, Deusto.

Walters, B. A., Coalter, T. M. y Rasheed, A. M. A. (1997). Simulation games in business policy courses: Is there value for students?. *Journal of Education for Business*, 72, 3, 170-174.

Wellington, W. J. y Faria, A. J. (1991). A loser's perspective. *Simulation and Gaming*, 22, 1, 103-106.

Wells, R. A. (1990). Management games and simulations in management development: An introduction. *Journal of Management Development*, 9, 2, 4-10.

Wolfe, J. y Sauaia, A. C. A. (2005). The tobin q as a business game performance indicador. *Simulation and Gaming*, 36, 2, 238-249.

Zantow, K., Knowlton, D. S. y Sharp, D. C. (2005). More than fun and games: Reconsidering the virtues of strategic management simulations. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 4, 451-458.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

A raíz de la revisión de la literatura se han encontrado vacíos que dejan espacio al debate. Entre estas cuestiones destacan los siguientes interrogantes:

En primer lugar, en términos de competencias, cabe plantearse:

- ¿Cuál es la eficacia real de los juegos de negocio?
- ¿Cuáles son las competencias que fomenta?
- ¿Cómo se justifica la elección de esas competencias?

En segundo lugar, en relación al proceso de implantación de los juegos de negocio, surgen interrogantes como:

- ¿Cuál es la importancia del instructor?
- ¿La eficacia de los juegos de negocio es la misma en la enseñanza presencial que en la enseñanza online?
- ¿Se potencian las mismas habilidades y competencias, u otras diferentes?
- ¿Valorarían los participantes del mismo modo sus características, o no?

Las peculiaridades del análisis efectuado, en el que un mismo instructor ha desarrollado dos partidas en paralelo, una presencial y otra a distancia, nos permiten dar respuesta a algunos de estos interrogantes. A partir de este estudio se pretende avanzar en una línea de

investigación que está en pleno desarrollo y sobre la que hay que seguir profundizando: la eficacia de los juegos de negocio.