

Habilidades del docente y elementos que favorecen el aprendizaje en las conversaciones post-simulación

Instructors skills and other elements that enhances learning in conversations post-simulation

Santiago González Piñeiro¹

¹ Universidad de Barcelona, España

santiagogonzalez@ub.edu

RESUMEN. En este estudio pretendemos explorar los factores clave que favorecen el aprendizaje cuando se aplican técnicas o herramientas de formación mediante simulación. Se ha realizado una exploración cualitativa sobre los comportamientos y habilidades de los instructores que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Para ello hemos entrevistado a cinco docentes con alta experiencia que utilizan metodologías de simulación virtual o computarizada. Los resultados nos muestran una combinación de habilidades específicas del docente y de elementos a tener en cuenta en el proceso de formación. Lo que parece conducir a las mejores experiencias de aprendizajes está ligado a un resultado inicial negativo en la simulación. Se han encontrado y descrito ocho habilidades del instructor que aparecen en mayor o menor medida cuando se producen resultados especialmente buenos de aprendizaje. Finalmente, a modo de síntesis se aportan los consejos que los docentes entrevistados darían a alguien que empieza a utilizar herramientas de simulación virtual.

ABSTRACT. The aim of this study is to explore the key factors that enhance learning when using simulation based training. Qualitative exploration has been conducted about instructors behaviours and skills that improve learning. For this purpose we have intervived five experienced instructors in using virtual simulators. The results are showing a mix of specific instructor skills with other elements to be considered among the learning process. Best learning experiences are better promoted when worse initial results in simulation occurs. Eight instructors skills has been founded and described, these skills are being used more or less in best learning experiences. Finally, some advises that experienced instructors would give to those who are beguining in using virtual simulation tools.

PALABRAS CLAVE: Instructores, Simulación, Aprendizaje, Feedback, Formación.

KEYWORDS: Instructors, Simulation, Learning, Feedback, Training.

1. Introducción

La formación mediante simulación se ha extendido de forma distinta en función del campo de conocimiento. La simulación por ordenador ha sido uno de los métodos en los que se ha desarrollado esta metodología. Estos simuladores reflejan el funcionamiento complejo de un entorno económico, un mercado, una empresa o incluso un proceso concreto. La interacción con estos entornos simulados permite a los alumnos aprender a tomar decisiones y resolver situaciones propias de la realidad simulada. Los alumnos aprenden a gestionar sin los riesgos de hacerlo en situaciones reales. De esta forma, el alumno, consolida esquemas y modelos propios que tendrá disponibles cuando se encuentre situaciones similares en realidad profesional. Algunas ventajas que ven los propios alumnos se detallan en un estudio realizado recogiendo las opiniones y reflexiones de estudiantes de administración de empresas (Mancilla, Hernández, Tovar, Rodríguez & Castro, 2021): se logra una mayor comprensión de los temas, diagnostican problemas para proponer soluciones creativas, desarrollan habilidades de comunicación e investigación, permite el trabajo colaborativo y multidisciplinario, establece conexión entre el aprendizaje escolar y el mundo laboral.

El éxito y la expansión de estos simuladores ha sido tal que, en el ámbito de las escuelas de negocio en estados unidos, comenzaba a hablarse de saturación del uso de las simulaciones en 1996 (Faria y Ray, 1996). Además de expandirse y formar parte ya de un gran número de programas formativos en escuelas de negocio, también se ha desarrollado la metodología que acompaña a la herramienta. Sabemos que el simulador, por sí solo, no es suficiente para un aprendizaje efectivo (Salas y Burke, 2015). Debe estar integrado en un programa o proceso de aprendizaje más amplio para lograr mayor impacto. Si dejamos al alumno solo con la simulación, este también aprenderá, por ejemplo, si le damos libre acceso a realizar la simulación tantas veces como desee. Podrá experimentar más, lo que le permitirá aprender reforzando algunos esquemas o criterios y cambiando otros para mejorar su desempeño en el simulador, siempre, claro está, que tenga algún tipo de retroalimentación de su desempeño o un resultado final, como ocurre en los videojuegos. Igualmente, aprender sin reflexión es una limitación y en un entorno digital es un reto incluir la reflexión (Prensky, 2001). Además, cuando se utilizan los simuladores como parte de una asignatura debemos conseguir un buen alineamiento entre lo que aprende el alumno y las competencias que estamos buscando al proponerle esa simulación. Es necesaria cierta dirección hacia las competencias que son objetivo de la formación. Los resultados de aprendizaje dependen de integrar adecuadamente el simulador en el programa formativo y de un instructor que ayude en el proceso de reflexión del alumno. Nuestra intención en este trabajo es aportar aquellos aspectos que van a ayudar más a los alumnos a sacarle mejor partido a la simulación. Y en concreto aquellas habilidades o comportamientos de los instructores que más ayudan en el proceso de aprendizaje. Hemos preguntado a cinco instructores expertos en el uso de "simuladores de negocio". En estas entrevistas hemos explorado con ellos que ocurría en las situaciones en las que tuvieron un gran éxito de aprendizaje utilizando simuladores.

A la hora de incluir los simuladores en programas formativos, una de las formas habituales es utilizar el simulador como práctica de una asignatura. De esta forma, los alumnos reciben primero una serie de contenidos teóricos y después realizan la práctica con la simulación. Estas prácticas con los simuladores pueden durar varias semanas, durante las cuales los alumnos, generalmente en grupos, preparan o planifican sus decisiones, luego toman sus decisiones en el simulador y posteriormente obtienen los resultados de sus decisiones. Es en este momento, al recibir el feedback, cuando se espera un proceso que conduzca al alumno a aprender a partir de sus decisiones. El esquema de trabajo (planificación - simulación - análisis de resultados) es importante para que los alumnos entiendan los resultados como el fruto de su planificación y su trabajo previo.

Uno de los elementos que tradicionalmente se asocia a mayor éxito de la simulación es el feedback. Proveer al alumno de un feedback bien construido y con información sobre su desempeño parece algo imprescindible para ayudar a la simulación a favorecer el aprendizaje. El feedback funciona cuando se ofrece en un ambiente confortable y de apoyo; debe ser limitado en alcance y centrarse en unos pocos temas asociados al desempeño; debe incluir información objetiva y enfocada al proceso (Grossman, Heyne y Salas, 2015).



Para diseñar simuladores partimos de un conjunto de habilidades y objetivos de aprendizaje que sirven de base para el diseño de los escenarios en los cuales el alumno pondrá a prueba dichas competencias (Grossman, Heyne y Salas, 2015). En cada escenario el alumno debe poner en marcha una serie de comportamientos y tomará sus decisiones. Resolver de forma adecuada dichos escenarios requiere disponer de un buen nivel en las competencias implicadas. Hay por tanto dos feedback implicados: el resultado o rendimiento en el escenario y las competencias requeridas para alcanzar ese resultado. Pero también algunas de esas competencias tienen relación con el proceso de aprendizaje y quedan fuera del alcance de la simulación y el feedback de resultados. Es el caso de algunas habilidades blandas como la comunicación o el trabajo en equipo. Estas habilidades se desarrollan al planificar junto a sus compañeros de grupo sus decisiones, defender sus puntos de vista ante los docentes o hacer presentaciones. En resumen, como medidas del desempeño sobre las que ofrecer feedback al alumno podemos obtener: los resultados obtenidos en los escenarios de la simulación, las competencias que están implicadas en las decisiones del simulador y otras habilidades que se trabajan durante el proceso. Los instructores entrevistados hacen referencia de forma distinta a estos tres grupos, en algunos casos focalizan toda su atención a los resultados y las competencias de la simulación, pero también existe quien afirma trabajar con una mirada sobre las competencias del proceso.

Una vez los alumnos han recibido su feedback, puede incluirse una sesión específicamente diseñada para favorecer su aprendizaje. Es en este momento en el que el diseño de esas sesiones y el rol que tomen los instructores de la asignatura son las claves para favorecer el mayor aprendizaje posible. De los dos aspectos señalados nos centraremos en el segundo, el rol del instructor, aunque para entender ciertos aspectos incluiremos también referencia a las herramientas que utilizan y el tipo de feedback que recibe el alumno a cerca de su desempeño.

En cuanto a lo que entenderemos por aprendizaje, vamos a trabajar con una idea positiva y amplia del mismo. Exploraremos situaciones cumbre de aprendizaje. Esta idea tan amplia nos permitirá evocar situaciones muy distintas y no limitarnos solo a una idea única de aprendizaje. La simulación se ha vinculado a aprendizajes de larga duración, especialmente en adultos, cuando ofrece objetivos de aprendizaje de inmediata aplicación (Fanning y Gaba, 2007). En general, una idea también amplia de aprendizajes de éxito puede verse en el modelo de aprendizaje centrado en la persona en el que se introduce el concepto de aprendizajes significativos. Podemos entender que son aquellos en los que se da una alta involucración del alumno que es además quien inicia el proceso de reflexión, también tienden a ser expansivos o generalizables, son evaluados por el propio alumno y su esencia es un significado relevante para el alumno. Los aprendizajes significativos incluyen ideas y sentimientos con un significado propio del alumno (Daisen, 2018). Muchos de estos elementos están muy presentes en la formación mediante simulación. Siempre que el docente facilite el entorno de reflexión adecuado. Para asegurar el éxito de estos procesos de reflexión, el docente puede favorecer un clima de apoyo en el cual los estudiantes se sientan valorados, respetados y libres para aprender en una atmósfera propicia. Los participantes que terminan una simulación deben sentir que es posible compartir sus experiencias de forma honesta y franca (Fanning y Gaba, 2007). Estos entornos son realmente posibles si el docente entiende que toda persona desea aprender, busca para averiguar, aspira a superarse y desea crear (Rogers, 1959). En la actualidad esta mirada positiva del alumno se ha concretado en las definiciones de las denominadas competencias de aprendizaje.

La visión humanista y positiva de Carl Rogers ha cristalizado en muchas de las definiciones actuales de competencias asociadas al aprendizaje, como la de aprender a aprender. Es importante incidir en generar una actitud positiva y proactiva en querer aprender de forma continua (Dalmau, 2018). Otro buen ejemplo en este contexto es la competencia denominada "Learning Agility" (Mitchinson y Morris, 2014) que consiste en la voluntad y habilidad para aprovechar las oportunidades de aprender de las experiencias. Mitchinson y Morris señalan cuatro componentes en el Learning Agility: querer innovar, atención al desempeño, reflexión y asumir riesgos.

2. Metodología

En las entrevistas con los instructores expertos queríamos obtener comportamientos y habilidades que ayuden a favorecer el aprendizaje. Buscamos todo aquello que, pertenece al rol del instructor y ayude a un mejor aprendizaje. Hemos querido explorar mediante la entrevista aquellas situaciones de mayor éxito de aprendizaje vividas por los instructores entrevistados. De esta forma tratamos de centrarnos en aquello que se hizo especialmente bien por parte del instructor y que este entiende que ayudó a sus alumnos. Buscar las mejores prácticas a partir de situaciones cumbre nos permite centrarnos mejor en lo que queremos encontrar por los siguientes motivos:

- Al indagar sobre situaciones reales vividas nos alejamos de generalidades o explicaciones más teóricas.
- Siendo esas situaciones de éxito, sabemos que aquello que nos responden ha demostrado su eficacia en la práctica, al menos en ese caso.
- Podemos entender la relación entre los elementos que aparecen y sus consecuencias positivas.

Hemos construido una entrevista semiestructurada de aproximadamente treinta minutos que consta de una fase de contextualización y seis preguntas apreciativas o generativas (Stavros y Torres, 2018). Antes de comenzar con las preguntas se realizaba una contextualización.

Contextualización de la entrevista: “Como docente tendrás experiencias muy distintas, incluso en cursos o grupos similares. Queremos centrarnos, en esta entrevista que vamos a realizar, en esas ocasiones en las cuales percibes que el aprendizaje ha sido relevante, aquellas sesiones en las cuales, al terminar, sientes que tus alumnos han avanzado de forma significativa, quizá incluso ellos sean conscientes. Piensa en una o dos situaciones en las que hayas experimentado esto en mayor medida.”

Preguntas apreciativas

- ¿Que hizo posible que sucediera?
- ¿Qué percibiste que te hizo consciente que en aquella ocasión estaba funcionando de forma excelente?
- ¿Que fue aquello que hiciste que consideras especialmente relevante?
- ¿Qué habilidades/técnicas/estrategias usaste de forma excelente?
- resumiendo: ¿cuáles dirías que son los elementos clave que facilitan el aprendizaje del alumno tras una experiencia de simulación?
- ¿Qué 3 consejos darías a alguien que comenzase ahora?

2.1. Los instructores

Los cinco instructores entrevistados son altamente experimentados y utilizan las simulaciones asiduamente y de forma sistemática en sus asignaturas. Todos ellos son profesores expertos en diferentes áreas de negocio en centros de formación de negocios pertenecientes a diferentes universidades.

3. Resultados

3.1. ¿Qué favorece el aprendizaje?

Antes de entrar a comentar las respuestas de las entrevistas es útil aclarar que les pedíamos que recordaran una o dos situaciones de éxito en cuanto a que se diera un aprendizaje muy significativo. No se les ofrecía una definición concreta de éxito o de aprendizaje significativo, ya que entendemos que estamos buscando las mejores ocasiones a su juicio, sin filtrar las que se ajusten o no a una misma definición de éxito. Una vez recordaban una o dos situaciones pasábamos a realizar las preguntas.

En primer lugar, es destacable que los entrevistados hacen numerosas referencias a los feedback de los simuladores a la hora de identificar estas situaciones. Muchas de las situaciones más exitosas comienzan con un mal resultado de los alumnos en la simulación. Esto se da, bien en relación con los resultados del propio



grupo, por ejemplo, alguna decisión errónea que les penaliza mucho y les sorprende, o bien en relación a la posición de su grupo en alguna herramienta de ranking que compara los resultados de todos los grupos que están en la misma asignatura y simulación simultáneamente. En varias de estas situaciones recordadas, el comienzo del éxito parece ocurrir al recibir un feedback de resultados muy negativo, así como a quedar situado en las últimas posiciones del ranking.

3.2. ¿Qué hace que se den situaciones de éxito en el aprendizaje con simuladores?

En las respuestas encontramos tanto elementos del alumno como del docente con relación a esta pregunta. Se habla de la actitud positiva del alumno ante los errores y de su compromiso con el curso o con su propio aprendizaje. En cuanto al docente, hay referencia a su capacidad para hacer las preguntas adecuadas en el momento adecuado, estar muy bien preparado para aparecer como un verdadero experto en la simulación y tener humildad.

La actitud positiva del alumno se visualiza cuando quiere explorar sus errores y pregunta para comprender, también es importante ver cómo están funcionando en el trabajando en equipo. En todos los casos se trabaja la simulación en grupos y los entrevistados encuentran imprescindible tener muy en cuenta, en el momento de configurar los grupos, que se repartan roles diferentes entre los alumnos. Se trata de reproducir en el grupo los roles que existan en la realidad objeto de la simulación.

El compromiso de los alumnos aparece asociado a su aprendizaje y a su decisión de competir con los otros grupos de clase. La competición aparece como un elemento clave al explicar lo que hizo a esos grupos esforzarse y aprender de forma significativa. Así pues, parece que los rankings de comparación intra-clase cumplen una función motivadora, favoreciendo que se den situaciones de éxito. Igualmente, los instructores mencionan que consideran los aprendizajes exitosos con independencia de que los alumnos consigan, al final, acabar situados en las primeras posiciones en el ranking o pasar de “rojo” a “verde” sus resultados. Podemos deducir que el ranking ayuda a reaccionar a los alumnos, y al docente, pero lo hace exclusivamente frente al fracaso, en cambio, no se asocian situaciones de éxito significativo asociadas a comenzar en una posición elevada del ranking.

Cuando se menciona el rol del docente aparecen dos visiones diferentes. De un lado, un docente que pregunta de forma adecuada, haciendo responsables a los alumnos de identificar por qué obtienen los resultados que obtienen. Este docente reacciona acercándose al grupo que ha fracasado, ayudándoles a descubrir. De otro lado tenemos una versión del docente que se asocia a formaciones de nivel de maestrías en las que la búsqueda del alto rendimiento endurece el rol del docente. Aparece un docente más retador, que adopta un rol más exigente con los alumnos, ayudado por su experiencia. Al desarrollar este rol pone en “jaque” al alumno para que este busque alternativas mejores a sus decisiones.

Aquello que es común en todas las aportaciones es el origen de estas situaciones de éxito: parten todas ellas del fracaso del alumno en la simulación. Lo común es que el fracaso, cuando aparece en determinados alumnos, provoca una reacción del docente capaz de conducir al éxito del aprendizaje.

3.3. ¿Qué acciones de los docentes consideran relevantes para el éxito del aprendizaje?

Dos preguntas exploran este aspecto, una de ellas centrándose en su reacción como docente en esas ocasiones de éxito y la segunda indaga sobre las habilidades y estrategias que aplicó en esa situación. Con estas preguntas exploramos qué reacciones aparecen sin pretender establecer ninguna causalidad. Lo interesante es ver como docentes experimentados afrontan este tipo de situaciones.

Los docentes entrevistados hacen referencia a ocho comportamientos o habilidades:

- Motivar y apoyar. Diciéndoles por ejemplo, que el resultado es malo, pero el camino correcto. Recordándoles que tienen capacidad para hacerlo mejor. Que vieran que el docente confía en ellos.
- La dedicación especial. El grupo nota que el docente hace esfuerzos especiales ante la situación de los malos resultados, está más cerca, les ofrece recursos o documentación extra, cambia su rol para aparecer como algún personaje que les ayuda a ver sus errores.
- Aceptación y apertura ante comportamientos que inicialmente desagradan al docente.
- Curiosidad para acercarse a los alumnos indagando, tratando de descubrir sus cualidades.
- Ser humilde aceptando que no somos infalibles y expresarles nuestra satisfacción cuando superan las expectativas.
- Actuar con pasión y entrega para debatir con ellos y demostrarles en qué están equivocados.
- Ser participativo y democrático. Hacer que se sientan protagonistas de su desarrollo.
- Ser muy analíticos, utilizar los números y el conocimiento propio del simulador y de la realidad en el momento de criticar su desempeño.

Se trata como decíamos de las habilidades que un docente experimentado percibe que utilizó en situaciones en las que se dio, a su juicio, una experiencia de aprendizaje especialmente exitosa. A continuación les pedíamos a modo de resumen los elementos clave que facilitan el aprendizaje del alumno.

3.4. ¿Cuáles son los elementos clave que facilitan el aprendizaje cuando usamos simulaciones?

En las respuestas vuelven a aparecer habilidades o comportamientos del docente, pero también aparecen como relevantes otros aspectos del proceso de trabajo con los simuladores.

Comportamiento del docente:

- La dedicación del docente a cada grupo o alumno debe ser equilibrada. Evitando dejarse llevar por los que más avanzan o los que parecen necesitar y pedir más apoyo.
- El análisis con el docente de lo que ha sucedido en las decisiones que se han tomado. Basarse en los datos. Provocar el análisis por parte de los alumnos, evitando aquellas ideas que no se basen en evidencias.
- La retroalimentación que da el docente sobre los errores y los aciertos de los alumnos. Adaptando la relación con cada grupo y entendiendo que lo que el alumno percibe que piensa el docente sobre sus posibilidades es importante.

Aspectos del proceso y el grupo:

- La competitividad que aparece entre los grupos. Cuando se comparten los resultados de los diferentes grupos, los que quedan en últimas posiciones reaccionan.
- La configuración de los equipos de trabajo. Darle importancia a como se crean los grupos y que se creen roles distintos dentro del grupo en función de la temática del simulador.
- La cercanía del docente, su observación directa del trabajo de los alumnos y la comunicación con ellos como grupo y como alumnos individuales.
- El dominio a fondo del simulador por parte del docente. Manteniendo una mirada integradora de las diferentes áreas o procesos implicados en la simulación.
- Una buena explicación del entorno o realidad que se simula: empresa, mercado, ...

3.5. Tres consejos para alguien que empiece ahora

En esta última pregunta le pedimos a los docentes que nos ofrezcan tres consejos, otra forma de sintetizar lo que consideran más relevante para realizar formación con simulaciones y tener más éxito en cuanto al aprendizaje. Los veremos en el mismo orden en el que los entrevistados los mencionaron.

Primer consejo



- Prueba tú antes la simulación
- No centrarse en lo que da el simulador, centrarse en lo que se puede obtener con lo que le ha pasado al alumno en el simulador.
- Conocer el simulador viviéndolo como alumno.
- Entender en profundidad y dedicarle horas al simulador
- Practicar mucho con el simulador.

Segundo consejo

- Tener muy clara la metodología y los pasos que se van a seguir. En qué punto se va a hacer cada cosa, por ejemplo, en qué momento les vamos a dejar probar la herramienta.
- Fíjate tú bien los objetivos de aprendizaje, qué es lo que quieres que aprendan.
- Entrenamiento básico en el manejo de grupos. Para la construcción adecuada de grupos.
- No quedarte en ser “contestador de preguntas”, has de ser “preguntador”, desafiarles con tus preguntas para que ellos encuentren sus respuestas.
- Ser integrador para no centrarse solo en una mirada muy concreta o parcial debido a la especialización del docente.

Tercer consejo

- Tú no debes responder, tú debes preguntar, son ellos los que deben hacer el trabajo
- Tener tú todos los argumentos. Tener todo el conocimiento y que sepas, como docente, lo que necesitas tú y la materia del simulador
- Entrenamiento en el manejo de la mayéutica. Es mejor si ellos reflexionan.
- Planificar bien el proceso
- Dedicar atención a cada estudiante.

4. Conclusiones

A la luz de los casos revisados es posible decir que la formación con simuladores por ordenador es una opción metodológica que puede lograr elevados estándares de aprendizaje, motivación y satisfacción del alumno. Siendo la simulación el elemento diferenciador de este tipo de formaciones, también queda claro en todos los casos que es necesario incluir dos fases muy importantes: una fase previa de planificación o preparación y una fase posterior al propio ejercicio de simulación de análisis de resultados. El instructor que diseña y lidera la formación tiene un rol relevante, siendo poco aconsejable que lance la simulación como un juego o una práctica aislada. Para desempeñar de la mejor forma ese rol, los expertos mencionan como primer elemento un conocimiento profundo del simulador por parte del docente. Incluso cuando el simulador no coincida exactamente con los objetivos de la asignatura. Siempre que el docente mantenga una mirada integradora con relación a los diferentes aprendizajes posibles de la simulación, se prevé una mejor respuesta del alumno. Esto ya se ha señalado anteriormente (Blancafort, 2021) indicando la importancia de una visión integral de la empresa por parte del docente. En la primera fase, la de preparación de la simulación, se menciona como muy relevante la creación de grupos de alumnos que realicen después la simulación conjuntamente. Esos grupos pueden tener un tiempo para planificar sus decisiones, conocer el entorno que se simulará (empresa, proceso, mercado, ...) e incluso probar la simulación. Es positivo que en esos grupos los alumnos adopten diferentes roles asociados al entorno real simulado.

En la fase de análisis de resultados es en la que el rol del docente adquiere más relevancia. Buscando situaciones de especial éxito vividas por los docentes, encontramos que suelen narrar historias en las que los alumnos se enfrentan a un mal resultado. Es posible que el hecho de fracasar en las decisiones, o quedar en mal lugar en los rankings de grupos, provoque una reacción de superación en los alumnos. También tiene cierta lógica pensar que en esas situaciones en las que han obtenido peores resultados hay más recorrido y oportunidades para mejorar. Pudiera ser que en otros casos en los que se dé un buen resultado inicial también

se diera un gran aprendizaje. Lo cierto es que esta última posibilidad no apareció en las entrevistas.

Algunos de los entrevistados asocian comportamientos suyos específicos ante esos grupos que han tenido mal resultado como: acercarse más a ellos, dedicarles más esfuerzo, hacerles más preguntas u ofrecerles más explicaciones. En general hay más dedicación y esto lo asocian con los buenos niveles de cambio y aprendizaje. Por lógica, esa dedicación no puede ser igual al resto de grupos. Curiosamente, un mensaje que también aparece sobre las expectativas de los docentes en esos casos es que un gran aprendizaje no implica necesariamente que los resultados finales sean excelentes o que hayan recuperado posiciones en el ranking. Así pues, aunque en realidad la posición en el ranking o los resultados del grupo en la simulación, no son reconocidos como elementos que sirvan para valorar el aprendizaje final del alumno, sí que sirven para marcar el inicio de esos procesos que terminan con un gran aprendizaje.

El uso del feedback de resultados y muy especialmente de los rankings, merece un espacio en estas conclusiones. La idea que la posición en el ranking no refleja necesariamente quienes están aprendiendo más nos permite entender que: la función de los rankings y el uso que se les da en el aula por los docentes está más ligada con la necesidad de motivar a los alumnos durante la actividad. Esa motivación parece ser más intensa cuando los resultados son peores. Para el alumno sí que parece que la cantidad de aprendizaje necesario aumenta cuanto peor sean mis resultados, cuando en realidad los docentes no ven esa relación tan directa. Esto puede provocar dos consecuencias en el aula: la primera tiene que ver con los estilos personales, aquellos alumnos que sean más competitivos pueden entender que lo realmente importante es “ganar”, más adelante hablaremos más sobre este aspecto. La segunda consecuencia tiene que ver con vincular el aprendizaje exclusivamente al fracaso, parece que si obtienes buenos resultados ya no es necesaria tanta reflexión y análisis. Además, si obtienes buenos resultados, verás que el docente le va a dedicar más tiempo y esfuerzo a aquellos grupos que les ha ido peor. Algunos docentes ven que este desequilibrio debe corregirse, pero no encontramos en las entrevistas situaciones en las que se haya partido de un buen resultado y se haya alcanzado un gran aprendizaje, por lo que no podemos explorar aquí si los comportamientos del docente en esos casos son distintos o parecidos a cuando partimos del fracaso. Parece buena idea para los docentes plantearse como quieren reaccionar y equilibrar su dedicación ante los diferentes resultados de los alumnos en la simulación. En el caso de decidir equilibrar la dedicación a los grupos con peores resultados y a los que obtienen buenos resultados, parece que debemos plantearnos si las habilidades y estrategias a utilizar con los grupos de buenos resultados son exactamente las mismas o distintas a las que aplicamos ante malos resultados.

Existen personas más competitivas que otras. Para estas personas lograr estar en el primer puesto puede ser prioritario, dando mayor valor a los aprendizajes que le permiten obtener un mejor resultado. Si los docentes reconocen que la posición en el ranking o los resultados numéricos de los simuladores no se asocian siempre con los que más aprenden, entonces es muy posible que estos alumnos más competitivos aprendan menos. O incluso que su aprendizaje principal sea que ganar, quedar el primero, es lo más importante. Esto puede verse reforzado si ven que el docente no les exige reflexionar o buscar alternativas tanto como a los grupos con peores resultados. Los simuladores reproducen el funcionamiento de los negocios en un entorno y bajo unas condiciones particulares. Podemos obtener buenos resultados en un simulador, reforzando así nuestras decisiones, nuestras prioridades. Si esto ocurre sin la reflexión o la comprensión de por qué ha funcionado y que podría pasar si las condiciones cambiaran, podemos estar aprendiendo menos cómo funciona ese negocio o entorno que los que han obtenido malos resultados. Esto puede conducir a reforzar conductas que en realidad son poco adaptativas, ya que cuando cambien las condiciones de la realidad respecto a la simulación, estos alumnos habrán desarrollado menos estrategias alternativas. Si la simulación debe prepararnos mejor para tomar buenas decisiones en la realidad, el docente necesita encontrar la manera de favorecer el aprendizaje significativo en los alumnos, independiente del resultado obtenido en la simulación.

Los docentes tenemos muy claro que debemos actuar cuando el fracaso aparece. En las entrevistas vemos que todos reconocen comportarse de forma distinta, poner en marcha habilidades o roles adaptados a la situación para ayudar a los alumnos a superar el mal momento. En cuanto a estos comportamientos y habilidades especiales, hemos visto que se concentran en ocho que son: motivación, dedicación, aceptación,



curiosidad, humildad, pasión, abrir la participación, analizar. Damos a continuación una definición de cada una basada en las respuestas a las entrevistas y nuestras conclusiones.

- **MOTIVACIÓN.** Mostrándoles lo que sí están haciendo bien cuando están afectados por un mal resultado. Mostrar nuestra confianza en el grupo y en su capacidad para aprender. Apoyarles recordándoles sus capacidades.
- **DEDICACIÓN.** El grupo nota que el docente hace esfuerzos especiales ante la situación de los malos resultados, está más cerca, les ofrece recursos o documentación extra, cambia su rol para aparecer como algún personaje que les ayuda a ver sus errores.
- **ACEPTACIÓN.** En ocasiones se dan situaciones y comportamientos que desagradan a los docentes. Lo que nos permite enfocarnos a lo que podemos hacer por el aprendizaje de esos alumnos es alejarnos del juicio o el rechazo.
- **CURIOSIDAD.** Para acercarse a los alumnos indagando, tratando de descubrir sus cualidades, las razones de sus reacciones y sus necesidades de aprendizaje.
- **HUMILDAD.** Para haberse preparado a conciencia, ser el experto que necesitan que seamos aceptando que no somos infalibles. También es expresarles nuestra satisfacción cuando superan las expectativas.
- **PASIÓN.** Actuar con pasión y entrega para debatir con ellos y demostrarles en qué están equivocados.
- **ABRIR LA PARTICIPACIÓN.** Ser participativo y democrático. Hacer que se sientan protagonistas de su desarrollo.
- **ANALIZAR.** Utilizar los datos objetivos y el conocimiento propio del simulador y de la realidad en el momento de revisar el desempeño de los alumnos.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

González Piñero, S. (2022). Habilidades del docente y elementos que favorecen el aprendizaje en las conversaciones post-simulación. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 2(2), 73-81. (www.businesssimulationjournal.com)

Referencias

- Blancafort Masriera, L. (2021). Los simuladores de negocios como metodología estratégica en la formación en dirección de empresas: visión del docente. *Company Game & Business Simulation Academic Journal*, 1(1), 59-71. (www.businesssimulationjournal.com)
- Dalmau, O. (2018). Los participantes, líderes de su propio desarrollo competencial. Formación y desarrollo del talento, Formación y desarrollo del talento (pp. 217-231). Manresa (España): Edicions FUB.
- Dasein, B. M. (2018). Freedom to learn for the 21st century (education as if people mattered). (Tesis doctoral). Birmingham (UK): University of Birmingham
- Faria, A. J.; Ray Nuelsen, X. (1996). Business simulation games: current usage levels a ten year update. *Developments in business simulation & experiential exercises*, 23, 22-28
- Fanning, R. M.; Gaba, D. M. (2007). The Role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in Healthcare*, 2, 115-125. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3180315539>
- Grossman, R.; heyne, K.; Salas, E. (2014). Game- and simulation-Based approaches to training. Kraiger, Passmore, Rebedo & malvezzi. (Eds). *The Wiley blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance Improvement*. (pp. 205-223) Chichester (UK). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118736982.ch12>
- Mancilla Venegas, F. J.; Hernández Cerrito, P. C.; Tovar García, J.; Rodríguez Medina, L.; Castro Márquez, A. (2021). Percepción sobre el desarrollo de competencias mediante simuladores de negocios. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 1(1), 7-19. (www.businesssimulationjournal.com)
- Mitchinson, A.; Morris, R. (2014). Learning about Learning agility. (<http://bit.ly/3tzva5F>). <https://doi.org/10.35613/ccl.2014.1012>
- Prensky, M (2001). *The games generations: how learners have changed*. (McGraw-Hill), Digital game-based learning
- Rogers, C. R. (1959). Significant learning in therapy and education. *Nursing research*, 4, 68-77
- Salas, E.; Burke, C. S. (2015). Simulation for training is effective when... *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 59, 235-239
- Stavros, J. M.; Torres, C.; Cooperrider, D. L. (2018). Conversations worth having: using appreciative inquiry to fuel productive and meaningful engagement. Berrett-Koehler.