

EL JUEGO COMO METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DE LAS VENTAS

Estrada, Marta¹

Universitat Jaume I, España

estrada@emp.uji.es

Monferrer, Diego²

Universitat Jaume I, España

dmonferr@emp.uji.es

Moliner, Miguel-Ángel³

Universitat Jaume I, España

amoliner@emp.uji.es

Material original autorizado para su primera publicación en la revista académica REDMARKA. Revista Digital de Marketing Aplicado.

Recibido: 13 abril 2017

Aceptado: 15 junio 2017

Resumen

El juego promueve el desarrollo general de la persona, ya que permite ensayar reglas y limitaciones que después podrá extrapolar a situaciones reales con cierta garantía de éxito. Morales (2009) relata las ventajas que el proceso del juego aporta a los individuos ya que supone el desarrollo competencias emocionales. En este trabajo proponemos el uso de esta metodología para lograr

¹ Miembro del grupo de investigación IMK. Profesora del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I

² Departamento de Administración de Empresas y Marketing, Universitat Jaume I

³ Departamento de Administración de Empresas y Marketing, Universitat Jaume I

el entrenamiento cooperativo de las habilidades socio-emocionales necesarias para los profesionales de las ventas. Con este fin, se desarrolla en la asignatura Técnicas de Ventas, obligatoria de cuarto curso del grado de ADE tres talleres, uno constituido por dinámicas grupales y los otros dos por juegos serios. Con los mismos se pretende entrenar las emociones de los equipos de trabajo. El logro del objetivo meta se mide mediante la utilización del cuestionario de satisfacción grupal Viles et al. (2013) mostrando resultados satisfactorios. Como conclusión de la esta experiencia docente se confirma que el juego resulta una excelente técnica para trabajo cooperativo.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, juegos serios, venta

Abstract

The game promotes the general development of the person, since it allows to rehearse rules and limitations that later will be able to extrapolate to real situations with certain guarantee of success. Morales (2009) describes the advantages that the game process brings to individuals since it involves the development of emotional competencies. In this paper we propose the use of this methodology to achieve the training of the socio-emotional skills necessary for marketing professionals. To this end, three workshops are held in the subject Sales Techniques, compulsory in the fourth year of the ADE degree, one consisting of group dynamics and the other two by serious games. The aim is to train the emotions of the work teams. The achievement of the target goal is measured by using the group satisfaction questionnaire Viles et al. (2013) showing satisfactory results. As a conclusion of this teaching experience it is confirmed that the game is an excellent technique for cooperative work.

Keywords: cooperative learning, serious games, sales

1.INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje es formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos ocurridos en el entorno, ciudadanos capaces de contribuir al desarrollo de sociedades saludables y eficientes. El logro de esta meta se encuentra inevitablemente unido al entrenamiento de profesionales autónomos que construyan su propio sistema personal de aprendizaje. Esto implica ir más allá del mero desarrollo de los contenidos curriculares, suponiendo la potenciación de habilidades intelectuales, incluidas en la inteligencia analítica, pero también habilidades de carácter socio-emocional, más propias de la inteligencia emocional (en adelante IE) (Solsona, 1998).

Las estructuras de conocimiento se originan y aplican en contextos sociales concretos y a través del desarrollo de metodologías docentes que propicien el aprendizaje cooperativo (en adelante AC), en la que se destina espacio y tiempo a la interacción multidireccional entre pares, frente al planteamiento clásico de la clase magistral, en el que se privilegia la interacción unidireccional o bidireccional entre el profesor y alumno (Traver, 2003). Una perspectiva interaccionista de la enseñanza-aprendizaje plantea el establecimiento de la coyuntura necesaria para que el alumno aprenda a discutir, comparta tareas, asuma responsabilidades y desarrolle la capacidad crítica, en definitiva, entrene la inteligencia emocional.

Durante los últimos años, han proliferado las investigaciones que demuestran la enorme influencia que tiene la interacción entre los alumnos en el aula sobre la serie de variables educativas como son el proceso de socialización, la adquisición de competencias o destrezas vinculadas al respeto, la solidaridad, la tolerancia, la empatía, la autoestima o el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004; Gallego y Gallego, 2004; Ovejero, 1990; Vallés, 2008). Variables, todas ellas, que van a repercutir irremediabilmente en el desarrollo personal, social y profesional del sujeto. En este contexto, el aprendizaje actual se construye a partir de cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996). La educación debe

proporcionar una formación que preste atención al desarrollo de la IE para contribuir a la formación integral del sujeto (Balsera, 2008). En esta línea, el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) ha supuesto una profunda reflexión sobre la formación universitaria y la forma de transmitir el conocimiento utilizada por el profesorado. El enfoque docente propuesto por el EEES se basa en la evaluación de competencias cognitivas o técnicas (propias de cada asignatura) y competencias transversales o emocionales (cuyo principal objetivo es la formación integral de la persona y su crecimiento personal). Todo ello implica la necesidad de conceder importancia, no sólo a los contenidos, sino a la educación afectiva en un sentido más amplio (Solsona, 2003). Si la inteligencia está conectada con los afectos se hace necesario la estructuración de los mismos mediante actividades y metodologías que suponen del trabajo en grupo de forma colaborativa y cooperativa.

Gran parte de las compañías actuales se basan en el desarrollo de equipos de profesionales auto-gestionados, cuyos empleados son independientes, capaces de autorregular e integrar sus esfuerzos para desarrollar una determinada tarea. No obstante, la capacidad socio-emocional de los empleados que componen estas estructuras depende, principalmente, del entrenamiento recibido en el seno de las mismas (Domingo, 2008). Esto ha provocado cierta crítica que, desde el mundo empresarial, pone en cuestión la formación de los titulados universitarios en las habilidades necesarias para el trabajo en grupo (Domingo, 2008). Si bien, como hemos señalado anteriormente, el estudio de la IE ha sido recurrente en diferentes ámbitos educativos, existe una carestía de trabajos que estudien como potenciar las habilidades necesarias para el desarrollo efectivo de trabajo cooperativo en la formación en marketing y más particularmente en la formación en ventas. En este sentido, si bien resulta deseable un buen desarrollo de las habilidades afectivas para lograr la mayor eficacia del grupo de trabajo para todos los sujetos y en todas las profesiones, en el caso de los profesionales de la venta adquiere mayor importancia. El perfil del vendedor viene asociado a cualidades intrínsecamente socio-emocionales: autoestima, creatividad, empatía, motivación, habilidades comunicativas (Kuster y Roman, 2006;

Monferrer et al., 2014). La universidad, a nuestro entender, debe aceptar el desafío de formar a los alumnos en estas habilidades, potenciando el desarrollo de metodologías de alfabetización emocional para el logro eficaz del trabajo en grupo.

En este trabajo proponemos una experiencia docente llevada a cabo en la asignatura Técnicas de Ventas, obligatoria de 4º curso del Grado de ADE. El objetivo consiste en el desarrollo, no sólo las competencias técnicas del alumnado, sino también las socio-relacionales, preparando así a los futuros vendedores para trabajar cooperativamente en cualquier departamento comercial siendo capaces de afrontar los desafíos del mercado actual.

En la redacción de este trabajo en primer lugar, teorizamos sobre el concepto aprendizaje cooperativo y habilidades socio-emocionales, en segundo lugar relatamos la experiencia docente, analizamos los datos y resultados y finalmente aportamos las conclusiones.

1.1. El aprendizaje cooperativo y las habilidades socio-emocionales

El siglo XX fue el periodo más prolífero en el desarrollo de escuelas y corrientes en el campo educativo tanto en lo referente a aportes teóricos, como metodológicos y prácticos. Destacables resultan las aportaciones del paradigma conductista, el humanista, el socio-histórico y el constructivismo social. Sin ánimo de profundizar en los mismos, mencionaremos brevemente que el conductismo, propuso la tecnología educativa y la enseñanza programada; el humanista, la denominada educación personalizada; el cognitivismo, el programa para enseñar a pensar y aprender a aprender; el paradigma socio-histórico, la enseñanza desarrollada y problemática y, por último, el constructivismo, cuestionó la concepción transmisiva del proceso enseñanza-aprendizaje encontrando en el aprendizaje cooperativo (en adelante AC) el eje vertebrador de su discurso (Ferreiro, 2007).

La introducción del constructivismo como marco explicativo del aprendizaje supuso el inicio de arduo debate que ha enfrentado a los partidarios de una concepción más tradicionalista, en los que el alumno se presenta en una posición

inmovilista, frente a los que defienden un papel más activo del profesorado. Una visión que presenta al docente en un papel jerárquicamente superior y protagonista de un proceso que considera al alumno como un “recipiente” sobre el que “verter” unos contenidos preferentemente de carácter técnico dejando al lado la asunción de contenidos procedimentales y actitudinales (Traver, 2003). El constructivismo considera al alumno como piedra angular del proceso de aprendizaje y relega al profesor a un papel mediador entre el alumno y el conocimiento. La forma más efectiva de enseñanza, según esta escuela de pensamiento, es la producida cuando se da una interacción cooperativa entre compañeros.

El aprendizaje cooperativo supone un heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupo, ayudándose mutuamente en tareas académicas (Melero y Fernández, 1995). Los fundamentos del aprendizaje cooperativo están relacionados con la interacción, la construcción social de la inteligencia y el entrenamiento de las habilidades socio-emocionales del alumnado (Ovejero, 1990). Estos postulados no son nuevos y los encontramos anteriormente en la concepción de la educación-aprendizaje defendida por Piaget y Vygotsky o, posteriormente, por la Escuela de Ginebra y la Escuela Soviética. El gran avance en los dictámenes de la Psicología Social Evolutiva se basa en el hecho de hacer hincapié en la importancia de la interacción entre iguales, del conflicto como necesidad para el correcto desarrollo socio-cognitivo del sujeto.

En este sentido, el AC favorece la integración de todos los sujetos participantes. Cada cual aporta al grupo sus habilidades y conocimientos mediante un sistema de reparto de roles. Así, quien tiene mayor capacidad de liderazgo, dirige democráticamente y de forma compartida la actividad; quién es más analítico, es más activo en la planificación; quien es más sintético, facilita la coordinación. Además esta estrategia de gestión del trabajo supone un aumento en el rendimiento del proceso de aprendizaje ya que los objetivos de trabajo autoimpuestos por el propio alumnado motivan un mayor esfuerzo que si los objetivos son impuestos desde el exterior por el propio profesorado. De esta

manera el docente no es el fin del aprendizaje, sino una herramienta más, su responsabilidad se centra en enseñar a aprender. El trabajo cooperativo amplía el campo de experiencia del alumnado y aumenta sus habilidades comunicativas al entrenarlos en el reconocimiento del resto de perspectivas, potenciando las habilidades socio-emocionales, ya sea para defender los propios argumentos o para aceptar los de los demás. En definitiva, parafraseando a Kagan (1992), el AC supone el mayor ejemplo de que: “la suma de las partes interactuando es mejor que la suma de las partes solas”.

Llegado a este punto, tal y como señala Ovejero (1990), es importante aclarar que si bien todo AC es aprendizaje en grupo no todo aprendizaje en grupo es AC. La distribución en el aula en pequeños grupos de trabajo pone a los alumnos en situación de relacionarse entre ellos, sin embargo, la naturaleza de la relación variará en función de cómo se estructure el grupo y, obviamente, las particularidades de la actividad. En este sentido, uno de los principales errores cometidos en iniciados en esta metodología es organizar la clase en grupos para posteriormente plantear propuestas educativas de carácter individual, esto puede ser trabajo en grupo, aunque no necesariamente cooperativo. Las principales diferencias entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las de aprendizaje grupal son:

- Interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Esto supone que el aprendizaje de los miembros del grupo a nivel individual no es posible sin la contribución del resto. Para potenciar la interdependencia positiva hay que entrenar al alumno en la idea de que la realización de las producciones de clase son objetivos colectivos del grupo, el éxito personal va ligado inevitablemente al del grupo. En este sentido, existen diversas formas de estructurar la interdependencia positiva, por ejemplo: las recompensas colectivas, la dependencia de recursos de otros, la división del trabajo, etc.

- Existencia tanto de responsabilidad individual como corresponsabilidad entre los miembros del grupo. Es decir, los resultados del grupo dependen del aprendizaje individual de todos los miembros del grupo. Con la potenciación de la responsabilidad individual se trata de evitar que haya algún miembro que no

trabaje y de que todo el trabajo del grupo recaiga en una sola persona. Algunas fórmulas usualmente utilizadas para controlar el desempeño individual de los miembros del grupo son: los exámenes individuales, la elección al azar de un estudiante para presentar los resultados del grupo, o hacer preguntas individuales mientras se supervisa el trabajo grupal (Domingo, 2008).

-La composición de los grupos de trabajo cooperativos es heterogénea mientras que en el trabajo en equipo suele ser homogénea. La formación de los grupos heterogéneos debe ir acompañada de la construcción de la identidad de los grupos, de la práctica de la ayuda mutua entre el alumnado que debe aprender a valorar las diferencias individuales de manera que estas les permitan desarrollar la sinergia del grupo.

-En el trabajo cooperativo se produce un liderazgo compartido y no un liderazgo individual más propio del trabajo en equipo. Algunas de las características del AC están en sintonía con el desarrollo del concepto moderno de liderazgo, que enfatiza la cooperación, el liderazgo en equipos y el reconocimiento de las perspectivas múltiples.

-Las habilidades necesarias para desarrollar el aprendizaje cooperativo son objeto explícito de la intervención educativa, son enseñadas directamente por los profesores, previamente y durante el proceso de implantación en el aula. Esta conclusión no suele darse en el trabajo en equipo, puesto que en este segundo caso se presupone que las habilidades sociales y las capacidades que los alumnos necesitan para trabajar en grupo son un prerrequisito que deben poseer antes de tomar la decisión de utilizar dinámicas grupales.

A la vista de estas características o elementos centrales del aprendizaje cooperativo, queda claro que, para llevarlo a cabo eficazmente hay que buscar la correspondencia entre los objetivos de la asignatura y las demandas en el alumnado tanto a nivel cognoscitivo como emocional. A continuación vamos a profundizar en las habilidades necesarias a entrenar para el desarrollo del AC y en el uso del juego como metodología fundamental en este proceso.

1.2. Aprendizaje cooperativo y juego

El juego es una actividad fundamental para el desarrollo humano. Huizinga (1972) define el juego como: “Una actividad u ocupación voluntaria, ejercida dentro de ciertos y determinados límites de tiempo y espacio, que sigue reglas libremente aceptadas pero absolutamente obligatorias, que tiene un final y que va acompañado de un sentimiento de tensión y de alegría, así como de una conciencia sobre la diferencia con la vida cotidiana”. Numerosos estudios defienden la importancia del juego en el proceso de desarrollo de las personas quedando suficientemente probado que favorecen distintas habilidades sociales y cognitivas. En particular, destacan las aportaciones de Vygotsky (1978) relatadas en Mooney (2000), quien presenta el juego como un espacio de ensayo. Morales (2009), relata las numerosas ventajas que el proceso del juego aporta a los individuos en general ya que supone el desarrollo de habilidades socio-emocionales como la sociabilidad, la creatividad, la capacidad crítica y comunicativa, estimula la acción, reflexión y expresión.

La utilización del juego permite transmitir y hacer entender conceptos abstractos y temas complejos que de lo contrario resultan difíciles de comprender. De acuerdo con el Valiño (2002), juego puede ser valorado desde diferentes perspectivas, el juego como actividad espontánea, como instrumento didáctico y como técnica grupal. En el primer caso, supone un ejercicio de liberación de la mente más propio de niños que de adultos. El juego como instrumento didáctico trata de encontrar en el proceso de jugar los aprendizajes que se pueden desprender de dicha actividad. Finalmente, el juego como técnica grupal para el aprendizaje cooperativo tiene como objetivo estudiar el comportamiento social de un grupo en particular y detectar las dificultades, la forma de entender las mismas o la forma de afrontarlas.

El uso de las metodologías activas de aprendizaje como el juego serio tiene como objetivo principal el aprendizaje, aunque sea con una intención inconsciente Crawford (1984). Los juegos serios se caracterizan por estar diseñados específicamente con fines educativos, formativos e informativos (Bezanilla et al., 2014; Michael y Chen, 2006). Además, suponen un incremento

de la aptitud relacional, mayor tolerancia a la frustración, capacidad para asumir riesgos, resolver problemas y tomar decisiones individuales y grupales (Green y Bavelier, 2006). Las representaciones utilizadas en el juego son, de hecho, representaciones del conocimiento afectivo propio de quien juega. Las emociones como el amor, la ira o el miedo motivan y conforman las diferentes formas de juego en las que participa, así como las expresiones simbólicas producidas por las personas que juegan. Dado que el juego involucra la capacidad de “darse cuenta que” y de cambiar el foco de atención y los roles, éste constituye un entorno natural que puede dar a lugar a una experiencia terapéutica o catártica ya sea voluntaria o inconsciente [19]. Basadas en estas concepciones, este proyecto propone los juegos serios TANTRIX, PIKO, STORY CUBES y LEGO SERIUS PLAY además del desarrollo de otras dinámicas como el DESAFÍO DEL MALAVISCO como instrumentos de cooperación y diagnóstico de las emociones suscitadas entre los integrantes de los equipos de trabajo a fin de conseguir que el aprendizaje cooperativo de las ventas sea lo más satisfactorio posible. A continuación describiremos los detalles de la metodología propuesta.

2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE: METODOLOGÍA

Las posibilidades existentes para el desarrollo de las habilidades socio-emocionales en el desarrollo de la metodología de AC son muy extensas. Cuatro son los modelos que son frecuentemente desarrollados para el logro del AC: Jigsaw (Rompecabezas), Student Team Learning (Aprendizaje por Equipos), Learning Together (Aprendiendo Juntos) y Group Investigation (Investigación en Grupo). Otros métodos son: Scripted Cooperation (Cooperación Guiada), Peer Tutoring (Tutoría entre Iguales) y Co-op co-op (Técnica flexible de Aprendizaje Cooperativo) (Waters, 2000). Cualquiera de estas técnicas así como otras de reciente creación resulta válida siempre y cuando se respeten las siguientes premisas: los alumnos aprendan en lugar de ser enseñados por el profesor, se trabaja en grupo y cada estudiante desempeña un rol, los integrantes del grupo dependen unos de otros, existe responsabilidad individual y grupal, existe una reflexión personal sobre la efectividad del grupo y se desarrollan las habilidades

socio-emocionales (Domingo, 2008). En este sentido, se propone esta experiencia en la que se pretende mejorar las habilidades técnicas y emocionales de los alumnos con el fin de mejorar personal y profesionalmente, ayudándoles así en el desarrollo futuro de su labor como vendedores.

2.1 Objetivos

El planteamiento de los objetivos a alcanzar por esta experiencia supone, en gran medida, la aplicación en el contexto del marketing y las ventas de las recomendaciones propuestas por (Traver, 2003). Este autor establece que cualquier programa de aprendizaje cooperativo debe:

- 1) Enseñar cómo aplicar las competencias emocionales dentro y fuera del aula. Esto, en nuestro caso, supone la necesidad de proveer al alumno de herramientas socio-afectivas que le permitan enfrentarse exitosamente a los retos derivados del marketing y la venta.
- 2) Crear ambientes de aprendizaje atractivos para el alumno a través de la utilización de juegos serios. El AC sitúa al alumno, tal y como recomienda el EEES, como parte activa de su proceso de aprendizaje, estimulando la reflexión, el debate y la implicación.
- 3) Proporcionar actividades que mejoren sus competencias y fortalezas. El uso de actividades/casos prácticos y dinámicas permite la formación simultánea tanto en las competencias específicas de la asignatura (conocimientos técnicos) como de las transversales (habilidades emocionales) especialmente si se realiza en un contexto de aprendizaje activo y cooperativo.
- 4) Ejercer un efecto indirecto el rendimiento académico. En este sentido, la literatura ha demostrado que la IE correlaciona positivamente con el rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2007).
- 5) Generalizar la aplicación de este aprendizaje socio-emocional a otros entornos (amigos, familia, compañeros de empresa, clientes...). Este objetivo resulta prioritario en esta experiencia, puesto que tal y como indicamos en el título, deseamos formar a los vendedores emocionalmente inteligentes capaces

de desarrollar su labor profesional inmersos en estructuras departamentales y organizaciones empresariales.

6) Realizar evaluaciones y controles a lo largo del semestre con el fin de valorar los posibles incrementos experimentados por los estudiantes respecto a su IE.

2.3 Participantes

La muestra de conveniencia está constituida por 121 alumnos de la Universitat Jaume I matriculados en la asignatura obligatoria de cuarto curso Técnicas de Ventas del grado de Administración de Empresas.

2.4 Procedimiento

Esta experiencia docente se desarrolla en 4 fases. FASE 1: Se construyen los grupos de trabajo. FASE 2: Taller de juegos serios TANTRIX, PIKO y STORY CUBES (ver FIGURA 1). FASE 3: Taller de dinámicas grupales como EL DESAFÍO DEL MALVAVISCO adaptadas a la formación en ventas (ver FIGURA 2). FASE 4: Taller de juego LEGO SERIUS PLAY (ver FIGURA 3).

Figura 1: taller de juegos serios

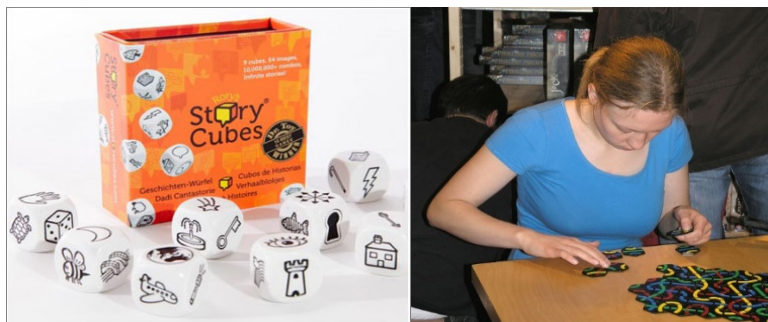
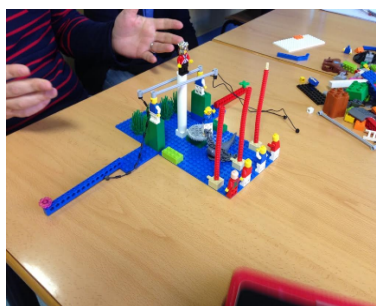


Figura 2: dinámica "El Desafío del Malvavisco"



Figura 3: Taller Juego Serius Play



2.5 Instrumento de medida

Con el fin de medir el grado de satisfacción del alumno con respecto a esta experiencia docente recurrimos a la escala de medida desarrollada por Viles et. al. (2013). Este instrumento de medida se compone de un total de 23 ítems en el que el alumno debe mostrar, en una escala tipo Likert de 5 puntos sobre una serie de dimensiones fundamentales: la participación en la toma de decisiones (3 ítems), la gestión de conflictos (2 ítems), la resolución de problemas (2 ítems), la colaboración (3 ítems), el liderazgo (2 ítems), la confianza (3 ítems) y el *feedback* (8 ítems).

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La Tabla 1 resume los valores promedios obtenidos en el trabajo de campo. Como puede observarse, en términos medios se consigue un nivel de satisfacción elevado (4,04) que se mantiene en cada una de las dimensiones que componen el constructo principal (3,87 en cuanto a la participación en la toma de decisiones, 4,14 en la gestión de conflictos, 3,83 en la resolución de problemas, 4,00 en la colaboración, 3,91 en el liderazgo, 4,30 en la confianza y 4,21 en el feedback).

Tabla 1: Escala de medición de la satisfacción en el proceso de aprendizaje cooperativo del estudiante

| PARTICIPACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES | x | S² |
|--|----------|----------------------|
| 1. Se han establecido normas internas que han facilitado el trabajo en equipo. | 3,52 | 0,69 |
| 2. Todos los miembros han participado en las tareas del equipo. | 3,93 | 0,93 |

| | | |
|---|----------|----------------------|
| 3. Las decisiones se han tomado teniendo en cuenta la opinión de todos los miembros. | 4,15 | 0,64 |
| GESTIÓN DE CONFLICTOS | x | S² |
| 4. Las discrepancias han permitido considerar nueva ideas o puntos de vista. | 3,98 | 0,55 |
| 5. No ha habido conflictos entre miembros. Si los ha habido se han resuelto sin perjuicio de nadie. | 4,31 | 0,66 |
| RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS | x | S² |
| 6. Se ha seguido algún tipo de método para la resolución del caso planteado. | 3,76 | 0,67 |
| 7. Se ha potenciado la creatividad para la resolución de los problemas o propuestas planteadas. | 3,91 | 0,67 |
| COLABORACIÓN | x | S² |
| 8. Las tareas de cada miembro han estado claras desde el inicio tanto en contenido como en plazo. | 3,93 | 0,70 |
| 9. Tus compañeros han contribuido al equipo tal y como se estableció y ha sido necesario. | 3,96 | 0,74 |
| 10. Ha existido colaboración entre los miembros. | 4,12 | 0,69 |
| LIDERAZGO | x | S² |
| 11. El líder del equipo ha sido aceptado por todos los miembros del equipo. | 3,92 | 0,64 |
| 12. El líder del equipo ha dirigido y coordinado las actividades del equipo. | 3,89 | 0,58 |
| CONFIANZA | x | S² |
| 13. El trabajo del equipo ha transcurrido en un ambiente de confianza. | 4,17 | 0,71 |
| 14. A pesar de las diferencias entre los miembros, ha existido un ambiente de respeto entre todos. | 4,51 | 0,47 |

| | | |
|---|----------|----------------------|
| 15. En general, la comunicación interna ha sido buena entre los miembros del equipo. | 4,22 | 0,64 |
| FEEDBACK | x | S² |
| 16. Los objetivos se han transmitido bien al equipo y han sido comprendidos. | 4,22 | 0,49 |
| 17. El profesor ha facilitado los recursos que el equipo ha necesitado. | 4,33 | 0,56 |
| 18. Las actividades concretas a realizar han estado claras tanto en contenido como en plazo. | 4,17 | 0,54 |
| 19. Los criterios de evaluación se han transmitido y han sido comprendidos al inicio del trabajo. | 4,10 | 0,51 |
| 20. Como equipo, hemos tenido acceso a la información que hemos necesitado. | 4,34 | 0,46 |
| 21. En caso de necesidad, el equipo ha podido comunicarse fácilmente con los profesores. | 4,54 | 0,37 |
| 22. Como equipo, hemos recibido información acerca del resultado de nuestro trabajo. | 4,07 | 0,65 |
| 23. El trabajo ha sido de alguna manera valorado públicamente al resto de la clase. | 3,90 | 0,82 |

Nota: donde: x recoge el valor promedio y S² la varianza del factor

4. CONCLUSIONES

Las exigencias del mundo actual vienen marcadas por la creciente búsqueda del desarrollo del potencial humano en los diferentes ámbitos sociales y profesionales. El funcionamiento de cualquier grupo en el que se vea inmerso el sujeto a los largo de su trayectoria vital requiere el desarrollo de habilidades socio-emocionales que le permitan cooperar para lograr la interacción efectiva entre pares. Los alumnos deben, en el aula y en la vida, no sólo de ser capaces de desplegar capacidades relativas a la toma de decisiones sino de valorar las consecuencias de dichas decisiones, tanto para sí mismos como para los otros,

anteponiendo el interés general al individual. Estas competencias se deben enseñar de manera tan intencionada y precisa como las habilidades académicas siendo tanto o más importantes que estas. Las mejores metodologías de enseñanza-aprendizaje, según Campos (2010) son las que involucran tanto el aprendizaje explícito (clase magistral, discusiones grupales, lecturas, debates, etc.) como el aprendizaje implícito (proyectos, juegos, experiencias, dinámicas, etc.). Sin embargo, muchos alumnos no han trabajado nunca en situaciones de trabajo cooperativo y carecen, por lo tanto, de las suficientes habilidades socio-emocionales para lograr una correcta inmersión en la sociedad y en la vida profesional. En este sentido, la colaboración y cooperación que implican los juegos serios favorece la vivencia de experiencias positivas en las relaciones interpersonales que se establecen para el desarrollo de las tareas comunes, y facilita el aprendizaje y la asunción de la responsabilidad en el propio trabajo personal y en trabajo del grupo.

Los resultados obtenidos en este trabajo apoyan la necesidad de formar a los futuros vendedores no sólo en las competencias específicas de la asignatura sino también en las habilidades emocionales. En este sentido, proponemos desarrollar el juego como metodología de aprendizaje cooperativo al guardar relación con el grado de satisfacción experimentado por el alumno en su proceso de aprendizaje cooperativo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barsera, F.J. (2008). Inteligencia emocional y estilos de aprendizaje en la educación pianística. *Revista Estilos de Aprendizaje*, vol. 81 (1), pp. 186-200.
- Bezanilla, M., Arranz, S., Rayón, A., Rubio, I., Menchaca, I, Guenaga, M. y Aguilar, E. (2014). Propuesta de evaluación de competencias genéricas mediante un juego serio. *New Approaches in Educational Research*, vol. 3 (1), pp. 44-54.

- Campos, A.L. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, vol. 143, pp. 1-14.
- Crawford, C. (1984). *The art of game design*. Berkeley: Mcgraw-Hill Osborne Media.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Disponible en la web: <http://www.unesco.org/delors/delors.pdf>. Última fecha de acceso: 3 de febrero de 2018.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 21, pp. 231-246.
- Green, S. y Bavelier, D. (2006). Effect of Action Video Games on the Spatial Distribution of Visuospatial Attention. *Journal of Experimental Psychology: Perception and Performance*, vol.32 (6), pp. 1465–1478.
- Huizinga, J. (1972). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. *Homo ludens*, pp. 11-44.
- Michael, D. y Chen, S. (2006). *Serious Games. Games that educate, train and infoms*. Boston: Thompson Course Technology PTR.
- Morales, E. (2009). El uso de videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. *Diálogos de Comunicación*, vol. 78, pp.1-11.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.

- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactantes de los últimos años: El aprendizaje cooperativo, *Revista Electrónica de investigación Educativa*, vol. 9 (2), pp. 1-9.
- Gallego, D.J. y Gallego, M.J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid, PPC.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning resources for teachers*. San Juan Capistrano, C.A., Resources for Teachers.
- Kuster, I. y Román, S. (2006). *Venta personal y dirección de ventas. La fidelización del cliente*. Thomson, Madrid.
- Melero, M.A. y Fernández, p. (1995). El aprendizaje entre iguales. En P. Fernández y M.A. Meleno (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI
- Mooney, C. (2000). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. Minnesota: Redleaf Press.
- Monferrer, D., Estrada, M., Fandos, J.C., Callarisa, LL., Tena, S. (2014). *Dirección de ventas. Una versión integral*. Barcelona, Pirámide.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, vol. 13 (1), pp. 119-129.
- Solsona, N. (1998). Diferentes experiencias en el laboratorio: La influencia del género. *Alambique*, vol. 16, pp. 60- 66.

- Traver, J.A. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. En A. Sales (coord.), *Educació Intercultural: La diversitat cultural a l'escola*, Castelló, Uji Col.lecció, Servei de Publicacions Universitat Jaume I
- Valiño, G. (2002). La relación juego y escuela: Aportes teóricos para su comprensión y promoción. *Revista Conceptos*, vol. 77 (2).
- Vallés, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid, Pirámide.
- Viles, E., Zárraga-Rodríguez, M. y Jaca, C. (2013). Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes”, *Intangible Capital*, vol. 9 (1), pp. 281-304.
- Walters, L. (2000). Four leading models. Harvard Education Letters’ research online. Disponible en la web: <http://www.edletter.org/past/issues/2000-mj/models.shtml>. Última fecha de acceso: 19 de enero de 2018.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.