



LA LÚDICA

COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autores:

Claritza Marlés Betancourt
Dennyse Hermosa Guzmán
Parcival Peña Torres



La lúdica como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación superior



**La lúdica como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación superior
Caquetá 2019**

© Universidad de la Amazonia

© Autores: Claritza Marlés Betancourt, Dennyse Hermosa Guzmán, Parcival Peña Torres
Edición digital
Florencia - Caqueta, Colombia - 2019

© Universidad de la Amazonía

Sede principal calle 17 Diagonal 17 con carrera 3F - barrio Porvenir

Teléfono: (+57) 8 4366160

ISBN: 978-958-5484-10-8

Autores: Claritza Marlés Betancourt, Dennyse Hermosa Guzmán, Parcival Peña Torres

Diagramación:

Artes Gráficas del Valle S.A.S

Florencia - Caqueta, Colombia

Abril 2019

Impreso en los talleres gráficos

de Artes Gráficas del Valle S.A.S

Calle 14 No 50 - 96

Tel: 3332742 - 3827503

www.artesgraficasdelvalle.com

Cali - Colombia

La responsabilidad de los textos contenidos en esta publicación
es exclusiva de(l) (os) autor(es).

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio fotográfico o digital,
incluyendo las lecturas universitarias, sin previa autorización de(l) (os) autor(es).

La lúdica como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación superior

Claritza Marlés Betancourt
Dennyse Hermosa Guzmán
Parcival Peña Torres



TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....	11
CAPÍTULO 1	
ANTECEDENTES	
LABORATORIO DE LÚDICA.....	15
1.1 Historia Laboratorio de Lúdica Uniamazonia	15
1.2 Direccionamiento estratégico	16
1.2.1 Misión.....	16
1.2.2 Objetivos.....	17
1.2.3 Imagen corporativa.....	17
1.2.4 Slogan	18
1.3 Estructura organizacional del Laboratorio de Lúdica.....	18
1.4 Antecedentes de la lúdica en la educación superior en Colombia.....	21
1.4.1 Red iddeal.....	24
CAPÍTULO 2	
MARCO TEÓRICO	29
2.1 Dimensión lúdica.....	29
2.2 Lúdica como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación.	31
2.3 Clasificación de las actividades lúdicas.....	33
2.4 El juego como elemento de la dimensión lúdica	34
2.5 Competencias.....	47
2.5.1 Desde la lingüística.....	49

2.5.2 Desde la psicología cognitiva.....	51
2.5.3 Formación por competencias.....	52
2.5.4 El enfoque de competencias en la educación superior	54
2.5.5 Clasificación de las competencias	56
2.5.6 Niveles de una competencia	58
2.6 Las competencias en la educación superior colombiana	61
2.7 Competencias Griica Colombia- Proyecto Tuning	62
2.8 Competencias genéricas y específicas para Colombia	
competencias genéricas.	63
2.9 Competencias específicas.	64

CAPÍTULO 3

GAMIFICACIÓN	71
3.1 ¿Que es la gamificación?	71
3.2 Evolución de la gamificación.	73
3.3 Elementos y tipos de gamificación.	73
3.4 Gamificación vs Ludificación	76
3.5 Gamificación como herramienta educativa.	79
3.6 Implementación de la gamificación.	81
3.7 Los videos como aporte de la gamificación para la educación.....	82

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA	85
4.1 Diseño metodológico	85
4.2 Metodología empleada para la construcción de La lúdica.	86
4.2.1 Proceso del Laboratorio de Lúdica.....	86
4.3. Actores en el proceso de construcción, evaluación y aplicación	
de lúdicas.	94
4.3.1 Construcción de la lúdica	94
4.3.2 Evaluación de la lúdica.....	94

CAPÍTULO 5

CASOS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR 105

5.1 Casos de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la
educacion superior 105

5.2 Componente de administracion y organizaciones 106

5.2.1 Caso 1. Corporacion Aeroplanos de Papel 107

5.2.2 Caso 2. Linea de ensamble 122

5.2.3 Caso 3. Estrategia competitiva 131

5.2 Guías lúdicas para el componente de mercadeo 147

5.3.1 Caso 4. Nuevo producto 148

5.3.2 Caso 5. El precio en el mercado 160

5.4 Componente de economía..... 172

5.4.1 Caso 6. Transacción de navíos en el océano..... 172

BIBLIOGRAFÍA 189

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relación eventos Red Nacional GEIO	24
Tabla 2. Relación eventos Red IDDEAL.....	26
Tabla 3. Concepciones de juego según varios autores	36
Tabla 4. Dimensiones de las competencias específicas en los componentes curriculares de Administración-Organizaciones y Mercadeo.....	69
Tabla 5. Simbología del flujo grama 1.....	87
Tabla 6. Símbolos del flujo grama 2.....	88
Tabla 7. Descripción de los elementos para la construcción de lúdica de acuerdo al formato de la Red IDDEAL.....	91
Tabla 8. Formato de evaluación – lúdica.....	95
Tabla 9. Encuentros nacionales Red IDDEAL.....	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Logotipo Laboratorio de Lúdica.	17
Figura 2. Estructura del Laboratorio de Lúdica al interior de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas.	19
Figura 3. Estructura del Laboratorio de Lúdica, Universidad de la Amazonia.	19
Figura 4. Logotipo Red IDDEAL.....	25
Figura 5. Sistema Nacional de Educación por Competencias.....	58
Figura 6. Clasificación de las competencias.....	66
Figura 7. Pirámide de los elementos de la gamificación. K. Werbach 2012 ...	75
Figura 8. Solicitud de lúdica.....	89
Figura 9. Desarrollo de la lúdica	89
Figura 10. Creación de lúdica.....	90
Figura 11. Ajustes de lúdica.	90
Figura 12. Logo institucional Red IDDEAL	101

PRESENTACIÓN

El mundo evoluciona y la educación con este, por tanto, debemos crear espacios donde el docente pueda debatir, reflexionar, proponer y recibir informaciones y conocimientos de diferentes prácticas didácticas, es decir, facilitar material didáctico, teórico y experimental, donde se incluya instrumentos pedagógicos, modelos, juguetes, artículos, libros, entre otros mecanismos de enseñanza. En el transcurso del tiempo, la educación ha tenido una función muy importante en el desarrollo de las personas, ya que esta influye en su formación cognitiva, ética, social e integral. Por esto, tiene una tarea significativa, que es la de preparar de forma continua y eficaz al estudiante para que tenga un mayor rendimiento a la hora de desempeñar sus actividades; promoviendo así el desarrollo de conocimientos y competencias en el aula de clase, generando estudiantes con aptitudes de liderazgo, audacia, creatividad, responsabilidad y emprendimiento que logren destacarse en el ámbito universitario y empresarial.

En la formación profesional, el estudiante necesita aprender a resolver problemas, a analizar críticamente la realidad y transformarla, a identificar conceptos, aprender a hacer, aprender a ser y descubrir el conocimiento de una manera amena, interesante y motivadora. Por ende, es muy conveniente que en las cátedras se desarrolle la independencia cognoscitiva y dar paso a que el estudiante sea creativo y autónomo a la hora de interpretar y retroalimentar la información que le ha sido proporcionada, desarrollando así todo su potencial.

En el desarrollo de *La lúdica como estrategia de enseñanza aprendizaje en la educación superior*, los ambientes y actividades lúdicas permiten contribuir al desarrollo de habilidades y competencias, mejorando los procesos de aprendizaje, elevando la productividad del estudiante y el docente en un entorno gratificante. La articulación de proyectos de lúdicas con base en estrategias lúdicas, facilita el diseño de actividades y talleres que contribuyan al desarrollo de competencias

específicas para el administrador de empresas, de manera que los proyectos elaborados con este énfasis, resaltan la importancia que tiene la aplicación de estrategias lúdicas en las aulas de clase, ya que se evidencian las situaciones actuales y relevantes de temáticas dictadas en el currículo del programa de Administración de Empresas, para que el estudiante interactúe y tome decisiones en relación con el entorno en que se encuentra.

La estructura del libro será de apoyo esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación superior, para ello se presenta la siguiente estructura: en el capítulo 1 se presenta el desarrollo de la construcción del Laboratorio de Lúdica en la Universidad de la Amazonia (Uniamazonia), que surge de la necesidad de implementar nuevas formas de enseñanza para que los estudiantes del programa de Administración de Empresas, complementen los conocimientos teóricos impartidos en el aula de clase promocionando una nueva forma de vivir el conocimiento, por medio de la simulación de ambientes reales, logrando que este involucre capacidades, como el raciocinio, la percepción, la emoción, la memoria, la imaginación y la voluntad construyendo así su propio conocimiento, liderado por el Grupo de Investigación Estudios de Futuro en el Mundo Amazónico –GEMA-.

En el desarrollo del marco teórico se profundiza la dimensión lúdica como estrategia que contribuirá al fortalecimiento académico de los programas académicos de la institución de educación superior, en la interacción docente-estudiante dentro de un ambiente académico gratificante, y le permitirá acompañar al docente en su propósito de formar y desarrollar competencias, generando cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y ajustes curriculares, acordes con las realidades del desarrollo de las organizaciones, en los cursos pertenecientes a los componentes objeto de estudio, en el programa de Administración de las Empresas de Universidad de la Amazonia.

El capítulo 3 introduce la teoría y evolución de la gamificación que le permite a empresas y organizaciones un nuevo enfoque para posicionarse en el mercado; la clave para lograr dicho fin se basa en su correcta aplicación. Las empresas emplean la gamificación en diferentes tipos de proyectos, empleados, procesos internos, consumidores y la actualización de nuevas tecnologías para crear espacios e ideas enfocadas a mejorar la profundidad con el personal que se requiere en las labores organizacionales, desde los objetivos hasta lo operativo.

El diseño metodológico considerado en el capítulo 4, para el Grupo de Investigación de Estudios de Futuro del Mundo Amazónico (GEMA), ha sido un compromiso académico la implementación de la lúdica en los procesos de enseñanza –aprendizaje, pues son didácticas muy útiles para el diseño de un pensamiento innovador sobre las diferentes temáticas propuestas, ya que permite vivenciar las observaciones de Ausubel (1988), con el aprendizaje significativo “de considerar lo que los estudiantes ya saben”, con respecto al tema que se va a trabajar en el

aula. Con una motivación previa a las instrucciones de los docentes, para que las actividades de grupo sean realizadas por los estudiantes, se presentan los diferentes procedimientos que se deben abordar en la construcción de la lúdica.

Para cerrar el proceso del libro, se presenta en el capítulo 5 los casos de estrategias de enseñanza-aprendizaje para la educación superior. En el desarrollo de los componentes de formación del programa de Administración de Empresas de la Universidad de la Amazonia, se han definido dentro de sus objetivos fomentar en los estudiantes las habilidades cognoscitivas, críticas y analíticas que promuevan el impulso del emprendimiento y dirección de organizaciones sostenibles, rentables y competitivas, buscando un reconocimiento nacional e internacional por la calidad investigativa y su fundamentación científica y social; promoviendo la capacidad de formular y evaluar planes que incidan en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y contribuir al progreso sistémico y sostenible de la región amazónica.

Por lo anterior se espera que esta obra sea del interés de la comunidad universitaria y que las metodologías debidamente ilustradas y los casos de estudios presentados, sean un soporte que contribuya al mejoramiento del ambiente de enseñanza -aprendizaje en las nuevas generaciones de formación en la educación superior.

Capítulo 1

ANTECEDENTES

LABORATORIO DE LUDICA

1.1 HISTORIA LABORATORIO DE LÚDICA UNIAMAZONÍA

El proyecto de Laboratorio de Lúdica Uniamazonia surge de la necesidad de implementar nuevas formas de enseñanza para que los estudiantes del programa de Administración de Empresas, complementen los conocimientos teóricos impartidos en el aula de clase proporcionando una nueva forma de vivir el conocimiento, por medio de la simulación de ambientes reales, logrando que este involucre capacidades como el raciocinio, la percepción, la emoción, la memoria, la imaginación y la voluntad, construyendo así su propio conocimiento.

A través de los proyectos de investigación “Laboratorio de Lúdica Uniamazonia” y “Desarrollo de estrategias lúdicas que potencialicen las competencias específicas en administración – organización de los administradores de empresas de la Universidad de la Amazonia”, liderado por las docentes investigadoras del Grupo de Investigación GEMA, Dennyse María Patricia Hermosa Guzmán y Claritza Marlés Betancourt, se crea en el año 2012 el Laboratorio de Lúdica como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje al interior del programa.

Gracias a el apoyo del Laboratorio GIOUT de la Universidad del Tolima, que asesoró todo el proceso de construcción del laboratorio, se capacitó a las docentes y acompañó en la elaboración de estrategias lúdicas para el fortalecimiento de competencias en los futuros profesionales.

Este laboratorio tiene por objeto el diseño, la realización y evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje lúdicas, que contribuyan en el desarrollo de

competencias genéricas y específicas de los estudiantes, facilitando la comprensión de conceptos propios de la administración en los componentes curriculares de Administración y Organizaciones, Mercadeo, Economía, Emprendimiento, Gestión y Desarrollo Empresarial, principalmente.

La aplicación de estrategias lúdicas transforma el aula de clase en un espacio académico agradable, en el que se favorece la interacción, la comunicación y el trabajo en equipo de los estudiantes, convirtiéndose en un complemento práctico que puede mejorar el desarrollo cognitivo y el pensamiento reflexivo, al permitir el contraste de la teoría versus situaciones que simulan la vida real.

1.2. DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO

1.2.1. Misión

El Laboratorio de Lúdica de Uniamazonia, como unidad adscrita a la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje en el programa de Administración de Empresas, a través de la investigación, desarrollo de metodologías y aplicaciones diseñadas en los diferentes componentes curriculares de nuestra disciplina, que propician ambientes de discusión e intercambio de conocimientos, generando desarrollo en la comunidad académica y empresarial del departamento.

1.2.1.1 Misión Programa Administración de Empresas

Somos el programa de educación superior acreditado que ofrece formación integral en la región amazónica, fomentando la ética y la responsabilidad para un desarrollo empresarial sostenible a través de procesos de enseñanza y aprendizaje basados en competencias. Contamos con un equipo docente, con capacidades pedagógicas y disciplinares, que apoyado en la infraestructura adecuada nos permite responder a las expectativas de supervivencia, crecimiento, rentabilidad y equidad regional.

1.2.1.2 Visión Programa de Administración de Empresas

Seremos un programa de formación profesional por competencias, en permanente acreditación orientado al desarrollo empresarial; cuya educación estimula la cultura del emprendimiento, innovación, ética, responsabilidad social, investigación y proyección social en la región amazónica.

1.2.2. Objetivos

- Desarrollar y difundir técnicas de enseñanza, comprensión y adstracción de los diferentes conceptos de la Administración de Empresas.
- Velar por el continuo desarrollo de actividades lúdicas que fomenten el aprender haciendo, involucrando nuevas alternativas de enseñanza en las áreas de interés propias de nuestra disciplina.
- Conformar un equipo de estudiantes, particularmente de Administración de Empresas, que constantemente conozca las actividades realizadas por el laboratorio y que participe en el desarrollo de nuevos programas lúdicos.
- Diseñar una guía para el desarrollo de las actividades del laboratorio y de los diferentes programas lúdicos en los componentes curriculares del programa de Administración de Empresas, que sirvan como evidencia del desarrollo de las actividades del laboratorio.
- Realizar la difusión de los programas lúdicos a la Comunidad Académica de la Universidad de la Amazonia, con el propósito de incentivar la participación del estudiante en los procesos investigativos, de manera práctica y sencilla.
- Representar a la Universidad de la Amazonia en los eventos académicos en donde el Laboratorio de Lúdica pueda participar, generando espacios de participación de los estudiantes, con la demostración de la aplicabilidad de métodos prácticos de enseñanza.
- Participar activamente en los diferentes eventos de carácter nacional donde se puedan presentar los trabajos realizados por el grupo.

1.2.3 Imagen corporativa

Figura 1. Logotipo Laboratorio de Lúdica.



El logotipo que identifica al Laboratorio de Lúdica es una representación de un juego didáctico (cubo Rubik) que constituye un rompecabezas, cuyas caras están divididas en cuadrados del mismo color, que se pueden cambiar de posición. Por tratarse de un juego complejo, que desarrolla la creatividad y estimula el aprendizaje, se consideró pertinente incluir en el logotipo, un cubo desarmado, el cual fue diseñado con los siguientes colores:

- **Amarillo:** representa inteligencia, originalidad, alegría y energía; simboliza la luz del sol, estimula la actividad mental y la innovación.
- **Rojo:** evoca energía, vigor, fuerza de voluntad, valor, capacidad de liderazgo, fortaleza, determinación; estimula el nivel emocional y es uno de los colores institucionales.
- **Azul:** representa lealtad, confianza, sabiduría, inteligencia, fe, verdad, conocimiento, integridad, serenidad y poder.
- **Verde:** es color natural por excelencia, representa armonía, crecimiento, exuberancia, fertilidad y frescura; además, es el color institucional de la Universidad de la Amazonia.
- **Púrpura:** también es asociado con la sabiduría, la creatividad, la independencia, la dignidad y es adecuado para el diseño de juegos.
- La letra del logo es Arial de color blanco, la del slogan es Trebuchet MS y los tamaños son definidos según el requerimiento de la imagen.

1.2.4 Slogan

“Proyecta, construye y aprende”.

PROYECTA: pensar y decir el modo y los medios necesarios para hacer una cosa.

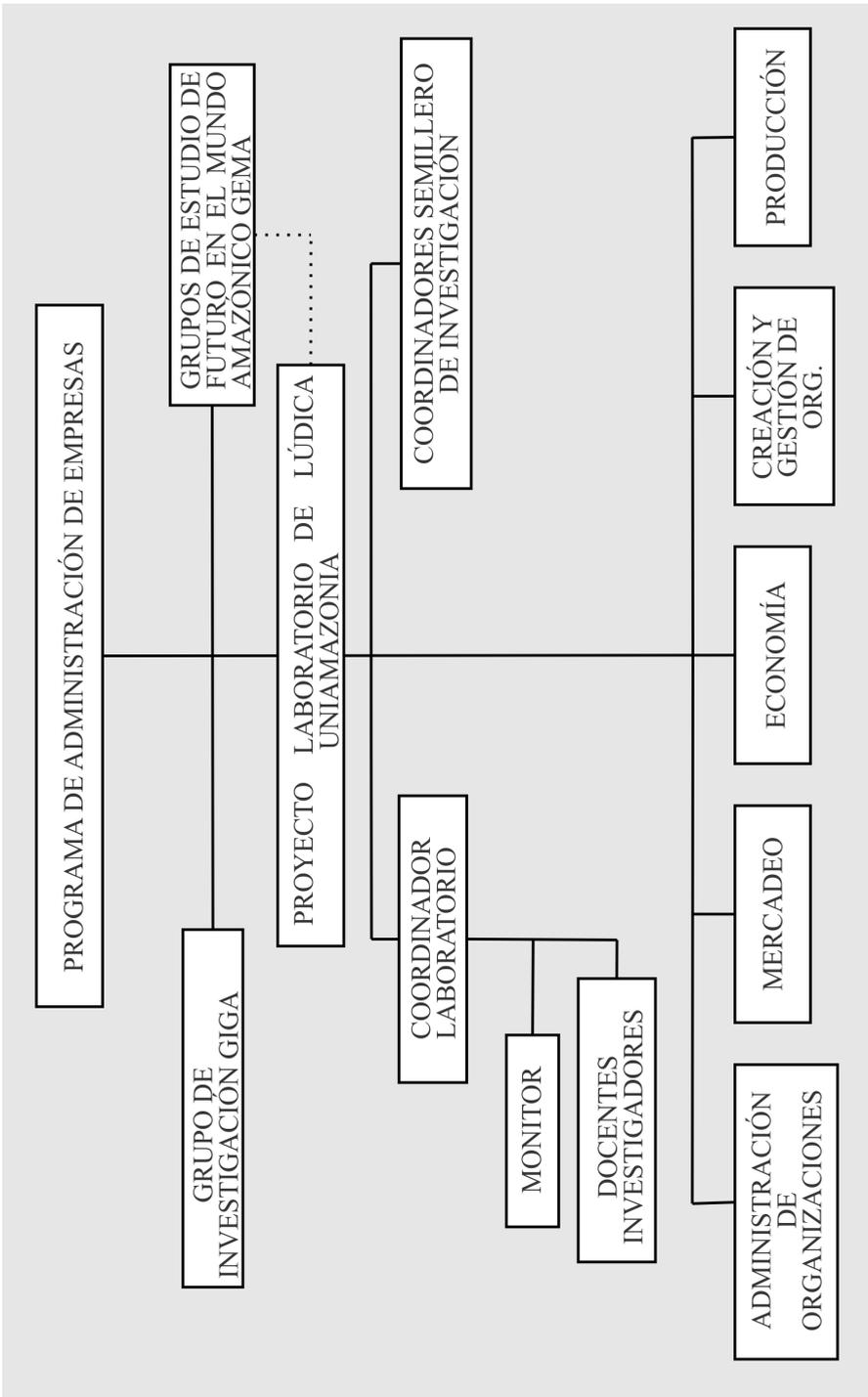
CONSTRUYE: elaborar una teoría o proyecto a partir de la combinación de diversos conceptos.

APRENDE: llegar a saber una cosa por medio del estudio o la práctica.

1.3. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DEL LABORATORIO DE LÚDICA

El Laboratorio de Lúdica es una unidad de apoyo de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, la cual es creada y direccionada por el programa de Administración de Empresas, la cual desarrolla su misión con los componentes curriculares de este programa y cuenta con la siguiente estructura organizacional.

Figura 3. Estructura del Laboratorio de Lúdica en la Universidad de la Amazonia



El Laboratorio de Lúdica es una unidad de apoyo que depende directamente del programa de Administración de Empresas, cuenta con un docente coordinador y un monitor, quienes son los encargados de realizar las actividades administrativas, lúdicas y de mercadeo. También cuenta con el apoyo de estudiantes miembros del Semillero de Investigación SIEMA, los cuales fortalecen el desarrollo de nuevos ejercicios lúdicos en los diferentes componentes curriculares del programa y de los docentes titulares de las respectivas áreas de Administración y Organizaciones, Economía, Mercadeo, Gestión Empresarial y Producción.

Desde el 2012, la aplicación de las lúdicas en el interior del programa de Administración de Empresas ha contribuido a mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se aplican en cada una de las áreas del plan de estudio además de fortalecer el desarrollo de competencias generales y específicas en los futuros profesionales, sumado a los ambientes y actividades lúdicas desarrolladas, que permiten mejorar los procesos académicos en un entorno gratificante tanto para el docente como para el estudiante.

El desarrollo de proyectos de investigación con énfasis a estrategias lúdicas permite, además de la enseñanza-aprendizaje de competencias específicas, la inclusión de nuevas alternativas de enseñanza para el administrador de empresas, de acuerdo a sus ciclos de formación, permitiendo crear una nueva dinámica entre docentes y estudiantes con base a una temática de enseñanza, así mismo, la creación de escenarios permite evaluar la capacidad del estudiante frente a posibles situaciones que se pueda presentar en su vida profesional y laboral.

Las lúdicas elaboradas en el área curricular de Marketing ofrecen al estudiante la posibilidad de identificar los elementos de la globalización y la alta competitividad de productos y servicios, reconociendo la necesidad de vigilar el entorno y analizar las exigencias y expectativas del mercado, para asegurar o predecir el éxito de las organizaciones mediante el uso de técnicas y herramientas puntuales para lograr sus fines. Bajo esta perspectiva, cobra importancia el estudio y los fundamentos de mercados, como herramienta vital para la toma de decisiones en iniciación, crecimiento y permanencia de un producto.

Como profesionales en administración de empresas, es necesario identificar y desarrollar competencias en mercadeo, que pueden lograrse con la implementación de componentes lúdicos que faciliten su enseñanza y aplicabilidad en situaciones reales de toma de decisiones, a partir de resultados de estudios de mercado y el diseño de soportes de estrategias, para lograr los objetivos planteados a la hora de realizar esta práctica, ofreciendo, además, un beneficio de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad de la Amazonia.

A partir del componente de Administración y Organizaciones, las lúdicas elaboradas permiten reconocer teorías organizacionales, manejar elementos del proceso administrativo, desarrollar actividades de liderazgo, trabajo en equipo,

comunicación, presenciar la distribución de roles, tipos de organizaciones, de acuerdo a estructura o actividad económica, entre otros aportes, ya que en cada una de ellas orienta a desarrollar competencias específicas para la formación empresarial y la creación de escenarios, para reconocer las capacidades de los estudiantes a la hora de desempeñar una actividad o rol organizacional.

Igualmente, se ha privilegiado el desarrollo de estrategias lúdicas en el componente curricular de Economía y Gestión Empresarial desde los cursos de Introducción a la Economía, Alternativa Económica para la Amazonia y Economía Colombiana, principalmente para contribuir en el afianzamiento de los conceptos económicos y la identificación de emprendimientos y alternativas empresariales en la región.

1.4. ANTECEDENTES DE LA LÚDICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Las estrategias de enseñanza lúdica aplicadas a la educación superior se han venido desarrollando en diferentes universidades del país, en facultades de Ingeniería y de Ciencias administrativas y económicas, principalmente los que han creado grupos de investigación para liderar el proceso. La Universidad Tecnológica de Pereira dió el primer paso, creando GEIO, el Grupo de Estudios en Investigación de Operaciones bajo la dirección del ingeniero César Jaramillo, quien planteó el uso de la lúdica como herramienta pedagógica y realizó acercamientos incipientes a esta hipótesis, convirtiéndose en el pionero en la implementación de la lúdica en la educación superior como medio para crear conocimiento.

El Grupo en la Enseñanza de la Investigación de Operaciones¹ (GEIO) surgió en el 2005 a partir de la necesidad de implementar nuevas formas de enseñanza en el aula de clase, basándose en la metodología constructivista que le permite al estudiante vivir el conocimiento, por medio de la simulación de ambientes reales. Espacios académicos en los cuales se recrean escenarios reales que permiten implementar procesos de formación en competencias (Senge, 1992) y generan un entorno simulado en el que el estudiante involucre el raciocinio, la percepción, la emoción, la memoria, la imaginación y la creatividad, construyendo así su propio conocimiento.

Con el ánimo de incentivar la investigación, el ingeniero Jaramillo invita a estudiantes de pregrado de la facultad de Ingeniería para que se integraran al grupo y conformaran equipos de trabajo docente-estudiante, con el fin de elaborar lúdicas en temas específicos, es así como el grupo GEIO inició su etapa de producción de investigación y desarrollo, preparando ponencias, conferencias y

1 Jaramillo N, César. Director Científico del Grupo en la Enseñanza de la Investigación de Operaciones, GEIO. Poster Red Global GEIO.

exposiciones que fueron presentadas en congresos como SOCIO, CLAIO, ELAVIO, ACOFI, IFORS, entre otros, los cuales han sido escenarios de difusión y fue allí donde GEIO se dio a conocer hacia las distintas instituciones de educación superior interesadas en promover el constructivismo y la metodología dinámica e interactiva, motivándose a construir el Laboratorio Lúdico de aprendizaje.

Actualmente GEIO cuenta con diez líneas de investigación: Administración, Aleatoriedad, Antropología Industrial, Flow Shop, Job Shop, Lean Manufacturing, Optimización, Producción Básica, Sistemas Dinámicos y Supply Chain Management. Dentro de cada línea se desarrollan actividades lúdicas como resultado de procesos investigativos que permiten llevar los conceptos disciplinares a un ambiente simulado de entornos organizacionales (Zuluaga-Ramírez & Aguirre-Henao, 2014).

Por esto, GEIO inició un proceso de difusión del conocimiento, el cual comienza con la preparación de un kit de lúdicas y actividades interactivas para desarrollar programas de capacitación orientados a docentes y estudiantes del programa de Ingeniería Industrial y afines, de diferentes instituciones de educación superior, con el objetivo de conformar laboratorios y un equipo de personas que promuevan la calidad de la investigación desde una filosofía constructivista.

Las instituciones que han recibieron la capacitación son:

- Universidad del Norte, Barranquilla, (19 al 23 de enero de 2009).
- Universidad Central, Bogotá (de enero 28 a febrero 1 de 2008).
- Universidad de Antioquia, Medellín (19 al 23 de noviembre de 2007).
- Universidad del Tolima(30 de Julio al 3 de agosto de 2007).
- Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco, Cartagena de Indias(22 al 26 de enero de 2007).
- Universidad Libre de Bogotá, (11 al 13 de diciembre de 2006).
- Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá (17 de enero, 17 y 18 de marzo de 2006).
- Pontificia Universidad Javeriana de Cali (16 al 20 de enero de 2006).
- Universidad de Córdoba, Montería (20 al 24 de junio de 2005).
- Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, Cali, enero (11 al 15 de 2005).

Creación de la Red Nacional GEIO

Con el propósito de ampliar el conocimiento, un grupo de universidades vieron la necesidad de implementar esta metodología de enseñanza a través de la lúdica, es así como se crea la Red Nacional GEIO conformada por diez universidades a

nivel nacional y con presencia en otros países, como Panamá, España (Valencia), Estados Unidos (New York, Atlanta) y Uruguay (Montevideo).

La Red Nacional GEIO contó inicialmente con 8 grupos de investigación creados con los fundamentos y la filosofía de GEIO², dentro de los cuales se encuentra:

- ECEIA: Equipo Creativo para la Enseñanza de la Ingeniería Industrial Aplicada. Universidad de Córdoba.
- GIOUT: Grupo de Investigación de Operaciones Universidad del Tolima.
- GEIPRO: Grupo de la Enseñanza de la Ingeniería y la Productividad. Unidad Central del Valle del Cauca.
- GEPIO: Grupo de Enseñanza de Producción e Investigación de Operaciones. Atravesando Fronteras Nacionales. Universidad de Panamá.
- CLEI: Comunidad Lúdica de Estudios Interdisciplinarios. Fundación Universitaria Tecnológica Comfenalco.
- LUDENS: Universidad de Antioquia.
- GEIO: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Universidad Central de Bogotá.

Encuentro Nacional de la Comunidad GEIO

El grupo de Estudios en Investigación de Operaciones GEIO consolidó una red de universidades y grupos de investigación que realizaron el proceso de formación en esta estrategia de enseñanza aprendizaje, generando un espacio de encuentro anual en donde los diferentes grupos de investigación pueden compartir y difundir sus propios desarrollos en el proceso de formación profesional con actividades lúdicas. Cada institución ha creado un laboratorio con el fin de preparar e implementar lúdicas que faciliten la comprensión de temas concernientes a asignaturas, tales como: Producción, Investigación de Operaciones, Cálculo, Álgebra Lineal, Estadística, Teorías Organizacionales y Administración, entre otras.

En el 2005 realizó el I Encuentro Nacional de la Comunidad GEIO organizado por la Universidad Tecnológica de Pereira, con una gran acogida, permitiendo encuentros anuales realizados en diferentes instituciones de educación superior del país. Los encuentros realizados, de acuerdo con (Arango, Mejía, Pinzón & Rocha, 2014) son los siguientes:

2 Jaramillo, C. César. Poster Red Global GEIO.

Tabla 1. Relación eventos Red Nacional GEIO 2006-2013

Año	Evento	Institución
2006	II Encuentro Nacional de la Comunidad GEIO	Universidad Central del Valle del Cauca
2007	III Encuentro Nacional de Grupos en Investigación de Operaciones	Universidad de Córdoba
2008	IV Encuentro Nacional de la Comunidad GEIO	Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco
2009	V Encuentro Nacional de la Comunidad GEIO	Universidad del Tolima
2010	VI Encuentro Nacional de la Comunidad GEIO	Universidad de Antioquia
2011	VII Encuentro Nacional de la Comunidad GEIO	Universidad Central de Bogotá
2012	VIII Encuentro Nacional de la Red GEIO y I Encuentro de la Red IDDEAL	Universidad Autónoma de Occidente- Cali
2013	IX Encuentro Nacional de la Red GEIO y II. Encuentro de la Red IDDEAL	Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco

Fuente: Elaborado propia.

Actualmente la Red Nacional ha logrado un alto grado de interdisciplinariedad resultado de la consolidación de procesos de investigación y desarrollo, el compromiso, el trabajo en equipo y la retroalimentación constante de cada uno de los miembros de la Red. A lo largo de su trayectoria, GEIO ha contado con investigadores que han convertido el salón de clases en un lugar donde se disfruta el conocimiento, logrando incluir cambios en la cultura de la enseñanza con estrategias lúdicas, que ayudan a desarrollar habilidades tan importantes, como la creatividad, el pensamiento sistémico, el trabajo en equipo, liderazgo, curiosidad, perder el miedo a la experimentación, etc.) para aportar al desarrollo del país³.

1.4.1 Red IDDEAL

Es importante destacar que el grupo GEIO es fundador de la Red IDDEAL (Red de Investigación, Desarrollo y Divulgación de los procesos de

³ <http://www.comgeio.blogspot.com/>.

Enseñanza-Aprendizaje a través de la Lúdica), conformada por universidades que pertenecen a la Red Nacional GEIO y que cuentan con laboratorios que generan estrategias de enseñanza aprendizaje mediante la lúdica. Este modelo de equipo de investigación privilegia el aporte de capacidades y saberes de cada uno de los participantes, formando al estudiante para escribir y publicar artículos en revistas indexadas y preparar ponencias que permitan difundir desarrollos investigativos (Zuluaga-Ramírez & Aguirre-Henao, 2014).

Figura 4. Logotipo Red IDDEAL



Fuente: Red IDDEAL (2017).

La Red IDDEAL en Colombia estudia, desarrolla e impulsa el diseño e implementación de estrategias didácticas lúdicas, mediante la generación de espacios indicados por juegos pedagógicos y actividades de aprendizaje que contribuyen a la activación del pensamiento y desarrollo de capacidades intelectuales. El trabajo realizado por los grupos de investigación pertenecientes a la Red desarrolla contextos acordes para apropiar, aprehender y vivenciar el proceso de aprendizaje, mediante simulaciones que reflejan situaciones reales a pequeña escala, útiles para la construcción y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante resaltar su aporte a los procesos didácticos en la educación superior del país, que mediante juegos brindan ambientes simulados que transforman el aula de clase en un espacio motivador, para el estudiante que permite el desarrollo de capacidades genéricas, como el liderazgo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, abstracción y análisis, con el fin de desarrollo de competencias específicas de las disciplinas en las cuales se aplican. Adicionalmente, las prácticas lúdicas de enseñanza-aprendizaje que han sido exploradas, desarrolladas y evaluadas por los diferentes equipos investigativos miembros de la

Red, promueven el aprendizaje constructivo, experiencial y colaborativo, como estrategia para lograr aprendizajes significativos (Mejía & López, 2017).

Además, uno de los objetivos de la Red es continuar con el espacio de interacción y difusión del conocimiento generado por sus miembros, conservando el encuentro anual para contruir un diálogo entre la comunidad académica organizada por las diferentes instituciones de educación superior como se relaciona a continuación:

Tabla 2. Relación eventos Red IDDEAL 2012-2019

Año	Evento	Institucion
2012	VIII Encuentro Nacional de la Red GEIO y 1 Encuentro de la Red IDDEAL	Universidad Autónoma de Occidente- Cali
2013	IX Encuentro Nacional de la Red GEIO y II. Encuentro de la Red IDDEAL	Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco
2014	X Encuentro Nacional de la Red GEIO y III. Encuentro de la Red IDDEAL	Universidad Tecnológica de Pereira
2015	IV Encuentro de la Red IDDEAL	Universidad Autónoma de Occidente- Cali
2016	V Encuentro de la Red IDDEAL Conexión IDDEAL	Universidad Industrial de Santander- Bucaramanga
2017	VI Encuentro de la Red IDDEAL	Universidad ECCI- Bogotá
2019	VII Encuentro de la Red IDDEAL	Organiza Nodo Occidental Red IDDEAL

Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de los encuentros de la Red constituye el escenario apropiado para presentar las estrategias lúdicas como resultado de investigación que traslucen evolución y diversidad en áreas disciplinares, dentro de las cuales se destacan Investigación de Operaciones, Logística, Control de Calidad, Finanzas, Estadística, Seguridad en el Trabajo, Talento Humano, Habilidades Gerenciales y Teorías Organizacionales.

A lo largo de 10 años ilustra un claro ejemplo del impacto que la lúdica como práctica pedagógica genera en el proceso de formación de un estudiante universitario y demuestra una serie de desarrollos en términos de nuevas prácticas pedagógicas, para fortalecer los procesos de formación en diferentes disciplinas a nivel nacional.

Es importante mencionar que el Grupo de Estudios de Futuro en el Mundo Amazónico - GEMA de la Universidad de la Amazonia, ha participado activamente de los Encuentros de la Red Nacional GEIO y es miembro activo de la Red Iddeal desde el 2012; en el Nodo Centro de la Red en el cual se encuentran la Universidad Central, Universidad de la Salle, Universidad Militar Nueva Granada, Escuela Colombiana de Carreras Industriales, ECCI, Universidad Libre, Universidad Industrial de Santander y Universidad de la Amazonia. El trabajo por nodos busca generar un entorno de trabajo más colaborativo e inmediato frente a las necesidades de crecimiento y fortalecimiento de la Red IDDEAL desde cada región.

Como se afirmó anteriormente, la participación GEMA se realiza desde dos aspectos: primero, en el evento anual con ponencias y póster que reflejan el desarrollo investigativo realizado desde el Laboratorio de Lúdica y con el Semillero de Investigación SIEMA y segundo, en la reunión de coordinadores nodales de la Red. Como resultado, GEMA viene realizando una contribución a la formación de profesionales de la Administración desde la didáctica, con lúdicas que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 2

MARCO TEÓRICO

En esta sección se revisa la literatura de la dimensión lúdica como estrategia de enseñanza-aprendizaje y de los términos relacionados como el juego y la ludificación, desde diversas posturas epistemológicas, cuyo propósito es mostrar un marco teórico que refleje la importancia de la lúdica en la educación y en el desarrollo integral de los futuros profesionales.

2.1. DIMENSIÓN LÚDICA

Tomando como punto de partida su etimología, la lúdica corresponde a la conducta del juego y al campo en el que se manifiesta esta conducta, dado por el espacio del individuo y el espacio de las relaciones que produce. En sus diferentes acepciones lo lúdico se relaciona con ludus: juego, diversión, pasatiempo, campo donde se ejercitan las fuerzas del cuerpo y del ingenio; locus: chiste, broma; lares lucientes: danzar; lúdico: actividad de juego que produce placer; lúdo; jugar, divertirse, ánimo desatado o libre de cuidados (Bolívar, 1998).

El concepto de lúdica es tan amplio como complejo, pues se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, de sentir, expresarse y producir en los seres humanos una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que nos llevan a gozar, reír, gritar e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones. La lúdica fomenta el desarrollo psicosocial, la conformación de la personalidad y las actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento.

Para los miembros de la Red IDDEAL, la lúdica se define como aquel entorno en el cual se puede desarrollar una o una serie de actividades en las que existe un conjunto de personas, un orientador, unos materiales, un contexto específico,

y ofrece importantes beneficios en un entorno de aprendizaje, como promover el cambio, generar desafíos, impulsar el desarrollo de ideas creativas e innovadoras, involucrar sentimientos y emociones. (Arango, Mejía, Pinzón, & Rocha, 2014).

Cuando Johan Huizinga escribe el “Homo ludens” y caracteriza el juego como un fundamento y un factor de cultura, señala las bases de la dimensión lúdica como característica fundamental de los seres humanos, sin desconocer las interpretaciones biológicas y psicológicas, desarrolla una explicación del juego como fenómeno cultural en sus distintos ámbitos del lenguaje, competición, derecho, poesía, filosofía y arte (Huizinga, 1968).

A partir del juego, la dimensión lúdica tiene ámbitos diferentes de realización que no son delimitados ni cerrados, pero que deben identificarse para la acción educativa. La dimensión lúdica se desarrolla en todos los espacios de la actividad escolar y social, aunque en la educación física se expresa a través de un conjunto de actividades que le son expresamente reconocidas.

La dimensión lúdica⁴ se constituye por el juego como actitud favorable al gozo, a la diversión, pasatiempo e ingenio; como espacio de expresión y socialización; como experiencia de acuerdo y aprendizaje de reglas construidas y aceptadas por los participantes; como símbolo y representación de realidades individuales y sociales; como tiempo de acción en otras realidades; como terreno de la imaginación y la fantasía; como desafío a la racionalidad; como posibilidad para la crítica, la ironía fina; en fin, como lugar de experiencia y creatividad.

La lúdica se asume como una dimensión del desarrollo humano, esto es, como una parte constitutiva del hombre, tan importante como otras dimensiones históricamente más aceptadas: la cognitiva, la sexual, la comunicativa, etc. (Bolívar; 1998). La lúdica constituye una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas ni actividades ni ciencia ni disciplina; es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego (Jiménez, 2000)⁵.

Al parecer la mayoría de los juegos son lúdicos, pero la lúdica no solo se reduce a la pragmática del juego, la lúdica en este sentido es un concepto, difícil de definir, pero se siente, se vive y se le reconoce en muchas de nuestras prácticas culturales. La lúdica se encuentra ligada al proponer, recrear, imaginar, a la exploración, a la desconstrucción, a la transgresión; siempre acompañada de la búsqueda del placer, del disfrute y del goce. El término “lúdico” ha sido empleado en sentido predominantemente descriptivo cuando se ha usado en relación con

4 Hacia la construcción del concepto de lúdica. Disponible en: <http://www.ludicacolombia.com/ensayos.html>

5 Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Recreación Coldeportes Caldas, Manizales, Caldas, Colombia. Disponible en <http://www.redrecreacion.org/documentos/congreso5/CBolívar.htm> Ø Buenaventura, N. (1994).

el examen de la función que tiene el juego en la vida humana y aun en muchos seres orgánicos (Huizinga, 1968).

La dimensión lúdica se desarrolla a partir de las propias experiencias creativas y posibilita el crecimiento en las demás dimensiones. Intervienen en ella factores cognoscitivos, comunicativos, éticos y estéticos en formas interrelacionadas, de acuerdo con el ambiente educativo de la institución. La lúdica se relaciona con la recreación en cuanto a posibilidad expresiva, formadora de sensibilidad, comunicación e integración cultural y social, como espacio de encuentro con la naturaleza, la cultura y las propias potencialidades individuales.

2.2 LÚDICA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN

La lúdica es considerada como un proceso de enseñanza, que abarca más que un juego, implica el reconocimiento de sí mismo y la relación con el entorno a partir de experiencias. Según Jiménez (citado en Calderón, Marín y Vargas, 2014), la importancia de la lúdica radica en que permite la potencialización de aspectos relacionados con el pensamiento abstracto, innovador y creativo. Igualmente, logra desarrollar habilidades comunicativas y cooperativas, así como la capacidad de entender problemas y buscar posibles soluciones frente a ellos, con relación al aprendizaje la lúdica logra propiciar curiosidad e imaginación, permitiendo ligar lo emotivo con lo cognitivo, de tal manera que se procesa mejor la información adquirida, evitando el aprendizaje repetitivo y monótono.

La lúdica es un “fenómeno de la condición subjetiva del ser humano dotado de sentido en su existencia social y cultural” (Díaz, 2006, p. 15), aportando la idea de que la lúdica se manifiesta en múltiples formas de la expresión cultural, es importante señalar, según el autor, que la lúdica no se reduce al juego ni al placer, sino que es un conjunto de expresiones culturales permitiendo desarrollar estructuras, lenguaje y sentido a través de la influencia de diferentes manifestaciones de la cultura, fomentando la práctica lúdica como método de aplicabilidad para diferentes fines.

En este sentido, la lúdica es un medio que posibilita escenarios de interacción comunicativa en donde cada individuo asume un rol en el cual se apropia de reglas y normas aceptadas con libertad, autonomía y responsabilidad, acciones que le permiten descubrir habilidades y potenciar su creatividad, en donde el juego como actividad lúdica implica el ser y hacer. Perdomo (2005) identifica que el valor que tiene la lúdica para la enseñanza es que permite combinar aspectos óptimos de la misma y la participación colectiva, entrenamiento, creatividad, competición y obtención de resultados en sistemas difíciles.

Para Alarcón (2010), la actividad lúdica es una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicológico, la adquisición de saberes y la conformación de la personalidad, la lúdica es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en los espacios cotidianos en que se producen las actividades simbólicas en imaginarias del juego. Se identifica a la lúdica como una estrategia didáctica que posibilita la formación de estudiantes activos, con capacidad para la toma de decisiones y emitir decisiones y juicios propios, para ello es necesario la interacción de docentes y estudiantes en clases teóricas-prácticas, que permita al estudiante construir, crear, analizar, discutir, preguntar, criticar y reflexionar sobre conocimientos y prácticas socioambientales.

Otra visión sobre la lúdica la realiza Posada (2014) al expresar que “la lúdica se percibe como una alternativa vital a nivel pedagógico, la cual genera satisfacción y estímulo en su ejecución, además permite incluir temas concernientes a las relaciones sociolaborales, así como la técnica de las disciplinas y lo más importante, a nivel de los valores tanto personales como los relacionados con el proceso educativo”(p.15).

Además, Echeverri y Gómez (2009) consideran que “todo juego o actividad lúdica sana es instructiva, el estudiante mediante la lúdica comienza a pensar y actuar en medio de una situación que varía. El valor para la enseñanza que tiene la lúdica es precisamente el hecho de que se combinan diferentes aspectos óptimos de la organización de la enseñanza: participación, colectividad, entretenimiento, creatividad, competición y obtención de resultados en situaciones difíciles”(p.9).

La lúdica como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación permite una nueva forma de enseñanza, en donde el alumno logra desarrollar, de manera más óptima y con mayor posibilidad, el aprendizaje de temas concretos. Para Bolívar (2002), “la actitud lúdica se hace palpable en comunicar sin ofender, en corregir sin amenazar, en sugerir sin obligar, en aconsejar sin regaños, en reír más y vociferar menos. Todo este comportamiento contribuye en hacer sentir bien al otro, a desbloquear los encuentros, a facilitar el diálogo”(p.3), en donde la actitud normal del docente puede generar tensión y ansiedad en el estudiante, bloqueando su pensamiento, su capacidad de razonar y expresar su propia opinión, en cambio la actitud lúdica logra producir confianza, desarrollo mental, seguridad a expresar opiniones, produciendo en el aula una clase de integración docente-estudiante mediante un conversatorio animado y espontáneo, se pretende con la lúdica educar más con técnicas de juego e integración que con cátedras monótonas.

En consonancia con Díaz (2006), “la función lúdica es el concepto que permite comprender la condición originaria desde la cual el sujeto construye representaciones simbólicas de la realidad objetiva y subjetiva y las recrea en acciones que les proporciona diversión, placer y alegría”, la acción y la práctica lúdica se realiza a través de la construcción de representaciones simbólicas y la interpretación

de principios, permitiendo de esta manera integrar la práctica lúdica como metodología de enseñanza que ofrece mayor valor que la cátedra.

La lúdica se proyecta como una dimensión de desarrollo del ser humano y puede ser una herramienta para desarrollar aprendizaje. La capacidad lúdica se desarrolla articulando estructuras psicológicas globales tales como cognitivas, afectivas y emocionales, permitiendo destruir limitaciones mentales en las cuales no fluye el aprendizaje, creando de esta manera una atmósfera que envuelve el ambiente del aprendizaje, con la integración del maestro con el alumno, presentado diferentes situaciones de manera espontánea (Díaz, 2010).

De acuerdo a lo mencionado se logra identificar que la lúdica enriquece el aprendizaje y mejora los espacios de enseñanza, transformando a jóvenes y adultos en niños, en donde lo imaginario es real y los alumnos pueden tomar decisiones, de acuerdo a situaciones concretas. Es necesario identificar que el elemento principal del aprendizaje lúdico es el juego, siendo un recurso educativo que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje, identificando el valor para la enseñanza que tiene la lúdica con el hecho de que logra combinar la participación, el trabajo en equipo, el desarrollo de ideas propias, mejora la concentración y, por lo tanto, incentiva a la creatividad, además se generan ideas a través de estrategias competitivas entre los jugadores, obteniendo como finalidad la comprensión de temas concretos.

Las actividades lúdicas permiten al ser humano reorientar su vida hacia actividades constructivas en todo lo relacionado con el aprendizaje, la creatividad y la aplicación del conocimiento. También el placer, el afecto, la solidaridad, la cooperación que producen las actividades lúdicas facilitará la construcción de una vida social y comunitaria. Los ambientes lúdicos en la educación permitirán fortalecer la esfera de los valores en especial el afecto, la creatividad y la solidaridad, para facilitar la vida cultural en la sociedad humana (Jiménez, 2008).

2.3 CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES LÚDICAS

La mayoría de los autores cuando clasifican las actividades lúdicas de manera básica hablan de dos tipos de actividades, que han de ser complementan por ventajas y porque permiten contrarrestar sus inconvenientes:

- Actividades lúdicas libres: favorece la espontaneidad, la actividad creadora, desarrolla la imaginación, libera de presiones; permite actuar con plena libertad e independencia.
- Actividades lúdicas dirigidas: aumenta las posibilidades de utilización de juguetes, ayuda a variar las situaciones formativas, incrementa el aprendizaje, favorece el desarrollo intelectual, social, afectivo y motriz, ofrece modelos

positivos para imitar y satisface las necesidades individuales de cada niño, siendo estas las actividades que se emplearán en el proyecto.

2.4 EL JUEGO COMO ELEMENTO DE LA DIMENSIÓN LÚDICA

El juego logra desarrollar en las personas un pensamiento creativo, una forma de cambiar su pensamiento hacia el desarrollo de alternativas diferentes e innovadoras, en donde logra desarrollar en el individuo habilidades mentales mediante el desarrollo de métodos pocos ortodoxos, que normalmente serían ignorados por un pensamiento lógico, las clases, como principal método de enseñanza, deben planearse como un espacio en donde el estudiante logre aprender de una manera más dinámica, permitiéndole desarrollar un pensamiento crítico y dar soluciones a problemáticas sociales.

Lúdico (a) es un adjetivo relativo al juego, cuyos orígenes evocan la antigua Roma, pues la cultura popular presentaba un ritmo de vida con manifestaciones exageradas en cuanto al ocio, bebidas, juegos, etc. Es decir, no se tomaba nada en serio. El juego, así como también el lenguaje, aparece como constantes antropológicas en todas las culturas y épocas y no se puede pensar en un pueblo donde el juego no haya sido instrumento importante para transmitir sus valores⁶.

Para realizar un acercamiento al constructo epistemológico del juego y la dimensión lúdica, es necesario considerar un conjunto de teorías clásicas (Gómez y Chávez, 2009), consideradas así por ser las pioneras en realizar aportes a este tema de estudio, las cuales se relacionan a continuación:

- **Teoría metafísica:** (Platón, s. IV-III a.d.C.) vincula el juego con el placer y lo enmarca en el arte, en la expresión del ser humano. Platón considera que el placer es la satisfacción de una necesidad y defiende el juego y el ejercicio físico como fuente de placer, ya que educa el conocimiento de la naturaleza del hombre, sostiene que las almas jóvenes son incapaces de mantenerse en reposo y tienen que jugar entre sí. Este modelo encierra una parte de interpretación válida, pues los niños y niñas cuando juegan disfrutan y se muestran naturales, expresando comportamientos de una enorme naturaleza y espíritu lúdicos.
- Freud (trad. 1969, trad. 1972) en algunas de sus obras planteó la importancia que tiene el juego en la sexualidad y la adquisición del lenguaje. Pero sus planteamientos se restringen a la infancia, porque según él, el juego como actitud del inconsciente en el adulto (dominado por el principio de realidad), no se produce desde la perspectiva capitalista, por lo cual, este debe reemplazarlo por la fantasía y/o el chiste.

6 Jiménez, C., Dinello, R., y Motta, J. A. Lúdica, Cuerpo y Creatividad La nueva pedagogía para el siglo XXI, Editorial Magisterio.

- **Teoría del recreo de Schiller:** este filósofo plantea el juego como una actividad en la que no se trata de satisfacer necesidades puramente naturales, el placer para él es un elemento intrínseco del juego, su concepción es ante todo estética y orientada al ocio y sostiene que el juego, el azar y la ley están ligados armoniosamente por esta razón el hombre es más humano cuando juega.
- Schiller complementa a Spencer y a Groos, pues critica el instinto en el juego y el exceso de energía. La unión de estos dos instintos, el material y formal, produce la más alta plenitud de la vida y una gran libertad e independencia; el exceso de energía es solo una condición, un mediador de la existencia del placer estético que proporciona el juego. Se atribuye a Schiller las frases “El hombre solo es plenamente hombre cuando juega” y “El hombre con la belleza solo jugará y jugará solo con la belleza”.
- **Teoría del sobrante de energía de Spencer:** el juego tiene por objeto liberar las energías sobrantes que se acumulan en las prácticas utilitarias, manifiesta que existe un excedente que es necesario eliminar a través del juego. Defiende el juego como el camino para conducir los instintos del niño y se preocupa, porque este necesita un alimento adecuado para poder mantener la actividad del juego.
- **Teoría del descanso de Lazarus:** El juego es un mecanismo de economía energética, y lo sitúa como compensación de las actividades fatigosas en las que hay diversión y placer. Esta idea de Lazarus conduce a la paradoja de que una actividad en muchos casos fatigosa, sirve para el descanso. Esta teoría explica el por qué un niño se dedica al juego a pesar de haber realizado alguna actividad fatigosa.
- **Teoría del trabajo de Wund (1887):** El juego nació del trabajo, que es la necesidad de subsistir, pero suprime su finalidad útil, pues poco a poco se aprende a considerar la aplicación de la energía como fuente de gozo.
- **Teoría del atavismo de Stanley Ganville Hall:** los juegos son rudimentos de las actividades de las generaciones pasadas y en ellos se hace una recapitulación de la historia de la humanidad. Cuando el niño juega repite la historia de la raza, es decir, el niño realiza por atavismo los actos que ejecutaron sus ancestros (construye arcos, trepa los árboles...) y así se enlazan las conductas que ocurren durante la evolución del hombre (herencia). Para Hall, el juego es un resurgir de las tendencias atávicas, en donde el desarrollo del niño es una recapitulación breve de la evolución de la especie, por lo tanto, en el juego ve las primitivas formas de supervivencia (lucha, persecución, búsqueda...).

Teniendo en cuenta lo anterior, la definición de juego cubre diversas teorías y áreas de desempeño humano, las cuales abarcan visiones desde la sociología, la pedagogía hasta llegar a la filosofía e historia. Algunas de las definiciones más importantes formuladas por diversos autores se presentan a continuación:

Tabla 3. *Concepciones de juego según varios autores*

Autor	Año	Disciplina	Definición
Huizinga	1987	Historia y filosofía	El juego es definido desde un punto de vista cultural como esencia y origen, donde se simula la realidad usando para ello la conciencia colectiva, las reglas y las emociones que puede proporcionar. El juego es una experiencia cultural.
Burgos, Tattersall, & Koper	2007	Pedagogía	El juego es un mediador de la enseñanza en contextos educativos, si presenta un propósito educativo y un método enmarcado en la curiosidad y fijación de ideas sobre conocimientos previos ya existentes.
Kober & Tarca	2000	Pedagogía	El juego es una estrategia didáctica que permite la enseñanza desde un precepto de “aprender haciendo”, enfocándose en la comunicación, la emocionalidad y el aprendizaje en comunidades de pares.
Zapata & Awad	2007	Pedagogía	El juego es una estrategia educativa que desarrolla el pensamiento crítico, la comunicación la discusión y la toma de decisiones desde una perspectiva práctica complementando el enfoque teórico.
Klassen & Willoughby	2003	Pedagogía	El juego es una estrategia para incrementar la velocidad de aprendizaje y retención de conceptos.
Paredes O.	2002	Educación Física	El juego es una actividad intrínseca del ser humano: nace, crece, madura y se mantiene en todas las etapas de la vida del ser humano, no debe abandonarse cuando se deja la infancia y la adolescencia, por el contrario, debe fortalecerse en el espíritu y las conductas del ser humano en todas las etapas evolutivas de su vida. La concepción del juego involucra la emoción, el espíritu y la energía del ser humano; es un conjunto de actividades que involucran los sentimientos.
Dempsey, Rasmussen, & Lucassen	1996		El juego es una actividad interactiva que simula y replica las condiciones esperadas del mundo real, para incentivar el aprendizaje y la toma de decisiones.

Autor	Año	Disciplina	Definición
Callois	1986	Sociología	El juego es una actividad de libre elección de los individuos, con limitaciones en tiempo y espacio, relacionando condiciones de incertidumbre frente al resultado y siendo improductivo al no crear riqueza.
Claparede	1975	Pedagogía	El juego es toda actividad humana, con excepción de actividades primarias de supervivencia (nutrición, respiración o sueño) y emocionales (miedo, frustración, ira, entre otras).
Piaget	1961 - 1977	Pedagogía	El juego es la incorporación de lo real a cada individuo, lo cual es posible al tomar los hechos de la realidad e incorporarlos en las conductas conocidas y practicables por los individuos en su comunidad.
Bajo & Beltran	1998	Educación Infantil	El juego es la reproducción en pequeña escala del mundo real, con limitaciones y creado por cada individuo o conjunto de ellos, permitiendo la evolución y madurez de cada persona.
Blanchard & Chesca	1986	Antropología	El juego es un comportamiento instintivo de muchos tipos de animales que tienen como propósito el afinamiento de competencias de supervivencia.
Sutton- Smith	1980		El juego es una actividad compleja y plural, sin definición exacta, que abarca diversas situaciones de la realidad humana.
Paredes O.	2002		El juego es una conducta humana, la cual forma parte integral del ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte, creciendo y evolucionando con el desarrollo del individuo.
Batteson	1958	Antropología	El juego es una actividad que se vive desde la realidad, lleno de retos y desafíos, creando para ese efecto un escenario ficticio.
(Sully, 1902; Millar, 1972)	1902 - 1968	Psicología	El juego es un elemento con libertad de elegir y ausencia de coacción.
Bulhler, Bulhler Russell y Avedón, Sutton smith	1931 -1933- 1965 - 1971		El juego es una actividad dinámica de placer con el propósito de gozar. En otras palabras es la participación en actividades físicas o mentales que proporcionan placer y satisfacción.

Fuente: tomado de Arango, Mejía, Pinzón y Rocha (2014), *Diseño y Evaluación de Juegos. Dispositivos lúdicos, pedagógicos y didácticos. Una propuesta desde la cibernética de tercer orden.*

Uno de los principales autores que hablan de juego e incluso hace su aporte sobre la importancia de la lúdica es Johan Huizinga, quien identifica que “la actividad lúdica se ve reflejada en dos tipos: el juego es una lucha por algo o una representación de algo, inmediatamente recuerda que ambas funciones pueden fundirse: el juego puede representar una lucha por algo o ser una pugna para ver quien reproduce mejor algo (Morillas, 1990, p. 6). Además, define el juego como “una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente” (Huizinga, 2000, p. 45).

También se considera como la “representación donde se injertan las primeras formas culturales observadas” en donde “el juego crea su propio mundo, donde existe otro orden, otro espacio, otro tiempo, una actividad reversible, que puede volver a empezar siempre, eliminando los inevitables encadenamientos y consecuencias inexorables del sentido lineal y acumulativo de los actos; el juego separa, delimita, territorializa; al otro lado queda el curso habitual de la vida preocupado por su propia conservación y por la obtención de bienes útiles, sometido a la necesidad material de sobrevivir. Frente a la despreocupación alegre, la seriedad circunspecta; frente a un mundo posible, un mundo real; en definitiva, frente a la irrealidad, la realidad Morillas, (1990, p. 2).

Hay que decir también, que según Vigotsky (citado por Vásquez, 2008) “los juegos constituyen una forma de vincular al adulto con el niño en una interacción, sana, divertida e integral, mediante un contexto social e interactivos que puede considerarse como prácticas interactivas positivas, siendo un método alternativo que funciona como instrumento en el joven construido a partir de una realidad cultural, para modificar el mundo y así mismo”(p.116).

Vygotsky⁷, expresó: “(...)el juego funciona como una zona de desarrollo próximo, que se determina con ayuda de tareas, y se solucionan bajo la dirección de los adultos y también en colaboración con los condiscípulos más inteligentes”. En el juego se realizan ensayos de conductas más complejas, de mayor madurez de las que se hace en la actividad cotidiana, lo cual le permite enfrentarse a problemas que no están presentes todavía en su vida y a solucionarlos de la manera más idónea posible, sin el apremio de sufrir las consecuencias que se podrían derivar de una solución errónea.

Una de las características del juego es ser básicamente una actividad libre, según Caillois (1986), el juego pertenece al mundo de la simulación, manipulación de un modelo, es decir, la transformación de un modelo estático a una situación dinámica. En el juego se crea un mundo virtual y es una actividad no obligatoria

7 Vygotsky, L. S. (1991). Dinámica del desarrollo mental en el escolar en relación con la enseñanza

con características, como el carácter lúdico, la autonomía de los objetivos, la presencia de las reglas, libertad de elección, el desarrollo de un mundo simulado e irreal, con un objetivo final: la victoria.

Además, Caillois (1913-1978) en su obra *Los juegos y los hombres. Las máscaras y el vértigo* realiza una de las primeras clasificaciones de los juegos y lo define como una actividad: *libre*; a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre. *Separada*, circunscrita en límites de espacio y tiempos precisos determinados por anticipado. *Incierta*; cuyo desarrollo no podría estar predeterminado ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar. *Improductiva*; por no crear ni bienes ni riqueza ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie; y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida. *Reglamentada* sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta. *Ficticia*, acompañada de una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente (Caillois, 1986, p.37-38).

Para Piaget⁸, el juego es una palanca del aprendizaje y sobre ello señala que, el juego es una actividad propia del niño, la cual, mediante una correcta dirección puede ser convertida en un estimulador importante del aprendizaje, combinando esta con otros medios es posible desarrollar en los alumnos cualidades morales, intereses y motivación por lo que realizan. Al jugar se puede profundizar en los contenidos que se aprenden, se enriquecen y transforman las experiencias que permiten comprender el entorno social que lo rodea.

El juego como instrumento pedagógico constituye la potencialización de las diversas dimensiones de la personalidad, como son el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes el desarrollo moral, ya que permite la construcción de significados y de un lenguaje simbólico mediante el cual se accede al pensamiento conceptual y al mundo social. Los educadores comprometidos saben que su misión es mediar en el desarrollo de la capacidad del alumno, para hacerse persona autónoma, responsable, solidaria y trascendente construyendo un espacio vital en un mundo que cambia con celeridad, y el juego es un instrumento metodológico apropiado para cumplirla.

Como la educación es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, toda teoría pedagógica debe ser una amalgama de la teoría y la práctica educativa, donde su validez depende de sus consecuencias prácticas y su origen se concentra en los profesionales de la educación, que reflexionan en torno a los interrogantes que su labor diaria presenta. Una de ellas es la actividad lúdica.

8 Piaget: (1981) Psicología y Pedagogía. Barcelona. Disponible en: <http://www.ludicacolombia.com/ensayos.html>.

2.4.1 La teoría de juego en la educación

“La teoría de juegos como campo científico se ocupa de examinar el comportamiento estratégico de jugadores que interactúan motivados por el interés de maximizar sus beneficios sabiendo que todos son jugadores racionales y actúan de manera similar”, según lo mencionado por Antequera (2012, p. 102), con la teoría de juegos el estudiante desarrolla estrategias, modelos en distintas y variadas ciencias, con relación a campos sociales, jurídicos, económicos, políticos, ambientales, siendo un mecanismo de aprendizaje activo, en donde el principal objetivo es desarrollar un pensamiento eficaz en la resolución de verdaderos problemas.

Para que los juegos sean tomados como un instrumento pedagógico, es necesario desarrollar objetivos claros y desarrollados en momentos concretos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la teoría de juegos permite “determinar patrones de comportamiento racional en situaciones en las que los resultados dependen de las acciones de los jugadores interdependientes (Ferguson, 1978). En otras palabras, lo que Neumann y Morgenstern buscaban era representar estrategias en la conducta racional de un individuo.

Según Pindyck (2003) “un juego es una situación en la que los jugadores (participantes) toman decisiones estratégicas, es decir, decisiones que consideran las acciones y respuestas de los demás” (citado por Restrepo, 2009, p. 109), de acuerdo a lo mencionado se logra identificar la conexión entre la práctica educativa y la aplicación del juego a través de la estrategia de teoría de juegos.

Para Moreno y Planell (2016), integrar las inteligencias múltiples y la estrategia de teoría de juegos a través del juego dinámico en el del proceso educativo es sin lugar a dudas un gran apoyo a la docencia y proporciona a la enseñanza-aprendizaje una de las herramientas necesarias para fomentar el trabajo colaborativo que proporcionan los juegos, integrando a la enseñanza con estrategias de juegos e implementando en los procesos educativos, se convierte en un gran apoyo para la docencia, proporcionando herramientas en donde el alumno trabaja a su propio ritmo y fomenta el trabajo comparativo a través del juego, logrando potencializar los procesos de aprendizaje.

A menudo en la educación los docentes presentan situaciones en las que los alumnos deben tomar decisiones cuyos resultados no siempre se ven afectado por su propia decisión, sino que también por la decisión que otro puede tomar, para Castañeda y Giraldo (2009) “la toma de decisiones de las personas en los juegos tiene objetivos similares u opuestos, por lo cual se puede generar un conflicto, identifican a la teoría de juego como un tipo de análisis matemático para estos conflictos, en donde se evidencia dos elementos principales: el juego y los jugadores, y la características dadas para el desarrollo del juego influenciada a su vez por la actuación de los jugadores en este”(p.79).

Se identifica que “la teoría de juegos proporciona elementos teóricos para analizar la toma de decisiones desde la perspectiva del comportamiento de los jugadores, es así como despliega una serie de características que permiten clasificar los juegos, algunas de estas son: número de jugadores, número de estrategias de los jugadores, su evolución en el tiempo, relación de intercambio de información entre jugadores cantidad de información de la que disponen los jugadores y la cantidad de información que adquieren durante el juego” (Linares et al.,2006, p. 42-44). Según lo mencionado se logra identificar la teoría de juego como un modelo en el que cada jugador intente predecir qué harán los otros jugadores con relación a su propia acción, para que de esta manera el resultado de su acción sea su beneficio.

2.4.2 Juego y aprendizaje

Los juegos han formado parte de la vida de los seres humanos desde la antigüedad, con orígenes religiosos relacionados con el nacimiento de las primeras civilizaciones. El juego hace parte de todas las manifestaciones sociales y culturales del ser humano como su condición básica de existencia desde la infancia hasta la vejez, debido a que somos seres lúdicos por naturaleza.

Como lo expresa Sánchez (2010) o existen diferentes tipos de juegos que demuestran la importancia y trascendencia que estos han tenido y tienen en todas las culturas del mundo tanto por aporte al disfrute de la vida como por el enriquecimiento en las relaciones sociales y en el aprendizaje, convirtiéndose en parte de la idiosincrasia y cultura de una región. El juego y el aprendizaje tienen en común aspectos, como el afán de superación; la práctica y el entrenamiento que conducen al aumento de las habilidades y capacidades; la puesta en práctica de estrategias que conllevan al éxito y ayudan a superar dificultades (Sánchez Benítez, 2010, p. 23).

El juego, al igual que cualquier otra emoción, es un producto mental del cerebro humano, en el que se producen neurotransmisores, hormonas, moléculas de la emoción, que necesariamente activan algunas aéreas del cerebro. Diversos estudios indican que aprendemos con mucha facilidad aquello que nos produce goce y disfrute, utilizando herramientas lúdicas de aprendizaje, acompañado por el afecto y la comprensión que necesita el ser humano (Jiménez, 2008).

El mundo evoluciona de manera vertiginosa y la educación con este, motivo por el cual se debe estimular el aprendizaje para potenciar las capacidades de los estudiantes. George Bernard plantea que los entornos lúdicos potencian el aprendizaje, al considerar que: aprendemos el 20% de lo que escuchamos, el 50% de lo que vemos y el 80% de lo que hacemos. A través de entornos lúdicos de acuerdo a la metodología experiencial potenciamos al 80% la capacidad de aprendizaje.

Ahora bien, Karl Groos ve en su teoría al juego como un ejercicio preparatorio para la vida seria, los niños como los animales jóvenes realizan movimientos coordinados, tienen juegos como la caza y la lucha, que son las formas más importantes, típicas y fundamentales. Estos juegos son ensayos, determinados tanteos, experimentaciones en cierto grado de actividades serias que deberán llenar más tarde en la vida, su objeto es prepararlos para la existencia y estar listos para la terrible lucha; los animales superiores y el niño no entran en la vida completamente listos, tienen una época juvenil, es decir, un período de desarrollo y crecimiento, este período es un tiempo de aprendizaje, es un período de formación y adquisición de aptitudes y conocimientos (Martínez, 2008).

La lúdica se refiere a la necesidad que tiene toda persona de sentir emociones placenteras asociadas a la incertidumbre, la distracción, la sorpresa o la contemplación gozosa; fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, encerrando una amplia gama de actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento. Es la atmósfera que envuelve el ambiente del aprendizaje que se genera específicamente entre maestros y alumnos, entre facilitadores y participantes, de manera que en estos espacios se presentan diversas situaciones espontáneas, las cuales generan gran satisfacción.

Por otro lado, Ulloa (2006, p. 89) manifiesta que los juegos constituyen medios de enseñanza para los maestros y medios de aprendizaje para los alumnos, quienes contribuyen a obtener mejores resultados en el aprendizaje, al permitir la implicación productiva de estos escolares en su proceso de aprender, esta estrategia enriquece esa concepción para contribuir a mejorar la calidad del aprendizaje y alcanzar el nivel de desarrollo que exige este nivel de enseñanza.

En este sentido, Payá Rico señala que "...una de las principales virtudes o rasgos es la capacidad del juego de actuar como fundamento, herramienta y fin de la educación integral". El hecho de que la actividad lúdica favorezca el aprendizaje y la acción pedagógica en todas las dimensiones educativas (física, intelectual, social y estética), ha hecho que desde antaño los educadores fijaran su atención en ella, considerándola de máxima importancia y estimando oportuno su uso en la acción pedagógica (Gómez & Chávez, 2009).

Consideremos ahora la teoría de aprendizaje vivencial propuesta por Kolb (1984) que se fundamenta en la importancia del papel que juega la experiencia propia, en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso por medio del cual creamos conocimiento a través de nuestra capacidad de reflexionar y de atribuir un sentido lógico a nuestras experiencias.

Este enfoque analiza los variados procesos cognitivos que intervienen en el desarrollo mental que el individuo hace de sus experiencias, en saber cómo las procesa, ya que los mecanismos de procesamiento personal de experiencias definen los diferentes estilos individuales de aprendizaje. Kolb señala que el aprendizaje

efectivo surge después de que transcurren cuatro etapas, denominado “ciclo del aprendizaje”, el cual comienza con una experiencia inmediata y concreta que sirve de base para la observación y la reflexión. Estas observaciones son integradas por el individuo en una teoría, formando conceptos abstractos y permitiendo su generalización tras comprobar las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas; a su vez, estas implicaciones o hipótesis sirven de base para generar nuevas experiencias.

Desde otro punto de vista, Antunes (2006) en su libro *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*, da a conocer que existen dos aspectos cruciales en el empleo de los juegos para un aprendizaje significativo, los juegos pedagógicos se deben implementar con una rigurosa y cuidada planificación, marcada por etapas muy claras para que acompañen efectivamente el progreso de los alumnos (p. 32).

Dicho lo anterior, Edo y Basté (2001) indican que los juegos se deben escoger en función de: La procedencia, el contenido conceptual que se quiera priorizar; reglas sencillas y desarrollo corto; materiales atractivos; y una vez escogido el juego se debe hacer un análisis detallado de los contenidos del mismo y los objetivos de aprendizaje para unos alumnos concretos. Además, sugiere comunicar la intención educativa del juego y los resultados que se esperan, dentro de las cuales el estudiante debe tener la posibilidad de desarrollar estrategias de juego.

Es importante mencionar que el valor didáctico del juego está dado por el hecho de que en el mismo se combinan aspectos propios de la organización eficiente de la enseñanza, definidos como principios de la actividad lúdica y dentro de los que se encuentran: participación, dinamismo, entrenamiento, interpretación de papeles, colectividad, modelación, retroalimentación, carácter problémico, obtención de resultados completos, iniciativa, carácter sistémico y competencia (Bautista, 2009).

En definitiva, y según Ortega (1990), la riqueza de estrategias que permite desarrollar hace del juego una excelente ocasión de aprendizaje y comunicación, entendiéndose como aprendizaje un cambio significativo y estable que se realiza a través de la experiencia. Es lógico pensar que dadas estas posibilidades estemos ante un método didáctico y una estrategia que permite una más adecuada educación en la diversidad (Bautista, Vallejo y Moya, 2001).

2.4.3 El aprendizaje basado en juegos

La perspectiva contemporánea de la educación se concibe como un proceso continuo a lo largo de la vida en el que el aprendizaje permanente y la formación continua son esenciales para el desarrollo personal y profesional (García, 2015). Al respecto Delors (1996, pp. 91 - 103) formula los pilares de la educación, considerados aprendizajes fundamentales para la evolución de todo individuo: aprender

a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (capacidades de juicio y responsabilidad del individuo), pero considera que los dos últimos no se habían integrado con suficiencia al proceso de enseñanza – aprendizaje.

De acuerdo con Marqués (2001), para lograr los fines de la educación, se requiere alcanzar las metas de aprendizaje descritas anteriormente, se precisa renovar los modelos didácticos, los cuales deben enfrentar desafíos como instaurar nuevos roles colaborativos y participativos en los estudiantes y la implementación de alternativas pedagógicas que promuevan el aprendizaje activo, en el que el estudiante aprenda haciendo, al considerar que la mayor profundidad de aprendizaje se encuentra la experiencia directa (Dale, 1932).

Lo expresado hasta ahora señala que los contextos de enseñanza- aprendizaje son más positivos cuando el individuo identifica la relación entre los contenidos teóricos, la actividad del aula y el contexto cotidiano (Johnson, 2002), y al utilizar alternativas de carácter lúdico se favorece el aprendizaje significativo a partir de las vivencias que contribuyen en el procesamiento de información nueva.

Así mismo, la teoría del aprendizaje experimental de Kolb enuncia que es un proceso en el que se combina entender la experiencia y transformarla, implica comprender los fenómenos mediante la observación y el estudio, pero también probarlos o aplicarlos con la intención de obtener un resultado deseado, lo que se denomina transformación (Dieleman y Huisingsh, 2006). Asimismo, González (2013) expresa que los entornos lúdicos de aprendizaje permiten mejorar la comunicación en los grupos y promover el pensamiento innovador, así como la creatividad.

La ludificación se entiende como la aplicación de técnicas y dinámicas en las que se utiliza el juego y actividades que generan goce, para transformar actitudes, motivar, activar el aprendizaje. De acuerdo con Romero, Torres y Aguaded (2017) ludificación:

(...) es un término de reciente uso, fue acuñado por primera vez por Pelling en el año 2003, fue ganando popularidad a partir del 2007 y rápidamente se incorporó al interés académico desde distintas áreas, como el marketing (Huotari y Hamari, 2012: 19; Bogost, 2015), la salud (King et al., 2013; Hartin et al., 2014), la seguridad del tráfico (Shi et al., 2012), la informática y el diseño de aplicaciones móviles (David y Murman, 2014; Simões et al., 2013) y, por supuesto, la educación (Lee y Hammer, 2011; Sousa Borges et al., 2014; Monterrat et al., 2013).

Además, Caponetto et al. (2014) alude que la ludificación se considera una metodología inmersiva que transforma los modelos instruccionales en la educación hacia el estándar de aprendizaje que se fundamenta en la motivación, y lo transfigura en un proceso transdireccional, atractivo y eficiente.

El aprendizaje basado en juegos es entendido como aquel que conjuga el aprendizaje con recursos didácticos como la ludificación, con el propósito de fortalecer y mejorar los procesos cognitivos de enseñanza aprendizaje, al ser considerado como una “forma efectiva que los estudiantes participen en experiencias de aprendizaje activo” (Charlier, Ott, Remmele & Whitton, 2012).

En este orden de ideas, es importante resaltar que el juego como forma de enseñanza se ha empleado desde la antigüedad, permitiendo el desarrollo de habilidades en niños, jóvenes y adultos, siendo una actividad espontánea que incide significativamente en el aprendizaje, fomentando la creatividad, al observar, preguntar, comprobar, analizar y experimentar, además de ello, el desarrollo de una herramienta de adaptación social, de liberación personal y de adquisición de conocimientos a través de la experiencias.

Para Pulido y Bastida (2000) el juego se presenta como una práctica pedagógica para la enseñanza, la relación consigo mismo, como persona, con los demás y con el ambiente. Se usa como herramienta de trabajo en el proceso de observación y la resolución de problemas, por esta razón el juego permite crear conciencia en los participantes y la integración de conceptos y opiniones que permitan dar solución a interrogantes como el ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para Qué? y ¿Cómo?, de acontecimientos y problemáticas concretas.

Todo esto se genera mediante el intercambio que se lleva a cabo entre el maestro y los alumnos, fomentado el crecimiento grupal, la integración y la participación para dar solución a preguntas generadas por discusiones y aplicaciones de simulaciones específicas sobre acontecimientos sociales, ambientales y de aportes teóricos dados en las aulas de clases.

El juego como herramienta para la educación permite el desarrollo intelectual, emocional, físico, psicológico, cognitivo y de integración, debido que a través de juego la persona aprende, desarrolla nuevos conocimientos, explora el mundo que lo rodea, controla emociones y resuelve problemas a través de la interacción en grupo, la discusión y la puesta en prácticas de actividades de solución y desarrollo de alternativas. Para Alarcón (2010), un punto esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje es la estrategia de juego como método de enseñanza aplicada que permite perfeccionar la organización del proceso de enseñanza, elevar el trabajo independiente de los estudiantes y resolver situaciones problemáticas en las actividades prácticas.

Con lo mencionado anteriormente, se logra identificar el juego como metodología práctica para la educación y el manejo de nuevos espacios que fomenten la enseñanza; en los jóvenes, especialmente la actividad mental, la creatividad, la imaginación, la exploración para la búsqueda de soluciones a diferentes problemas mencionados a través de juegos prácticos, siendo una forma más aplicada para que el estudiante preste mayor atención, memorice datos e información compleja, generando la capacidad de razonar situaciones concretas presentes no

solo en simulaciones, sino en el ambiente social y ambiental, con la aplicación de conceptos adquiridos, mediante la interpretación de manera lógica y abstracta de acontecimientos concretos.

La educación a través del juego es considerada como una de las actividades más agradables para desarrollar en un aula de clases, no obstante, el juego en el aula tiene una connotación de trabajo en la cual se aplica esfuerzo, tiempo, concentración, expectativas y realidad, en donde el educador utiliza estos medios para cambiar la rutina de enseñanza. Para Valera (2006) el juego es un conjunto de actividades que permite cambiar la rutina de enseñanza por otra más interesante, en donde se requiere plasmar ideas para realizar clases participativas, con el fin de estimular la creatividad de los estudiantes y docentes comprometidos con el proceso de aprendizaje.

En el contexto educativo, a través del juego se han identificado clasificaciones que facilitan el aprendizaje y la planificación de actividades, de acuerdo a las necesidades de enseñanza. La primera referencia se encuentra en la UNESCO (1980), la cual ubica al juego en cuatro categorías a) los juegos que estimulan la competitividad, dados en situaciones de igualdad de oportunidad al comienzo y una actitud superior en un solo jugador; b) los juegos de azar, que brindan la posibilidad de interactuar de acuerdo a un fin propio; c) los juegos de simulacro, que permiten aprender de la realidad a través de situaciones concretas y d) los juegos que estimulan la percepción y el despertar de emociones propias en los individuos.

Calero (citado por Garzón, 2011) clasifica al juego de acuerdo a su finalidad académica, identificándolos en juegos sensoriales, motores, psíquicos, afectivos y sociales. Además, Pugmire-Stoy (1996) considera que los juegos son de tipo e identifican cuatro categorías básicas: juegos prácticos (funcional), simbólicos (constructivos), de transformación y juegos de reglas. En tal sentido, el juego permite identificar aspectos que conllevan a materializar procesos de enseñanza, en donde se destaca la simulación, juegos de destreza mental y física, en los cuales se logran identificar conductas, imaginar soluciones y alternativas de acción.

Al vincularlo como alternativa para la enseñanza, es importante identificar el valor de la cultura. Pensar en el juego como aspecto cultural implica hacer alusión a Huizinga (1998). “no se trata del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego” (p.28). De acuerdo con Sarlé (2011), jugar es un modo de construir sentido sobre lo real, se reconocen cualidades en las personas en la medida que se juega, descubriendo el carácter del jugador, sus cualidades psíquicas, emocionales o afectivas, permitiendo que se desprenda del aquí y el ahora, para entrar a un mundo simbólico, de manera que logre acercarse a la realidad inmediata.

En definitiva, el juego se relaciona con la cultura y la manera de enseñar surge en la medida que se crean espacios en donde los participantes se sientan apasionados por este y los temas tratados, de manera que aprenda y pueda recuperar el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad.

Cabe resaltar, que al estudiar la interacción entre la cultura desde el juego y la creación de espacios en donde el individuo interactúa con otras personas y con el ambiente, emerge el concepto de ambiente lúdico para la enseñanza. De acuerdo con Velásquez (2008), en un ambiente de esta naturaleza, “el elemento humano y sus interacciones son la parte principal, y el eje articulador entre docentes y alumnos es el juego en todas sus expresiones, actividad que por sus características integradoras está presente en diversas partes del proceso de enseñanza-aprendizaje, con distintos propósitos”(p.25).

En efecto, el juego hace parte de la naturaleza del ser humano en la medida que aprende y de acuerdo con Huizinga (1968) “la cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica”. Así mismo, Jiménez (2003), afirma que la lúdica es una experiencia cultural, una actitud del ser frente a la cotidianidad, siendo una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella, en la medida que existe interacción, disfrute, goce, entretenimiento con el ambiente y los espacios.

Respecto a la relación entre cultura y lúdica, Díaz (2006) menciona que “en la práctica lúdica convergen factores sociales, económicos, políticos e ideológicos y culturales” (p.26). Al hacer referencia explícitamente al factor cultural, expresa que las prácticas imaginarias y culturales, como es el caso de los rituales y el lenguaje simbólico, se permiten crear imaginarios, ficciones y acciones transgresoras de concepciones morales.

2.5 COMPETENCIAS

En sus orígenes, McClelland crea una nueva línea de investigación cuando plantea que las pruebas tradicionales de inteligencia a través de test psicométricos no son buenos indicadores del éxito profesional futuro, además de estar sesgados por contenidos socioculturales que favorecen a quienes pertenecen a un estrato social alto o a una extracción sociocultural determinada. El mismo autor continúa profundizando su crítica y desarrolla el concepto de competencia planteado como el constructo que debe medirse para predecir el éxito profesional (McClelland y Steel, 1973).

Este modelo se consolida y reseña en el popular libro de Boyatzis (1982). A partir de allí, la discusión con respecto al valor de los aspectos cognitivos y emocionales del individuo en el desarrollo de competencias para el éxito profesional

se ha abordado intensamente en la psicología y en el área de recursos humanos (Sternberg, 1999; Elliot y Dweck, 2005). Colaboradores de McClelland como Spencer y Spencer (1993) abordan la problemática de la conceptualización de las competencias basándose en un supuesto fundamental: existen características subyacentes que explican el desempeño de los individuos, denominan competencias. Estas características pueden ser abordadas por metodologías científicas y son predictores del desempeño en diversos trabajos y situaciones. La mayor presencia de algunas de ellas y su combinación incidirán directamente en el desempeño superior de los individuos.

El concepto de competencias empezó a usarse en el contexto de la empresa a partir de las aportaciones de McClelland (1973), para mostrar que el éxito profesional y personal no se puede predecir únicamente a partir de una serie de rasgos fijos, como hacen los tests de aptitudes o de personalidad. Los rasgos definen un potencial de conducta, pero el comportamiento concreto del sujeto resulta de una compleja interacción de variables, de tal forma que la identificación y medición de los rasgos no faculta para poder predecir el resultado conductual, para que una persona lleve a cabo un determinado comportamiento, es preciso que además de unos rasgos se den una serie de componentes (Pereda, Berrocal y López, 2002:48) que incluyen el saber, es decir, disponer de los conocimientos técnicos necesarios para la tarea; el saber hacer o capacidad de aplicar y utilizar dichos conocimientos mediante el despliegue de las habilidades y destrezas apropiadas; el saber estar, es decir, adoptar las actitudes y desarrollar el comportamiento adecuado a las normas y cultura de la organización; el querer hacer, mostrando el interés y la motivación precisos; y el poder hacer, es decir, disponer de los medios y recursos necesarios para llevar a cabo la actividad.

Las competencias pueden definirse como un conjunto de comportamientos observables que llevan a desempeñar eficaz y eficientemente un trabajo determinado en una organización concreta (Pereda, Berrocal y López, 2002, p.46). El concepto de competencias, por consiguiente, lleva asociados varios elementos: a) se trata de unos comportamientos observables; b) que contribuyen al éxito de una tarea o de la misión de un puesto; y c) que se desarrollan en una organización determinada, es decir, en el marco de una estrategia, una estructura organizativa, una cultura y una tarea concreta; por tanto, una competencia no es una habilidad o una actitud aislada, sino la unión integrada y armónica de todos estos aspectos en el desempeño de una actividad laboral concreta (Le Boterf, Barzucchetti y Vincent, 1993).

La competencia está ligada al dominio o comprensión genuina de conceptos y habilidades del campo profesional y a la capacidad de aplicar ese saber a nuevas situaciones en la vida laboral. Acerca del concepto de competencia, es necesario mencionar algunas definiciones generalmente aceptadas hoy en día, como “capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma

las situaciones de la vida”(Wattíez, 2007)⁹, “complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas” (Cullen, 1996)¹⁰.

El concepto de competencia es diverso, según el ángulo del cual se mire el énfasis que se le otorgue a algún elemento, pero uno de los conceptos generales se basa en “*saber hacer en un contexto*”, para ello el “*saber hacer*”, diferente al “*hacer*”, requiere de conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), además de ello compromiso, cooperación y cumplimiento, para que el individuo desarrolle su conocimiento, la interpretación (saber hacer), la acción (desempeño), en manejo de un contexto teórico (contenido de texto) y la manera en cómo ese desempeño se convierte en práctica (Marlés, Hermosa y Peña, 2012).

Frente a las reflexiones anteriores, es imperioso plantear y aprehender el concepto de competencia en la educación para darle la profundidad que merece. Para poder apropiarse de este concepto, en primer lugar, se debe revisar las diferentes acepciones del término que se usa en múltiples sentidos, como la cualidad de competente de un profesional por su aptitud e idoneidad en competencias deportivas (rivalizar con), como la atribución legítima de un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto, entre otras. Debe precisarse que existe el sustantivo competencia y el adjetivo competente (experto, apto). Para alcanzar este propósito es imperioso revisar el proceso de la evolución del concepto y su recontextualización en educación (Bacarat y Graciano, 2001).

2.5.1 Desde la lingüística

En este análisis el concepto de competencia originalmente surge de los planteamientos de Noam Chomsky quien en 1957 propuso la competencia como el acervo cognoscitivo que de una lengua posee el hablante -oyente ideal y planteó una hipótesis de homogeneidad de la competencia como común e idéntica en todos los hablantes de una misma comunidad lingüística en donde la persona aprende su lengua nativa (Torrado, 2000). Así estableció dos dimensiones de la competencia: la competencia como un aprendizaje inconsciente que un hablante posee de su lengua y la actuación como la acción completa del habla” (Maldonado, 2001).

9 Wattíez, Rita Laura (2007). “Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina”. Proyecto Tuning América Latina, Documento de Buenos Aires.

10 Cullen, Carlos (1996). “El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal”. En: *Novedades Educativas*, No. 62, Buenos Aires.

En contraste,” la sociolingüística demostró que esta hipótesis de homogeneidad era falsa, puesto que existen divergencias en el seno de una misma. En este campo Dell Hymes en 1972, desde la etnolingüística planteó que conocer una lengua implica asimilar una forma de ver el mundo y participar de una cultura. Propuso el término de *competencia comunicativa*, para explicar la insuficiencia de la competencia lingüística o gramatical, puesto que junto a las reglas de la gramaticalidad debemos asimilar las de uso que nos indican cuándo debemos hablar y cuándo guardar silencio, dónde, cómo, con qué actitud, es decir, el conocimiento está en un contexto social específico. Así, la competencia comunicativa es diversa, según el medio, y cambiante a partir de ese contacto social y cultural.

Aquí es importante precisar que en el contexto educativo es vital que tanto el maestro como el alumno tengan una competencia comunicativa eficaz. Pues el futuro profesional deberá alcanzar un nivel óptimo del desarrollo de esta competencia para su desempeño laboral. En palabras de Losada y Moreno (2003) la propuesta de Chomsky entiende “la competencia como un conocimiento abstracto, universal e idealizado” mientras Hymes la entiende como “la capacidad de realización, situada y afectada por el contexto en que se desenvuelve el sujeto y la actuación misma”.

Once años más tarde, en 1983 Canale presentó un trabajo de revisión del concepto competencia comunicativa logrando diferenciar cuatro componentes:

- **Competencia gramatical:** hace alusión al dominio del código lingüístico (verbal y no verbal). Se incluye aquí características y reglas del lenguaje, como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica (Chomsky).
- **Competencia sociolingüística:** hace relación a la medida en que las expresiones son producidas y entendidas en forma adecuada en diferentes contextos sociolingüísticos, de acuerdo a la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y convenciones de la misma, (Hymes).
- **Competencia discursiva:** está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto hablado o escrito en diferentes géneros (diferentes tipos de textos: ensayo, artículo científico, carta comercial). La unidad en el texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado.
- **Competencia estratégica:** se relaciona al conjunto de estrategias para arreglar los fallos de comunicación y favorecer su efectividad (Serrano, 1997).

2.5.2. Desde la psicología cognitiva

En esta serie de adaptaciones el concepto competencia es adoptado con algunas modificaciones a la sicología de corte cognitivo. Se incorporó la teoría de

Jean Piaget del desarrollo cognitivo y la psicología cognitiva de corte computacional o del procesamiento de la información, apropiándose del concepto de competencia desde el enfoque lingüístico y sociolingüístico. En conclusión, los aportes de Chomsky desde lo lingüístico, de Hymes desde lo sociolingüístico y de Canale fueron apropiados a la psicología cognitiva al crearse el concepto de competencias cognitivas (Torrado, 2000; Gallego, 2000).

Este concepto de competencia va la mano de los planteamientos de Lev Vigotsky de la psicología histórico-cultural, que plantea el desarrollo cognitivo a partir del contacto con el mundo social, para luego pasar a internalizarse (Vigotsky, 1979). El estudiante aprende de los otros a medida que establece relaciones, puesto que vive en grupos y estructuras sociales, se apropia de la experiencia social e histórica incorporando e internalizando pautas sociales. La teoría de Vigotsky rescata la importancia del carácter social e histórico del aprendizaje, a partir de la apropiación de los elementos culturales que realiza el sujeto.

De otra parte, la teoría de Benjamín Bloom planteó una taxonomía que sirve de base para la formación integral por competencias, cuando propuso tres objetivos en la educación: el desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotor de un ser que piensa, siente y actúa, lo cual hace reflexionar acerca de la importancia de la formación y evaluación integral de estos tres criterios, de la persona, alumno o profesor. Entendiendo que lo cognoscitivo se debe evaluar mucho más allá de datos memorísticos aislados, descontextualizados junto a la evaluación de habilidades, destrezas y valores.

Además, la teoría de las múltiples inteligencias de Howard Gardner que pluraliza el concepto tradicional de inteligencia, plasma la importancia de la capacidad o disposición de una persona para dar solución a problemas reales y para producir nuevo conocimiento, así el concepto de competencia está inmerso en el desarrollo y manifestación de las diferentes inteligencias, por medio de habilidades, tareas y valores:

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino que conduce a ese objetivo. Los problemas a resolver van desde crear el final de una historia hasta anticipar el movimiento de jaque mate en ajedrez, pasando por remendar un edredón. Los productos van desde teorías científicas hasta composiciones musicales, pasando por campañas políticas exitosas (Gardner, 1995, p.33).

Este autor advierte también que hay un componente individual y una interacción social como factor determinante en la construcción del conocimiento: “La capacidad de los individuos para adquirir y hacer progresar el conocimiento en

una especialidad cultural, así como para aplicarlo de forma determinada dirigida hacia un objetivo-rasgos clave en algunas de las definiciones de inteligencia-, tiene que ver con las competencias residentes en la cabeza del individuo como en los valores y las oportunidades proporcionadas por la sociedad para aplicar estas competencias. (Gardner, 1995 p.248).

Asimismo, resalta la importancia del trabajo colectivo para lograr alcanzar las metas y concluir un producto de calidad:

En muchos casos resulta erróneo concluir que el conocimiento requerido para ejecutar determinada tarea reside completamente en la mente de un solo individuo. Dicho conocimiento puede estar distribuido: es decir, los buenos resultados en la ejecución de una tarea pueden depender de un equipo de individuos; quizá ninguno de ellos posea toda la experiencia necesaria, pero todos trabajando juntos, serán capaces de llevar a cabo la tarea de forma segura. (Gardner, 1995, p.p.185-86).

Se puede concluir que la teoría de las inteligencias múltiples ratifica que las competencias no son innatas ni tampoco predeterminadas, pues no nacemos destinados para desarrollar una competencia. Las personas con su inteligencia están en condición de elaborar construcciones mediante la exigencia del entorno, que les aporta multiplicidad de estímulos, así pueden llegar a desarrollar capacidades específicas. Entonces es claro que la competencia es una manifestación de la inteligencia, que depende de la capacidad individual para obtener la competencia y el grupo social que la requiere.

2.5.3 Formación por competencias

La formación basada en competencias es un proceso en construcción que ha venido tomando fuerza en diferentes latitudes desde principios de la década de los noventa, producto de las políticas de modernización, internacionalización de la economía, competitividad empresarial y neoliberalismo, que demandan un recurso humano competente que impacte en indicadores de efectividad, eficiencia y eficacia. En Colombia las competencias se han venido implementando con un marcado énfasis en los posibles beneficios derivados de su aplicación para el mejoramiento de la calidad.

Las competencias se definen desde diversos nexos o posturas disciplinares:

- Lingüística (Chomsky, 1970; Hymes, 1980)
- Filosofía del lenguaje (Wittgenstein, 1988)

- Psicología organizacional (Spencer y McClelland, 1994)
- Comunicativa (Habermas, 1989)
- Psicología cultural (Vigotsky, 1982, 1991, 1996)
- Laboral (Espacio Europeo de Enseñanza Superior - EEES)

La formación integral del estudiante se complementa con las estrategias curriculares, que son ejes transversales del currículo que centran su atención en el desarrollo de determinadas competencias de especial importancia, y declaran lineamientos y tareas concretas a desarrollar por todas las disciplinas para la consecución de los objetivos que persiguen; las estrategias curriculares posibilitan el desarrollo de estas competencias sin necesidad de incluir asignaturas específicas en el currículo.

El concepto de competencia en educación se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques como el aprendizaje significativo en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente, para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante. Así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad en los diferentes tipos de competencia: básicas o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales.

Una enunciación amplia del concepto de competencia puede definirle como “las capacidades que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área.” (Tunning-América Latina, 2007, p.13).

El término competencia se presenta como una red conceptual que hace referencia a la formación integral del ciudadano, no se puede reducir al simple desempeño laboral, sino que en él está implicado todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de un modelo pedagógico, y que abarcan tanto los conocimientos y las habilidades como los valores necesarios para desempeñar lo mismo en un contexto académico o profesional, que en un ambiente familiar, comunitario o en otra institución social.

2.5.4 El enfoque de competencias en la educación superior

Debido a que la formación basada en competencias es una perspectiva todavía muy nueva en diversos países, y que hay académicos que discuten sobre su relevancia, a continuación se describen algunos argumentos de por qué es importante considerar este enfoque en la educación (Tobón, 2008):

- I. *Aumento de la pertinencia de los programas educativos.* El enfoque de las competencias contribuye a aumentar la pertinencia de los programas educativos, debido a que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar – investigativo mediante estudios sistemáticos, tales como el análisis funcional, el estudio de problemas, el registro de comportamientos, el análisis de procesos, etc., teniendo en cuenta el desarrollo humano sostenible y las necesidades vitales de las personas. Ello permite que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tengan sentido, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes, las instituciones educativas y la sociedad. Los estudios tradicionales tienen como uno de sus grandes vacíos la dificultad para lograr la pertinencia de la formación, ya que se han tendido a realizar sin considerar de forma exhaustiva los retos del contexto actual y futuro.
- II. *Gestión de la calidad.* El enfoque de las competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa. Respecto al primer punto, hay que decir que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de las personas y esto permite evaluar la calidad del aprendizaje que se busca con la educación, debido a que toda competencia aporta elementos centrales que están en la línea de la gestión de la calidad, tales como criterios acordados y validados en el contexto social y profesional, identificación de saberes y descripción de evidencias. En segundo lugar, el enfoque de las competencias posibilita una serie de elementos para gestionar la calidad de la formación desde el currículo, lo cual se concretiza en el seguimiento de un determinado modelo de gestión de la calidad (por ejemplo, con normas ISO, el modelo FQM de calidad o un modelo propio de la institución), que asegure que cada uno de sus productos (perfiles, mallas, módulos, proyectos formativos, actividades de aprendizaje, etc.) tenga como mínimo cierto grado de calidad esperada, lo cual implica tener criterios claros de la calidad, sistematizar y registrar la información bajo pautas acordadas, revisar los productos en círculos de calidad, realizar auditorías para detectar fallas y superarlas, evaluar de manera continua el talento humano docente para potenciar su idoneidad, revisar las estrategias didácticas

y de evaluación para garantizar su continua pertinencia, etc. (Tobón, García-Fraile, Rial y Carretero, 2006).

- III. *Política educativa internacional.* La formación basada en competencias se está convirtiendo en una política educativa internacional de amplio alcance, que se muestra en los siguientes hechos: a) contribuciones conceptuales y metodológicas a las competencias por parte de investigadores de diferentes países desde la década de los sesenta (véase por ejemplo, Chomsky, 1970; McClelland, 1973; Spencer y Spencer, 1993; Woodruffe, 1993); el concepto está presente en las políticas educativas de varias entidades internacionales tales como la UNESCO, la OEI, la OIT, el CINTERFOR, etc.); la formación por competencias se ha propuesto como una política clave para la educación superior desde el Congreso Mundial de Educación Superior;) los procesos educativos de varios países latinoamericanos se están orientando bajo el enfoque de las competencias, tal como está sucediendo en Colombia, México, Chile y Argentina; y) actualmente hay en marcha diversos proyectos internacionales de educación que tienen como base las competencias, tales como el Proyecto Tuning de la Unión Europea (González y Wagenaar, 2003), el proyecto Alfa Formación Basada en Competencias Tuning Latinoamérica y el Proyecto 6 x 4 en Latinoamérica. Todo esto hace que sea esencial el estudio riguroso de las competencias y su consideración por parte de las diversas instituciones educativas y universidades.
- IV. *Movilidad.* El enfoque de las competencias es clave para buscar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países, ya que la articulación con los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y la experticia, por cuanto es más fácil hacer acuerdos respecto a desempeños y criterios para evaluarlos, que frente a la diversidad de conceptos que se han tenido tradicionalmente en educación, tales como capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, específicos, conocimientos conceptuales, etc. Así mismo, las competencias facilitan la movilidad entre instituciones de un mismo país y entre los diversos ciclos de la educación, por cuanto representan acuerdos mínimos de aprendizaje (González y Wagenaar, 2003).

Las competencias se abordan desde:

A) Políticas internacionales

La UNESCO promulgó en 1998 la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI. Precisamente, a raíz de la Declaración de Bolonia (1999), surgió el Proyecto Tuning dentro del contexto de convergencia hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

B) Políticas nacionales y gubernamentales de Colombia

El concepto de competencias emergió en el discurso del sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior de manera desarticulada y a partir de aportaciones de la lingüística y de otras disciplinas. En ese orden de ideas:

- Se reestructura el Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (EEIES), para evaluar competencias cognitivas en el marco de la resolución de problemas disciplinares.
- Se desarrollan y promulgan las condiciones mínimas de calidad para el registro calificado de programas de pregrado y posgrado.
- Se consolida el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.
- Se crean las pruebas SABER PRO para los estudiantes de último año de pregrado.

2.5.5 Clasificación de las competencias

Este tipo de clasificaciones no solo busca establecer categorías arbitrarias, sino pretende ir más allá de ofrecer recetas didácticas, al orientar al docente en la búsqueda de propuestas pedagógicas que le permitan planear, organizar su trabajo, tomar decisiones y comprender el sentido profundo de su papel como educador siendo un profesional competente. Este profesional de la educación debe conocer las diferentes etapas en el aprendizaje del estudiante adulto y la forma como él puede ayudar en su formación integral, al crear ambientes para potencializar y desarrollar las diferentes habilidades, destrezas y valores necesarios del nuevo profesional que requiere la sociedad y el mundo del trabajo.

Se muestra una versión modificada de Fernando Vargas, consultor del Centro Iberoamericano de Investigación y Documentación, donde existen diferentes tipos de competencias¹¹.

- *Competencias básicas:* Son los conocimientos fundamentales para la vida se deben adquirir en la educación básica y media: lectura comprensiva y rápida, escritura, expresión oral y matemáticas básicas.
En matemáticas se espera que los niños adquieran competencias para formular y resolver problemas de operaciones, de geometría espacial, de tratamiento de datos y situaciones aleatorias, también de uso del sistema métrico. En lenguaje, la competencia lingüística se extrapola a la competencia comunicativa

11 Citado por Cruz Silvia. En: Una explicación didáctica a la formación de competencias. Bogotá, 2000 p.15, 16.

al abarcar diversas competencias: gramatical, semántica, textual, pragmática o sociocultural, enciclopédica literaria. Al mismo tiempo, el alumno debe desarrollar habilidades mentales diversas, como observar, describir, argumentar, interpretar, proponer (Maldonado, 2001). El MEN y el ICFES han propuesto como competencias básicas mínimas las siguientes: comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva (Sánchez, 2000).

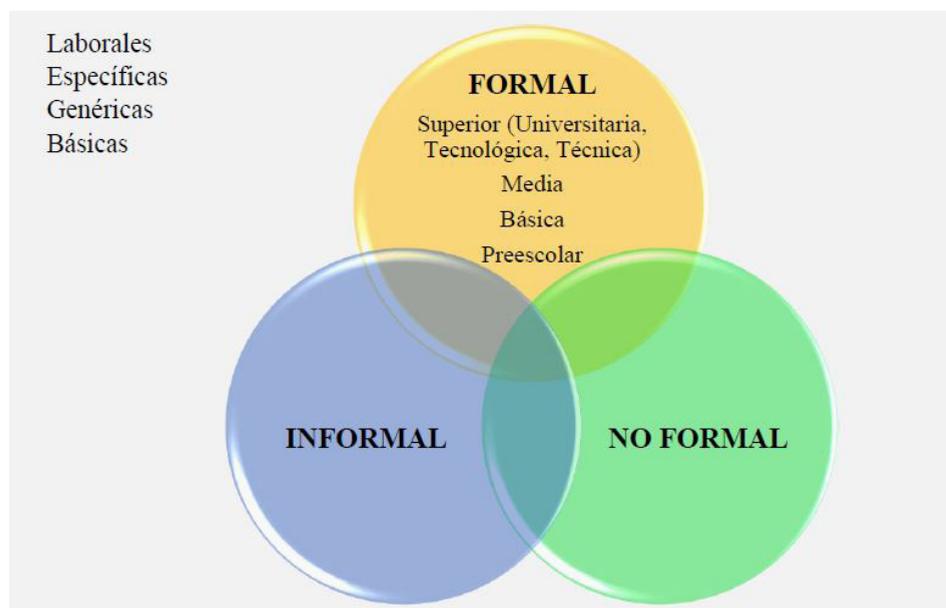
- *Competencias genéricas*: se refiere a los conocimientos generales para realizar comportamientos laborales y habilidades que empleen tecnología. Para alcanzarlas es ineludible la coherencia entre los programas curriculares, el desempeño natural y el trabajo real de ese profesional en el ámbito local, nacional e incluso internacional. Tal es el caso de manejo de algunos equipos y herramientas (ver anexo nº 1, Competencias Genéricas).
- *Competencias específicas*: son conocimientos especializados para realizar labores concretas propias de una profesión o disciplina, que se aplican en determinado contexto laboral, tal sería el caso de la relación con pacientes o la elaboración de estados financieros.
- *Competencias laborales*: también se plantea esta categoría a aquellas que son la articulación de conocimientos, aptitudes y actitudes en el mundo del trabajo, con estas el sujeto puede desempeñarse satisfactoriamente de acuerdo con una norma reconocida concertada con el sector productivo. Estas competencias se refieren a la capacidad de una persona para aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas relacionados con situaciones del mundo laboral, a su destreza para manejar ciertas tecnologías y trabajar con información, así como a su capacidad para relacionarse con otros, trabajar en equipo y a cualidades personales, como la responsabilidad, adaptabilidad, honestidad y creatividad¹².

Queda clara la función de la educación básica y media que deben responder a la formación de competencias básicas y al inicio de las competencias genéricas que continuarán su formación en la educación superior, la cual, a su vez, responde por la adquisición de las competencias específicas y laborales. Todo esto sería alcanzado si existiera un sistema nacional estructurado de educación (Muñera, 2001).

En la Figura 5 se expone una propuesta de oferta nacional ideal de educación para la formación de los diferentes tipos de competencias. Como se observa, la educación por competencias es un continuo que se inicia con la formación de las básicas para continuar con las genéricas en la educación media y en esta ya se debe iniciar la formación de las específicas y las laborales, las cuales se continuarán desarrollando en la educación superior. Todo este proceso de desarrollo personal está enmarcado en la educación que se recibe desde la familia, el contexto social y las oportunidades que tenga cada individuo de formación no formal e informal

12 Clavijo Galo Adán. Desarrollo Curricular y Evaluación Por Competencias. En imprenta.

Figura 5. Sistema Nacional de Educación por Competencias



Para llegar a alcanzar este sistema ideal es pertinente concientizar a todos los educadores colombianos y al Gobierno nacional sobre la carencia de un sistema nacional de educación, que como el nombre de este sistema lo indica, tenga una integración y coherencia entre todos los niveles con unas metas claras y comunes.

2.5.6 Niveles de una competencia

La formación por competencias implica el aprendizaje a través de la vida, por procesos de apropiación y profundización de diferentes conceptos, así el educando, de acuerdo a sus intereses y de acuerdo a su profesión, debe aprender poco a poco diversos niveles de complejidad (ver Figura 3). A continuación, se presenta modificada la versión inicial de los niveles de competencia planteada por (Bogoya, 2000):

- **Aprender a saber, nivel cero:** en este primer escalón la persona tiene conocimientos sueltos sobre un tema o un área, como datos aislados sin conexión a su estructura cognitiva, los retiene en su memoria temporalmente, sería el caso del alumno que faltando unas horas sabe datos para presentar el examen con el fin de pasar la asignatura.

- **Aprender a conocer, primer nivel:** “reconocimiento y distinción de los elementos, objetos o códigos propios de cada área o sistema de significación, en tanto campo disciplinar del saber”. En otras palabras, es el primer eslabón cuando el estudiante va apropiando los conocimientos básicos por medio de la abstracción, simbolización y conceptualización, se dice que él *sabe*. El aprender datos por medio de una lectura crítica, con una selección rigurosa de fuentes bibliográficas, representa un reto ante la multiplicidad de información y la aceleración de cambios conceptuales, por lo cual, en la programación curricular, debe jerarquizar contenidos fundamentales y brindar las herramientas metodológicas para que el estudiante aprenda a aprender, aprenda a seleccionar la información.

En este **primer paso**, es vital que el equipo de trabajo del docente y estudiantes conozcan y analicen la evolución de los conocimientos científicos, para comprender la importancia de la actualización permanente. De la misma forma, es importante que el estudiante cambie de un aprendizaje memorístico o por repetición (aquel en que los contenidos están relacionados de forma arbitraria) hacia el aprendizaje significativo, en el cual puede incorporar el conocimiento nuevo a las estructuras, cuando relaciona el aprendizaje de algo con los hechos u otros objetos de la experiencia, cuando no aprende al pie de la letra, en otras palabras, cuando el alumno aprende algo que adquiere significado a partir de lo que ya sabe y hay un compromiso afectivo para relacionar el nuevo conocimiento con el aprendizaje previo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

El aprendizaje significativo tiene ventajas, puesto que produce una retención más duradera de la información, facilita nuevos aprendizajes relacionados y produce cambios profundos o significativos que persisten más allá del olvido de detalles concretos. Estos dos tipos de aprendizaje, memorístico y significativo, no son excluyentes, por el contrario, son complementarios, hacen parte de un continuo (Pozo, 1994; Novak, 1995).

Existen algunas condiciones básicas en el aprendizaje significativo: para que haya aprendizaje significativo, el tema o tópico debe estar compuesto por elementos organizados en una estructura, es decir, deben estar relacionados entre sí, el estudiante debe estar motivado para esforzarse y este debe incorporar las nuevas ideas o conceptos en su propia estructura cognitiva. Se trata de un aprendizaje útil, con valor funcional, que puede usarse para generar nuevos significados, construyendo un sistema jerárquico de interrelaciones el individuo va tejiendo una red de significaciones. Para que el aprendizaje significativo se produzca es necesario que el tema o material tengan un significado, que el alumno tenga predisposición o motivación para aprenderlo y que tenga un conocimiento previo del tema sobre el cual pueda relacionar el nuevo aprendizaje.

En el ámbito escolar, desde la primaria hasta la universidad, suele observarse que ante la dificultad que tiene un alumno para aprender ciertos conceptos, se

recurre de inmediato al aprendizaje memorístico para poder pasar la evaluación, por lo cual se sustituye el verdadero conocimiento por un pseudoconocimiento que se olvida casi de inmediato (Jurado y Col, 1998a).

- ***Aprender a hacer, segundo nivel:*** una vez interiorizado el nuevo conocimiento, el alumno puede comunicarlo y utilizarlo, hace uso comprensivo de los objetos o elementos de un sistema de significación. Es decir, el alumno debe aplicar los conocimientos adquiridos en su quehacer (práctica cotidiana, método de casos) o a través de ejemplos hipotéticos elaborados en equipo con sus condiscípulos y el profesor. La idea es poder plantear soluciones a problemas reales o figurados, adquirir habilidades para realizar procesos mentales y procedimentales (manuales, experimentales, investigativos, etc.). Se dice que *el estudiante sabe conocimientos y los aplica*, comprende el para qué los aprendió. De esta manera, el aprendizaje significativo conduce a la noción de competencias, porque el estudiante logra crear y acomodar lo aprendido ante problemas reales o hipotéticos discutidos con compañeros, con el profesor o frente a un caso real. Este es el método de casos, por ejemplo, el caso clínico (Abad, 1997). Este nivel de las competencias hace parte de la formación integral y está vinculada directamente al desempeño profesional y laboral (Pinilla, 1999).
- ***Aprender a emprender, tercer nivel:*** implica un mayor grado de apropiación, porque ahora el educando debe empezar a volar, para crear otras alternativas, para dar más argumentos, para poder responder en diferentes situaciones o contextos (frente a diferentes casos con un problema similar). Aquí debe analizar, sintetizar, inferir, asociar para particularizar los conceptos generales de un tema con explicaciones coherentes. La ciencia nos ha enseñado que el conocimiento está en permanente renovación, por lo que “se tendrían que enseñar principios de estrategias que permitan afrontar riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morín, 2000, p.8).
- ***Aprender a ser, cuarto nivel:*** competencia que se aprende durante toda la vida; las competencias del saber o conocer, del hacer y del emprender solo tienen sentido en el ser. Esta es el pilar fundamental que debe tallarse para la realización ecuánime del futuro profesional, que urge en toda sociedad y en particular en la sociedad colombiana en crisis. En la generación y desarrollo de esta competencia están comprometidos, de igual forma, progenitores y maestros de todos los niveles de formación. Para favorecer la formación de valores en la universidad, se debe contemplar el tiempo en el currículo explícito y aterrizar en la importancia del currículo oculto, puesto que la mejor cátedra de valores que da el profesor es su propio ejemplo de vida.

2.6 LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

En Colombia, desde el 2008, el Ministerio de Educación Nacional ha emprendido acciones tendientes a la formulación de competencias genéricas, o transversales a todos los núcleos de formación en educación superior, que posibiliten un monitoreo de la calidad de la educación superior en el país y que puedan constituirse en el elemento articulador de todos los niveles educativos: inicial, básica, media y superior. A partir de ello, autores como Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) consideran que la educación basada en competencias dota a los individuos capacidades formativas con énfasis en nuevas disciplinas y, por lo tanto, a ser más competitivos en el ámbito social y laboral.

Los enfoques de competencias en educación superior en Colombia están dando inicio a importantes procesos de transformación (desde la formación del docentes y su capacitación, el papel del estudiante, la estructura del diseño curricular buscando información integral, el diálogo más fluido entre educación superior y mercado laboral, entre otras), específicamente a los docentes, el modelo de competencias le permite enseñar para aprender y en los estudiantes, la capacidad de aprender por sí mismos, lo que implica replantear la relación entre la teoría y la práctica dentro del contexto de la acción (Rodríguez, 2007).

De acuerdo con Tobón (2008), las competencias en educación superior son importantes, debido a que logran aumentar la pertinencia de los programas educativos, ya que buscan orientar el aprendizaje acorde a los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional, disciplinar e investigativo, para gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante la evaluación del desempeño y de la calidad en la formación de las instituciones.

Esta tendencia se está convirtiendo en políticas educativas a nivel internacional de amplio alcance y se reconoce la búsqueda de la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países, debido a la articulación de créditos, facilitando el aprendizaje previo y las experiencias. En el nuevo modelo educativo de formación por competencias en educación superior todos los elementos del currículo giran en torno al desarrollo de las mismas por parte del estudiante, originando que este pase a ser el verdadero protagonista en la construcción de sus aprendizajes (García, 2014).

2.7 COMPETENCIAS GRIICA COLOMBIA- PROYECTO TUNING

En América Latina el proyecto Tuning surgió como una iniciativa de las universidades para las universidades, en el cual se involucraron cerca de 182 instituciones de educación superior de 18 países latinoamericanos. El propósito era

iniciar un debate para identificar e intercambiar información, mejorar la colaboración entre las universidades, además de desarrollar la calidad, efectividad y transparencia del sistema educativo, contribuyendo al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles desde los perfiles buscados para los egresados y en forma articulada en toda esta región del continente (Aguilar, 2015).

Las universidades participantes de este proceso fueron seleccionadas por el Ministerio de Educación a través del Consejo de Educación Superior, de acuerdo al cumplimiento de criterios, como la excelencia nacional en área representada, la capacidad de diálogo con otras instituciones que manejen la misma disciplina, para que de esta manera el sistema superior de educación de Colombia quede representado por cada institución elegida. Debatiendo en cuatro grupos de trabajo: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. En un segundo momento, dada la repercusión que alcanzaron las actividades realizadas en el marco del proyecto y respondiendo a una demanda de los países latinoamericanos, se incorporaron 120 nuevas universidades en 8 áreas del conocimiento: Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina, y Química. Estas 182 universidades provenientes Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Venezuela, se constituyeron en doce grupos temáticos de trabajo. De esta forma, el proyecto cuenta con una cobertura en 19 países y 190 universidades latinoamericanas comprometidas con el trabajo planteado (Marlés, Hermosa y Peña, 2012).

El Proyecto Tuning tomó forma a través de Griica Colombia, el cual tiene como objetivo la construcción del puente entre América latina, Colombia y las regiones que fueron objeto de investigación, que ofrecen títulos homologables en la formación de la educación superior. Este proyecto busca el intercambio de información conjunta que permite mejorar la calidad en la educación, especialmente a universidades que ofrecen el programa de Administración de Empresas. El escenario de esta investigación sobre la educación superior en el marco de la metodología y la visión del Proyecto Griica tiene lugar en Colombia, desarrollada en las facultades de Administración adscritas al Capítulo Centro Ascolfa (Universidad de Tolima, Universidad de Ibagué, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad Surcolombiana y Universidad de la Amazonia).

El Proyecto Griica Colombia llegó a cinco universidades del sur (Coruniversitaria, Unitolima, Universidad de Ibagué, Surcolombiana, Amazonía), mediante Ascolfa Capítulo Centro. La vinculación de la Universidad de la Amazonía se hizo a través del Grupo de Investigación GEMA, como respuesta coherente de las facultades de Administración al caos cualitativo reinante en la enseñanza de la profesión, al divorcio entre la academia y la empresa, y a la proliferación de escuelas de Administración.

2.8 COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS PARA COLOMBIA

La base de este proyecto es el desarrollo de competencias para los administradores de empresas en Colombia a la luz del Proyecto Tuning- América Latina. Para reconocer estas competencias se solicitó a cada Centro Nacional Tuning (CNT) que presentaran la lista de competencias genéricas relevantes para el país, en consideración con las competencias propuestas en Europa.

Dentro de estas competencias para Colombia es importante señalar la similitud en la definición de las competencias genéricas con Europa, dado que convergen 22 competencias de las 27 que se definieron para América Latina; de otro lado, se reagruparon 5 competencias del listado europeo en 2 competencias, además se incorporaron 3 competencias nuevas para listado de América Latina las cuales corresponden a *Responsabilidad social y compromiso ciudadano*; *Compromiso con la prevención del medio ambiente*; y *Compromiso con su medio sociocultural*, de esta manera se consolidó el listado de 27 competencias omitiendo 3 del listado que se estructuró para Europa.

A partir de lo mencionado encontramos que las competencias genéricas, de acuerdo con GRIICA (2010). Las competencias de los administradores en Colombia a la luz del proyecto Tuning América Latina, son:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Conocimiento sobre el área de estudio y profesión.
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- Habilidades en el uso de la Tecnología de la Información y de la Comunicación.
- Capacidad investigativa.
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- Capacidad creativa.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- Compromiso con su medio sociocultural.

- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- Compromiso ético.
- Compromiso de calidad.

2.9 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Se consideran a aquellas competencias que se relacionan con el tema concreto de cada área, las competencias específicas para Colombia son cruciales para cualquier titulación, porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académica, además confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

De acuerdo con el documento GRIICA (2010), sobre las Competencias de los administradores en Colombia a la luz del Proyecto Tuning América Latina, se definen las siguientes competencias específicas:

- Desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo.
- Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.
- Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones.
- Administrar un sistema logístico integral.
- Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
- Identificar las interrelaciones funcionales de la organización.
- Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.
- Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones.
- Interpretar la información contable y financiera para la toma de decisiones gerenciales.
- Usar la información de costos para el planteamiento, control y la toma de decisiones.
- Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recurso financiero en la empresa.
- Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
- Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.
- Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social.
- Mejorar e innovar los procesos administrativos.
- Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.

- Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.
- Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.
- Formular y optimizar sistemas de información para la gestión.
- Formular planes de marketing.

De acuerdo a Peña, Marlés y Hermosa (2010), la metodología del estudio “Te compete”¹³ está elaborada para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de valorar su situación actual con respecto a las competencias que promueven y realizar cursos de formación adaptados para entrenar las diferentes habilidades, sin embargo, una de las consideraciones que la Universidad debe hacerse al formar a sus estudiantes, es que está preparando a futuros profesionales.

Esta metodología plantea que un profesional es competente o posee competencia profesional cuando tiene¹⁴:

- Competencia técnica (SABE),
- Competencia metodológica (SABE HACER),
- Competencia participativa (SABE ESTAR) y
- Competencia personal (SABE SER)

Figura 6. Clasificación de las competencias



13 Peña, Marlés y Hermosa. Las competencias de los administradores del sur del país a la luz del Proyecto Tuning. 2010.

14 Universidad de Cantabria. www.coie.unican.es. Programa para la mejora de competencias de los universitarios Cantabria. 2007.

Competencia técnica: es utilizar los conocimientos y destrezas que se han aprendido durante el periodo de formación. Esta competencia conlleva al manejo de contenidos y tareas del ámbito profesional en el que se desarrolla la actividad profesional.

Además de los conocimientos específicos de un trabajo en concreto, abarca otros conocimientos y destrezas requeridos en un amplio entorno laboral.

Se encuentra:

Formación teórica: es la preparación de los alumnos tanto de los estudios oficiales, sea del nivel que sean, como de los diversos cursos y otros estudios.

- **Idiomas.**
- **Nuevas tecnologías:** que supone el conocimiento de las principales herramientas informáticas que se demandan en cada ocupación.

Competencia metodológica: consiste en aplicar los conocimientos a diversas situaciones profesionales y adaptarlos en función de los requerimientos del trabajo que se debe realizar.

La competencia metodológica nos prepara para:

- Saber reaccionar a tiempo ante los problemas, aplicando procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten
- Encontrar de forma autónoma vías de solución y ser capaces de transferir adecuadamente las experiencias adquiridas en unas determinadas situaciones de trabajo a otras situaciones de trabajo distintas.
- La principal formación que nos otorga la competencia metodológica necesaria para el desarrollo del trabajo nos la proporciona la **formación práctica**.
- Esta formación se puede adquirir al mismo tiempo que se adquiere la competencia técnica a través de:
 - Las diversas actividades prácticas que se establecen dentro de los planes de estudios o accediendo a la posibilidad de realizar prácticas en empresas u otras entidades en la que se realizan las situaciones de trabajo para la cual se desea formar.
 - Estas prácticas aportan conocimientos relacionados, con el trabajo que se desempeña y con otras situaciones o desempeños laborales distintos al practicado.

Competencia participativa: se adquiere cuando la persona es capaz de relacionarse y participar con sus compañeros de trabajo en las acciones de equipo necesarias para su tarea profesional.

- El dominio de la competencia participativa prepara para saber colaborar en el trabajo con otras personas, de forma comunicativa y constructiva, además permite demostrar un comportamiento orientado al grupo y, por lo tanto al entendimiento interpersonal.
- Dentro de la competencia participativa podemos diferenciar:
 - **Capacidades de comunicación.**
 - **Capacidades interpersonales o de trabajo en grupo.**
 - **Capacidades de comunicación**

Entre estas capacidades se deben incluir:

- La capacidad de presentar y defender ideas, posiciones y resultados del trabajo por escrito, verbalmente y en situaciones formales e informales, así como la capacidad de localizar, obtener, organizar, comunicar a otros y usar la información procedente de fuentes electrónicas, impresas o humanas.
- Las competencias profesionales básicas en esta área son: **escucha, comunicación oral persuasiva, comunicación escrita, sensibilidad interpersonal.**

Capacidades interpersonales y de trabajo en equipo:

Se refieren a la capacidad de las personas para trabajar efectivamente como miembro de un equipo, aprendiendo a delegar tareas, siendo capaces de motivar a otras personas, demostrando que sabe resolver conflictos y en su caso asumir posiciones de liderazgo.

- Las competencias profesionales básicas en esta área son:
 - **Sociabilidad**
 - **Trabajo en equipo**
 - **Planificación y organización**
 - **Habilidad de control**
 - **Liderazgo-delegación**
 - **Desarrollo de subordinados**
 - **Sensibilidad organizacional**
 - **Atención al cliente**
 - **Negociación**
- Competencia personal Saber Ser:

La **competencia personal** capacita para:

- Resolver problemas que se suscitan en el ámbito del desarrollo profesional, de forma autónoma y flexible.
- Saber participar en la organización del puesto de trabajo y en su entorno laboral.
- Organizar y decidir.
- Estar dispuestos a aceptar responsabilidades.

Las competencias personales básicas en esta área se estructuran en tres grupos:

- **Personales**
- **Intelectuales**
- **Laborales**

De acuerdo a la metodología que se acaba de ilustrar, se clasificaron las competencias específicas para el Proyecto Tuning Colombia de las facultades de Administración del Capítulo Centro de ASCOLFA, por los componentes Administración-Organizaciones y Mercadeo, las cuales se relacionan a continuación:

Tabla 4. Dimensiones de las competencias específicas en los componentes curriculares de Administración-Organizaciones y Mercadeo

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIAS COMPONENTE ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIONES	COMPETENCIAS COMPONENTE MERCADEO
Saber - Saber		19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión. 13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización. 20. Formular planes de marketing.	19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión. 20. Formular planes de marketing.

Saber - Hacer	<p>1.Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.</p> <p>3.Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.</p> <p>4.Administrar un sistema logístico integral.</p> <p>5.Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.</p> <p>10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones.</p> <p>11.Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.</p>	<p>1.Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.</p> <p>4.Administrar un sistema logístico integral.</p>	
DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	COMPETENCIAS COMPONENTE ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIONES	COMPETENCIAS COMPONENTE MERCADEO
Saber - Estar	Cap. de comunicación	17.Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.	
	Cap. Interpersonales	6.Identificar las interrelaciones funcionales de la organización.	
	Cap. de Liderazgo	<p>15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.</p> <p>12.Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización .</p>	
Saber-ser		16.Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	16.Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.

Fuente: Peña, Marlés y Hermosa (2012). GRIICA “Las Competencias de los Administradores a la Luz del Proyecto Tuning

Como se plantea en el documento GRIICA *Las Competencias de los Administradores a la Luz del Proyecto Tuning*, el objetivo del proyecto es analizar la percepción de los grupos consultados con relación a la importancia y desarrollo de las competencias tanto específicas como genéricas en las diferentes áreas profesionales y en el área de la Administración y afines, que permitan diseñar un perfil modelo para el currículo del administrador y profesionales en los diferentes programas de pregrado, con base en el análisis de los perfiles de los currículos actuales y compararlos con las competencias más importantes que se han señalado a nivel del país y región.

De acuerdo a lo anterior y al análisis desarrollado en el presente capítulo frente a los comportamientos de las competencias en los componentes curriculares de Administración-Organizaciones y Mercadeo del programa de Administración de Empresas de la Universidad de la Amazonia, se evidencia la necesidad de construir diferentes estrategias de enseñanza para potencializar el desarrollo de competencias específicas en estos componentes y de esta manera contribuir en la formación del futuro administrador. Por esta razón, se considera que las estrategias lúdicas permitirán mejorar la apropiación de conocimientos en los componentes objeto de estudio e impulsarán el desarrollo de competencias profesionales.

Capítulo 3

GAMIFICACIÓN

3.1 ¿QUÉ ES LA GAMIFICACIÓN?

La raíz de la palabra gamification es “game” que significa “juego” en español y surge en Estados Unidos a finales del 2010. Desde la fecha se han construido diversas acepciones. El término se ha convertido en una tendencia adoptada en áreas como el Marketing, en la innovación, surgiendo diversas definiciones. En la medida que se habla más del concepto de gamificación se logra establecer su aplicación a diversas áreas, que va desde alcanzar objetivos, solucionar problemas o la enseñanza sobre temas específicos.

Es claro que al hablar de gamificación no se refiere al hecho solo de jugar, de acuerdo con Deterding et al. (2011), quien la define como el uso de la mecánica de los juegos, la cual puede ser aplicada en entornos no relacionados con el mismo, es por ello que señala que no es simplemente la implementación del juego, sino la interacción humana que surge de la aplicación de los juegos a las realidades sociales. Por otro lado, Zichermann y Cunningham (2011) definen la gamificación como un proceso que implica el pensamiento y la mecánica de un juego, modificándola de tal manera que los involucrados puedan alcanzar objetivos y solucionar problemas.

Para Deterding, Sicart, Nacke, O’Hara, & Dixon (2011), la gamificación es la implementación de elementos de juego con el objetivo de mejorar las experiencias de los usuarios fomentando compromisos (engagement) y lealtad (loyalty). Sin embargo, García (2015) afirma que gamificación no se basa simplemente en emplear la mecánica de un juego, sino que es una experiencia que genera en el usuario la motivación para continuar jugando, es decir, con la gamificación se encuentra el equilibrio entre el jugador y las metas por alcanzar, logrando progreso

como aprendizaje. El valor de la gamificación es que logra convertir actividades cotidianas en un juego, incentivando al usuario a realizar ciertas acciones por las cuales va a recibir recompensas (UVIC, 2013).

Desde un concepto más amplio, que incluye las emociones de los participantes, Kapp (2012) la nombra como mecánica basada en juegos, estética y el pensamiento de juego, motivando a los participantes a realizar acciones concretas, promoviendo a su vez aprendizaje y la solución de problemas, para lograr dicho fin es necesario innovar procesos de enseñanza o aprendizaje.

Además, Gonzáles y Mora (2014), expresan que la gamificación se basa en la interacción de los elementos del juego y cómo estos se relacionan con el objetivo de lograr diversión en los participantes, así como el hecho de lograr satisfacer necesidades y deseos en un mundo virtual como real, deseos como recompensas, logros, competencia, cooperación y altruismo. “Comprende la utilización de las metodologías del juego para los llamados trabajos serios, a fin de incrementar la motivación, el esfuerzo y la concentración; con base en el reconocimiento, el logro, la competencia, la colaboración, la autoexpresión y la estimulación del participante del juego a la acción, y así obtener un aprendizaje valorativo de la misma” (Carrión, 2017, p. 21).

También, Jesper Jull (citado por Espinosa y Eguía, 2017), estudió principalmente la relación del juego y la enseñanza y lo menciona como un sistema basado en reglas con el cual se obtienen resultados viables y cuantificables, para lograr que el participante realice un esfuerzo propio para obtener resultados, desde la idea de implementar el juego en la enseñanza se inicia a hacer referencia del término de gamificación.

Es necesario señalar que un videojuego no es gamificación, sino es la posibilidad de cambiar las conductas en entornos reales usando mecánicas de juego, para que partir de ello se logre obtener comportamientos deseados en clientes, usuarios, docentes, estudiantes, todos encaminados a alcanzar objetivos individuales o colectivos (Carrión, 2017). Es por ello que la gamificación se aplica a procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que esta plantea herramientas y estrategias, como puntos, medallas y tablas de posiciones, que son empleadas en juego y se logra adaptar para la enseñanza, (Romero, Torres y Aguaded, 2017).

Es importante mencionar que la gamificación tiene como objetivo ser una metodología que influya en el comportamiento de las personas, así como permitir que las personas disfruten el momento de realizar actividades; la gamificación produce y crea experiencias, sentimientos de dominio y autonomía (Hamari y Koivisto, 2013).

3.2 EVOLUCIÓN DE LA GAMIFICACIÓN

Un recorrido histórico como el realizado por Ciucci (2016) determina la evolución del concepto de gamificación y su aplicabilidad. Su recorrido inicia desde 1963, en este año el autor señala que expertos en informática MIT, con Steven Rusell como director, desarrollan el juego denominado Spacewar, considerado el primer juego interactivo del ordenador, a partir de allí en la historia del juego inicia un recorrido acerca del desarrollo de libros, juegos, software, servidores, videojuegos, estudios sobre la aplicación de los juegos a la enseñanza y demás. Ya en el 2002, en manos de Nick Pelling, surge el concepto de gamificación “gamification”; en 2003 nace la primera compañía especializada en gamificación llamada Rajat Paharia Bunchball Inc; en el 2009 surge Four Square, siendo una red geolocalizada pionera en el uso de técnicas de gamificación; en el 2010, Jane McGonil, realiza la conferencia “Gaming can make a better world”, en la cual destacó la idea de que los videojuegos permiten el optimismo, la socialización y la productividad.

En el 2010 fue considerable el aumento del término de gamificación en el buscador de Google; en el 2012 M2 Reesearch predice que para el 2016 el mercado global de la gamificación alcanzará los 2.800 millones de dólares; en el mismo año la prestigiosa consulta americana Garther prevé que para el 2015 el 70% de las 2.000 compañías más importantes del mundo habrán implementado gamificación en por lo menos una aplicación, un evento importante desarrollado en este año fue la celebración de la primera edición del Mooc Gamificación, despertando mucho interés en la academia como en las grandes industrias. Para el 2013 se celebró la primera edición del Gamification World Congress, primer evento de Gamificación en España; en 2015 YouTube lanza el canal YouTube Gaming 27, un espacio en donde los fanáticos de los videojuegos pueden encontrar videos con reseñas, análisis y streaming.

El autor señala que la gamificación permite a empresas y organizaciones un nuevo enfoque para posicionarse en el mercado, la clave para lograr dicho fin se basa en su correcta aplicación. Las empresas emplean la gamificación en diferentes tipos de proyectos, empleados, procesos internos, consumidores y la actualización en nuevas tecnologías, creando espacios las ideas y la creatividad, enfocadas en mejorar la productividad e implicar al personal en las labores organizacionales, desde los objetivos hasta lo operativo.

3.3 ELEMENTOS Y TIPOS DE GAMIFICACIÓN

En las múltiples concepciones de gamificación, existen autores que consideran que esta es útil si permite la motivación (logrando desarrollar la creatividad, destreza o trabajo en equipo para convertir tareas aburridas en interesantes), y

logra hacer sentir a las personas que sus decisiones son importantes, combinar reglas y algoritmos hacia la gamificación.

Desde esta perspectiva, Borrás (2015) define que existe la "gamificación social", la cual se enfoca en cambiar comportamientos y la adquisición de hábitos saludables. Otro tipo de gamificación sería la aplicada en el aula de clases, para llegar a este tipo de gamificación se señalan unos pasos; primero se debe identificar los motivos o propósitos (identificar los gustos, uso de tiempo libre, qué los motivo, hacer un estudio previo de lo que les gustaría trabajar), luego de ello definir los objetivos pedagógicos, definir grupos de usuarios (clasificarlos de acuerdo a habilidades, identificar elementos y dinámica de juego (diseño de ciclo de actividad para definir progresos), establecer tipos de recompensas, definir zonas, pensamientos de juego y aplicar el componente o unidad en diferente cursos para hacer comparaciones.

LEGA (Learner-centered Gamification Design Framework define etapas del diseño de gamificación enfocada a estudiantes, el cual facilita el análisis y elaboración de diseños de gamificación en entornos educativos. LEGA tiene en cuenta: i) los resultados esperados de aprendizaje, ii) los tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje (Teaching/Learning Activities o TLAs) (Honey y Mumford, 2000) y su clasificación, según la taxonomía revisada de Bloom (Anderson et al., 2001), iii) los estilos de aprendizaje; de acuerdo con Honey y Mumford (1992); y iv) los tipos de jugador (Marczewski, 2015) que tienen los estudiantes. Se propone un proceso en espiral o iterativo que integra el enfoque de educación basada en resultados (OBE – Outcome-Based Education) (Spady, 1994) y el enfoque de los frameworks de diseño de gamificación, citados por Baldeón, Puig y López (2017, p. 96).

La gamificación se puede ver como una estrategia que propende por alcanzar objetivos específicos a partir de una estructura que se adapta a un entorno específico. Por esto se plantea la existencia de tres tipos de gamification (Corral, 2016):

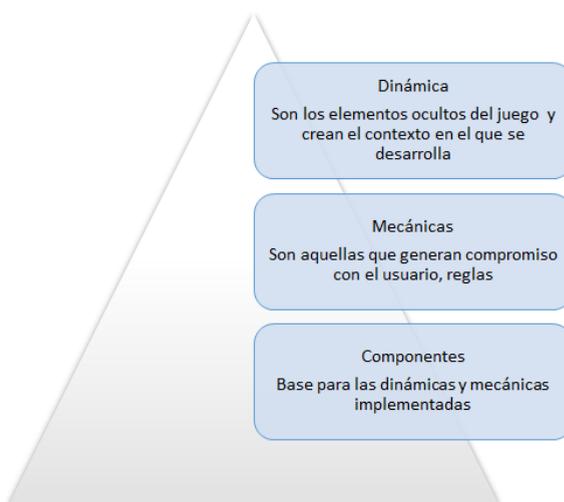
- Interna: focalizada en los recursos humanos a nivel empresarial y organizacional, con el objetivo de incrementar la motivación y la productividad de los empleados.
- Externa: estrategias orientadas al área de Marketing relacionadas con el posicionamiento de marca y del producto, con un gran énfasis en aplicaciones móviles.
- Cognitiva: su énfasis radica en modificar el comportamiento para perseguir fines sociales.

Hay que mencionar, además, que existen otras clasificaciones dentro de las cuales se destacan las desarrolladas en el campo del Marketing: el uso de programas de lealtad para fidelizar al consumidor con una marca (Game Based

Marketing), Diseño de juegos para publicitar una marca (Advergaming), el aprendizaje basado en los juegos (Game Based Learning), utilización de juegos en las noticias (News Games), (MarketingDirecto, 2015).

Por lo que se refiere a los elementos de la gamificación, Werbach y Hunter (2014) y Teixes (2015) identificaron tres categorías relevantes de elementos de juego para la gamificación: dinámicas, mecánicas y componentes, las cuales están integradas entre sí, de esta manera cada mecánica está ligada a una o más mecánicas y cada componente está ligado a su vez a uno o más elementos de mayor nivel como se observa en la Figura 7.

Figura 7. Piramide de los elementos de la gamificación.



Fuente: Werbach 2012.

La dinámica se basa en las necesidades de cada jugador, la cual se debe satisfacer con las dos categorías restantes (mecánica y componentes). Las mecánicas son el reflejo de las necesidades o deseos de los jugadores satisfechas por otro tipo de mecánica y los componentes hacen referencia a la materialización de las mecánicas. Por ejemplo: un jugador desea ser mejor que los otros (dinámica), la competencia contra otro jugador (mecánica), la tabla de clasificación encargada de reflejar las puntuaciones y posiciones en relación al reto que están asumiendo los jugadores (componentes).

Al respecto, Gonzáles (2016) define que en el nivel más abstracto se encuentra la dinámica, la cual describe las necesidades e inquietudes que generan motivación en el ser humano. Desde la mecánica se crean experiencias que fomentan un determinado comportamiento para satisfacer una o más necesidades. Para

implementar una estrategia de gamificación se debe identificar lo que les gusta a las personas, por qué juegan y qué necesidades logra satisfacer el juego.

La dinámica del juego cubre necesidades de acuerdo a las actuaciones del jugador en el entorno gamificado como: las restricciones o limitaciones del juego (normas del juego y sus lineamientos), la narrativa (ofrece una idea al jugador sobre el reto del juego y el camino a recorrer a lo largo del juego), las emociones (la curiosidad y competitividad que surge frente a los retos del juego), la evolución del jugador (sensación de avance en el juego y el superar retos), estatus o reconocimiento (atención, estima, reconocimiento de otros jugadores, la clasificación) y por último, las interacciones sociales (necesidad de afiliación).

La mecánica se encuentra en el nivel intermedio, son procesos que impulsan las acciones, generando compromisos en el jugador, en ella se describe los retos y objetivos propuestos (acciones que se crean para que el usuario se involucre dentro del sistema gamificado), la competición (elemento motivador, niveles de rendimiento y motivación), la cooperación (trabajo en equipo para alcanzar objetivos del juego, compartir conocimiento y experiencias del juego), el feedback (el hecho de obtener un premio o no, visión del resultados el jugador y aspectos por mejorar), la recompensa (puntos, medallas, progreso a otro nivel que representan el éxito del jugador) y los turnos (consecución de niveles, aumenta el nivel de pertenencia, cooperación en jugadores del mismo nivel y fidelidad al juego).

En la base de la pirámide están los componentes, representa la forma física de la mecánica o dinámica, son aquellos elementos que permiten la creación de dinámica de juego, logrando determinado comportamiento en los usuarios, el más importante es el logro o desafío (conseguir elementos que logre motivar al jugador, los cuales pueden estar bloqueados y de acuerdo al esfuerzo del jugador ira adquiriendo dichas recompensas).

3.4 GAMIFICACIÓN vs LUDIFICACIÓN

Existen varios autores que sustentan la relación directa de los dos conceptos y en algunos casos se considera la ludificación o gamificación, derivan del anglosajón Gamification que consiste en emplear mecánicas de juego en entornos o ambientes no lúdicos. La palabra gamificación ha evolucionado, según la adaptación de los jóvenes a las herramientas digitales, ya que ahora no emplean los mismos materiales para la enseñanza que hace unos años, debido al desarrollo de múltiples programas en línea que permiten generar una enseñanza más motivadora e interesante para el estudiante. La ludificación surgió como primer concepto, que hace referencia a la utilización de juegos y el desarrollo de metodología para clases, más adelante se propone gamificación como un sistema con características y acciones de la concepción del juego para ser aplicado en entornos educativos,

sumado a esto se empieza a hablar de la motivación, el esfuerzo, la fidelización y demás valores, hasta llegar a hablar del aprendizaje (Carrión, 2017).

La ludificación como herramienta de enseñanza varía su concepto, de acuerdo a la aplicación, la estructura y el uso de la misma. En las definiciones algunos autores la conceptualizan como elemento del diseño de los juegos, así como el desarrollo de las mecánicas. La ludificación ha tomado fuerza en los últimos años debido a la amplitud de su aplicación, ya que despierta el nivel de compromiso de las personas y genera motivación, eso hace que logre aplicarse en empresas, áreas productivas, marketing, sector salud, la psicología o desde el mismo ámbito de las relaciones personales; la aplicación de este contexto en entornos no lúdicos cada vez toma mayor fuerza en la educación a partir de la utilización de videojuegos, pues estos logran aportar aspectos fisiológicos a la enseñanza (Barata, Gama, Jorge y Gonçalves, 2013; Miller, 2013).

Con la intención de lograr mayor participación en las actividades educativas o laborales, surge la gamificación como la manera de utilizar el pensamiento y la mecánica empleada en los juegos para crear entornos no lúdicos, fortaleciendo la solución de problemas. La gamificación siendo más que una metodología de juego permite que sea adoptada por organizaciones que buscan que sus empleados posean mayor compromiso hacia la atención de clientes, el desarrollo del personal, el aprendizaje y la innovación; es decir, la gamificación busca extraer las mejores ideas de los juegos para desarrollar comportamiento deseados en las organizaciones o instituciones (Jiménez, 2014).

La gamificación permite utilizar los mecanismos empleados en los juegos, específicamente aquellos donde las personas juegan y no quieren dejar de jugar, y aplicando dicha dinámica para establecer comportamientos que son necesarios en una organización, institución y demás. Esta aplicación diversa se debe al sentido transversal de la gamificación, la cual se apoya de recursos energéticos, herramientas y comportamientos culturales de las personas o la sociedad.

El éxito de la gamificación como herramienta se ve reflejado en la participación de las personas mediante la interacción de los usuarios hacia un entorno virtual o imaginario, enfocado en un sistema de juegos (Jiménez, 2014). La tecnología como complemento de la gamificación permite la creación de experiencias más sofisticadas, para aumentar la efectividad de lo que se busca desarrollar en el ser humano, en sí la tecnología permite mayor facilidad de acceso a herramientas de gamificación y la construcción de nuevas propuestas para captar a un número más grande de involucrados en los procesos sociales, generando motivos para que las personas actúen de cierta manera o adopten ciertos comportamientos.

Otros autores identifican que la ludificación es la traducción del inglés “gamification”, y posee el poder de motivar a las personas a desarrollar comportamientos deseados o realizar acciones que comúnmente no harían. Esta afirmación está basada en la idea de que las personas realizan actividades de manera intrínseca y

extrínseca, es por ello que la ludificación se convierte en una técnica que une los dos tipos de motivación humana frente al desarrollo de actividades mediante la implementación de juegos (Schoech et al, 2013).

Desde otra perspectiva, la gamificación es entendida como el uso de elementos y el diseño de videojuegos que son aplicables en otros contextos, logrando mayor participación de las personas en la ejecución de las tareas y acciones cotidianas (Aparicio, Vela, Sánchez, y Montes, 2012). La gamificación, según García (2015), es una experiencia que genera que los usuarios quieran seguir jugando, no solo por las cualidades y elementos del juego, sino por la relación entre los objetivos que se deben cumplir y su aplicabilidad para el desarrollo de aprendizaje, para ello es importante identificar las emociones y pensamientos de los participantes.

Como se ha dicho, la gamificación tiene múltiples aplicaciones, que pueden ir desde el mundo empresarial y de negocios hasta la educación, esto se debe principalmente a que la gamificación permite convertir actividades aburridas en algo desafiante y motivante, encaminado a lograr objetivos empresariales (Coral, 2016). También, Hernández (2017) reconoce a la gamificación como una estrategia aplicable a diferentes ámbitos, la cual se lleva a cabo mediante mecánicas y componentes, además de la implementación de dinámicas usadas en los videojuegos.

La gamificación desde sus inicios ha evolucionado de acuerdo a la utilidad de su aplicación en diferentes contextos, es por ello que se habla que en su aplicación se busca el cumplimiento de diversos objetivos. La gamificación sería entonces aplicable para conseguir mejoras en los servicios, productos y sistemas a través de la aplicación de herramientas lúdicas, aumentando el estado de plenitud de los usuarios cuando hace uso de ellos, generando una motivación constante en los consumidores (Huotari & Hamari, 2017).

Otras definiciones reconocen a la gamificación no como un elemento del juego, sino como una herramienta utilizada en el entorno organizacional y de marketing, para crear lealtad, compromiso y motivación de los comparadores y usuarios. Por esto Hernández (2017) afirma que “Los propósitos fundamentales de esta mecánica son la creación del engagement y el loyalty en el usuario, así como también la creación de la famosa experiencia del usuario, lo cual añade valor a los procesos, productos o servicios convencionales”(p.57).

3.5 GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

Los juegos son una herramienta de educación más antigua que los mismos libros. En la actualidad los avances tecnológicos y los cambios de los modelos educativos permiten crear estrategias como la gamificación, la cual, mediante la

combinación de factores motivacionales y las dinámicas utilizadas en los juegos, logra mejorar el rendimiento de los participantes, ya que despierta su interés y desarrollan competencias acorde a las exigencias de la educación del siglo XXI (Cotizo citado por García y Gutiérrez, 2013).

La gamificación como herramienta para la enseñanza genera elementos motivacionales que mediante procesos estructurados fortalecen el interés del estudiante, promoviendo actitudes positivas y proactivas mediante la aplicación de contextos estimulantes y atrayentes, para ello es necesario identificar procesos adaptables a las necesidades de docentes y estudiantes. Un primer paso para dicho fin es identificar características de cada asignatura de los diferentes niveles de formación desde el nivel infantil hasta el de formación profesional (García y Gutiérrez, 2013).

Prieto (2014) reconoce que el sistema educativo se encuentra en una búsqueda constante de procesos, metodologías y herramientas que permitan crear procesos de aprendizaje más efectivos, para lograr dichos objetivos autores como Parlett (2007) denomina ludemas a las unidades fundamentales de los juegos, que permiten ser aplicadas en otros contextos para fortalecer procesos de enseñanza. Esta dinámica logra que los jugadores vivan la experiencia de enseñanza más eficaz, enriqueciendo los diferentes niveles de educación.

Se puede decir entonces, que la ludificación como material didáctico en el aula es una herramienta de valor para los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que se convierte en un elemento motivador, logrando la consecución de competencias a través de procesos lúdicos y de experimentación. Además, Raso e Hinojo (2017) consideran que la ludificación genera motivación en los participantes debido a su aplicabilidad.

De manera semejante, Pineda (2014) señala que las principales dinámicas de la ludificación que generan motivación son la recompensa (personas motivadas por recompensas tangibles e intangibles); estatus (personas motivadas por logros buscan cada vez más desafíos); autoexpresión (personas motivadas por poseer la oportunidad de expresar autonomía y originalidad, diseñando personalidades únicas); competencia (mayor rendimiento en los individuos cuando se establece un ambiente competitivo); y altruismo (dar algo a otra persona permite establecer relaciones). Es evidente que al aplicar aspectos del juego a métodos de enseñanza se desarrollan varias cualidades y destrezas en el individuo, convirtiendo a la ludificación en una herramienta innovadora a la dinámica del sistema de enseñanza.

Se debe agregar que al incorporar elementos del juego en la educación se logran solucionar problemas de dispersión, inactividad, falta de comprensión y la sensación de dificultad a la hora de realizar labores académicas, también sugiere que el hecho de camuflar el aprendizaje mediante el juego proporciona un ambiente diferente para el alumno, el cual disminuye el miedo a equivocarse, posibilitando el alcanzar metas y desarrollar cierto control del propio aprendizaje

(Foncubierta y Rodríguez, 2014). En contraste, Gibson (2011) reconoce que la gamificación es incorporar el mundo de los videojuegos sin emplear ningún juego en concreto, es decir, extrae los elementos de los juegos aquellos que hacen que este sea divertido y los adapta a procesos de enseñanza.

En cuanto a la educación tradicional, se observa que existen pocos estudiantes motivados por el aprendizaje, al considerar los métodos de enseñanza como algo aburrido y sin mucho aporte a las realidades sociales. De acuerdo con Contreras y Eguia (2016), el uso del juego como herramienta de aprendizaje se convierte en un método efectivo, debido a su capacidad de reforzar no solo conocimientos, sino habilidades para la solución de problemas, la colaboración y la comunicación. Los juegos logran motivar al estudiante, debido a que el placer y la oportunidad de ganar generan mayor participación en los estudiantes.

Conviene subrayar que no se debe confundir gamificación con la aplicación de componentes a una dinámica, es decir, gamificar no es utilizar juegos o videojuegos, ni simplemente incluir puntos en la enseñanza, un sistema gamificado consiste en crear experiencias que equilibren estructura y exploración, teniendo como resultado un material que motive al jugador a continuar jugando (García, 2015). De allí surge otra iniciativa que determina que la gamificación no se refiere simplemente a la aplicación de elementos de juego, sino a la utilidad de estos en la creación de experiencias de enseñanza. El uso de la gamificación permite mejorar el aprendizaje del estudiante, ya que este se encuentra motivado por aprender, fomentando espacios colaborativos de formación (Morales, 2013).

En relación con la necesidad de desarrollar nuevos mecanismos de educación, propendiendo por la integración de docentes, directivos, estudiantes, sistema y sociedad, Durán (2016) señala que en la actualidad son pocos productivos y mecánicos, generando cada vez más un esfuerzo menor en los alumnos, lo cual dificulta la adquisición de otros métodos de aprendizaje para lograr mejorar la dinámica de enseñanza.

También Lozada y Gómez (2018) consideran al juego como el activador de la atención, siendo una alternativa diferenciadora para los esquemas de enseñanzas tradicionales, sumado a la idea de que los juegos son elementos de alto valor para la enseñanza. Igualmente, Lee y Hammer (2011) reconocen que la gamificación se convierte en herramienta para enfrentar los problemas de la educación, problemas como la motivación y compromiso, sirviendo de apoyo en áreas cognitivas (se identifican reglas del juego, generando que el jugador este activo, se plantean objetivos en donde el jugador se motiva por el hecho de alcanzarlos), emocionales, (los juegos generan experiencias emocionales de orgullo como de fracaso, en donde este se convierte en una oportunidad de aprender) y sociales (en los juegos se prueban nuevas identidades o papeles, logrando que el jugador tome decisiones ante sus nuevas posiciones).

3.6 IMPLEMENTACIÓN DE LA GAMIFICACIÓN

De acuerdo a lo señalado por García y Gutiérrez (2013), unas de las técnicas más utilizadas en la gamificación es la creación de rutinas de trabajo, las cuales se realizan mediante un conjunto de competencias como atributos y características existentes en personajes de juegos, de esta manera se logra mayor interés y participación en las diferentes actividades propuestas para la enseñanza, basadas en aprender haciendo, desde esta perspectiva plantean una plantilla de trabajo para docentes como guía en los procesos de formación a partir de la gamificación de contenidos educativos.

Por ello es necesario identificar los beneficios de la gamificación para lograr superar las necesidades formativas y características de los destinatarios, estableciendo objetivos y líneas para organizar procesos de creación y transformación basados en contenidos ludificados, sumado a ello es necesario la retroalimentación, con el fin de establecer deficiencias en la ejecución y planificación de los programas.

De igual modo, los materiales diseñados para la educación deben crear tres dimensiones: *la externa*, que abarca el identificar necesidades y metas, así como los procedimientos y el contexto de desarrollo, de acuerdo al propósito planteado; el nivel *interno*, en el cual se establece la manera en cómo se llevará a cabo el trabajo desde el desarrollo de técnicas de enseñanza ludificados y los componentes de juegos de los procesos de diseño y aplicación de actividades participativas. Por último, se establece *el núcleo*, que valorará el grado en que se logró la meta, reconociendo nuevas expectativas y el análisis de los planteamientos y prácticas diseñadas para la enseñanza de contenidos (García y Gutiérrez, 2013).

Para ilustrar mejor, la investigación de Prieto (2014) desarrolla una plataforma de enseñanza del español desde la integración de las TIC y la ludificación, creando competencias digitales en los alumnos, mejorando la motivación para el aprendizaje mayor compromiso para la enseñanza y refuerzo del autoaprendizaje. En el estudio identifica la ludificación como método de enseñanza a partir del error, la autosuperación como base de la motivación y los esfuerzos y progresos como parte fundamental de la evaluación.

Igualmente, la gamificación o ludificación se considera como elemento clave para comprender las tendencias narrativas/estéticas con mayor profundidad, en lugar de verla como pinceladas aisladas, se convierte en un todo cultural, resultado de un elemento más sustancial que la simple suma de las partes, esto se refiere a un conjunto de tendencias narrativas audiovisuales contemporáneas (Pérez, 2012).

La investigación de Su y Cheng (2015), cuyo propósito es investigar cómo el enfoque de aprendizaje ludificado influye de manera precisa en el aprendizaje,

generando mayores logros y motivación en el estudio de la ciencia, desarrollaron una serie de actividades de aprendizaje ludificado basadas en MGLS (Mobile Gamification Learning System). Como resultado de dichas actividades se concluye que los estudiantes valoran las actividades de aprendizaje realizadas al aire libre, con apoyo de teléfonos inteligentes y sus herramientas, identificando una relación positiva entre el logro de aprendizaje y la motivación (Salom (2017).

Respecto a lo anterior, “Los resultados de las investigaciones realizadas en torno a las posibilidades de la ludificación en los entornos educativos parecen apuntar a un aumento de la motivación de los alumnos, un incremento de la participación y una mejora (aunque no siempre significativa) en los aprendizajes” (Salom, 2017, p. 16).

Así mismo, la investigación de Mera (2016) estudia el aporte metodológico de la enseñanza realizado por la Universidad Cooperativa de Colombia, con la propuesta nombrada Kodety, un videojuego que enseña conceptos básicos de programación. Esta experiencia de educación permite al estudiante desarrollar habilidades a través de la gamificación, a su vez se logró un ambiente colaborativo entre estudiantes y docentes, fortaleciendo las temáticas estructurales de la enseñanza.

Desde la implementación de conceptos de enseñanza activa y gamificación Zepeda, Abascal y López (2016) fundamentaron un nuevo sistema de valorización basada en la acumulación de puntos, que consistió en calificar las diferentes tareas y actividades a través de un sistema de recompensas por puntos, de igual manera diseñaron actividades con diferentes grados de complejidad, integrando enfoques de aprendizaje y promoviendo alternativas de enseñanza a través de los principios de gamificación.

3.7 LOS VIDEOS COMO APORTE DE LA GAMIFICACIÓN PARA LA EDUCACIÓN

Los videojuegos logran despertar la curiosidad por aprender, además de favorecer habilidades; estos pueden ser aplicables en diferentes áreas de enseñanza y para determinar su verdadera utilidad es necesario identificar el tipo de videojuego pertinente al propósito de enseñanza. Como ejemplo reconoce que los juegos de carácter deportivo estimulan el desarrollo psicomotor, los de aventura generan espacios para enseñar sobre aspectos sociales o la historia de la humanidad, los de simulación producen más atención del participante a la información suministrada por el juego y logra trabajar bajo tensión; así mismo, logra desarrollar su imaginación; por último identifican que los juegos de estrategia podrían ser fuente del desarrollo de capacidades de administración de recursos (Marín y García, 2015).

Barata, Gama, Jorge y Gonçalves (2013) en su investigación experimental realizada desde aspectos de ludificación en los videojuegos con retos, establecen

que estos generan motivación, ya que el diseño de las actividades de enseñanza incorpora retos, puntuaciones, insignias, tablas de clasificación y demás, permitiendo la incorporación de juegos adecuados y planificados a la educación.

Por lo anterior, se infiere que los videojuegos son un recurso de gran aplicabilidad para la enseñanza de jóvenes y niños, porque los consideran atractivos y ven a esta práctica como una innovación para el desarrollo de las inteligencias múltiples. Marín, López y Maldonado (2015) reconocen la pertinencia de incluir la ludificación en los contenidos curriculares de cada etapa educativa.

Así mismo, Pineda (2014) reconoce que la ludificación en la programación permite crear un ambiente virtual de aprendizaje, llevar a cabo cursos efectivos y dar solución a las problemáticas que se presentan en los estudiantes de programación y resalta el aporte de la técnica de ludificación en el ámbito motivacional de los estudiantes. Esta estrategia de enseñanza potencia el aprendizaje, ya que promueve en los estudiantes la cultura del esfuerzo y del aprendizaje autónomo.

También, la propuesta de gamificación desarrollada por Hernández (2017), se basó en aplicar la técnica de gamificación al marketing, sustentando que esta permite crear lealtad en el usuario, modificar comportamientos y desarrollar nuevos hábitos de consumo. Jiménez (2014), haciendo referencia a la aplicación de la gamificación en marketing señala que el primer paso es identificar el tipo de producto que es necesario para comprometer al usuario y qué comportamiento se desea fomentar, reconoce que existen tres tipos de productos y cada uno de ellos busca compromisos diferentes, los productos en sitios web y aplicaciones móviles buscan despertar compromisos personales, los juegos flash y códigos de tipo HTML generan compromisos en la comunicación y los videojuegos desarrollan hábitos.

Luego de identificar el producto se requiere implementar el área no lúdica, para desarrollar comportamientos, el tipo de tecnología a incorporar y la plataforma que se convierte en el lugar para que los consumidores realicen el comportamiento deseado. “La gamification es una excelente herramienta para agregar ese plus divertido a los productos y una estrategia funcional para crear una nueva experiencia para el usuario, además de ayudar a que este perciba la marca con diversión” (Hernández, 2017, p. 22).

Capítulo 4

METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO METODOLÓGICO

Para el Grupo de Investigación de Estudios de Futuro del Mundo Amazónico –GEMA ha sido un compromiso académico en el ejercicio de la docencia la implementación de la lúdica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues son didácticas muy útiles para el diseño de un pensamiento innovador sobre las diferentes temáticas propuestas, ya que permite vivenciar las observaciones de Ausubel (1988), con el aprendizaje significativo “*de considerar lo que los estudiantes ya saben*”, de acuerdo al tema a trabajar en el aula. Con una motivación previa a las instrucciones que los docentes puedan brindar, para que las actividades de grupo sean realizadas por los estudiantes de donde se puede utilizar para conocer el punto de partida de los mismo.

Es tan relevante el aprendizaje significativo que lo define como “un proceso por medio del cual se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que desea aprender” Ausubel (1963).

Los planteamientos de la teoría significativa han generado implicaciones en el desarrollo del aprendizaje, ya que los estudiantes necesariamente deben tener este tipo de aprendizaje, donde lo que aprendan no se convierta en simples palabras o frases sin sentido, si no por el contrario, que lo aprendido logre dar una coherencia a lo aprendido fácilmente. Para lograr este proceso de aprendizaje se deben tener en cuenta:

- Que el estudiante manifieste predisposición para aprender de manera significativa.

- Presentación de un material que tenga significado lógico o lo que Ausubel llama material potencialmente significativo.

Con la implementación de este aprendizaje, la gestión de la información nueva adquiere significado cuando interactúa con aquello que está en la estructura cognoscitiva del individuo, y a su vez contribuye a la estabilidad de la estructura conceptual que ya existe, lo que facilita que este construya su propio conocimiento.

Con el desarrollo de la lúdica como una estrategia de aprendizaje significativo en las aulas de clases, se logra despertar el interés colectivo sobre la disciplina de formación con la utilización de nuevas didácticas, técnicas herramientas que buscan una interacción de los estudiantes sobre la aplicabilidad de las situaciones problemáticas que cuestiona , y define acciones de solución para potencializar las competencias genéricas y específicas, con el fin de mejorar las habilidades del pensamiento y así lograr aprendizajes más funcionales con la cotidianidad y lo vivenciar.

4.2 METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LÚDICA

El Laboratorio de Lúdica del programa de Administración de Empresas de la Universidad de la Amazonia es el lugar propicio para la aplicación y pruebas pilotos de cada una de estas lúdicas, para ello se tiene definido una serie de procesos relacionados con la construcción de lúdicas.

En el Laboratorio de Lúdica se definieron los flujos y procedimientos en la construcción de las lúdicas, sincronizados con los procesos viabilizados en el Semillero de Investigación SIEMA, para la construcción de herramientas lúdicas para la enseñanza-aprendizaje. A continuación ilustraremos los flujogramas definidos para su construcción:

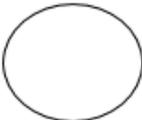
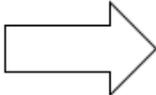
4.2.1 Proceso del laboratorio de lúdica.

Para dar a conocer los procesos desarrollados en el Laboratorio de Lúdica se elaboraron dos figuras para identificar los símbolos del flujograma propuesto para determinar los procedimientos, según la actividad a desarrollar.

En el laboratorio de lúdica se crearon los procesos y procedimientos para la solicitud de las instalaciones del laboratorio, el desarrollo, creación y ajuste de lúdicas, con el fin de que los estudiantes, docentes y administrativos conozcan la manera de acceder a estos procesos.

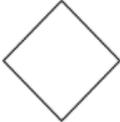
Tabla 5. Simbología del flujograma 1.

SÍMBOLOS DEL FLUJOGRAMA

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
	Significa una operación y se realiza cuando se crea, modifica o se mejora. Ej: emisión de un documento, anotación de un registro o firma de un documento.
	Corresponde a un transporte, a la tarea de llevar algo. Ocurre cuando un objeto, un mensaje o documentos se desplazan de un lugar a otro.
	Indica inspección, verificación y control o fiscalización. Ej: revisión de un documento, verificación de alguna firma.
	Representa la demora, retraso o espera de un elemento del que depende la continuación del proceso.
	Se trata de archivos de documentos.

Fuente: Laboratorio de Lúdica (2018).

Tabla 6. Símbolos del flujograma 2

SÍMBOLOS DEL FLUJO GRAMA	
SÍMBOLO	NOMBRE
	Documentos
	Archivo
	Procesamiento u operación
	Decisión
	Operación anterior a la definida
	Terminal
	Entrada y salida
	Conexión

Fuente: Laboratorio de Lúdica (2018).

Se construyeron los flujogramas para una mayor eficiencia en la ejecución de los siguientes procesos: Figura 8, solicitud de lúdica; Figura 9, desarrollo de la lúdica; Figura 10, creación de lúdica y Figura 11, ajuste de la lúdica:

Figura 8. Solicitud de lúdica.

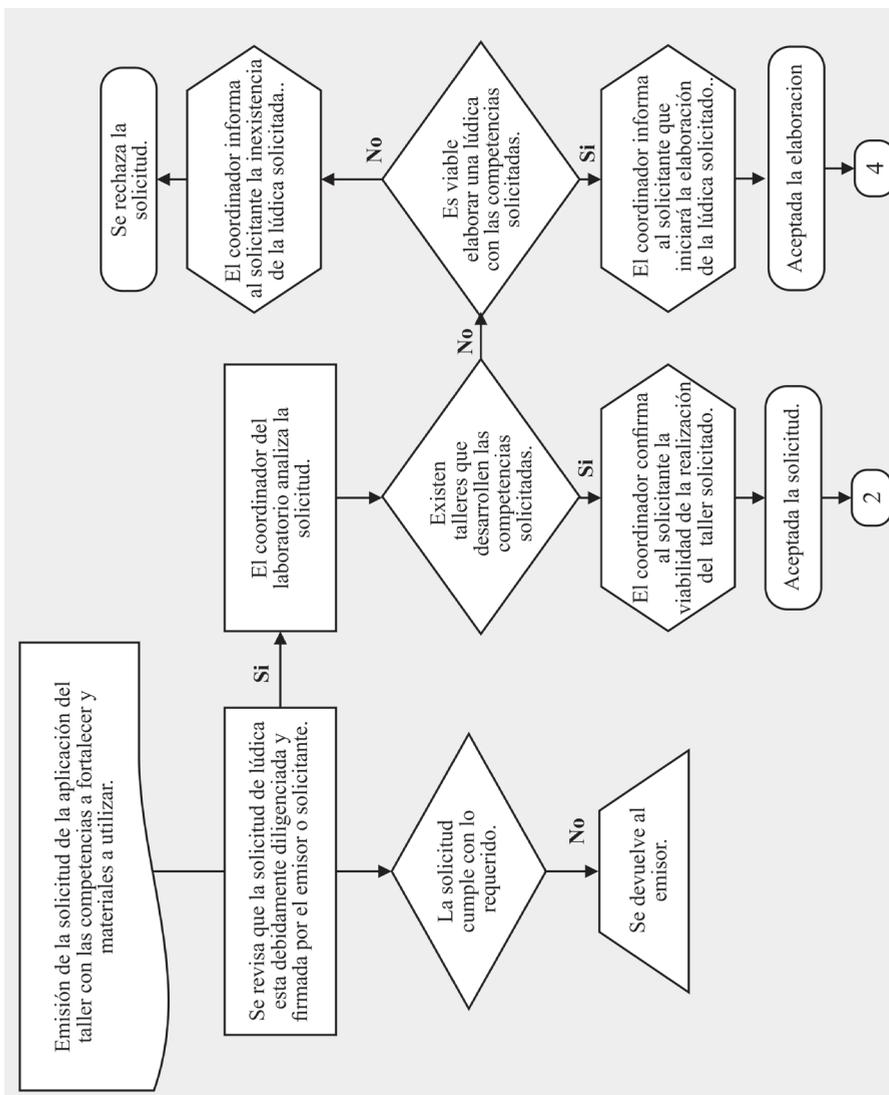


Figura 9. Desarrollo de la lúdica

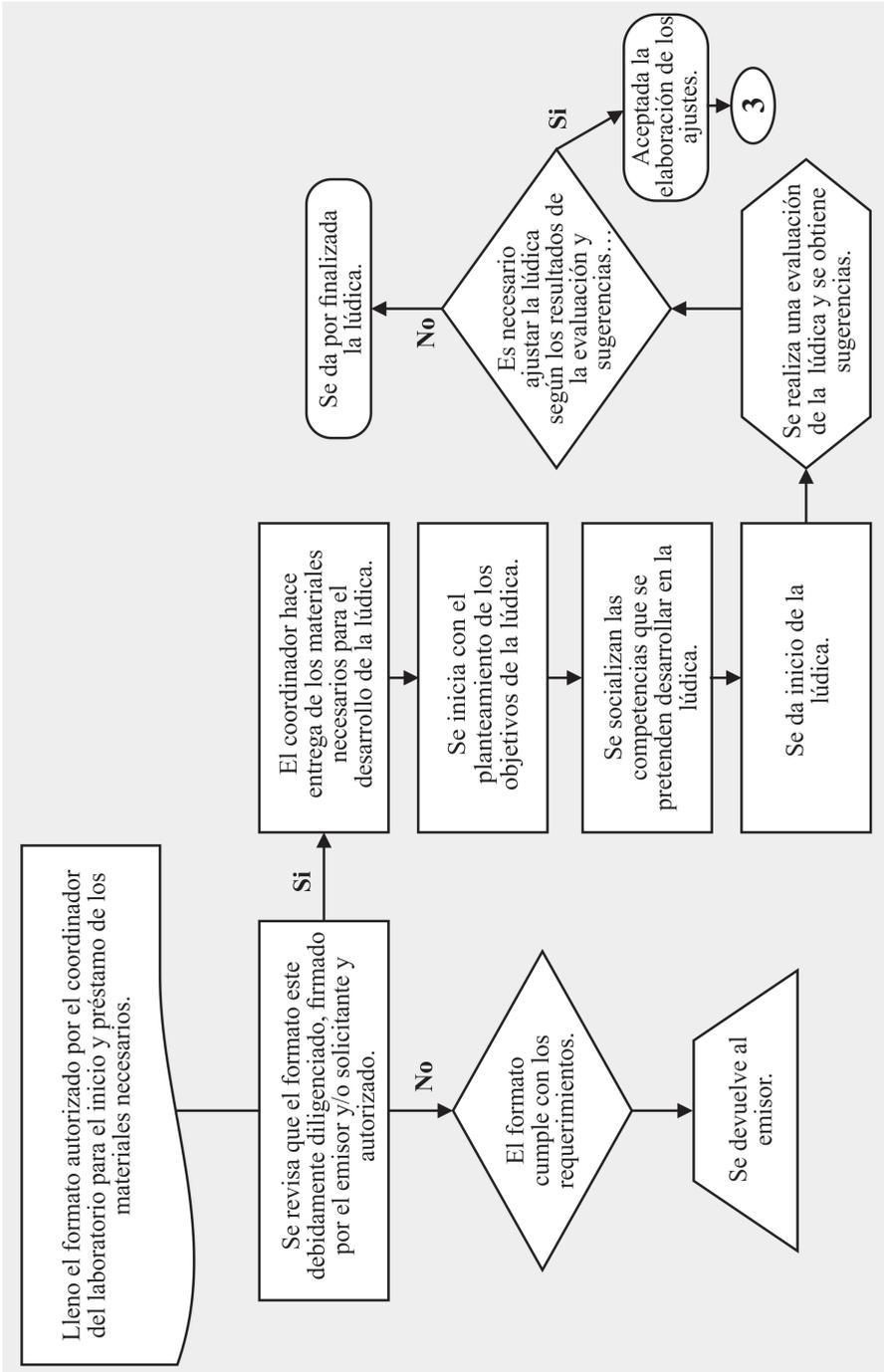


Figura 10. Creación de lúdica

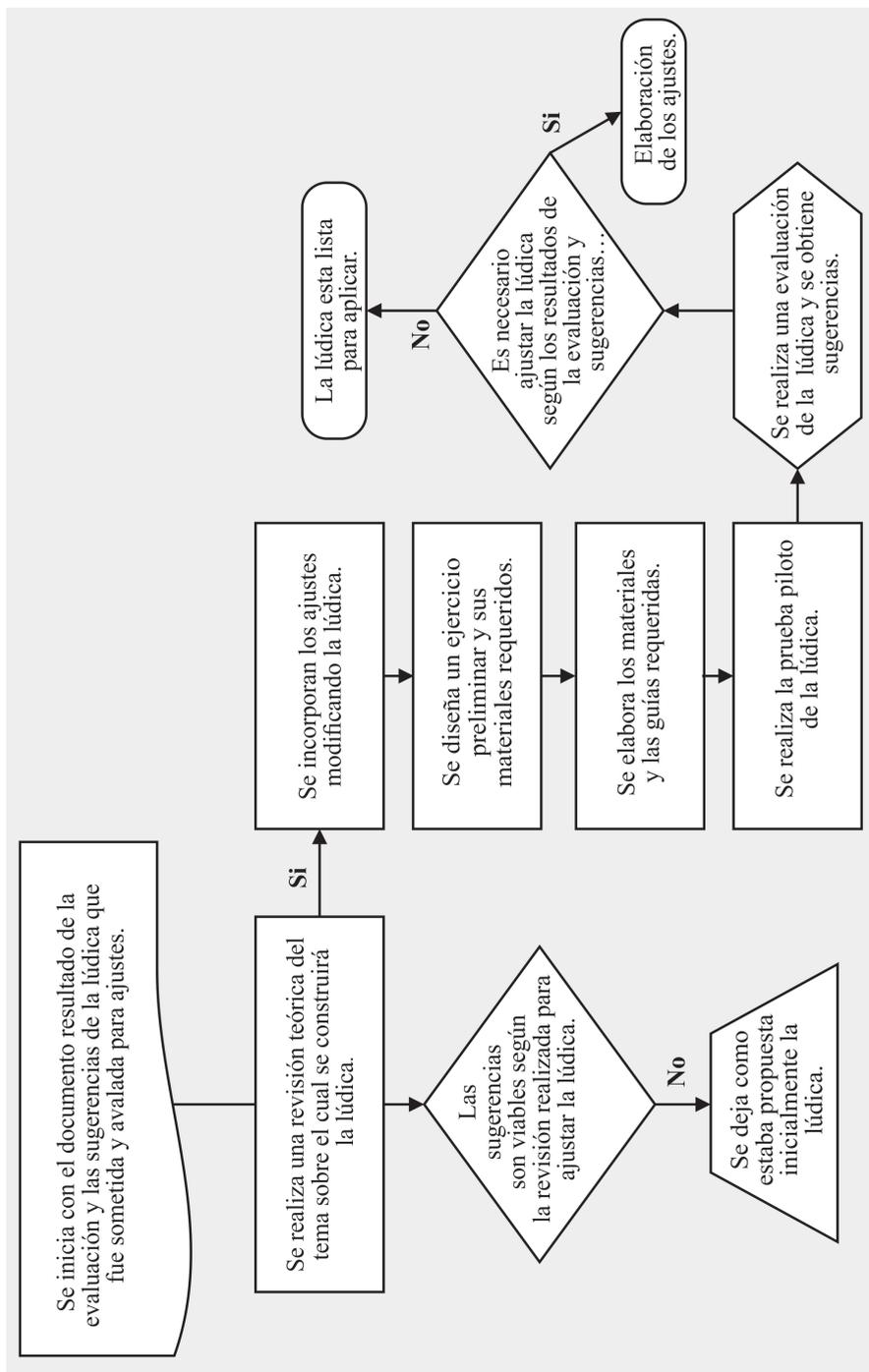
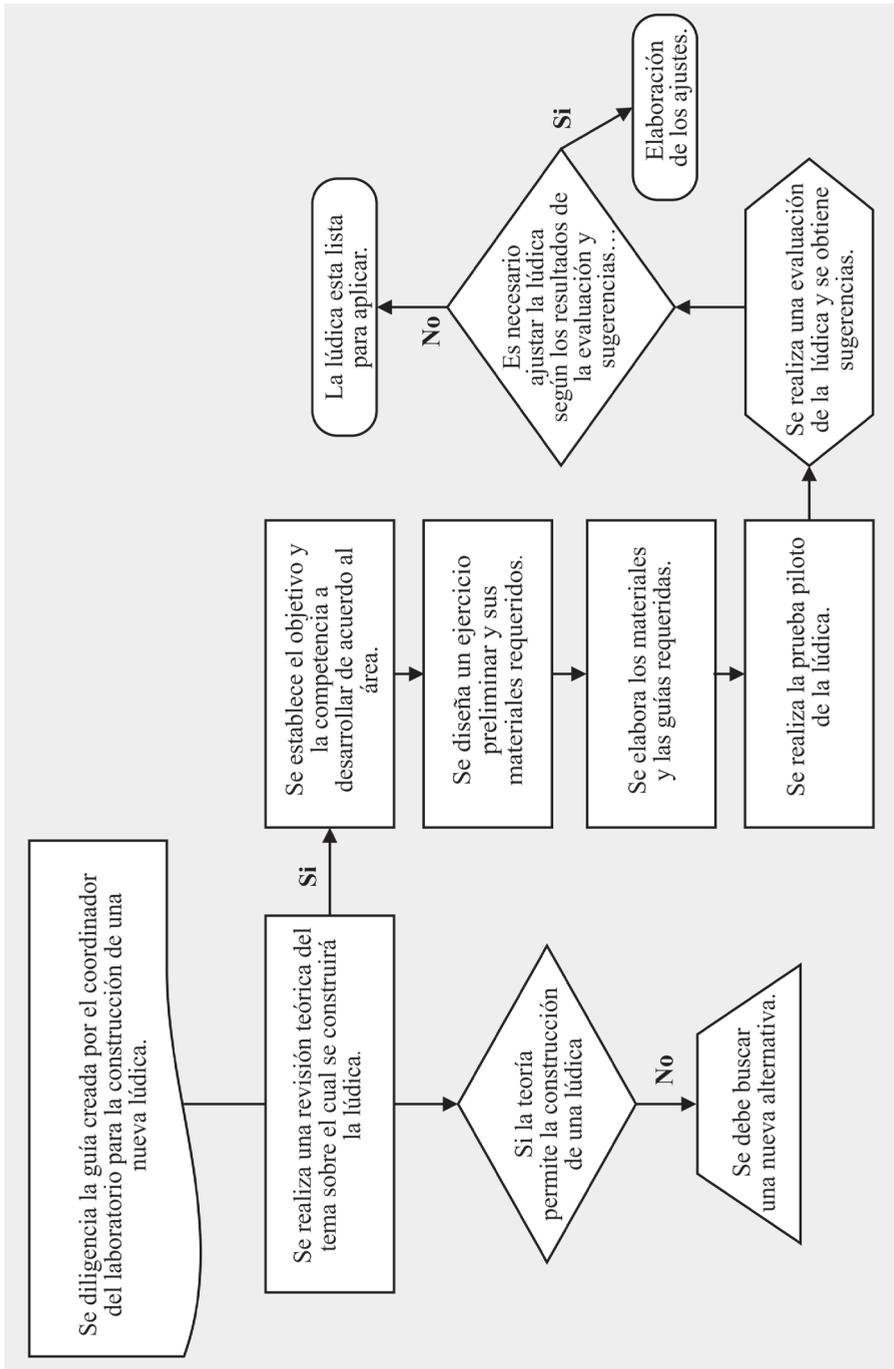


Figura II. Ajustes de lúdica



Como resultado a esa clasificación de procesos se construyen los formatos como guía para la elaboración de lúdica, solicitud de lúdica, realización de la lúdica y evaluación de la lúdica. La construcción de las lúdicas se realiza con énfasis en el formato elaborado por la Red de Investigación IDDEAL, el cual cuenta con las siguientes características:

Tabla 7. Descripción de los elementos para la construcción de lúdica de acuerdo al formato de la Red IDDEAL

COMPONENTES	DESCRIPCIÓN
Título	El título debe ser mínimo de 16 palabras, el cual debe suministrar suficiente información para que el lector pueda formarse una idea del tema a desarrollar, se debe escribir en Arial 14 negrita, centrado; (colocar el nombre de la lúdica, entre paréntesis el área de conocimiento y el tema especializado tratado en el documento), también se debe escribir en inglés.
Autores	Se debe colocar los nombres y apellidos de los autores, así mismo su correo debe escribirse en Arial 12, centrado
Resumen	Se debe escribir en Arial 12, con letra cursiva, negrilla, margen izquierdo, con espacio interlineal sencillo. Este permite al lector identificar en forma rápida y precisa el contenido básico del trabajo. Se redacta en pasado, exceptuando el último párrafo o frase concluyente, no aporta información o conclusiones que no estén presentes en el texto, así como tampoco citas o referencias bibliográficas. Además, debe quedar claro el problema que se investiga y el objetivo del mismo; en general, el resumen contiene los principales objetivos, el alcance de la investigación, resumen de los resultados y una generalización de las principales conclusiones de la investigación. (Máximo 200 palabras).
Palabra clave	Se incluye entre tres o cuatro palabras clave sin negrita y sin su significado. (Arial 11 normal, justificado).
Abstract	Este resumen debe ser el mismo del documento en un segundo idioma, de acuerdo a las preferencias y/o objetivos del grupo de investigación. (Arial 11, normal, justificado).
Key Words	Incluya entre tres o cuatro palabras clave en inglés sin negrita y sin su significado. Estas deben ser las mismas de la sección palabras clave. (Arial 11 normal, justificado).

COMPONENTES	DESCRIPCIÓN
Introducción (Título de primer nivel)	La estructura de la introducción debe ir respondiendo las siguientes preguntas: ¿Cuál es el problema y por qué es importante?, ¿por qué se ha hecho este trabajo?, ¿cuál es el interés que tiene en el contexto científico?, ¿cuáles son los objetivos del trabajo?, ¿de qué trabajos anteriores o de qué hechos se deriva el problema?, ¿cuál es la hipótesis de trabajo?, ¿cómo está organizado el debate? Se sugiere un máximo 500 palabras. (Arial 11, normal, justificado).
Marco referencial del documento	
Marco teórico	Se definen los temas centrales de la lúdica a partir de autores, debe ser conciso y enfocado a dar sustento teórico a la lúdica y los aportes que realiza para la enseñanza-aprendizaje.
Marco conceptual	El marco conceptual debe indicar las palabras que requieran algún grado de explicación para que se pueda comprender el trabajo en su totalidad.
Marco legal (opcional)	El marco legal indica las normas, leyes, acuerdos u otros documentos que sean de tipo normativo y que se requieran para el desarrollo de este trabajo. (Este marco es de tipo opcional, solo debe incluirse si la ponencia lo requiere).
Desarrollo de la actividad lúdica	
Aporte metodológico y competencias	Este aparte muestra cómo la lúdica propuesta contribuye a la apropiación de los conceptos anteriormente descritos, así como las competencias que se espera adquieran los participantes una vez termine la actividad lúdica, descritas en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.
Recursos materiales	Especificar los materiales en dos tablas: La primera debe describir los materiales, cantidades y unidades de medida, que serán proporcionados por los creadores de la lúdica. La segunda debe contener los materiales, cantidades y unidades de medida que deberán ser proporcionados por los organizadores del evento.
Recursos humanos	Se deben presentar dos tablas: En la primera se debe mostrar el número mínimo y máximo de participantes, sus roles y una breve descripción de ellos. En la segunda tabla se presentan la cantidad de expositores, sus roles y una breve descripción de estos.

COMPONENTES	DESCRIPCIÓN
Recurso espacial	Se presenta una descripción breve del espacio requerido para el desarrollo de la actividad lúdica, así como una figura de la disposición espacial de materiales, participantes y observadores.
Metodología	Se debe presentar una descripción paso a paso de cada una de las fases y/o etapas, donde se evidencie la integración de materiales, organizadores y participantes de la actividad. Si lo considera relevante, puede presentar adicionalmente un diagrama de flujo donde se señale cada paso de la lúdica y sus responsables.
Formatos y documentación	Se deben presentar los formatos y documentos necesarios para el desarrollo de la lúdica, indicando brevemente su función. Incluirlos como anexos, si lo considera pertinente.
Resultados, conclusiones y recomendaciones	En este aparte se documentan los resultados en términos de logro de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes). Puede ser complementado con fotografías, las cuales se incluirán en los anexos.
Referencias	El documento usará las referencias APA (American Psychological Association, a la sexta edición, las cuales están disponibles en el sitio web: http://www.apa.org/ , para ello se considerará un número libre de autores y documentos. (Arial 11, normal, justificado).
Resumen autores	En este apartado se debe escribir una pequeña reseña de cada uno de los investigadores nombres y apellidos, universidad, grupo de investigación o facultad a la cual pertenece, ciudad, país).
Anexos	Se pueden incluir, por ejemplo, los siguientes documentos: estadísticas, encuestas, fotografías, formatos adicionales, etc.
Figuras, tablas y fórmulas	Las figuras deben estar centradas y ser claras. Los títulos de las figuras deben estar centrados inmediatamente debajo de la figura, con letra Arial 10 puntos y numerados sucesivamente. Las figuras deben estar referenciadas en el texto p.e., (Figura 1), se debe dejar una línea en blanco justo antes de la figura y otra línea en blanco entre el título de la figura y el siguiente párrafo, entre el título y su figura no debe haber separación. Se debe especificar la fuente.

Fuente: adaptado del formato de la Red Iddeal 2014.

Las lúdicas se elaboran con el objetivo de ser una herramienta de enseñanza en la formación de administración de empresas. En el formato se encuentra el aporte teórico, metodológico y descriptivo de cada elemento, para que de esta manera logre ser aplicado por docentes y estudiantes que quieran utilizar esta metodología para la enseñanza o aprendizaje de temáticas específicas.

4.3 ACTORES EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN, EVALUACIÓN Y APLICACIÓN DE LÚDICAS

Es importante reconocer los actores claves en el proceso de desarrollo de la lúdica y la participación de estas en proceso de enseñanza. En su desarrollo participan tres clases de actores; los administrativos, específicamente la participación de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas y la Coordinación del programa de Administración de Empresas; los docentes, titulares de cada uno de los cursos que pertenecen a los componentes objeto de estudio, así como la participación activa de los estudiantes en las diferentes lúdicas que con sus aportes, sugerencias y observaciones han permitido la construcción de la guía final de realización de las lúdicas. Participación activa de GEMA y SIEMA. Además de ello, está la comunidad GEIO y la Red IDDEAL que con la convocatoria crea espacio de participación al evento de lúdica de nivel Nacional y la debida capacitación dirigida a los docentes sobre los diferentes dispositivos lúdicos, pedagógicos y didácticos.

4.3.1 Construcción de la lúdica

El Laboratorio de Lúdica con la experiencia de los diseños definidos por la Red Iddeal, ha creado una estructura técnica para el desarrollo en la construcción de una lúdica, (ver guía de construcción de lúdica Red IDDEAL).

4.3.2 Evaluación de la lúdica

Luego de la construcción de las lúdicas son evaluadas por medio de un formato especial creado por la Red IDDEAL, con el objetivo de identificar su validez en la enseñanza de una temática en particular o la creación de un nuevo conocimiento. El formato consiste en criterios específicos de cada componente escrito en el formato.

Tabla 8. Formato de evaluación – lúdica

No.	Descripción indicador de evaluación	Escala de calificación	Calificación
Supuestos (en las corridas realizadas para la lúdica propuesta)			
1	Los diseñadores de la lúdica declaran los supuestos sobre los que se fundamenta.	De 0 a 4	
Propósito			
2	Se identifica el propósito de la lúdica u objetivo general. El propósito es específico (indica ¿Qué se va a realizar ¿para qué se va a realizar?, ¿cómo se piensa realizar?, ¿dónde se piensa realizar?, ¿porque se debe realizar?)	De 0 a 4	
Metas			
3	Las metas son específicas, medibles, alcanzables, realizables con la ejecución de la lúdica. Se exponen claramente los aspectos conceptuales, estructurales incluidos en la actividad propuesta. El documento contiene las referencias necesarias para soportarlo.	De 0 a 4	
Criterios			
4	Se identifican con claridad los criterios o reglas que aceptan o rechazan el cumplimiento de las metas.	De 0 a 8	
Plan			
5	Se lista la secuencia de acción el procedimiento o acción para realizar la lúdica. Esto se conoce también como el protocolo de adquisición y uso de recursos.	De 0 a 8	
Entradas			
6	El trabajo muestra claramente el requerimiento de recursos: descripción de materiales, recursos humanos y espaciales.	De 0 a 8	
Resultados esperados			
7	El documento indica con claridad cuáles son los resultados esperados, las listas de productos obtenidos o los indicadores de desempeño.	De 0 a 8	
Coherencia y consistencia del documento: Análisis horizontal			
8	Los supuestos declarados sobre los que se fundamenta la lúdica son los que se utilizan para el diseño de la misma.	De 0 a 8	

9	Lo que se les dice a los participantes de la lúdica es lo mismo que lo ejecutado.	De 0 a 8
10	Las metas son suficientes para cumplir con el propósito de la lúdica	De 0 a 4
11	Los criterios valoran la diferencia entre las salidas obtenidas y las metas propuestas.	De 0 a 4
12	Los criterios tienen una métrica o identificación de cumplimiento.	De 0 a 4
13	Los criterios identifican las metas a las que están asociados.	De 0 a 4
14	Los criterios se evalúan y se vuelven un plan de acción en términos de secuencia de acciones y de los recursos requeridos.	De 0 a 4

Coherencia y consistencia del documento: Análisis vertical

15	El documento presenta conexión entre las metas, los criterios utilizados para evaluar las metas y los resultados esperados con la conclusión de la lúdica.	De 0 a 4
16	Plan y recursos de entrada: corresponde lo planeado con los elementos utilizados para la realización de la lúdica.	De 0 a 4
17	Transformación: se identifica si hay causalidad entre las entradas y los resultados esperados a través de la lúdica propuesta.	De 0 a 4
18	Metas, criterio y resultados esperados: están los tres en la misma dimensión o aspecto, es decir, se está hablando y tratando el mismo tipo de elementos.	De 0 a 4

Conclusiones

19	Se presenta un examen crítico del propósito expuesto en el documento, claridad de las mismas y conexión con la temática tratada y objetivos planteados.	De 0 a 4
----	---	----------

CALIFICACIÓN TOTAL

Fuente: adaptado del formato de la Red Iddeal 2014.

OBSERVACIONES:

De acuerdo a cada parámetro evaluado se logra identificar la pertinencia de la lúdica y su aplicación como herramienta para la formación profesional.

Guía Construcción de Lúdica Red IDDEAL

**Título de la lúdica (Arial 14 negrita, centrado);
(colocar el nombre de la lúdica, entre paréntesis el área de
conocimiento y el tema especializado tratado en el documento)¹⁵
English title of the document**

**Autores y correo de contacto (Arial 12, centrado)
Francisco José Pérez Toro fjpt@redideal.com**

Resumen (Arial 12 cursiva, negrilla, margen izquierdo, espacio interlineal sencillo)

El resumen permite al lector identificar en forma rápida y precisa el contenido básico del trabajo. Se redacta en pasado, exceptuando el último párrafo o frase concluyente, no aporta información o conclusiones que no estén presentes en el texto, así como tampoco citas o referencias bibliográficas. Además, debe quedar claro el problema que se investiga y el objetivo del mismo; en general, el resumen contiene los principales objetivos, el alcance de la investigación, resumen de los resultados y una generalización de las principales conclusiones de la investigación. (Máximo 200 palabras).

NOTA: es importante tener en cuenta que todos los trabajos deben estar revisados y avalados por los coordinadores de cada grupo o semillero de investigación esto permitirá mejorar la calidad de los documentos escritos.

Palabras clave (Arial 12 Normal, negrilla, margen izquierdo, espacio interlineado sencillo)

Incluya entre tres o cuatro palabras clave sin negrita y sin su significado. (Arial 11 normal, justificado).

Abstract (Arial 12 cursiva, negrilla, margen izquierdo, espacio interlineal sencillo)

This abstract should be the same summary written document in a second language, according to the preferences and/or researching group objectives.

¹⁵ El título debe ser conciso (menos de 16 palabras) y al mismo tiempo debe suministrar suficiente información para que el lector pueda formarse una idea del tema a desarrollar. Por ejemplo: "trabajando con don Jerónimo; análisis de árboles de mínima expansión", contiene tanto el nombre que se le da a la actividad como el tema a trabajar.

Key Words (*Arial 12 cursiva, negrilla, margen izquierdo, espacio interlineado sencillo*)

Three or four in a second language words should be included without bold and without meaning. This words must be the same included in keywords previously showed

Introducción (Título de primer nivel)

Al leer el artículo, el lector espera que la introducción lo ponga al tanto de los antecedentes necesarios para comprender y evaluar el debate que viene luego. La estructura de la introducción debe ir respondiendo las siguientes preguntas: ¿Cuál es el problema y por qué es importante? ¿Por qué se ha hecho este trabajo?, ¿Cuál es el interés que tiene en el contexto científico?, ¿Cuáles son los objetivos del trabajo? (**los objetivos escribirlos en negrilla**), ¿De qué trabajos anteriores o de qué hechos se deriva el problema?, ¿Cuál es la hipótesis de trabajo?, ¿Cómo está organizado el debate? Se sugiere un máximo 500 palabras. (Arial 11, normal, justificado).

MARCO REFERENCIAL DEL DOCUMENTO

Marco teórico (título de segundo nivel)

Este aparte contiene el área temática de estudio, donde se incluyen los aspectos teóricos estructurales de la actividad propuesta.

Marco conceptual

Debe indicar las palabras que requieran algún grado de explicación para que se pueda comprender el trabajo en su totalidad.

Marco legal (opcional)

Indica las normas, leyes, acuerdos u otros documentos que sean de tipo normativo y que se requieran para el desarrollo de este trabajo. (Este marco es opcional, solo debe incluirse si en el desarrollo de la actividad se requiere).

Desarrollo de la actividad lúdica

Aporte metodológico y competencias

En este aparte se muestra cómo la lúdica propuesta contribuye a la apropiación de los conceptos descritos, Estos aspectos deben ser medibles y alcanzables una vez terminada la actividad didáctica, en términos de metas y objetivos de aprendizaje.

En este aspecto se relacionan la teoría expuesta y su estructura en la actividad lúdica, comprobando la coherencia entre lúdica y teoría, desde la perspectiva de los autores.

Recursos materiales

Se deben especificar los materiales en dos tablas:

La primera describe los materiales, cantidades y unidades de medida que serán proporcionados por los creadores de la lúdica.

La segunda contiene los materiales, cantidades y unidades de medida que deberán ser proporcionados por los organizadores del evento.

Recursos humanos

Se deben presentar dos tablas:

En la primera se debe mostrar el número mínimo y máximo de participantes, sus roles y una breve descripción de ellos.

En la segunda tabla se presenta la cantidad de expositores, sus roles y una breve descripción de estos.

Recurso espacial

Se realiza una descripción breve del espacio requerido para el desarrollo de la actividad lúdica, así como una figura de la disposición espacial de materiales, participantes y observadores.

Otro tipo de recursos

Se refiere a otro tipo de recursos, de índole intangible o tangible, adicionales a los anteriormente descritos, como conocimiento, gestión, energía, infraestructura, maquinaria, equipos especializados, etc.

Metodología

Se debe presentar una descripción paso a paso de cada una de las fases y/o etapas, donde se evidencie la integración de materiales, organizadores y participantes de la actividad.

Si lo considera relevante, puede presentar adicionalmente un diagrama de flujo donde se señale cada paso de la lúdica y sus responsables.

Formatos y documentación

Se deben presentar los formatos y documentos necesarios para el desarrollo de la lúdica, indicando brevemente su función.

Incluirlos como anexos, si lo considera pertinente.

Resultados

En este aparte se documentan los resultados en términos de logro de competencias, productos obtenidos y/o indicadores de desempeño sobre conocimientos, habilidades y actitudes de los participantes y organizadores.

Puede ser complementado con fotografías, las cuales se incluirán en los anexos.

Criterios de evaluación

En esta sección se incluyen los criterios medibles que establece la relación entre los resultados y los objetivos propuestos en el documento; de tal manera que se pueda dar evidencia que el diseño y desarrollo de la actividad corresponde al propósito definido inicialmente. (Estos pueden ser estadísticos, por indicadores, cualitativos o de cualquier tipo, que permitan la medición de los resultados y el logro de los objetivos).

Conclusiones y recomendaciones

Este espacio está destinado para complementar los resultados con los aspectos concluyentes y de trabajos futuros que deja la actividad lúdica. Se recomienda coherencia con el planteamiento de los objetivos.

Referencias

El documento usará la referenciación APA (American Psychological Association) sexta edición, las cuales están disponibles en el sitio web: <http://www.apa.org/>, para ello se considerará un número libre de autores y documentos. (Arial 11, normal, justificado).

RESUMEN AUTORES

Pepito Pérez. Ingeniero Zoo Metalúrgico. Universidad Técnica Avanzada.

En este apartado se debe escribir una pequeña reseña de cada uno de los investigadores. (nombre y apellidos, universidad, grupo de investigación o facultad a la cual pertenece, ciudad, país).

Anexos

Se pueden incluir por ejemplo los siguientes documentos: estadísticas, encuestas, fotografías, formatos adicionales, etc.

FORMATO DEL DOCUMENTO

Título de primer nivel

Arial 12, normal, justificado.

Título de segundo nivel

Arial 11, normal, justificado.

Figuras, tablas y fórmulas

Las figuras deben estar centradas y ser claras. Los títulos de las figuras deben estar centrados inmediatamente debajo de la figura, con letra Arial 10 puntos y numerados sucesivamente. Las figuras deben estar referenciadas en el texto p.e., (Figura 1), se debe dejar una línea en blanco justo antes de la figura y otra línea en blanco entre el título de la figura y el siguiente párrafo, entre el título y su figura no debe haber separación. Se debe especificar la fuente.

Figura 12. Logo Institucional Red IDDEAL



Las tablas estarán centradas, así como los títulos inmediatamente encima de la tabla, con letra Arial 10 puntos y numerados en sucesión de su aparición, se debe dejar una línea en blanco justo antes del título de la tabla y otra línea en blanco entre esta y el siguiente párrafo, entre el título y la tabla no debe haber separación.

Tabla 9. Encuentros nacionales Red IDDEAL

Ciudad	Año
Pereira	2005
Tuluá	2006
Montería	2007
Cartagena	2008
Ibagué	2009
Medellín	2010
Bogotá	2011
Cali	2012
Cartagena	2013
Pereira	2014

Fuente: elaboración propia.

Las fórmulas deberán aparecer centradas y estar numeradas en sucesión, se debe dejar una línea en blanco entre el texto y la fórmula tanto antes como después, o entre dos fórmulas consecutivas. Las fórmulas deben referenciarse en el texto por su número entre paréntesis (1).

$$F = m * a \quad (1)$$

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} \quad (2)$$

Columnas, fuentes, espaciado, interlineado y estilos

Este documento será presentado a dos columnas, tal como se encuentra en esta plantilla, las fuentes y tamaños son las descritas en cada uno de los apartes.

Los estilos del documento han sido cargados: título, título numerado, autor y cuerpo de trabajo seguido de la palabra IDDEAL.

Entre cada título de primer y segundo nivel debe dejarse un espacio sencillo y a continuación el texto del cuerpo del documento.

Cuando se termine un párrafo, se dejará un espacio en blanco o al terminar una sección del documento se dejarán dos espacios en blanco.

Las márgenes del documento son simétricas a 2,5 cm con 1 cm de encuadernación.

Cada párrafo no tendrá sangría y manejará un espacio sencillo entre reglones y párrafos.

Capítulo 5

CASOS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

5.1. CASOS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El programa de Administración del Universidad de la Amazonia ha definido dentro de sus objetivos, fomentar en los estudiantes las habilidades cognitivas, críticas y analíticas que promuevan el impulso del emprendimiento y dirección de organizaciones sostenibles, rentables y competitivas, buscando un reconocimiento nacional e internacional por la calidad investigativa y su fundamentación científica y social; promoviendo la capacidad de formular y evaluar planes que incidan en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y contribuir al progreso sistémico y sostenible de la región amazónica.

De acuerdo a lo anterior, su plan de estudios, en concordancia con la definición de componentes y áreas de formación establecidas por Asociación Colombiana de Facultades de Administración, ASCOLFA, ha definido su estructura curricular bajo estos lineamientos, el cual se encuentra en el Acuerdo 027 de 2007 del Consejo Académico, con un total de 160 créditos académicos. El área de formación profesional incluye los componentes de Administración-Organizaciones y Mercadeo, Producción y Operaciones, Gestión Humana y Finanzas; específicamente para los componentes objeto de estudio, se cuenta con un total 8 cursos y 39 créditos en el componente de Administración y Organizaciones y 3 cursos, con un total de 8 créditos en el componente curricular de Mercadeo, correspondientes

al 29.4% del plan de estudios de Administración. El componente de Economía está compuesto por 5 cursos con un total de 15 créditos académicos.

5.2 COMPONENTE DE ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIONES

El área de Administración y Organizaciones dentro de la profesión, soporta el fenómeno organizacional como campo de la acción profesional en la medida en que se apropie de todo el acervo de conocimientos relevantes propios del saber administrativo universalmente aceptado. Este componente del conocimiento, asegura poder adoptar decisiones, según parámetros de efectividad, eficiencia y eficacia organizacional, en la medida en que se ejerce la profesión de la administración, apoyándose y aplicando el conjunto tecnológico disponible acorde con los marcos de fundamentación conceptual (Ascolfa, 2010).

Esta área de Administración y Organizaciones dentro del diseño del programa de Administración de Empresas PAE, comprende los subcomponentes de fundamentos y pensamiento administrativo, organizaciones, el proceso administrativo y estrategia. Se puede afirmar que este componente integra la razón de ser del profesional en Administración, las teorías de la misma y la teoría organizacional. Se encuentran enmarcadas en dos grandes componentes: el administrador en formación accede al conocimiento de su objeto de estudio, la gestión de las organizaciones y a la forma como las distintas escuelas de pensamiento en torno a dicho objeto, han interpretado los diferentes fenómenos organizacionales, es decir, su estructura y funcionamiento, sus dinámicas de cambio y su dimensión informal.

5.2.1 Caso 1. Corporación aeroplanos de papel

Formato 1. Guía para la elaboración de lúdicas

NOMBRE: CORPORACIÓN AEROPLANOS DE PAPEL
AREA: ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIONES
TEMA: PROCESO ADMINISTRATIVO
<p>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</p> <ul style="list-style-type: none">• Mejorar e innovar los procesos administrativos• Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo <p>ELEMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocer y enunciar la evolución que ha tenido el pensamiento administrativo y cómo las teorías y modelos que explican la naturaleza de las organizaciones apoyan la práctica administrativa. <p>EL ESTUDIANTE DEBE:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocer y aplicar conceptos de la teoría clásica de la organización.• Describir y distinguir las funciones básicas de la administración; planear, organizar, dirigir y controlar.
INTRODUCCIÓN
<p>En esta experiencia lúdica se pretende mostrar la importancia de cada una de las fases del proceso administrativo para una organización planteada específicamente en un escenario simulado de producción.</p> <p>Este ejercicio proporciona una oportunidad de realizar un experimento que pruebe los efectos de aplicar las cuatro fases del proceso administrativo (planeación, organización, dirección y control), y la toma de decisiones al interior de la Corporación Aeroplanos de Papel, que le permitirá al estudiante analizar los aspectos que constituyen posibilidades de mejora, la adecuada organización del trabajo y la importancia de la dirección.</p> <p>A través de un ejercicio cotidiano como hacer aviones de papel, se podrán dar a conocer conceptos sobre las funciones de la empresa, el proceso administrativo, la productividad, calidad y sus repercusiones en las organizaciones y en el mundo actual.</p>

OBJETIVOS	
<p>Objetivo General Identificar y aplicar los conceptos básicos de la teoría clásica de Fayol, específicamente el concepto de administración (planear, organizar, dirigir y controlar).</p> <p>Objetivo del taller Proporcionar a los docentes una herramienta que permita introducir los conceptos de la teoría clásica y del proceso administrativo, de una manera más amigable y comprensible para sus alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtener el máximo beneficio al final del juego, analizando cada una de las fases del proceso administrativo. • Desarrollar la capacidad de abstracción y análisis de los estudiantes y el trabajo en equipo a partir del análisis de un escenario específico. • Capacidad de observación y adaptación. 	
MATERIALES	
<p>Para llevar a cabo la actividad lúdica se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador y videoprojector para presentar las instrucciones generales del taller. • Formato 1. Instrucciones para elaborar aeroplanos. • Formato 2. Instrucciones generales de la lúdica. • Formato 3. Hoja de registro de actividades. • Formato 4. Hoja de Informe Final. • Mesas con sillas (mínimo 4 mesas con seis sillas cada una). • Hojas de papel tamaño carta. • Marcadores. 	
PARTICIPANTES	DISTRIBUCIÓN
<p>Para el desarrollo de la lúdica se requiere mínimo 24 personas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Líder o coordinador • Un asesor por cada grupo participante. • Grupos de seis participantes donde se distribuirán roles y funciones para el desarrollo del taller y la toma de decisiones dentro de cada grupo. 	<p>Cada integrante asume uno de los siguientes roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerente • Jefe de Producción • Supervisor • Operario 1 • Operario 2 • Operario 3

DESARROLLO DE LA LÚDICA

Tiempo estimado de la lúdica 1:30 min. más 30 min. de análisis y socialización de resultados.

En este ejercicio participa un número ilimitado de grupos; cada uno de ellos formado por seis participantes y dirigidos simultáneamente en el mismo salón, asignando un área de trabajo a cada grupo y utilizando el tiempo de toda la clase para terminar el ejercicio.

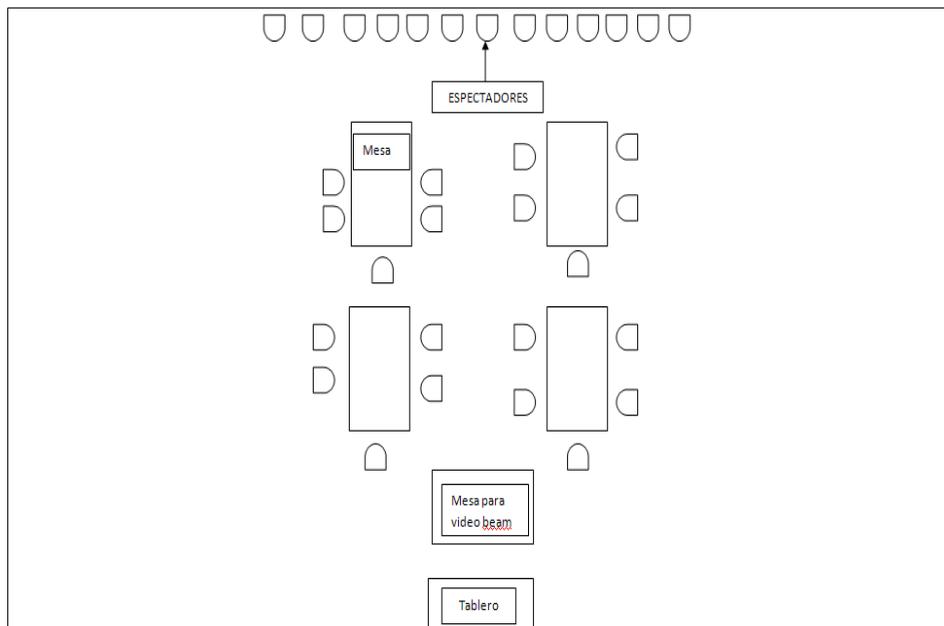
Cada persona deberá contar con instrucciones para armar (Formato 1), una hoja para realizar la recolección y análisis de datos (Formato 2) y suficientes hojas de papel (tamaño carta de 21 x 27.5 cm aproximadamente)

Los estudiantes harán un ejercicio de metodología de producción, cada grupo debe trabajar de forma independiente respecto a los demás grupos y el objetivo es hacer aviones de papel de la manera más lucrativa posible.

Escenario: cada grupo es todo el equipo de trabajo de la Corporación Aeroplanos de Papel, líder del mercado de la producción de este tipo de aeroplanos, actualmente, bajo la nueva gerencia, la compañía adquirió un contrato para fabricar aviones para la Fuerza Aérea Colombiana. El grupo debe establecer un plan y una organización para producir estos aeroplanos, teniendo en cuenta que en el contrato se definieron las siguientes condiciones:

1. La Fuerza Aérea pagará \$20.000 M-LUA (moneda del Laboratorio de Lúdica) por aeroplano
2. El aeroplano es sometido a una estricta revisión y control de calidad.
3. Se impondrá una sanción de \$25.000 M-LUA por cada avión que no cumpla con los requerimientos para la producción.
4. La mano de obra y otros gastos generales serán calculados en 300.000 M-LUA.
5. El costo de los materiales será de \$3.000 M-LUA por aeroplano ordenado. (Si se solicitan 10 pero se fabrican solo 8, deberá pagar el costo de los aeroplanos que no se realizaron o que no pasaron la inspección.

Distribución del espacio para la realización de la lúdica:



1. Se conforman 4 grupos de 6 personas.
2. Se explica a los participantes en qué consiste la lúdica y qué deben hacer.
3. Se entrega a cada equipo los formatos que deben llenar en el transcurso de la ejecución de la lúdica, en el encontrarán también lo que anteriormente se les explicó. Formato 1 y 2.
4. Se explica el contenido de cada uno de los formatos y cómo se diligencia.
5. Se da a los participantes 15 minutos para que distribuyan los roles y elaboren su respectivo plan de trabajo.
6. Se entrega el formato 3 y 4 para que se familiaricen con su diligenciamiento y procedan a diligenciarlos en el desarrollo del taller.
7. El taller consta de tres temporadas o etapas de producción.
8. Por último, se solicita a cada uno de los grupos socializar al grupo sus respectivos informes finales.

FUNCIONES DE LOS PARTICIPANTES

- **Líder o coordinador:** es el guía de la lúdica encargado de orientar los objetivos del taller; además, controla y verifica las transacciones realizadas a nivel general (docente).
- **Un asesor por cada grupo participante:** son los orientadores de los grupos sobre las dinámicas y suministran las planillas de transacción por cada temporada (monitor)
- Grupos de seis participantes donde se distribuirán los siguientes roles:

- **Gerente:** el cual se encargará de orientar el trabajo y liderar la toma de decisiones al interior del grupo.
- **Jefe de Producción:** encargado de realizar y organizar el sistema de producción que se va a implementar en la empresa.
- **Supervisor:** es la persona que debe realizar la inspección y verificación de los procesos productivos de la compañía.
- **Operarios:** son los encargados de elaborar los aviones para la compañía.

TABLAS Y FORMATOS

Los siguientes formatos necesarios para el desarrollo de la lúdica:

Formato 2. Hoja de trabajo con instrucciones.

Formato 3. Hoja de instrucciones para elaborar aviones.

Formato 4. Hoja de Registro de Actividades.

Formato 5. Hoja de Informe Final.

CONCEPTOS BÁSICOS

TEORIA CLÁSICA DE FAYOL

La teoría clásica de la Administración se distingue por el énfasis en la estructura y en las funciones que debe tener una organización para lograr la eficiencia. Su exponente fue Henry Fayol, quien en 1916 expuso su teoría en su famoso libro *Administration industrielle et générale* publicado en París. La exposición de Fayol parte de un enfoque sintético, global y universal de la empresa que, inicia con la concepción anatómica y estructural de la organización.

1. Postulados:

1. Enfoque normativo y prescriptivo.
2. La Administración como ciencia.
3. Teoría de la organización.
4. División del trabajo y especialización.
5. Concepto de línea y staff.
6. Coordinación.

2. Aspectos relevantes de su obra: Fayol destaca que toda empresa cumple seis funciones básicas.

1. Funciones administrativas
2. Funciones técnicas
3. Funciones comerciales
4. Funciones financieras
5. Funciones de seguridad
6. Funciones contables: Planear, Organizar, Dirigir, Coordinar, Controlar.

3. Concepto de Administración: Para Fayol administrar es:

Planear: visualizar el futuro y trazar el programa de acción.

Organizar: construir las estructuras materiales y sociales de la empresa.

Dirigir: guiar y orientar al personal.

Coordinar: enlazar, unir y armonizar todos los actos colectivos.

Controlar: verificar que todo suceda, de acuerdo con las reglas establecidas y las órdenes dadas.

Las funciones administrativas abarcan los elementos de la administración, es decir, las funciones del administrador.

4. Proporcionalidad de las funciones administrativas: niveles jerárquicos: Más altos
Más bajos, Funciones administrativas, Otras funciones no administrativas, Planear, Organizar, Dirigir, Coordinar, Controlar.

Las funciones administrativas se reparten a todo nivel, proporcionalmente entre los niveles jerárquicos.

5. Diferencia entre administración y organización: según Fayol, la Administración es un todo y un conjunto de procesos del cual la organización es una de las partes; es estática y limitada, ya que se refiere a la estructura y la forma.

A partir de esta diferenciación, la palabra organización tendrá dos significados:

Organización como entidad social.

Organización como función administrativa.

6. Principios generales de la administración:

Los 14 principios generales de la administración de Henry Fayol son:

- División del trabajo:
 - Especialización de tareas y personas para aumentar la eficiencia.
- Autoridad y responsabilidad:
 - Autoridad: derecho a dar órdenes y esperar obediencia.
 - Responsabilidad: deber rendir cuentas.
- Disciplina:
 - Jefes: energía y justicia en órdenes sanciones, normas claras y justas.
 - Subordinados: obediencia y respeto por normas.
- Unidad de mando:
 - Cada empleado debe recibir órdenes de un solo jefe.
- Unidad de dirección:
 - Debe haber un jefe y un plan para cada grupo de actividades que tengan el mismo objetivo.
- Subordinación de los intereses individuales a los generales:
 - Los intereses generales deben estar por encima de los intereses particulares.
- Remuneración del personal:
 - Debe haber una satisfacción justa y garantizada para los empleados y la organización.
- Centralización:
 - Concentración de la autoridad en la cúpula de la organización.
- Cadena escalar:
 - Línea de autoridad que va del escalón más alto al más bajo. Puede saltarse si es imprescindible y existe autorización.
- Orden:
 - Debe haber un lugar para cada cosa y cada cosa debe estar en su lugar. Orden material y humano.
- Equidad:
 - Amabilidad y justicia para conseguir lealtad del personal.
- Estabilidad del personal:
 - Debe haber una razonable permanencia de una persona en su cargo.

- **Iniciativa:**
 - Capacidad de visualizar un plan y asegurar su éxito.
- **Espíritu de equipo:**
 - La armonía y la unión de personas es vital para la organización.

PROCESO ADMINISTRATIVO

Un proceso es el conjunto de pasos o etapas necesarias para llevar a cabo una actividad. La Administración comprende varias fases, etapas o funciones, cuyo conocimiento exhaustivo es indispensable a fin de aplicar el método, los principios y las técnicas de esta disciplina, correctamente. En su concepción más sencilla se puede definir el proceso administrativo como la administración en acción o también como el conjunto de fases o etapas sucesivas a través de las cuales se efectúa la administración, que se interrelacionan y forman un proceso integral. Cuando se administra cualquier empresa, existen dos fases: una estructural, en la que a partir de uno o más fines se determina la mejor forma de obtenerlos, y otra operativa, en la que se ejecutan todas las actividades necesarias para lograr lo establecido durante el periodo de estructuración.



La Administración es el proceso de planificar, organizar, dirigir y controlar las actividades de los miembros de la organización y el empleo de todos los demás recursos organizacionales, con el propósito de alcanzar las metas establecidas para la organización o un proceso es una forma sistemática de hacer las cosas. Se habla de la Administración como un proceso para subrayar el hecho de que todos los gerentes, sean cuales fueran sus aptitudes o habilidades personales, desempeñan ciertas actividades interrelacionadas con el propósito de alcanzar las metas que desean.

PLANIFICACIÓN: planificar implica que los administradores piensen con antelación en sus metas y acciones, que basan sus actos en algún método, plan o lógica, y no en corazonadas. La planificación requiere definir los objetivos o metas de la organización, estableciendo una estrategia general para alcanzar esas metas y desarrollar una jerarquía completa de planes para coordinar las actividades. Se ocupa tanto de los fines (¿qué hay que hacer?) como de los medios (¿cómo debe hacerse?). La planificación define una dirección, se reduce el impacto del cambio, se minimiza el desperdicio y se establecen los criterios utilizados para controlar. Da dirección a los gerentes y a toda la organización.

Cuando los empleados saben a dónde va la organización y en qué deben contribuir para alcanzar ese objetivo, pueden coordinar sus actividades, cooperar entre ellos y trabajar en equipos. Sin la planificación, los departamentos podrían estar trabajando con propósitos encontrados e impedir que la organización se mueva hacia sus objetivos de manera eficiente. Los planes presentan los objetivos de la organización y establecen los procedimientos aptos para alcanzarlos. Además, son guía para que la organización consiga y dedique los recursos que se requieren para alcanzar sus objetivos. Para que los miembros realicen las actividades acordes a los objetivos y procedimientos escogidos, para que el progreso en la obtención de los objetivos sea vigilado y medido, para imponer medidas correctivas en caso de ser insatisfactorio

ORGANIZACIÓN: “Organización es la estructuración técnica de las relaciones que deben existir entre las funciones, niveles y actividades de los elementos materiales y humanos de un organismo social, con el fin de lograr su máxima eficiencia dentro de los planes y objetivos señalados”. Organizar es el proceso para ordenar y distribuir el trabajo, la autoridad y los recursos entre los miembros de una organización, de tal manera que estos puedan alcanzar las metas de la organización. Diferentes metas requieren diferentes estructuras para poder realizarla. Los gerentes deben adaptar la estructura de la organización a sus metas y recursos, proceso conocido como diseño organizacional. La organización produce la estructura de las relaciones y estas relaciones estructuradas servirán para realizar los planes futuros: a) La organización se refiere a estructurar, quizá la parte más típica de los elementos que corresponden a la mecánica administrativa; b) Por lo mismo, se refiere “cómo deben ser las funciones, jerarquías y actividades”; c) Por idéntica razón, se refiere siempre a funciones, niveles o actividades que “están por estructurarse”, más o menos remotamente: ve al futuro, inmediato o remoto; d) La organización nos dice en concreto cómo y quién va a hacer cada cosa, en el sentido de qué puesto y no cuál persona.

DIRECCIÓN: es el elemento de la Administración en el que se logra la realización efectiva de lo planeado, por medio de la autoridad del administrador ejercida, de acuerdo a decisiones. Se trata por este medio de obtener los resultados que se hayan previsto y planeado. Existen dos estratos para obtener estos resultados: a) En el nivel de ejecución (obreros, empleados y técnicos), se trata de hacer “ejecutar”, “llevar a cabo” aquellas actividades que habrán de ser productivas; b) En el nivel administrativo, o sea, el de todo aquel que es jefe y precisamente en cuanto lo es, se trata de “dirigir” no de “ejecutar”. El jefe como tal no ejecuta, sino que hace que otros ejecuten. Tienen su “hacer propio”. Este consiste precisamente en dirigir, lo que implica mandar, influir y motivar a los empleados para que realicen tareas esenciales. La dirección llega al fondo de las relaciones de los gerentes con cada una de las personas que trabajan con ellos. Los gerentes dirigen tratando de convencer a los demás de que se unan para lograr el futuro que surge de los pasos de la planificación y la organización. Los gerentes, al establecer el ambiente adecuado, ayudan a sus empleados a hacer su mejor esfuerzo.

CONTROL: se puede definir como el proceso de vigilar actividades que aseguren que se están cumpliendo tal y como fueron planificadas, corrigiendo cualquier desviación significativa. Todos los gerentes deben participar en la función de control, aun cuando sus unidades estén desempeñándose como se proyectó. Los gerentes no pueden saber en realidad si sus unidades funcionan como es debido hasta haber evaluado qué actividades se han realizado y haber comparado el desempeño real con la norma deseada. Un sistema de control efectivo asegura que las actividades se terminen, de manera que conduzcan a la consecución de las metas de la organización. El criterio que determina la efectividad de un sistema de control es facilitar el logro de las metas. Mientras más ayude a los gerentes a alcanzar las metas de su organización, mejor será el sistema de control. El gerente debe estar seguro de que las acciones de los miembros de la organización la conduzcan hacia las metas establecidas. Esta es la función de control y consta de tres elementos primordiales: 1. Establecer las normas de desempeño. 2. Medir los resultados presentes del desempeño y compararlos con las normas de desempeño. 3. Tomar medidas correctivas cuando no se cumpla con las normas

BIBLIOGRAFÍA.

Chiavenato, I. (2000). *Teoría General de Administración*. Mc Graw Hill.

Dávila, C. *Teorías Organizacionales y Administración*.

Stoner, J. & Wankel, C.(1990). *Administración*. México: Prentice-Hall..

Formato 2. Hoja de trabajo con instrucciones

Las etapas tienen un límite de tiempo y durante ellas los grupos compiten entre sí:

a. Su grupo debe elegir un gerente, un jefe de producción y un supervisor y el resto de los participantes serán los operarios.

b. El profesor y coordinador de la lúdica dará la señal para comenzar cada etapa de 10 minutos durante la cual su grupo deberá actuar dentro del escenario siguiente:

Cada grupo es todo el equipo de trabajo de la Corporación Aeroplanos de Papel, líder del mercado de la producción de este tipo de aeroplanos, actualmente, bajo la nueva gerencia, la compañía adquirió un contrato para fabricar aviones para la Fuerza Aérea Colombiana. El grupo debe establecer un plan y una organización para producir estos aeroplanos, teniendo en cuenta que en el contrato se definieron las siguientes condiciones:

- La Fuerza Aérea pagará \$20.000 M-LUA (moneda del Laboratorio de Lúdica) por aeroplano.
- El aeroplano es sometido a una estricta revisión y control de calidad.
- Se impondrá una sanción de \$25.000 M-LUA por cada avión que no cumpla con los requerimientos para la producción.
- La mano de obra y otros gastos generales serán calculados en 300.000 M-LUA
- El costo de los materiales será de \$3.000 M-LUA por aeroplano ordenado. (Si se solicitan 10 pero se fabrican solo 8, deberá pagar el costo de los aeroplanos que no se realizaron o que no pasaron la inspección.

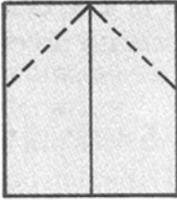
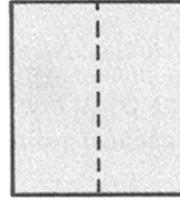
c. Después de la primera etapa el grupo deberá informar su producción y beneficios a toda la clase, explicando cómo planificó; organizó y controló la producción de los aeroplanos (Formato 3).

d. Este mismo procedimiento se repite en la siguiente etapa. Cada grupo debe socializar a sus compañeros el informe final. (Formato 5).

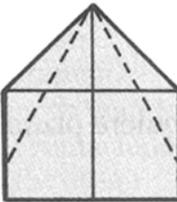
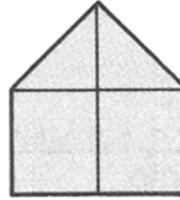
Formato 3. Instrucciones de elaboración de aeroplanos



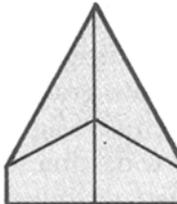
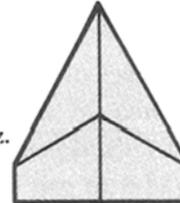
Paso 1: Tome una hoja de papel, dóblela a la mitad y ábrala nuevamente.



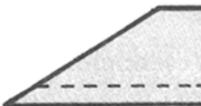
Paso 2: Doble las esquinas superiores hacia el centro.



Paso 3: Doble las esquinas hacia el centro otra vez.

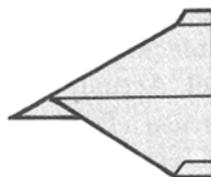
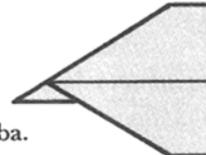


Paso 4: Dóblela a la mitad.



Paso 5: Doble ambas alas hacia abajo.

Paso 6: Doble las puntas de las alas hacia arriba.



Aeroplano terminado

Formato 4. Hoja para registrar actividades

ETAPA 1. _____

No. AVIONES	PRECIO UNITARIO	SUBTOTAL	TOTAL
	Beneficio		

ETAPA 2. _____

No. AVIONES	PRECIO	SUBTOTAL	TOTAL
	Beneficio		

ETAPA 3. _____

No. AVIONES	PRECIO	SUBTOTAL	TOTAL
	Beneficio		

Formato 5. Informe final

NOMBRE DE LA EMPRESA: _____

EQUIPO DE TRABAJO

GERENTE	
JEFE DE PRODUCCIÓN	
SUPERVISOR	
OPERARIO 1	
OPERARIO 2	
OPERARIO 3	

INFORME FINANCIERO

TOTAL AVIONES FABRICADOS	NÚMERO DE SANCIONES	TOTAL UTILIDAD DEL PERIODO

PLAN DESARROLLADO

PROCESO ADMINISTRATIVO

OBSERVACIONES:

5.2.2 Caso 2. Línea de ensamble

Formatos 1. Guía para la elaboración de lúdicas

NOMBRE: LÍNEA DE ENSAMBLE
ÁREA: ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIONES
TEMA: PROCESO ADMINISTRATIVO
<p>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las interrelaciones funcionales de la organización. <p>ELEMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y enunciar la evolución que ha tenido el pensamiento administrativo y cómo las teorías y modelos que explican la naturaleza de las organizaciones apoyan la práctica administrativa. • Explicar la aplicación de conceptos de especialización y productividad en el trabajo. • Conocer y aplicar conceptos de la teoría clásica de la organización. <p>EL ESTUDIANTE DEBE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la especialización y producción en serie. • Conocer y aplicar conceptos de la teoría clásica de la organización. • Describir y distinguir las funciones básicas de la administración, planear, organizar, dirigir y controlar.
INTRODUCCIÓN
<p>En esta experiencia lúdica se pretende mostrar la importancia de cada uno de los conceptos de la teoría de la administración científica y los planteamientos para una organización proyectada específicamente en un escenario simulado de producción.</p> <p>Este ejercicio proporciona una oportunidad de realizar un experimento que pruebe los efectos de aplicar los principios de la administración de Taylor, así como también los conceptos de organización racional del trabajo, estudio de tiempos y movimientos, supervisión funcional y productividad del obrero.</p>
<p>A través de un ejercicio en el que se simula una línea de ensamble para un producto terminado, se demuestra la aplicabilidad de los conceptos desarrollados teóricamente en clase.</p>

OBJETIVOS	
<p>Objetivo general</p> <p>Identificar y aplicar los conceptos básicos de la teoría de la administración científica de Frederick Taylor, específicamente la organización racional del trabajo y productividad.</p> <p>Objetivo del taller</p> <p>Proporcionar a los Docentes una herramienta que permita introducir los planteamientos de la Administración científica desde un ejercicio de simulación de producción, que permita ser más comprensible para sus alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtener el máximo beneficio al final del juego, analizando cada una de las fases del proceso administrativo. • Desarrollar la capacidad de abstracción y análisis de los estudiantes y el trabajo en equipo, a partir del análisis de un escenario específico. • Capacidad de observación y adaptación. 	
MATERIALES	
<p>Para llevar a cabo la actividad lúdica se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador y videoprojector para presentar las instrucciones generales del taller. • Formato 1. Instructivo con definición de tareas. • Formato 2. Hoja de registro de actividades. • Mesas con sillas (mínimo 4 mesas con seis sillas cada una). • Fichas de Lego. • Vasos de material desechable con tapa, cinta de enmascarar y marcadores. 	
PARTICIPANTES	DISTRIBUCIÓN
<p>Para el desarrollo de la lúdica se requiere mínimo de 24 personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Líder o coordinador. • Un asesor por cada grupo participante. • Grupos de seis participantes donde se distribuirán roles y funciones para el desarrollo del taller y la toma de decisiones dentro de cada grupo. 	<p>Cada integrante asume uno de los siguientes roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerente • Supervisor • Operario 1 • Operario 2 • Operario 3 • Operario 4

DESARROLLO DE LA LÚDICA

Tiempo estimado de la lúdica 1:30 min. más 30 min. de análisis y socialización de resultados.

En este ejercicio participa un número ilimitado de grupos, cada uno de ellos formado por seis participantes dirigidos simultáneamente en el mismo salón. A cada grupo se le asignará un área de trabajo, utilizando el tiempo de toda la clase para terminar el ejercicio.

Cada participante contará con instrucciones para definir las tareas (Formato 1), una hoja para realizar la recolección de datos (Formato 2) y los materiales especificados anteriormente.

Los estudiantes harán un ejercicio de metodología de producción. Cada grupo trabajará de forma independiente respecto a los demás grupos, haciendo productos terminados en el menor tiempo posible con dos métodos de producción.

Distribución del espacio para la realización de la lúdica:



1. Se conforman 4 grupos de 6 personas.
2. Se explica a los participantes en qué consiste la lúdica y qué deben hacer.
3. Se entrega a cada equipo los formatos que deben llenar en el transcurso de la ejecución de la lúdica, se explica el contenido de cada uno de los formatos y cómo se diligencia.
4. Se da a los participantes 15 minutos para que distribuyan los roles y elaboren su respectivo plan de trabajo.
5. Se entrega el Formato 2 para que sea diligenciado en el transcurso del taller.
6. El taller consta de tres temporadas o etapas de producción.
7. Por último, se solicita a cada uno de los grupos socializar sus respectivos informes finales.

FUNCIONES DE LOS PARTICIPANTES

- **Líder o coordinador:** es el guía encargado de orientar los objetivos del taller, además controla y verifica las transacciones realizadas a nivel general (Docente).
- **Asesor del grupo participante:** orienta al grupo sobre las dinámicas y suministra las planillas de transacción por cada temporada (monitor).

- Grupos de seis participantes donde se distribuirán los siguientes roles:
 - **Gerente:** se encargará de orientar el trabajo y liderar la toma de decisiones al interior del grupo.
 - **Supervisor:** debe realizar la inspección y verificación de los procesos productivos de la compañía.
 - **Operarios:** elaboran los aeroplanos para la compañía.

TABLAS Y FORMATOS

Los siguientes formatos son necesarios para el desarrollo de la lúdica:

- Formato 2. Instructivo de Tareas
- Formato 3. Hoja de registro de actividades

CONCEPTOS BÁSICOS

El nombre administración científica se debe al intento de aplicar los métodos de la ciencia a los problemas de la Administración, con el fin de alcanzar elevada eficiencia industrial. Los principales métodos científicos aplicables a los problemas de la Administración son la observación y la medición. La escuela de la administración científica fue iniciada en el comienzo de este siglo por el ingeniero mecánico americano Frederick W. Taylor, considerado el fundador de la moderna TGA.

RACIONALIZACIÓN DEL TRABAJO

Como entre los diferentes métodos e instrumentos utilizados en cada trabajo hay siempre un método más rápido y un instrumento más adecuado que los demás, estos métodos e instrumentos pueden encontrarse y perfeccionarse mediante un análisis científico y depurado estudio de tiempos y movimientos, en lugar de dejarlos a criterio personal de cada operario. Ese intento de sustituir métodos empíricos y rudimentarios por los métodos científicos en todos los oficios recibió el nombre de Organización Racional del Trabajo ORT.

PRINCIPIOS DE LA ADMINISTRACIÓN CIENTÍFICA

Principios de la administración científica de Taylor

Para Taylor, la gerencia adquirió nuevas atribuciones y responsabilidades descritas por los cuatro principios siguientes:

- Principio de planeamiento: sustituir en el trabajo el criterio individual del operario, la improvisación y la actuación empírico-práctica, por los métodos basados en procedimientos científicos. Sustituir la improvisación por la ciencia, mediante la planeación del método.
- Principio de la preparación / planeación: seleccionar científicamente a los trabajadores, de acuerdo con sus aptitudes para prepararlos y entrenarlos con el propósito de producir más y mejor, según el método planeado.
- Principio del control: controlar el trabajo para certificar que el mismo está siendo ejecutado, de acuerdo con las normas establecidas y según el plan previsto.
- Principio de la ejecución: distribuir distintamente las atribuciones y las responsabilidades, para que la ejecución del trabajo sea disciplinada.

Los principios de Taylor

- Substituir las reglas por la ciencia (conocimiento organizado).
- Obtener armonía más que discordia en la acción de grupo.
- Lograr la cooperación entre los seres humanos, en vez del individualismo caótico.
- Trabajar en busca de una producción máxima, en vez de una producción restringida.
- Desarrollar a todos los trabajadores hasta el grado más alto posible para su propio beneficio y la mayor prosperidad de la compañía.

Principios administrativos:

1. Estudio de tiempos y movimientos.
2. Selección de obreros.
3. Responsabilidad compartida.
4. Aplicación a la administración.

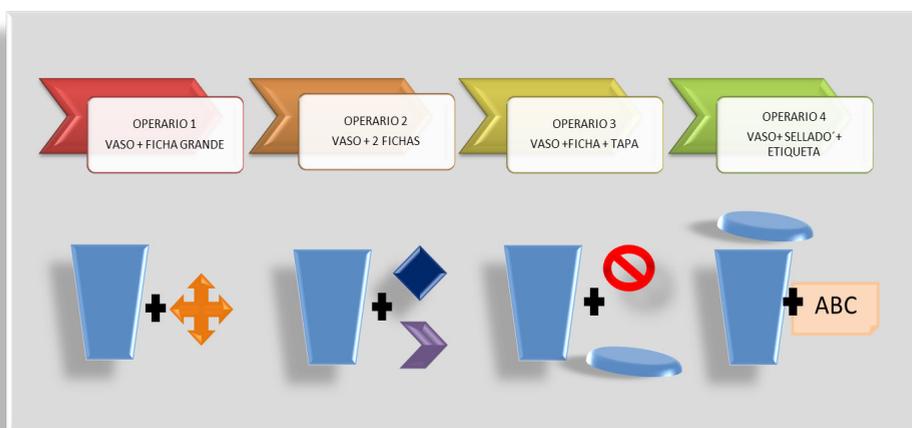
Mecanismos administrativos:

1. Estudio de tiempos y movimientos.
2. Supervisión funcional.
3. Sistemas o departamentos de producción.
4. Principio de la excepción.
5. Tarjetas de inscripción.
6. Uso de la regla de cálculo.
7. Estandarización de las tarjetas de instrucción.
8. Bonificación de las tarjetas de instrucción.
9. Estudio de las rutas de producción.
10. Sistema de clasificación de la producción.
11. Costo de la producción.

BIBLIOGRAFÍA.

- Chiavenato, I. (2000). *Teoría General de Administración*. Mc Graw Hill.
- Dávila, C. *Teorías Organizacionales y Administración*.
- Stoner, J. & Wankel, C. (1990). *Administración*. México: Prentice-Hall..

Formato 2. Instructivo de tareas



Supervisor: encargado de suministrar los vasos y las fichas al operario 1.

Operarios: realizan las funciones que aparecen en el gráfico. Uno de los operarios debe ser el encargado de verificar la calidad del producto.

Supervisor: es el encargado de cronometrizar el tiempo y registrarlo en el formato de registro de actividades.

Cada una de las estaciones de trabajo se delimitará con una cinta para que estén plenamente definidas.

El juego se realizará en tres etapas de producción definidas de la siguiente forma:

Etapas 1. Cada operario produce el máximo posible en su puesto de trabajo y lo entrega al siguiente operario.

Etapas 2. Cada operario puede producir y entregar al siguiente operario, únicamente si su puesto está vacío.

Etapas 3. Cada equipo de trabajo decidirá la mejor dinámica de producción y realizará un ejercicio, empleando el máximo de productividad para la empresa.

Formato 3. Hoja de registro de actividades

ETAPA 1

		INGRESOS
TOTAL PRODUCTOS TERMINADOS		
TOTAL PRODUCTOS EN PROCESO		
OPERARIO 1		
OPERARIO 2		
OPERARIO 3		
OPERARIO 4		
PRODUCTOS DEFECTUOSOS		

ETAPA 2

		INGRESOS
TOTAL PRODUCTOS TERMINADOS		
TOTAL PRODUCTOS EN PROCESO		
OPERARIO 1		
OPERARIO 2		
OPERARIO 3		
OPERARIO 4		
PRODUCTOS DEFECTUOSOS		

ETAPA 3

		INGRESOS
TOTAL PRODUCTOS TERMINADOS		
TOTAL PRODUCTOS EN PROCESO		
OPERARIO 1		
OPERARIO 2		
OPERARIO 3		
OPERARIO 4		
PRODUCTOS DEFECTUOSOS		

5.2.3 Caso 3: Estrategia competitiva

Formato 1. Guía para la elaboración de lúdicas

NOMBRE: ESTRATEGIA COMPETITIVA
ÁREA: ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIONES
TEMA: CINCO FUERZAS COMPETITIVAS
<p>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo. <p>ELEMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir estrategias que busquen equilibrar intereses a corto plazo, con objetivos de sostenibilidad de la organización que en el largo plazo la conduzcan a la perdurabilidad. • Identificar los elementos del entorno que son relevantes para la gestión estratégica. • Define la estrategia organizacional integrando factores internos y externos. • Formular una estrategia organizacional que le permita ser competitiva y perdurable. <p>EL ESTUDIANTE DEBE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los elementos relevantes del entorno y las características internas de la organización y cómo esta relación influye sobre los resultados de la organización. • Identificar los conceptos teóricos de las cinco fuerzas competitivas y manejar las matrices de evaluación.
INTRODUCCIÓN
<p>El campo fundamental donde ocurre la competencia es el sector industrial. Así, el desempeño de una empresa es el resultado de dos causas distintas (Porter 1982 y 1987):</p> <ul style="list-style-type: none"> • La estructura del sector industrial donde compete. • La posición relativa de la empresa dentro del sector.

La estructura del sector está compuesta por las llamadas cinco fuerzas de Porter y el Gobierno. Las cinco fuerzas comprenden el *poder de negociación de los clientes*, el *poder de negociación de los proveedores*, la *amenaza de nuevos entrantes al sector*, la *amenaza de productos sustitutos producidos por otros sectores* y la *rivalidad entre los competidores del sector*. Estas fuerzas y el gobierno constituyen el microentorno de la empresa, el cual es, a su vez, afectado por las fuerzas y tendencias del macroentorno y del ambiente internacional (Austin, 1993). La Figura 1 presenta esquemáticamente las fuerzas del microentorno y del macroentorno. La configuración y severidad de las fuerzas en el microentorno ayudan a explicar por qué diferentes sectores industriales muestran los niveles de rentabilidad promedio.



OBJETIVOS

Objetivo general

Desarrollar la capacidad de análisis e interpretación de los entornos (general, específico y competitivo) que presenta influencia y convergencia estratégica en los sectores económicos.

Objetivo del taller

Comprender el desarrollo y la incidencia de las cinco fuerzas competitivas en la dinámica de competitividad de un sector económico.

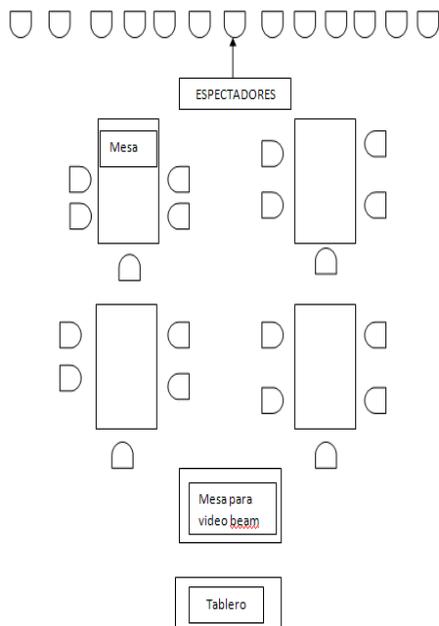
<ul style="list-style-type: none"> • Validar la influencia y convergencia de las cinco fuerzas competitivas en el desarrollo organizacional de un sector. • Desarrollar la capacidad de abstracción, el análisis de los estudiantes y el trabajo en equipo a partir del análisis de un escenario específico. • Capacidad de observación y adaptación. 	
MATERIALES	
<p>Para llevar a cabo la actividad lúdica se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador y videoprojector para presentar las instrucciones generales del taller. • Tableros campos de batallas • Formato 1. Estructura de las cinco fuerzas competitivas del sector automotriz. • Formato 2. Estructura.... • Formato 3. Estructura Competitiva... • Formato 4. Mapa de Ubicación de las fuerzas en el campo de batalla. • Formato 5. Hoja de registro de las decisiones... • Formato 6. Hoja Informe Final 	
PARTICIPANTES	DISTRIBUCIÓN
<p>Para el desarrollo de la lúdica se requiere mínimo de 20 personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratega líder o coordinador. • Estrategas asesores. • Grupos de cinco participantes donde se distribuirán roles y funciones para el desarrollo del escenario de la estrategia competitiva. 	<p>Cada integrante asume uno de los siguientes roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratega líder. • Estratega en competitividad. • Estratega en marketing. • Estratega en logística. • Estratega vigía.
DESARROLLO DE LA LÚDICA	
<p><i>Tiempo estimado de la lúdica 2:30 min. más 30 min. de análisis y socialización de resultados.</i></p> <p>En este ejercicio participan cuatro grupos, cada uno de ellos conformado por cinco participantes dirigidos simultáneamente en el mismo salón. A cada grupo se le asignará un área de trabajo, utilizando el tiempo de toda la clase para terminar el ejercicio.</p>	

1. El grupo de trabajo deberá designar los diferentes roles y funciones especificados en el taller.
2. Cada grupo deberá leer y analizar el caso con anticipación, al iniciar el juego el docente hará entrega del Formato 2, en el cual se encuentra la descripción detallada de cada una de las cinco fuerzas competitivas; posteriormente se entregará el Formato 3, en el se les da a conocer las variables y la calificación para cada una de las fuerzas de la empresa correspondiente al grupo.
3. Seguidamente se les entregará el Formato 4, en el cual encontrarán el mapa de ubicación de las cinco fuerzas en el tablero de estrategia.
4. Cada equipo realizará el análisis y calificará las matrices del Formato 3, para ubicar cada una de las fuerzas competitivas en el tablero de estrategia.
5. Luego se les entregará un formato con las coordenadas de las variables y al azar, uno de los grupos será el que inicie el primer lanzamiento hacia una de las empresas competidoras.
6. Al realizar el lanzamiento, el equipo deberá registrar en el Formato 5, cada uno de los lanzamientos realizados, ubicándolos en la respectiva fuerza competitiva.
7. Si el grupo que realiza el lanzamiento falla, cede el turno al equipo al que realizó el lanzamiento, si por el contrario, el lanzamiento es correcto, el grupo podrá repetir hasta un total de 4 lanzamientos y en este caso dará el turno a la empresa afectada.
8. El grupo que derribe el mayor número de fuerzas o en su defecto la más representativa para el sector, será el ganador.

Criterios para el desarrollo del juego:

- Derribar la fuerza más importante (5 pines): 50 puntos
- Derribar una fuerza de (4 pines): 25 puntos
- Derribar una fuerza de (3 pines): 15 puntos
- Derribar una fuerza de (2 pines): 10 puntos
- Derribar una fuerza de (1 pin): 5 puntos

Distribución del espacio para la realización de la lúdica:



FUNCIONES DE LOS PARTICIPANTES

- **Estratega líder:** es el guía de la lúdica encargado de orientar los objetivos para impactar las empresas automotrices que están liderando el sector; controla; orienta y verifica las diferentes acciones se deben realizar (docente).
- **Estrategas asesores:** son los orientadores de los diferentes equipos directivos de las ensambladoras objeto del caso de estudio (participantes directivos por ensambladora).
- **Estrategas:** cada ensambladora contará con un equipo de estrategias donde se distribuirán los siguientes roles:
 - **Propietarios:** se encargarán de orientar el trabajo y liderar la toma de decisiones al interior del equipo.
 - **Asesor competitividad:** se encargarán de entender las tendencias del comportamiento de los competidores y analizar bajo la lupa de los contextos internacionales y globales.
 - **Estratega marketing:** es el responsable de conocer y generar las diferentes estrategias comerciales y de mercadeo de la ensambladora.
 - **Estrategas logísticas:** son los encargados de analizar si se tienen los materiales, insumos y soportes necesarios para enfrentar el combate.

TABLAS Y FORMATOS

En el Anexo 1 se encuentran los siguientes formatos necesarios para el desarrollo de la lúdica:

- Formato 1. Estructura de las cinco fuerzas competitivas del sector automotriz.
- Formato 2. Estructura competitiva del sector automotriz.
- Formato 3. Hoja de registro de las decisiones del campo de batalla.
- Formato 4. Hoja de Informe Final.

CONCEPTOS BÁSICOS

AESE: metodología utilizada para lograr la percepción de lo que ocurre en un sector estratégico, mediante la aplicación de cuatro pruebas no económicas como son el análisis de hacinamiento, el panorama competitivo, el análisis estructural de las fuerzas de mercado y el estudio de competidores.

Automóvil: vehículo automóvil de cuatro ruedas para uso urbano y el transporte de personas.

CIU: clasificación Internacional Industrial Uniforme de todas las actividades económicas, permite que los países produzcan datos, de acuerdo con categorías comparables a escala internacional.

CKD (Completely Knock Down): bajo esta categoría se agrupa toda clase de partes y piezas para el ensamble de los vehículos.

Competitividad: es la capacidad que tiene una organización para hacer sus procesos más eficientes y eficaces, de manera que se obtengan ventajas frente a los demás competidores, dando como resultado un posicionamiento estratégico favorable.

Confluencia estratégica: situación en la que las empresas de un mismo sector estratégico operan de manera similar entre ellas.

Convergencia estratégica: es la situación en la que un grupo de empresas en cierto sector estratégico desarrolla actividades similares y reflexiones estratégicas parecidas.

Panorama competitivo: es una metodología que permite la ubicación de las manchas blancas, que se encuentran en el sector estratégico. El panorama permite un paneo del total de las posibilidades que se le presenta a un grupo de estrategias, siendo la máxima expresión de la estrategia la aplicación del panorama.

Parque automotor: conjunto de vehículos que transitan por las vías o carreteras dentro de unos límites geográficos específicos.

Posición estratégica: es una condición difícilmente imitable, sostenible y única, con la que cuenta una empresa frente a sus competidores.

Sector estratégico: es un subsector dentro de la clasificación CIIU, constituido por empresas que revalidan de forma directa y cuya revalididad se encuentra limitada y afectada por las fuerzas de mercado, proveedores, compradores, bienes sustitutos y complementarios, que afectan el nivel de rivalidad.

Ventaja competitiva: es una estrategia competitiva que toma acciones ofensivas o defensivas para crear una posición definible dentro de la industria, con la finalidad de ser exitosos y generar un retorno a la inversión; esta ventaja se genera en el liderazgo por los bajos costos y la diferenciación frente a los demás competidores, según Porter.

BIBLIOGRAFÍA:

Porter, M. (1996). *Ventaja Competitiva. Creación y sostenimiento de un desempeño superior*. Compañía Editorial de México México CECSA.

Documento de las cinco fuerzas competitivas (2007). Compilación de documentos de trabajo en clase. Uniamazonia.

Formatos 2. Estructura de las cinco fuerzas competitivas del sector automotriz

TEMA: LAS CINCO FUERZAS COMPETITIVAS

¿Qué es estrategia de negocios?

El campo fundamental donde ocurre la competencia es el sector industrial. Así, el desempeño de una empresa es el resultado de dos causas distintas (Porter 1982 y 1987):

- La estructura del sector industrial donde compete.
- La posición relativa de la empresa dentro del sector.

La estructura del sector está compuesta por las llamadas cinco fuerzas de Porter y el Gobierno. Las cinco fuerzas comprenden el *poder de negociación de los clientes*, el *poder de negociación de los proveedores*, la *amenaza de nuevos entrantes al sector*, la *amenaza de productos sustitutos desarrollados* por otros sectores y la *rivalidad entre los competidores del sector*. Estas fuerzas y el Gobierno constituyen el microentorno de la empresa, el cual es, a su vez, afectado por las fuerzas y tendencias del macroentorno y del ambiente internacional (Austin 1993). La Figura 1 presenta esquemáticamente las fuerzas del microentorno y del macro entorno. La configuración y severidad de las fuerzas en el microentorno ayudan a explicar por qué diferentes sectores industriales muestran los niveles de rentabilidad promedio.

La diferencia en la rentabilidad de las empresas que compiten dentro de un sector industrial es explicada en el corto plazo por sus diferencias en eficiencia operativa y, en el largo plazo, por su estrategia competitiva. Es por ello que, a pesar de que el sector en forma global presenta problemas de desempeño, hay empresas dentro de este sector que muestran niveles de rentabilidad atractivos. Así, la posición relativa de la empresa dentro del sector es un producto primordial de su estrategia de negocios.

En forma sucinta, estrategia son todas aquellas acciones encaminadas a llevar a una empresa desde su situación presente al futuro deseado. Para algunos investigadores, el punto de partida es el futuro (Hamel y Prahalad, 1994) y la estrategia competitiva conlleva al desarrollo de competencias centrales para producir los productos y servicios que serán líderes el futuro. Las competencias centrales se refieren a capacidades distintivas y habilidades únicas y difíciles de copiar que desarrolla la empresa y sobre las cuales apalanca su oferta de valor a los clientes.



Otra forma de definir la estrategia es en función del posicionamiento de la empresa frente a las fuerzas estructurales del sector. Dentro de este contexto, entendemos por posicionamiento la selección deliberada y simultánea del grupo de clientes a servir, del conjunto de productos a ofrecer y del conjunto y configuración de actividades a realizar en la entrega de una mezcla particular de valor a los clientes. La esencia de la estrategia es la diferenciación. De allí que la empresa enfoque su atención en un segmento o unos cuantos segmentos del mercado (clientes objetivos), y desarrolla una proposición única de valor (precio, calidad, funcionalidad del producto, apoyo, etc.) para ellos, entregando dicho valor a través de una cadena de valor distinta a la de los competidores. La cadena de valor consiste en la configuración de actividades que realiza la empresa y es donde en última instancia, según Porter (1996), reside la ventaja competitiva. A continuación, una cadena de valor genérica.

1. Productos sustitutos

¿Qué productos pueden comprar tus clientes en vez de los tuyos? Los productos sustitutos vienen en todos los tamaños y formas, y no siempre vienen de los competidores tradicionales. Los productos sustitutos fijan un precio tope. Es muy difícil para una agencia poder subir los precios y generar más ganancias si hay productos sustitutos cercanos y los costes intercambiables bajos. Pero,

en algunos casos, los clientes se resisten a cambiar por otro producto, aunque ofrezca una ventaja. Los clientes pueden considerar conveniente o riesgoso cambiar si están acostumbrados a usar un producto de determinada manera, o si están acostumbrados a la forma en que un servicio está dado.

1.1 La amenaza de productos sustitutos depende de:

- Evoluciones tecnológicas.
- Reducciones de precios.

2. Potenciales o nuevos competidores

¿Qué tan fácil es ingresar a tu mercado? Puede ser que tengas un producto estrella, pero tu éxito puede inspirar a otros a ingresar en tu mercado y amenazar tu posición. Los nuevos “ingresantes” traen un gran deseo de aumentar su cuota de mercado y suelen tener muchos recursos. Su presencia puede llevar a que los precios bajen y las ganancias sean más difíciles.

2.1 La amenaza de nuevas empresas que ingresan al sector depende de:

- Economía de escala.
- Diferenciación del producto.
- Requisitos de capital.
- Acceso a los canales de distribución.
- Política gubernamental.

3. La intensidad o rivalidad de los competidores

La rivalidad entre competidores suele ser la más potente de las cinco fuerzas, pero puede variar enormemente entre las distintas industrias. Si la fuerza competitiva es débil, las empresas pueden subir sus precios, ofrecer menos por más y obtener más ganancias. Si la competencia es intensa, es necesario mejorar la propuesta para conservar clientes y los precios pueden bajar por debajo del punto de equilibrio. Muchas veces, la rivalidad está en el plano del precio y otras en dimensiones como innovación, marketing, etc.

3.1 La rivalidad entre las empresas del mismo sector industrial depende de:

- El número y tamaño de los competidores.
- Taza de crecimiento del sector industrial.

- Costos elevados.
- Falta de diferenciación de los productos.

4. El poder de negociación del cliente

El intercambio entre comprador y vendedor les agrega valor a ambas partes, pero si los compradores (que pueden ser los distribuidores, consumidores u otros fabricantes) tienen mayor poder adquisitivo, la capacidad de una empresa para capturar una alta proporción del valor creado va a disminuir y obtendrá menores ganancias.

Los compradores tienen mayor poder cuando son muchos y compran una cuota importante del producto. Si se les vende a grandes compradores, ellos tendrán una posición ventajosa para negociar mejores precios y otros términos favorables. Los compradores también tienen más poder si pueden competir como proveedores. En la industria automotriz, los grandes fabricantes de autos tienen mucho poder. Hay unos pocos compradores que compran en grandes cantidades. Pero cuando son compradores más pequeños, la empresa tiene el control, porque cada comprador es solo una pequeña porción de tus ventas.

4.1 El poder de negociación de los clientes será elevado si se dan las siguientes características:

- Los clientes están concentrados.
- Importancia de la incidencia del producto en los costos totales del cliente.
- El cliente es un comprador de gran volumen.
- Disponibilidad de información.
- La calidad del producto del sector industrial no es importante para el cliente.
- Utilidad de las operaciones de compra.

5. El poder de negociación de los proveedores

Todas las empresas requieren insumos; mano de obra, materia prima y servicios. El costo de estos insumos afecta de manera directa en la rentabilidad de la empresa. Los proveedores pueden representar un factor más o menos influyente, dependiendo del poder que tengan a la hora de negociar. Los proveedores van a intentar vender al mayor precio o evitar darte algún servicio extra. Si es una fuerza débil, se puede llevar los puntos a favor de la empresa. Pero si es una fuerza potente la empresa estará en una posición débil y tendrá que pagar un mayor precio o aceptar una menor calidad en el servicio.

Los proveedores tienen mayor poder cuando los insumos que requiere la empresa solo se consiguen de una pequeña cantidad de proveedores; cuando son únicos - haciendo que sea costoso cambiar de proveedor - si su nivel de compra no representa una porción significativa de su negocio, si los proveedores pueden vender su producto directamente a los clientes, si es muy difícil cambiar de proveedor o si no se tiene una comprensión del mercado del proveedor.

5.1 El poder de negociación de los proveedores se verá potenciada en función de las siguientes características:

- Que los proveedores vendan a clientes o empresas fragmentadas.
- Que no haya productos sustitutos.
- Que la empresa no sea un cliente importante para los proveedores.
- Que el producto que venden se un insumo de vital importancia para la empresa.

Formato 3. Estructura competitiva del sector automotriz

FUERZA	FACTORES CRÍTICOS DE ÉXITO	CALIFICACIÓN					TOTAL
		--	-	N	+	++	
Rivalidad entre competidores	F. Diferenciación de producto						
	G. Economías de escala						
	H. Estructura del mercado						
	I. Conocimiento de la industria						
	J. Identificación de marca						
	F. Requisitos de capital						
Potenciales competidores	A. Conocimiento de la industria						
	B. Acceso de insumos						
	C. Concentración de competidores						
	D. Tendencia a vender más barato por las nuevas						
	E. Condiciones como el fortalecimiento del peso frente al dólar						
Productos sustitutos	D. Precios de los productos sustitutos						
	E. Evoluciones tecnológicas						
	F. Facilidad y sustitutos cercanos						
	G. Propensión de cambio						
Poder de negociación de compradores	A. Muchos productos sustitutos						
	B. Riesgo de integración hacia atrás						
	C. Impacto de calidad y desempeño						
	D. Volumen de compra						
	E. Utilidades de los compradores						
	F. Plataformas empresariales						
Poder de negociación de los proveedores	F. Riesgo de integración hacia adelante						
	G. Vende un insumo de vital importancia para la empresa						
	H. Modelo de gestión de la competitividad						
	I. Nivel de los suministros de la autopartes						
	J. Impacto de insumos de calidad						

Formato 4. Mapa de ubicación de fuerzas en el campo de batalla

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2		Potenciales competidores					Rivalidad competidores			
3										
4					Producto sustituto	Producto sustituto				
5										
6										
7										
8		Poder Negociación clientes					Poder Negociación Proveedores			
9										
10										

- **Productos sustitutos:** columnas D, E, F y G - Filas 4, 5, 6, 7.
- **Potenciales o nuevos competidores:** columnas A, B, C, D y E - Filas 1, 2, 3, 4,5.
- **La intensidad o rivalidad de los competidores:** columnas F, G, H, I y J -Filas 1,2,3,4,5.
- **Poder de negociación con lo cliente:** columnas A, B, C, D y E - Filas 1,2,3,4,5.
- **Poder de negociación de los proveedores:** columnas F, G, H, I, y J - Filas 5,6,7,8,9,10.

Formato 5. Mapa de registro de decisiones en el campo de batalla

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

- **Productos sustitutos:** columnas D, E, F y G - Filas 4, 5, 6, 7.
- **Potenciales o nuevos competidores:** columnas A, B, C, D y E - Filas 1, 2, 3, 4,5.
- **La intensidad o rivalidad de los competidores:** columnas F, G, H, I y J - Filas 1,2,3,4,5.
- **Poder de negociación con lo cliente:** columnas A, B, C, D y E - Filas 1,2,3,4,5.
- **Poder de negociación de los proveedores:** columnas F, G, H, I, y J - Filas 5,6,7,8,9,10.

5.2 GUÍAS LÚDICAS PARA EL COMPONENTE DE MERCADEO

Definir el componente de mercadeo en la formación de un administrador de empresas, exige abordar el tema desde dos perspectivas mutuamente complementarias. Por un lado, es preciso esbozar unos elementos teóricos básicos que alimenten los criterios futuros de discusión y evaluación, y por el otro, es imprescindible dimensionar el papel que juega el marketing al interior de las organizaciones y en consecuencia cuál debe ser la esencia de la formación de un administrador de empresas.

Los conceptos básicos de mercadeo facultan al egresado de Administración para desarrollar todo el proceso de planeación de esta área del conocimiento, así como su organización, dirección y control en el ámbito local, con una proyección global. El estudiante debe estar preparado para el desempeño de las actividades de mercadeo que se realizan en una empresa, adiestrándose en la solución de problemas complejos y en el diseño y la elaboración de investigaciones y planes relacionados con la labor de mercadeo.

Este componente permite que el estudiante maneje un conjunto de herramientas que lo capacitan para comprender el alcance y el papel del diseño de las variables como producto, precio, promoción, comunicación y distribución en la mezcla de mercadeo; así como también el empleo de los procedimientos de obtención de información de mercadeo de forma cualitativa y cuantitativa para la toma de decisiones en administración. El estudiante de último año de Administración, debe estar en capacidad de interpretar conceptos básicos de mercadeo e investigación de mercados y utilizarlos en la elaboración de proposiciones argumentativas y propositivas relacionadas con la operación y el desarrollo de la empresa.

5.3.1 Caso 4: Nuevo producto

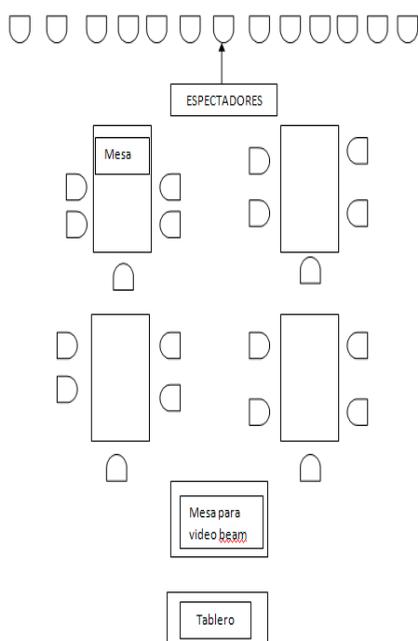
Formato 1. Guía para la elaboración de lúdicas

NOMBRE: NUEVO PRODUCTO
AREA: MERCADEO
TEMA: PRODUCTO
<p>COMPETENCIA ESPECÍFICA</p> <p>Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.</p> <p>ELEMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los pasos y los roles de quienes intervienen en un proceso de adquisición, apropiación y consumo de un producto, así como interpretar este fenómeno para ofrecer alternativas de cómo abordar el mercado. • Comprender la importancia de los diferentes componentes del producto para satisfacer los deseos del consumidor. <p>QUÉ DEBE SABER:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los pasos del proceso de decisión de compra individual y organización. • Análisis del entorno y su influencia en el consumidor y comprador. • Identificar deseos y necesidades de los potenciales consumidores y/o compradores. • Determinar las características características funcionales y comunicativas de los componentes de un producto. • Concepto de producto, sus elementos, componentes y la función u objeto de cada uno.
INTRODUCCIÓN
<p>La esencia del marketing radica en el desarrollo de productos como un adhesivo nuevo y tecnológicamente avanzado, para satisfacer las necesidades de los clientes. Un producto es un bien, servicio o idea consistente en un conjunto de atributos tangibles e intangibles que satisfacen al consumidor y se recibe a cambio de dinero o alguna otra unidad de valor. La vida de una compañía suele depender de la forma en que conciba, produzca y comercialice nuevos productos, constituyen la sangre que da vida a una compañía y mantiene su crecimiento, considerando también los riesgos económicos que los acompañan.</p>

<p>No puede hablarse de la problemática de los nuevos productos sin ubicarla en un contexto y una filosofía de marketing que nos permitan comprender a cabalidad qué es lo que hacen las empresas; la tarea fundamental de una empresa es determinar lo que desea y necesita el mercado y entregar satisfacciones de modo más efectivo y eficiente que los competidores. Lo anterior significa identificar necesidades, establecer cuáles de ellas pueden atender lucrativamente la empresa y desarrollar una oferta para convertir compradores en potenciales clientes.</p>
<p>OBJETIVOS</p>
<p>Objetivo general</p> <p>Identificar las características funcionales y comunicativas de un producto y comprender las necesidades de los consumidores.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar las características de un nuevo producto.• Comprender cada uno de los pasos del proceso de decisión del consumidor.• Desarrollar productos que satisfagan las necesidades del entorno. <p>Objetivo del trabajo</p> <p>Proporcionar a los docentes una herramienta que permita introducir los conceptos de nuevo producto, procesos de compra y análisis del entorno de una manera más amigable y comprensible para sus alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar la capacidad creativa e innovadora para la creación de nuevo productos que satisfagan necesidades, a partir del análisis del medio.• Desarrollar la capacidad de observación y adaptación; abstracción, análisis y la capacidad de trabajar en equipo.
<p>MATERIALES</p>
<p>Para llevar a cabo la actividad lúdica se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none">• Computador y videoprojector para presentar las instrucciones generales del taller.• Formato 1. Hoja de trabajo con instrucciones.• Formato 2. Hoja de información del sector.• Formato 4. Hoja de características del nuevo producto.• Formato 3. Hoja de cálculo de costos.

<ul style="list-style-type: none"> • Mesas con sillas (mínimo 5 mesas con cinco sillas cada una). • Cajas con materiales: fichas de Lego, telas, hilo, algodón, madera, pinturas, tijeras, nylon, marcadores, botones, lijas, foamy, alambre. • Paleógrafo, marcadores, tijeras. 	
PARTICIPANTES	DISTRIBUCIÓN
<p>Para el desarrollo de la lúdica se requiere de 20 personas mínimo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Líder o coordinador • Un asesor por cada grupo participante. • Grupos de cinco participantes, donde se distribuirán funciones para la toma de decisiones dentro de cada grupo. 	<p>Cada integrante asume uno de los siguientes roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerente • Jefe de mercadeo • Creativo 1 • Creativo 2 • Asesor financiero
<p>DESARROLLO DE LA LÚDICA</p> <p><i>Tiempo estimado de la lúdica 1:30 min. más 30 min. de análisis y socialización de resultados.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Se conforman 4 grupos de 5 personas. (Figura 1). Se explica a los participantes en qué consiste la lúdica y qué deben hacer. Se entrega a cada equipo los formatos que deben llenar en el transcurso de la ejecución de la lúdica, en él encontrarán también lo que anteriormente se les explicó. Adicionalmente, se les entregan los productos que corresponden a cada proveedor como se muestra en la Figura 3. Se explica el contenido de cada uno de los formatos y cómo se diligencia. Se le da a los participantes treinta minutos para que lean las variables del entorno que se encuentran en el Formato 2. Se entrega el Formato 3 para que procedan a realizar el ejercicio creativo. Se va 30 minutos a los participantes y otros 30 minutos para la construcción y el diligenciamiento de los formatos. Por último, se solicita a cada uno de los grupos presentar sus respectivos productos, con sus características y se sacan las conclusiones finales. 	

Figura 1. La distribución requerida para la lúdica es como se muestra a continuación:



FUNCIONES DE LOS PARTICIPANTES

Líder o coordinador: es el guía de la lúdica encargado de orientar los objetivos del taller, controla y verifica las transacciones realizadas a nivel general (docente).

Un asesor por cada grupo participante: son los orientadores de los grupos sobre las dinámicas y suministradores de las planillas de transacción por cada temporada (monitor).

Grupos de cinco participantes donde se distribuirán los siguientes roles:

Gerente: se encargará de orientar el trabajo y liderar la toma de decisiones al interior del grupo.

Jefe financiero: es el encargado de realizar los cálculos financieros y registrarlos en el formato correspondiente, además de contribuir al análisis de costos.

Jefe de mercadeo: debe direccionar la elaboración de los nuevos productos y la estrategia de desarrollo e introducción al mercado.

Creativos: están encargados del diseño y la creación de cada una de las nuevas propuestas de productos se encuentran bajo la dirección del jefe de mercadeo y del gerente de la empresa.

TABLAS Y FORMATOS

Los siguientes formatos son necesarios para el desarrollo de la lúdica.

- Formato 2. Lista para sugerir ideas.
- Formato 3. Hoja de información del sector.
- Formato 4. Hoja de características del nuevo producto.
- Formato 5. Hoja de cálculo de costos.

CONCEPTOS BÁSICOS

PRODUCTO

Una de las definiciones propuestas por la American Marketing Association (A.M.A.) para el término producto (en inglés: product), menciona lo siguiente: “Conjunto de atributos (características, funciones, beneficios y usos) que le dan la capacidad para ser intercambiado o usado. Usualmente, es una combinación de aspectos tangibles e intangibles. Así, un producto puede ser una idea, una entidad física (un bien), un servicio o cualquier combinación de los tres. El producto existe para propósitos de intercambio y para la satisfacción de objetivos individuales y organizacionales”.

Un producto es el resultado de un esfuerzo creador que tiene un conjunto de atributos tangibles e intangibles (empaque, color, precio, calidad, marca, servicios y la reputación del vendedor), los cuales son percibidos por sus compradores (reales y potenciales) como capaces de satisfacer sus necesidades o deseos. Por tanto, un producto puede ser un bien (una guitarra), un servicio (un examen médico), una idea (los pasos para dejar de fumar), una persona (un político) o un lugar (playas paradisíacas para vacacionar), y existe para: 1) propósitos de intercambio; 2) la satisfacción de necesidades o deseos y 3) para coadyuvar al logro de objetivos de una organización (lucrativa o no lucrativa).

PROCESO DE DECISIÓN DE COMPRA

El proceso de compra es el conjunto de etapas por las que pasa un consumidor para poder adquirir algo. Los pasos fundamentales del proceso son:

- El reconocimiento del problema. (necesidad sentida)
- Búsqueda y evaluación de la información. (actividad previa a la compra)
- Procesos de compra. (decisión de compra)
- Comportamiento después de la compra. (sentimiento posterior)

Genera una base de datos útil para las empresas y los consumidores a los cuales informa y orienta en:

- Precios y lugares de compra.
- Ingreso, producción y abasto.
- Calidad de productos y servicios.
- Hábitos de consumo, ahorro y gastos.
- Temas de actualidad en materia de consumo.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR

La conducta del consumidor es social por naturaleza. Los consumidores deben ser considerados en función de sus relaciones con los demás.

TEORÍAS DE LA CONDUCTA DEL CONSUMIDOR

El campo de la psicología incluye multitud de planteamientos teóricos para estudiar la conducta humana. Lo que facilita a la mercadotecnia comprender el comportamiento de las personas en el momento de tomar una decisión de compra, como se ve en las siguientes teorías:

Modelo Económico de Marshall

Homo economicus

Revisar todas las alternativas para elegir aquella que le brinde la mayor satisfacción en la relación costo beneficio.

La validez de la teoría se refuerza en el éxito de la mayoría de las ofertas, rebajas y promociones:

- Rebaja de precios.
- Incremento de producto por el mismo precio.
- Los regalos por la compra.
- Los canjes.
- Derecho a participar en sorteos.

Modelo social fisiológico de veblen

- Hombre social – conducta influida por su pertenencia a grupos.
- La búsqueda de prestigio es causa de gran parte de la conducta de compra (joyas, autos, ropa).
- Las actividades del hombre están directamente relacionadas con la conducta, además, la cultura y la familia cumplen un papel principal en la formación de actitudes.

TEORÍAS SOBRE EL ESTÍMULO Y LA RESPUESTA

(E-R) fueron propuestas por Pavlov.

TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE COGNOSCITIVO

Las actitudes del consumidor influyen en la conducta de compra.

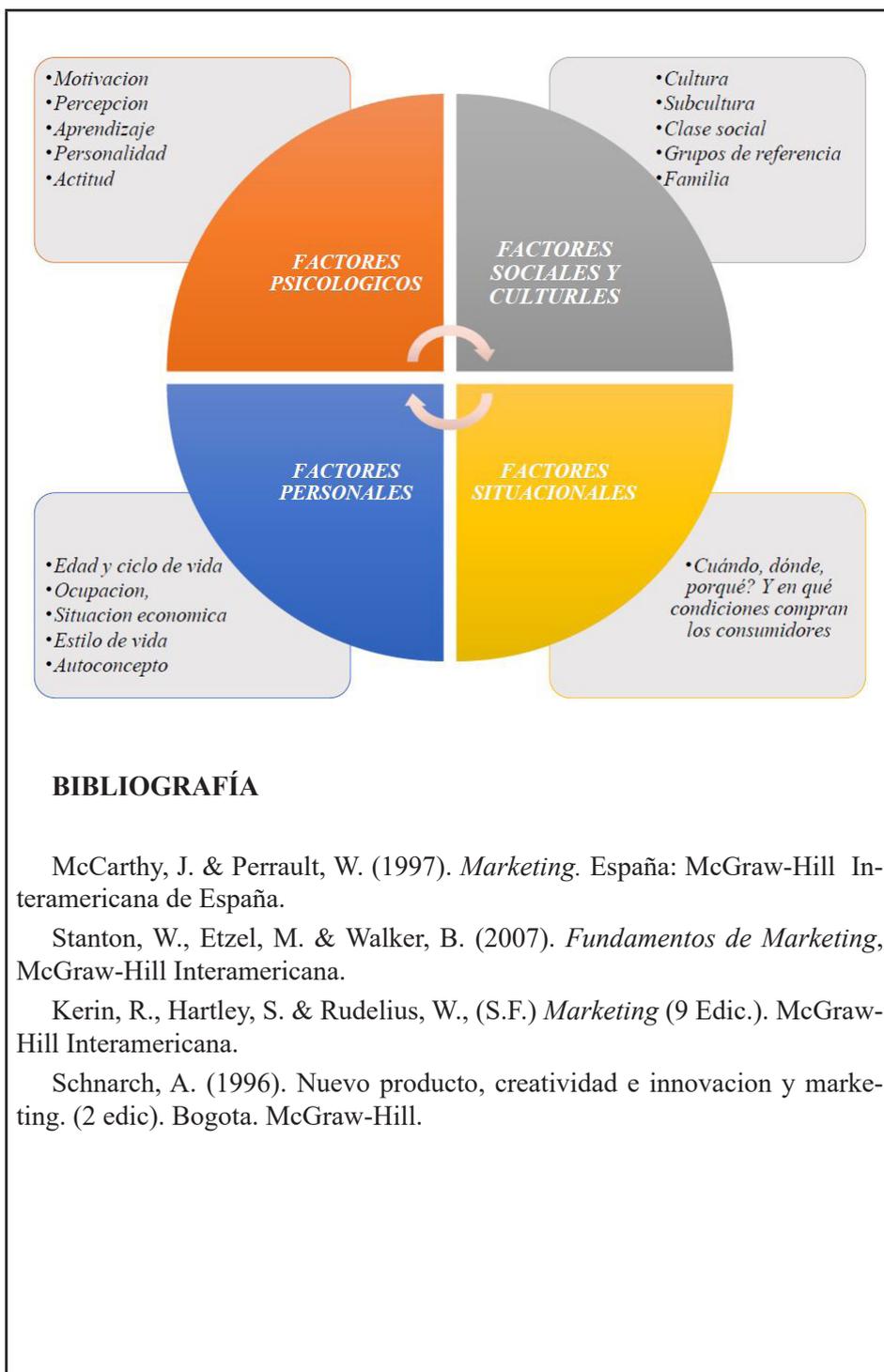
TEORÍA GESTAL DEL APRENDIZAJE

El individuo percibe una situación completa en lugar de asimilar los elementos particulares de la misma.

TEORÍAS PSICOANALÍTICAS DEL APRENDIZAJE

Personalidad. Refleja a menudo en la ropa que usa, la marca y el tipo de automóvil que conduce, los restaurantes donde come, etc.

El Autoconcepto. Es la percepción de sí mismo por el sujeto, y a la vez es la imagen que pensamos que los demás tienen sobre nosotros mismos.



BIBLIOGRAFÍA

McCarthy, J. & Perrault, W. (1997). *Marketing*. España: McGraw-Hill Interamericana de España.

Stanton, W., Etzel, M. & Walker, B. (2007). *Fundamentos de Marketing*, McGraw-Hill Interamericana.

Kerin, R., Hartley, S. & Rudelius, W., (S.F.) *Marketing* (9 Edic.). McGraw-Hill Interamericana.

Schnarch, A. (1996). *Nuevo producto, creatividad e innovacion y marketing*. (2 edic). Bogota. McGraw-Hill.

Formato 2. Lista para sugerir ideas

¿Sustituir?	¿Por quién en su lugar?, ¿por qué otra cosa?, ¿otro lugar?, ¿otro ingrediente?, ¿otro material?, ¿otra energía?, ¿otro enfoque?
¿Reajustar?	¿Intercambio de componentes?, ¿otro modelo?, ¿otro plan?, ¿otro orden de sucesión?, ¿trastocar causa y efecto?, ¿cambio de ritmo?, ¿cambio de plan?
¿Invertir?	¿Trastocar positivo y negativo?, ¿cuál es lo opuesto?, ¿poner hacia atrás?, ¿poner lo de arriba abajo?, ¿reajustar los papeles?
¿Combinar?	¿Qué piensa usted de una mezcla, una aleación, un surtido, un conjunto?, ¿unidades combinadas, objetivos combinados?, ¿incentivos?
¿Otras utilizaciones?	¿Nuevas formas de utilizarlo tal como es y está?, ¿otras utilizaciones una vez modificado?
¿Adaptar?	¿Qué otra cosa es igual a esto?, ¿qué otra idea nos sugiere?, ¿hay algo similar en el pasado?, ¿qué podemos copiar?, ¿a quién podemos emular?
¿Modificar?	¿Nuevos giros?, ¿cambiar significado, color, movimiento, sonido, olor, forma, línea?, ¿otros cambios?
¿Agrandar?	¿Qué agregaríamos?, ¿mayor frecuencia?, ¿más fuerte?, ¿más alto?, ¿más largo?, ¿más espeso?, ¿más valor?, ¿más ingredientes?, ¿multiplicarlo?, ¿exagerarlo?
¿Empequeñecer?	¿Qué hay que quitar?, ¿más pequeño?, ¿más condensado?, ¿más diminuto?, ¿más corto?, ¿más ligero?, ¿más aerodinámico?, ¿más dividido?

Formato 3. Información del sector



Nuevo Producto



JUQUETERÍA

Al haber seleccionado esta categoría usted fabricará un producto que considere tendrá una gran acogida por el público el cual va dirigido, recuerde ser innovador y creativo



MATERIA PRIMA

Wieleno para muñecos	\$ 2.000
Plástico	\$ 8.000
Cabello sintético	\$ 2.000
Tela	\$ 5.000
Hilo	\$ 2.000
Aluminio	\$ 5.000
Cartuya	\$ 1.000
Lana	\$ 1.000
Nylon	\$ 1.000
Franza	\$ 2.000
Algodón	\$ 5.000
Poliéster	\$ 4.000
Alambre	\$ 800
Fomé	\$ 1.500
Madera country	\$ 4.500
Pintura	\$ 2.000
Neutor	\$ 500
Caucho	\$ 2.900
Plastilina	\$ 1.150



NOTA: El costo de cada uno de los materiales mencionados anteriormente representan el 100% de la venta, para lo cual ustedes deben especificar qué porcentaje de cada material lleva su producto, y con base en esto calcular el costo que les representaría.



Formato 4. Características del nuevo producto

NOMBRE	
CARACTERÍSTICAS	
Producto Básico	
Producto Ampliado	
GRADO DE DIFERENCIACIÓN Superior y difícil de imitar Superior pero fácil de imitar Ligeramente mejor Igual	
Ventajas del producto frente a los competidores	
MERCADO PREVISTO Población a atender ¿Quién utilizará o consumirá el producto?	
Necesidades, deseos y preferencias específicas de los clientes	
Beneficios del nuevo producto (¿Que será o hará el producto?)	

Formato 5. Cálculo de costos

Ejemplo: para camiseta

Material	Valor unitario al 100%	% en el producto	Valor unitario en el producto
Algodón		90% = 0,9	
Poliéster		10% = 0,1	
TOTAL			

Producto:

Material	Valor unitario al 100%	% en el producto	Valor unitario en el producto
TOTAL			

Valor de las 1.000 unidades mensuales (insumos): _____

Valor de las 12.000 unidades anuales (insumos): _____

5.3.2 Caso 5: El precio en el mercado

Formato 1. Guía para la elaboración de lúdicas

NOMBRE: EL PRECIO EN EL MERCADO
AREA: MERCADEO
TEMA: FIJACIÓN DE PRECIO
<p>COMPETENCIA ESPECÍFICA</p> <p>Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.</p> <p>Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.</p> <p>ELEMENTOS</p> <p>comprender los factores que afectan la fijación de precios.</p> <p>Identificar factores que afectan y aplican para fijar precio de venta y de intermediación.</p> <p>Identificar las condiciones de rangos para el precio a partir de los costos del producto, punto de equilibrio, competencia y de los referentes para el consumidor.</p> <p>Calcular el margen bruto y fijar el precio base de venta al público de un producto.</p> <p>Proponer condiciones y/ o políticas de precio, según el mercado objetivo y objetivos de la empresa: precio de introducción, descuentos, tratamientos preferenciales, recargos.</p> <p>Calcular el tamaño estimado del segmento de mercado a partir de variables demográficas, frecuencias de comportamiento.</p> <p>QUÉ DEBE SABER</p> <p>Concepto de segmentación y de los elementos para seleccionar un mercado.</p> <p>Concepto de precio, elementos para fijar un precio, componentes en su fijación, políticas de precios.</p>
INTRODUCCIÓN
<p>El precio es una de las variables del Marketing con influencias directas sobre los resultados de la compañía. Para fijar los precios se deben evaluar infinidad</p>

de factores y no tan solo el margen o los costos, asumiendo que existen otras variables como la demanda y la competencia que afectan la fijación del precio del producto.

La política de precios de la empresa afecta su situación competitiva, con poder estratégico, siendo al mismo tiempo la variable operativa más fácil de modificar y observar sus resultados, tanto sobre las ventas como sobre las cuentas de producción.

La fijación del precio consiste en la definición del rango y movimiento de los precios en el ciclo de vida del producto para alcanzar los objetivos de Marketing en los mercados objetivos previamente seleccionados.

¿Es el precio adecuado?, es una pregunta que con frecuencia se hace quienes tienen la responsabilidad de fijar los precios de los productos y servicios que están ofreciendo. Un precio es simplemente una oferta o experimento para probar la disponibilidad del mercado. Si los consumidores aceptan la oferta, el precio es el adecuado; si es rechazado, el precio es cambiado con rapidez o el producto puede ser retirado del mercado.

La presente lúdica permite definir precios teniendo en cuenta las diferentes variables para la fijación de precios, la estructura de costos, la competencia y la teoría planteada en mercadeo, la cual se aplica teniendo en cuenta los segmentos del mercado que se van a atender en el sector de la juguetería.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Establecer el precio para un producto, a partir de la relación con los factores de costos del producto, demanda del mercado y precios de los competidores.

Objetivos específicos

- Identificar y aplicar los métodos para la determinación de precios.
- Comprender el proceso de segmentación y las variables para segmentar.

Objetivo del trabajo

Proporcionar a los docentes una herramienta que permita introducir los conceptos de significado de precios, métodos para la determinación de precio y análisis de segmentos, necesidades del consumidor y competencia, de una manera más amigable y comprensible para sus alumnos.

Obtener el máximo beneficio al final del juego analizando los resultados obtenidos por cada equipo de trabajo.

Desarrollar la capacidad creativa e innovadora para la creación de nuevo producto para un segmento específico y la determinación del método de fijación de precio adecuado.

MATERIALES

Para llevar a cabo la actividad lúdica se requiere:

Computador y videoprojector para presentar las instrucciones generales del taller.

Cronómetros y fichas de Lego de diferentes tamaños y colores (ver Figura 1).

Formato 1. Hoja de trabajo con instrucciones.

Formato 2. Hoja de registro de actividades.

Mesas con sillas (mínimo 5 mesas con cinco sillas cada una)

Figura 1. Fichas de Lego



PARTICIPANTES

Para el desarrollo de la lúdica se requiere de 25 personas mínimo.

- Líder o coordinador.
- Un asesor por cada grupo participante.
- Grupos de cinco participantes donde se distribuirán funciones para la toma de decisiones dentro de cada grupo.

DISTRIBUCION

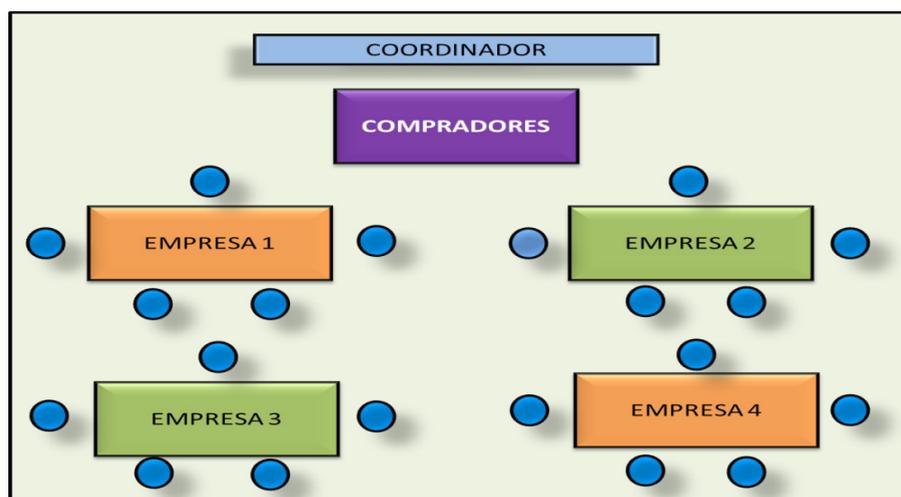
Al interior del grupo, cada integrante asume uno de los siguientes roles:

- Gerente
- Jefe de mercadeo
- Creativo
- Operario 1
- Operario 2

DESARROLLO DE LA LÚDICA

Tiempo estimado de la lúdica 2 horas más 30 min. de análisis y socialización de resultados.

La distribución del espacio en la lúdica se muestra en la siguiente Figura.



- Se conforman 4 grupos de 5 personas, los cuáles serán las empresas fabricantes y un equipo de 4 personas que será la empresa encargada de comprar los productos de los fabricantes, para posteriormente ponerlos en el mercado (mayoristas).
- Se explica a los participantes en qué consiste la lúdica y qué deben hacer.
- Se entrega a cada equipo los formatos que deben llenar en el transcurso de la ejecución de la lúdica, en el encontrarán también lo que anteriormente se les explicó.
- Adicionalmente, se le entregan las materias primas a cada empresa (fichas de Lego) Figura 1.
- Se explica el contenido de cada uno de los formatos y cómo se diligencia.
- Se da a los participantes 15 minutos para que lean el instructivo y distribuyan los roles requeridos en el ejercicio lúdico.
- Cada equipo debe diseñar un producto para el sector de la juguetería con las fichas de Lego que se entregaron, seleccionar un segmento del mercado al cual atender y diligenciar el formato para costos.

- h. Posteriormente, el grupo debe determinar el precio de acuerdo a las variables y condiciones que se les han entregado en el instructivo.
- i. Se realizarán entre dos o tres etapas de juego dependiendo del tiempo estimado por el coordinador.
- j. Los mayoristas comprarán los productos que consideren convenientes para el segmento a atender.
- k. Cada grupo debe registrar en el formato de actividades las ventas realizadas por la compañía.
- l. Por último, se solicita a cada uno de los grupos presentar sus respectivos productos, con sus respectivas características y se sacar las conclusiones finales.

FUNCIONES DE LOS PARTICIPANTES

Líder o coordinador: es el guía encargado de orientar los objetivos del taller, el cual controla y verifica las transacciones realizadas a nivel general (docente).

Un asesor por cada grupo participante: son los orientadores de los grupos sobre las dinámicas y suministran las planillas de transacción por cada temporada (monitor).

Grupos de cinco participantes donde se distribuirán los siguientes roles:

Gerente: se encargará de orientar el trabajo y liderar la toma de decisiones al interior del grupo.

Jefe de mercadeo: debe direccionar el desarrollo de los nuevos productos para el segmento específico.

Creativos: se encargan del diseño y la creación de cada una de las nuevas propuestas de productos y se encuentran bajo la dirección del jefe de mercadeo y el gerente de la empresa.

Operarios: se encargan de la elaboración de cada producto terminado.

TABLAS Y FORMATOS

Los siguientes formatos son necesarios para el desarrollo de la lúdica

- Formato 2. hoja de trabajo información general e instructivo.
- Formato 3. hoja de cálculo de costos para el producto.
- Formato 4. hoja para registro de actividades.

CONCEPTOS BÁSICOS

MERCADO: el mercado puede definirse como el conjunto de personas y organizaciones que participan en mayor o menor grado en la compra de bienes y servicios o en la utilización de los mismos (Stanton, 1969). El encuentro entre compradores y vendedores, la transferencia de la propiedad y la fijación del precio, solo son posibles si existen los mercados.

El mercado está compuesto por fabricantes o productores, compradores, usuarios e intermediarios; los productores crean la oferta de bienes, los intermediarios los ponen al alcance de los compradores que los adquieren y los usuarios los consumen.

PRECIO

El precio es la cantidad de dinero que se cobra por un producto o servicio o la suma de valores que el consumidor intercambia por usar o tener un producto o servicio. El dinero solo representa la medida social del valor, y este es una proyección del hombre sobre las cosas. Existen dos clases de valores:

- a) Valor de uso. El valor de una cosa depende de la utilidad específica que represente para el individuo que la posea. Este valor es subjetivo e individual, haciendo abstracción de toda idea de intercambio.
- b) Valor de cambio. El valor de una cosa depende de la importancia que los demás le adjudiquen; este tipo de valor al ser intercambiado satisface las necesidades del que lo posee en forma indirecta; también es subjetivo y, por lo general está estrictamente ligado a la idea del intercambio.

El precio de un producto es solo una oferta para probar el pulso del mercado. Si los clientes aceptan la oferta, el precio asignado puede ser el correcto, si lo rechazan deben analizarse una serie de factores para adecuarlo a la oferta y la demanda o si no se debe retirar el producto del mercado.

El precio de un producto o servicio dentro de empresa afecta la posición competitiva de la misma y su participación en el mercado. Igualmente, el precio es considerado como medida de calidad, es decir, el precio es un indicador de qué tan bueno o malo es un producto, sobre todo cuando no poseen una información completa o detallada del mismo.

En términos generales, precio es el valor expresado en unidades monetarias, es decir, la cantidad de dinero requerida para adquirir un producto o un servicio y, por ende, satisfacer la necesidad que el producto o servicio proporcione.

Los componentes estratégicos de la gerencia en la fijación de precios, son:

Objetivos de los precios: en forma muy general, las empresas presentan una serie de objetivos que varían de acuerdo a la estrategia de la empresa con su plan integrado de Marketing y de acuerdo a los objetivos que persigue toda su estructura, por ello la meta en el establecimiento de precios que la compañía elija, deberá estar relacionada con el programa de Marketing. A continuación, se resume algunos objetivos que persiguen los precios:

Crecimiento en ventas: este objetivo se entiende como el aumento en el volumen de ventas durante un periodo determinado acompañado de un precio efectivo. El precio es un arma muy poderosa en el mercado, porque puede mover la mercancía mucho más rápido que cualquier otra herramienta del Marketing. No debe asumirse que un precio para incrementar las ventas necesariamente tiene que ser bajo; el objetivo es determinar el precio correcto para estimular el incremento deseado.

Posición en el mercado: mantener una posición en el mercado es fundamental para la supervivencia de la empresa. Los incrementos de las ventas no producen mejoras en la posición de la empresa, debido a que los competidores pueden estar haciendo mejor papel en este sentido, es decir, vendiendo mucho más. Sin embargo, el logro que puede hacer la empresa en cuanto a consecución de mayor proporción del mercado con respecto a sus competidores, representa un punto de gran sensibilidad para el consumidor en cuanto a la aceptación de dicha empresa en el mercado.)

Un factor que hace que esta meta resulte viable, es que una compañía, por lo general, determina cual es el porcentaje de mercado que disfruta. Muchas veces este es uno de los factores más importantes para determinar los precios, siempre y cuando el mercado se encuentre en crecimiento; en cuyo caso, la empresa podrá determinar el crecimiento deseado.

Ganancias: para toda empresa, este objetivo puede ser el de mayor aceptación y el que parece más generalizado. Se justifica entonces que muchas empresas gasten grandes cantidades de dinero en investigaciones, desarrollo y promoción de productos y la repercusión en sus utilidades va muy ligada a la determinación de precios. Dicha determinación de precios, con el objeto de maximizar ganancias, representa para la empresa un porcentaje determinado sobre la inversión que se vaya a hacer; por ejemplo a la promoción y desarrollo de determinados productos.

Para mantener el nivel máximo de utilidades, es importante que la empresa acepte inicialmente pérdidas a corto plazo, si esta tiene un proceso de introducción en el mercado o si lanza un nuevo producto. El objetivo final será lograr un aumento en las utilidades que están relacionados con el aumento de la producción.

Estandarizar precios: este objetivo puede ser pensado fácilmente en términos de fijación de precios en relación con la competencia, ya que a menudo las empresas buscan un líder en precios, sin decir que ella sea la que marque la pauta. El papel del líder de precios es mantener estables los precios en una industria en la que se puede ocasionar peligros en las utilidades y desenfoces en la política de Marketing, con respecto a mercado actual.

Supervivencia: se establece como un objetivo principal si la empresa está en sobrecapacidad, competencia intensa o los cambios en los hábitos del consumidor son constantes. Para mantener la producción constante y que los inventarios estén en movimiento, la empresa debe establecer un precio bajo, con la esperanza de que el mercado sea sensible al precio y que este pueda cubrir costos variables y fijos.

Estabilizar el mercado: conocidos los objetivos de la fijación de los precios, el encargado de Marketing puede llegar a la esencia de la administración de precios, para determinar el precio base de un producto o servicio. Finalmente, cabe aclarar que en el proceso de fijación de los precios son diversos los factores que influyen en la decisión final. Los factores a considerar son: Demanda del producto, participación deseada en el mercado, reacciones de la competencia, empleo del precio alto o de introducción, otros elementos de la mezcla de Marketing y costos de adquisición o de producción del producto.

SEGMENTACIÓN

Características de la segmentación:

Tal como se ve en la definición, la segmentación de mercados es primero que nada un proceso. Eso significa no es una actividad que se realiza una sola vez en la empresa y que acaba inmediatamente después, sino que es una actividad permanente.

Comienza con la identificación de grupos específicos de consumidores y luego, debido a que estos son entidades en proceso permanente de cambio, continúa con la vigilancia de grupo para irse adecuando a sus necesidades específicas.

Es importante resaltar que la segmentación consiste en identificar grupos y no en crearlos. Ello implica que los segmentos existen en la naturaleza y que la empresa tiene que descubrirlos. Lo difícil de ello es que hay una infinidad de formas de agrupar a los integrantes de la sociedad y de mercados, pues el Marketing tiene que elegir cuál de ellas va a privilegiar. En el tema de la segmentación, el especialista de Marketing es entonces un descubridor, más que un inventor.

Los segmentos se crean en función de las características de los consumidores y no en función de los productos que los satisfacen. Los consumidores van a orientar al consumo de tal o cual producto en función de sus necesidades y, por lo tanto, los productos son los elementos que utilizan las empresas para satisfacer las necesidades similares de los individuos. No existe pues, en términos de Marketing, un segmento de bebedores de cerveza, otro de vino y otro de aguardiente, sino tres segmentos de bebedores que tienen necesidades diferentes y que las satisfacen de la mejor manera cada uno de los productos mencionados (evidentemente, para efectos prácticos se utilizan términos de segmentación, de acuerdo a los productos, pero esto no es técnicamente correcto).

BIBLIOGRAFÍA

Stanton, W., Etzel, M. & Walker, B. (2007). *Fundamentos de Marketing*, McGraw-Hill Interamericana.

Schnarch, A. (1996). *Nuevo producto, creatividad e innovación y marketing*. (2 edic). Bogotá. McGraw-Hill.

Formato 2. Hoja de trabajo información general e instructivo

El equipo de trabajo debe desarrollar un producto para el sector de la juguetería infantil con las fichas que se entregarán, teniendo en cuenta la siguiente información con los diferentes tipos de materiales y sus respectivos costos.

MATERIA PRIMA				
TIPO DE FICHA	COSTO DE LAS FICHAS			
FICHAS	ROJAS	VERDES	AZULES	NARANJAS
4 PINES	65	90	50	75
6 PINES	75	100	60	85
2 PINES	30	40	25	35
RUEDAS	25	35	20	30

El equipo debe diseñar un producto y hallar el costo del mismo, teniendo en cuenta los siguientes segmentos:



Segmentación geográfica:

- Región Andina
- Costa Atlántica y Pacífica
- Amazonia y Orinoquia

Segmentación socioeconómica:

- Estrato 1 y 2
- Estrato 3 y 4
- Estrato 5 y 6

SEGMENTOS	1	2
	REGION ANDINA Y COSTA ATLÁNTICA	REGIÓN PACÍFICA Y AMAZORINOQUIA
	ESTRATO 1-2-3	ESTRATO 1-2-3
	ESTRATO 4-5-6	ESTRATO 4-5-6

Determinación del precio

Calcule el costo teniendo en cuenta que el transporte de cada 12 unidades tiene un costo de 20 pesos, calcule el precio de venta de acuerdo a la utilidad que cada equipo decida tener. Cada empresa espera vender 50.000 unidades mensuales y los costos fijos mensuales son de 5000 pesos y esperan tener una rentabilidad mensual de al menos un 50%.

Formato 3. Hoja de Calculo de costos para el producto.

FICHAS	COSTO UNITARIO	NÚMERO DE FICHAS	SUBTOTAL	COSTO TOTAL
ROJAS				
4 PINES	65			
6 PINES	75			
2 PINES	30			
RUEDAS	25			
VERDES				
4 PINES	90			
6 PINES	100			
2 PINES	40			
RUEDAS	35			
AZULES				
4 PINES	50			
6 PINES	60			
2 PINES	25			
RUEDAS	20			
NARANJAS				
4 PINES	75			
6 PINES	85			
2 PINES	35			
RUEDAS	30			
TOTAL				

Formato 4.Registro de actividades

ETAPA 1

NOMBRE DEL PRODUCTO			
CARACTERÍSTICAS			
SEGMENTO			
UNIDADES VENDIDAS		UTILIDADES OBTENIDAS	

ETAPA 2

NOMBRE DEL PRODUCTO			
CARACTERÍSTICAS			
SEGMENTO			
UNIDADES VENDIDAS		UTILIDADES OBTENIDAS	

ETAPA 3

NOMBRE DEL PRODUCTO			
CARACTERÍSTICAS			
SEGMENTO			
UNIDADES VENDIDAS		UTILIDADES OBTENIDAS	

5.4. COMPONENTE DE ECONOMÍA

Según el marco de referencia elaborado por la Asociación Colombiana de Facultades de Administración ASCOLFA (evaluación de la calidad en la educación superior- Ministerio de Educación Nacional, diciembre de 2009), en el componente de Economía y Finanzas predominan las asignaturas básicas de Fundamentos de Economía, Microeconomía, Macroeconomía, Economía Colombiana, Evaluación de Proyectos y Economía Internacional. Entre los 146 programas de Administración a nivel nacional analizados en este estudio, se visualiza que el 97.2% de las instituciones tienen el componente de Economía dentro del plan de estudios, lo que refleja la importancia de la formación del profesional en esta área y hace que se requieran estrategias para afianzar estos conocimientos.

5.4.1 Caso 6: Transacción de navíos en el océano

Formato 1. Guía para la elaboración de lúdicas

NOMBRE: TRANSACCIÓN DE NAVÍOS EN EL OCEANO
AREA: ECONÓMICA
TEMA: OFERTA, DEMANDA, SECTOR PRIMARIO Y TERCIARIO
<p>COMPETENCIAS:</p> <p>SABER SER:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia y desarrollo en la interpretación de la información contable y financiera para la toma de decisiones gerenciales. <p>SABER ESTAR: (capacidades de liderazgo).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia y desarrollo en el ejercicio del liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización. <p>SABER HACER:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia y desarrollo para la toma de decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.

<p>ELEMENTOS</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y anticipar problemas económicos relevantes en relación con la asignación de recursos. • Evaluar consecuencias de distintas alternativas de acción y seleccionar o mejores dados los objetivos. • Identificar las fuentes de información económica relevante y su contenido. • Derivar datos de información relevante imposible de reconocer por no profesionales de Administración y Economía. • Analizar la realidad económica utilizando el marco teórico que se les presenta, siendo conscientes de su potencialidad y limitaciones. • Contribuir a la buena gestión de la asignación de recursos. • Integrarse en la gestión empresarial. • Aportar racionalidad al análisis y a la descripción de cualquier aspecto de la realidad económica.
<p>INTRODUCCIÓN</p>
<p>En el ambiente empresarial sucede un conjunto de situaciones en las que es necesario ser competentes en el área de negociación y ser sagaz a la hora de solucionar y tomar decisiones en medio de problemas empresariales. De manera que es de gran importancia que los administradores de empresas, futuros gerentes y dueños de empresas estén en capacidad de analizar su entorno, proponiendo estrategias de solución viables para las partes. De allí la importancia de desarrollar una lúdica en teoría de juegos para facilitar el aprendizaje y aplicación de estos conocimientos; no obstante, no se pueden proporcionar recetas para cada uno de los problemas de interacción con los competidores, sino que se hace necesaria la capacidad de prever las posibles acciones de los contendores para contar con apropiadas estrategias empresariales, que contribuyan a la supervivencia y rentabilidad de una organización en el mercado.</p>
<p>OBJETIVOS</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Obtener el máximo beneficio al final del juego analizando el entorno de cada empresa. - Analizar el dinamismo de una población. - Llevar a cabo una toma de decisiones estratégica a largo plazo, en términos del tamaño de la flotilla y ubicación. - Rescatar los conceptos de organización, por medio de la lúdica planteada.

MATERIALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Computador y videoproyector para presentar el mapa de trabajo. • Flota de barcos: cada una de las empresas contará con una flotilla de diez barcos. • Dinero para el mantenimiento de los barcos: a cada empresa se le entregarán \$200 por cada barco. • Un Balance Bancario por empresa, el cual variará según las decisiones tomadas. • Un tablero donde se ejecutará la dinámica. • Una ruleta. • Mesas con sillas (mínimo 5 mesas con cinco sillas cada mesa). 	
PARTICIPANTES	DISTRIBUCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Líder o coordinador. • Banquero. • Un asesor por cada grupo participante. • Un anotador. • Grupos de cinco participantes donde se distribuirán funciones para la toma de decisiones dentro de cada grupo. 	<p>Cada integrante asume una de las siguientes funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerente • Jefe financiero • Jefe de mercadeo • Corredor • Asesores
<p>DESARROLLO DE LA LÚDICA</p> <p>Tiempo estimado 3 h más una de análisis de las transacciones.</p> <p>INGRESOS</p> <p>Cada empresa obtiene ingresos por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir una buena pesca. • Vender los barcos a otras compañías a precios negociables. <p>GASTOS</p> <p>Estos gastos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compra de barcos en una subasta. • Ordenar la construcción de nuevos barcos. 	

- Operación y mantenimiento de los barcos en una o dos de las áreas de pesca o por dejarlos en el puerto.
- Paso por el Canal de Panamá.
- Pago de 20% de intereses por préstamos obtenidos en los años donde su cuenta bancaria es negativa.

ÁREA DE PESCA

Solo están disponibles dos áreas de pesca en cada uno de los océanos. Una grande ubicada en ultramar y la segunda en la costa. La captura normal en la zona está determinada por una demanda en cualquiera de las dos áreas.

En caso de querer cambiar los barcos de océano se debe pagar lo establecido en el Canal de Panamá.

CAPTURA

La captura por temporada depende del número de barcos enviados a cada una de las áreas de pesca y la cantidad obtenida por cada uno de los barcos. (Esta cantidad será determinada de una forma aleatoria por medio de una ruleta y será igual para cada océano.)

DINAMISMO DE LA POBLACIÓN

La población de peces será de 6.750 en la costa y 11.500 en ultramar, por lo tanto, se debe considerar como un recurso no renovable. Esta información es para los dos océanos.

FUNCIONES DE LOS PARTICIPANTES

- **Líder o coordinador:** es el encargado de orientar los objetivos del taller, controla y verifica las transacciones realizadas a nivel general.
- **Banquero:** se encarga de manejar todas las transacciones bancarias como préstamos de dinero, remate de los barcos, cobros a los grupos que gestionaron créditos, controla las tasas de interés de los préstamos y precios de los barcos en remate.

- **Un asesor por cada grupo participante:** son los orientadores de los grupos sobre las dinámicas y suministran las planillas de transacción por cada temporada.
- **Un anotador:** lleva los balances y transacciones realizadas por cada grupo en un tablero general según los formatos y realiza la socialización de los resultados finales.
- Grupos de cinco participantes donde se distribuirán funciones para la toma de decisiones dentro de cada grupo:
 - Gerente: maneja el equipo de trabajo.
 - Jefe financiero: lleva las transacciones realizadas por el grupo en cada temporada dentro de los formatos de balance y asesora la viabilidad de envío de las navieras según la producción e inversión por temporada y compra o venta de nuevos barcos.
 - Jefe de mercadeo: analiza el mercado y variables del entorno, diseñando estrategias para satisfacer la demanda existente, a través de la mezcla de Marketing (precio, producto, plaza, promoción y publicidad).
 - Corredor: es el encargado de ir al banco y realizar las transacciones en el momento oportuno después de la toma de decisiones de cada grupo: compra, venta o remate de los barcos y solicitud o pago de los créditos.
 - Asesores: ayudan a la toma de decisiones según los movimientos de cada temporada.

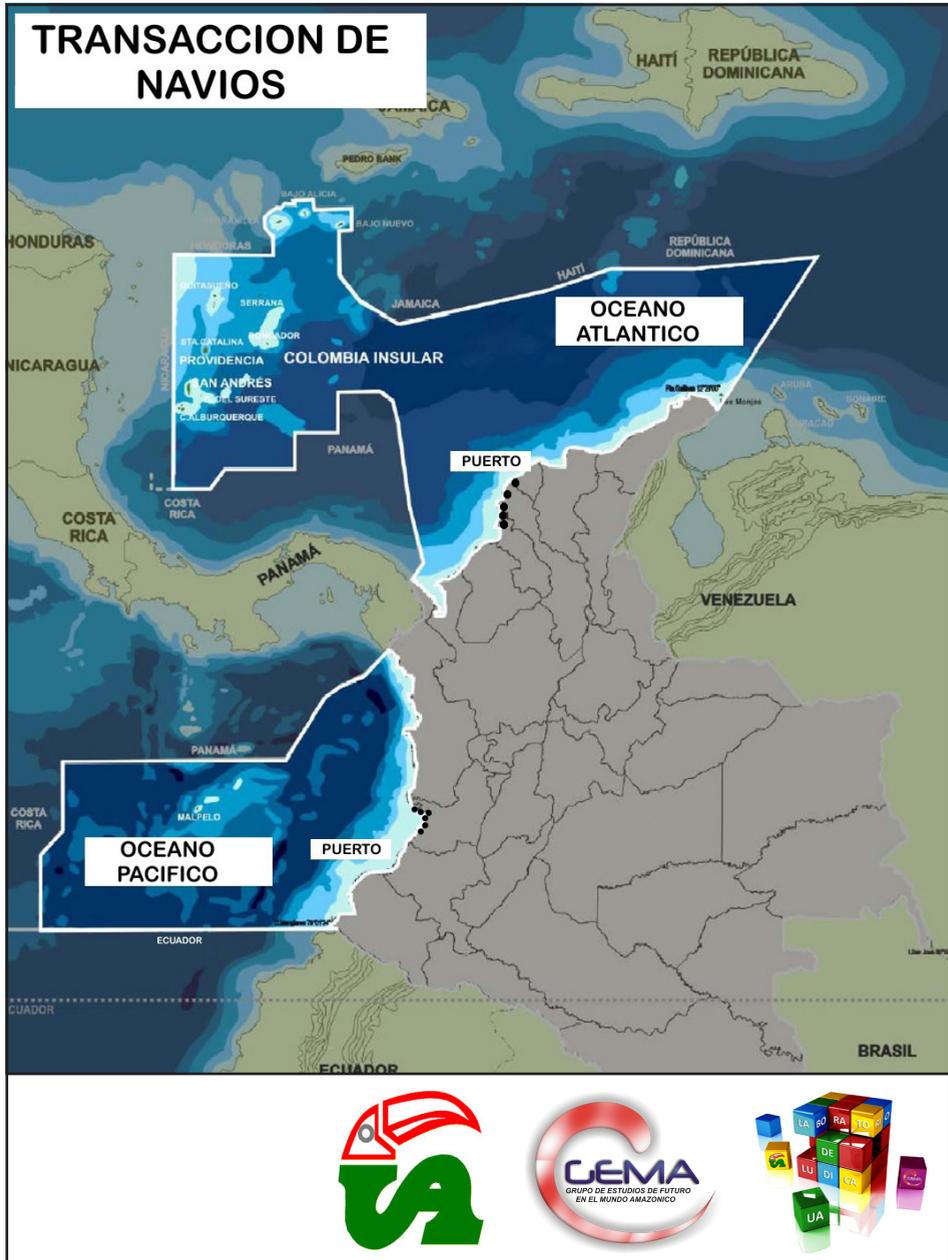
CONCEPTOS BÁSICOS

Oferta, demanda, intereses, transacciones, mercado.

TABLAS Y FORMATOS

- Formato 2. hojas de trabajo
- Formato 3. hojas de decisión.

Imagen 1. Pendón de trabajo. Transacción de navios



Formato 2. Hoja de trabajo

TRANSACCIÓN DE NAVÍOS EN EL OCÉANO			
ÁREAS PESQUERAS			
OCÉANO PACÍFICO	ULTRAMAR (# 1)	COSTA (# 2)	PUERTO
Costo de operación (por barco por año)	\$ 500	\$350	\$75
Cantidad de peces por temporada	0-50	0-25	0
Máxima estimación de la población de pescado	6500	3750	0
OCÉANO ATLÁNTICO	ULTRAMAR (# 1)	COSTA (# 2)	PUERTO
Costo de operación (por barco por año)	\$ 450	\$250	\$75
Cantidad de peces por temporada	0-50	0-25	0
Máxima estimación de la población de pescado	5000	3000	0
COMPRA DE BARCOS			
	Disponibilidad	Costo	
Compras en subasta	Inmediata	Mayor puja	
Compras en sesión de intercambio	Inmediata	Precio negociado	
Órdenes a la fábrica	Un periodo de atraso océano Atlántico	\$400	
Órdenes a la fábrica	Un periodo de atraso océano Pacífico	\$250	
OTRA INFORMACIÓN			
Precio de compra del pescado en el Atlántico		\$35	
Precio de compra del pescado en el Pacífico		\$30	
Tasa de interés de préstamos		20%	
El costo por cruce de cada barco por el Canal de Panamá del Pacífico al Atlántico		400	
El costo por cruce de cada barco por el Canal de Panamá del Atlántico al Pacífico		500	

Formato 3. Hoja de decisión

TRANSACCIÓN DE NAVÍOS EN EL OCÉANO			
BALANCE DE TEMPORADA 1			
Transacción	Ingreso	Gastos	Balance Bancario
Balance bancario inicial			
Océano Pacífico			
Compra de barcos			
Compra de barcos en subasta			
Compra de barcos en intercambio			
Operan barcos en ultramar			
Operan barcos en la costa			
Operan barcos en el puerto			
Vende pescados en ultramar			
Vende pescados en la costa			
Océano Pacífico			
Compra de barcos			
Compra de barcos en subasta			
Compra de barcos en intercambio			
Operan barcos en ultramar			
Operan barcos en la costa			
Operan barcos en el puerto			
Vende pescados en ultramar			
Vende pescados en la costa			
Otros			
Cruce de cada barco por el Canal de Panamá del Pacífico al Atlántico			
Cruce de cada barco por el Canal de Panamá del Atlántico al Pacífico			
Pago interés			
Balance bancario final			

BALANCE TEMPORADA 2			
Transacción	Ingreso	Gastos	Balance Bancario
Balance bancario inicial			
Océano Pacífico			
Compra de barcos			
Compra de barcos en subasta			
Compra de barcos en intercambio			
Operan barcos en ultramar			
Operan barcos en la costa			
Operan barcos en el puerto			
Vende pescados en ultramar			
Vende pescados en la costa			
Océano Pacífico			
Compra de barcos			
Compra de barcos en subasta			
Compra de barcos en intercambio			
Operan barcos en ultramar			
Operan barcos en la costa			
Operan barcos en el puerto			
Vende pescados en ultramar			
Vende pescados en la costa			
Otros			
Cruce de cada barco por el Canal de Panamá del Pacífico al Atlántico			
Cruce de cada barco por el Canal de Panamá del Atlántico al Pacífico			
Pago interés			
Balance bancario final			

BALANCE TEMPORADA 3

Transacción	Ingreso	Gastos	Balance Bancario
Balance bancario inicial			
Océano Pacífico			
Compra de barcos			
Compra de barcos en subasta			
Compra de barcos en intercambio			
Operan barcos en ultramar			
Operan barcos en la costa			
Operan barcos en el puerto			
Vende pescados en ultramar			
Vende pescados en la costa			
Océano Pacífico			
Compra de barcos			
Compra de barcos en subasta			
Compra de barcos en intercambio			
Operan barcos en ultramar			
Operan barcos en la costa			
Operan barcos en el puerto			
Vende pescados en ultramar			
Vende pescados en la costa			
Otros			
Cruce de cada barco por el Canal de Panamá del Pacífico al Atlántico			
Cruce de cada barco por el Canal de Panamá del Atlántico al Pacífico			
Pago interés			
Balance bancario final			

HOJA DE DECISIÓN

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
REPORTE ANUAL POR AÑO									
OCEANO PACÍFICO									
Captura de barco en Ultramar (# pescados última temporada)									
Captura en barco costero (# pescados última temporada)									
Precio del pescado (\$ pescado último año)									
Venta total del pescado (último año)									
OCEANO ATLÁNTICO									
Captura en barco de ultramar (# de pescados última temporada)									
Captura en barco costero (# pescados última temporada)									
Precio del pescado (\$ pescado último año)									
Venta total del pescado (último año)									
OTROS									
Interés (\$último año)									
Balance bancario inicial (\$ este año)									
Flota de barcos antes de subasta e intercambios									
SUBASTAS, INTERCAMBIOS Y ORDENES AÑO									
OCEANO PACÍFICO									
Barcos comprados en subasta									
Dinero gastado en subasta									
Barcos comprados en intercambio									
Dinero gastado en intercambio									
Barcos vendidos en intercambio									
Dinero recibido por ventas en intercambio									

BIBLIOGRAFÍA

- Anantatmula, V., & Kanungo, S. (2006). Structuring the underlying relations among the knowledge management outcomes. *Journal of Knowledge Management*, 25 - 42.
- Aparicio, A. F., Vela, F. L., Sánchez, J. L. G., & Montes, J. L. I. (2012). *Analysis and application of gamification*, 1–2. Recuperado de <https://doi.org/10.1145/2379636.2379653>
- Arango, C. A., Mejía, L. A. Pinzón, W. y Rocha, J. E. (2014). *Diseño y evaluación de juegos. Dispositivos lúdicos, pedagógicos y didácticos. Una propuesta desde la cibernética de tercer orden*. Colombia: Red IDDEAL.
- Ausubel, D. y Novak, J. (1988). *Psicología de la educación*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning; an introduction to school learning*. New York: Grune & Stratton.
- Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, M. A. y Raso-Sánchez, F. (2017). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educación*, 53(1), 11-28.
- Baldeón, J., Rodríguez, I., Puig, A., y López-Sánchez, M. (2017). Evaluación y rediseño de una experiencia de gamificación en el aula basada en estilos de aprendizaje y tipos de jugador. *Experiencias de gamificación en aulas*, 95.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J. y Gonçalves, D. (2013). *Improving participation and learning with gamification*. En Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research and Applications, 10-17. Nueva York: ACM. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1145/2583008.2583010>.
- Bogoya, D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Bolívar, C. (1998). *La lúdica como actitud docente*. Magisterio: *Colombia Kinesis*.
- Borrás, G. O. (2015). *Fundamentos de la gamificación* (monografía documentación Rectorado UPM). Recuperado de <http://oa.upm.es/view/institution/Rectorado/>
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1998). Organizing Knowledge. *California Management Review*, 40(3), 90-111.
- Buenahora, M. R., y Millán, L. V. (2016). La lúdica como estrategia pedagógica en la educación superior. *Actas Odontológicas*, 8(2), 50-57. Recuperado de <https://www.ucu.edu.uy/index.php/actasodontologicas/article/view/1265>
- Caillois, R. (1958). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo* [Play and men: The mask and the vertigo]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://bibliodiarq.files.wordpress.com/2014/11/caillois-r-los-juegos-y-los-hombres.pdf>
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, L., Marín, S. M. y Vargas, N. E. (2014). *La lúdica como estrategia para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de edad preescolar de la Institución Educativa Nusefa de Ibagué* (tesis de pregrado). Universidad de Tolima, Colombia. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1409/1/RIUT-JCDA-spa-2015-La%201%C3%BAdica%20como%20estrategia%20para%20favorecer%20el%20proceso%20de%20aprendizaje%20en%20ni%C3%B1os%20de%20edad%20preescolar%20de%20la%20I.E.%20Nusefa%20de%20Ibagu%C3%A9.pdf>
- Carrión-Salinas, G. A. (2017). *Gamificación en educación primaria. Un estudio piloto desde la perspectiva de sus protagonistas* (doctoral dissertation). Universidad Internacional de Andalucía.
- Carvajal, M. (2009). La didáctica en la educación. *Fundación Academia de Dibujo Profesional*, 1-12. Recuperado de http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf
- Castrillón, J. y Cabezas L. (2010). Las competencias de los administradores en Colombia a la luz del proyecto Tuning América Latina (2008 – 2010). Asociación Colombiana de Facultades de Administración ASCOLFA, GRIICA. Bogotá: Guía Publicidad.
- Ciucci, L. (2016). *Gamificación: alcances y perspectivas en la ciudad de La Plata* (doctoral dissertation). Facultad de Ciencias Económicas. Argentina.
- Contreras, R. S. y Eguia, J. L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Contreras, R. S. y Eguia, J. L. (2017). Experiencias de gamificación en aulas. *In-Com-UAB Publications*, 15, 7-18.
- Corral, M. E. (2016). *El proceso de gasificación como revitalizador socioempresarial. Una visión desde la sociología de las organizaciones*. Recuperado de <http://www.fessociologia.com/files/congress/12/papers/3196.pdf>

- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. Using game-design elements in non-gaming contexts. En CHI'11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems, 2425–2428. ACM. Recuperado de <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Díaz Correa, L. C. (2010). *La lúdica como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de habilidades de inglés en niños y niñas del grado PBP* (tesis de pregrado). Universidad de la Amazonia, Colombia. Recuperado en <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/23.+LA+L%C3%9ADICA+COMO+ESTRATEGIA+DE+APRENDIZAJE+EN+EL+DESARROLLO+DE+HABILIDADES+DEL+INGLES+EN+NI%C3%91OS+Y+NI%C3%91AS+DEL+GRADO+PBP.pdf>
- Díaz, H. A. (2006). *La función lúdica de sujeto: una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Durán, M. (2010). Una renovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Gestiopolis*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/una-renovacion-proceso-ensenanzaaprendizaje/>
- Echeverry, J. y Gómez, J. (2009). *Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMO-COMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO.pdf>
- Ferrer, J. y Vázquez, J. L. (1997). Importancia de la función de mercadeo para las organizaciones. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(1). Recuperado de [file:///D:/Downloads/13056-13415-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/13056-13415-1-PB%20(1).pdf)
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foncubierta, J. y Rodríguez, Ch. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen. Recuperado de https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf.
- García, A. y Gutiérrez, R. (2013). *Diseño de una guía de ludificación de contenidos educativos en Entornos Virtuales de Aprendizaje EVA* (proyecto de maestría). Facultad de Educación. Universidad de Salamanca, España.
- García, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. Recuperado de <file:///D:/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionDeCompetenciasEnEducacionSuperiorMedia-4736383.pdf>
- García, V. A. (2015a). *Classroom management and gamification using game elements to improve the classroom atmosphere*. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7595/Garc%c3%adaVelateguiAlejandro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, A. (2015b). *Gestión de aula y gamificación. Utilización de elementos del juego para mejorar el clima de aula*. Maestría en Educación Primaria.

- Gibson, R. (2011). Show gamification some love. Recuperado de <http://www.develop-online.net/opinions/showgamification-some-love/0117872>.
- Gómez, M. y Chávez, A. (2009). *Actividades lúdicas para desarrollar la capacidad de cálculo en alumnos de educación primaria de la I.E 80407 Gonzalo Ugas Salcedo del distrito de Pacasmayo* (tesis de Maestría). Pacasmayo, Perú.
- González, C. S. y Mora A. (2014). Methodological proposal for gamification in the computer engineering teaching. In Proceeding Computers in Education (SIIE). *International Symposium on*, 29-34.
- González, J., M. (2016). *Gamificación: hagamos que aprender sea divertido*. España: Universidad Pública de Navarra.
- GRIICA. (2010). *Las competencias de los administradores en Colombia a la luz del proyecto Tuning América Latina*. Ascolfa.
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2013). *Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise*. En Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems. Utrecht, Netherlands.
- Hernández, L. I. (2017). *Gamification como herramienta para posicionar y añadir valor a un producto digital* (tesis de maestría). Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas, Instituto Politécnico Nacional. Ciudad México, México.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Alianza Editorial. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5117/9789089640031>
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- ICFES y Escolfa. (2010). *Marco de referencia de los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior en Administración ECAES- Saber Pro*. Colombia: Icfes.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Jaramillo, L. (2008). Emprendimiento: concepto básico en competencias. Colombia: Editorial Universidad del Norte Lumen. Recuperado de <https://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/7/articulos/emprendimiento.pdf>
- Jiménez, S. (2014). Gamificación, generando compromiso con la cultura. *Anuario AC/E de Cultura Digital*, 30-39.
- Jiménez, S. (2014). Gamification Model Canvas|Game Marketing. Recuperado de <http://www.gamkt.com/implementa/gamification-model-canvas/>
- Joyas, J. C. (2015). Competencias específicas Tuning en programas de Administración: Colombia y su región suroccidente. *Contexto*, 4, 111-117. Recuperado de <file:///D:/Downloads/410-1426-1-PB.pdf>

- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. New York: John Wiley & Sons. Recuperado de <https://goo.gl/KaUHKd>
- Kottler, P. (1992). *Dirección de la mercadotecnia, análisis, planeación, implementación y control*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lambin, J.J. (1994). *Mercadeo estratégico*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lee, J. J. & Hammer, J. (2011). Gamification in education: ¿What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere*, 11(039), 595-604. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- López, F. y Salas, H. (2009). Investigación cualitativa en administración. *Cinta Moebio*, (35), 128-145. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/35/lopez.html
- Losada, A. y Moreno, H. (2003). *Competencias básicas aplicadas al aula*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Lozada-Ávila, C. y Gómez, S. B. (2018). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124.
- Lozada, N. E. y Arias, J. E. (2014). La administración y la organización. El legado sociohistórico de la modernidad y su desafío en la construcción de un sistema socioeconómico equilibrado. *Revista EAN*, (76), 158-173. Recuperado de <http://journal.ean.edu.co/index.php/Revista/article/view/803>
- Marín, V., López, M., & Maldonado, G. A. (2015). Can gamification be introduced within primary classes? *Digital Education Review*, 27, 55-68.
- Marín, V. y García, M. D. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 26, 113-119.
- Marlés, C., Hermosa, D. y Peña, P. (2012). GRIICA Colombia. Caso ASCOLFA Capítulo Centro. Universidad de la Amazonia. Florencia, Caquetá, Colombia.
- Martínez, E. (2008). El juego como escuela de vida: Karl Groos. Magister. *Revista Miscelánea de Investigación*, 7-22. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario%20TI/Downloads/Dialnet-ElJuegoComoEscuelaDeVida-2774872%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario%20TI/Downloads/Dialnet-ElJuegoComoEscuelaDeVida-2774872%20(1).pdf)
- Mejía, L. A. y López, D. (2017). Una mirada a las estrategias y técnicas didácticas en la educación en ingeniería. Caso Ingeniería Industrial en Colombia. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 123-132. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ecei/v11n21/1909-8367-ecei-11-21-00123.pdf>
- Mejía, L., Rocha, J., Arango C. y Pinzón, A. (2014). *Diseño y evaluación de juegos. Dispositivos lúdicos, pedagógicos y didácticos. Una propuesta desde la cibernética de tercer orden*. Recuperado de www.litografiabogota.com
- Mera, J. A. (2016). Gamificación, una estrategia de fortalecimiento en el aprendizaje de la ingeniería de sistemas, experiencia significativa en la Universidad Cooperativa de Colombia Sede Popayán. *CIDC- Revista Científica*, 25.

- Morales, J. J. (2013). *La gamificación en la universidad para mejorar los resultados académicos de los alumnos*. Quinto Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Morin, E. (2002a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2002b). Ética y globalización. En *Los desafíos éticos del desarrollo*. Buenos Aires.
- Morillas, C. (1990). Huizinga-Caillois: variaciones sobre una visión antropológica del juego. *Enrahonar: Quaderns de Filosofia*, (16), 011-39. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/42724/90978>
- Muñoz, L., Alonso, P. y Rodríguez, L. J. (2014). El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 39, 19-33. Recuperado de <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2014/39/archivo6.pdf>
- Parlett, D. (2007). Parlett: Incomplete Gamer: ‘What’s a ludeme?’ Recuperado de <http://www.davidparlett.co.uk/gamster/ludemes.html>
- Parra, E. (2011). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(16). Recuperado de <file:///D:/Downloads/234-1123-1-PB.pdf>
- Peña, P., Marlés, C. y Hermosa, D. (2012). GRIICA Colombia. Caso Ascolfa Capítulo Centro. Proyecto Pedagógico Institucional PPI. Universidad de la Amazonia.
- Pérez, O. (2012). “Ludificación” en la narrativa audiovisual contemporánea: el valor del juego. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (93), 23-33.
- Pineda, A. F. (2014). *Modelo tecno-pedagógico basado en ludificación y programación competitiva para el diseño de cursos de programación* (doctoral dissertation). Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.
- Piñeiro, T. y Costa, C. (2015). ARG (juegos de realidad alternativa). Contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria [ARG (Alternate Reality Games). Contributions, Limitations, and Potentialities to the Service of the Teaching at the University Level]. *Comunicar*, 44, 141-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/158/15832806015/>
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* (doctoral dissertation). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/>
- Prieto, P. (2014). La aplicación de la ludificación y las TIC a la enseñanza de español en un contexto universitario japonés. *Cuadernos CANELA: Revista anual de*

literatura, pensamiento e historia, metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera y lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana, (25), 65-83.

- Pugmire-Stoy, M.C. (1996). *El juego espontáneo vehículo de aprendizaje y comunicación*. Madrid: NARCEA S.A. de ediciones.
- Rodríguez, A. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 1999, 477-489. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>
- Romero, L. M., Torres, A. y Aguaded, I. (2017). Ludificación y educación para la ciudadanía: revisión de las experiencias significativas. *Revista Educar*, 53(1), 109-128. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/viewFile/v53-n1-romero-torres-aguaded/846-pdf-es>
- Salom, J. (2017). *Ludificación y Tecnologías Digitales. Elementos clave para fomentar la participación inclusiva de todo el alumnado en el aula*.
- Sarlé, P. M. (2011). *El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico*. *Infancias Imágenes*, 10(2), 83-92. Recuperado de <file:///D:/Downloads/Dialnet-ElJuegoComoEspacioCulturalImaginarioYDidactico-4222607.pdf>
- Sánchez, G. (2010). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>
- Schoech, D., Boyas, J. F., Black, B. M., & Elias-Lambert, N. (2013). Gamification for Behavior Change: Lessons from Developing a Social, Multiuser, Web-Tablet Based Prevention Game for Youths. *Journal of Technology in Human Services*, 31(3), 197– 217. doi:10.1080/15228835.2013.812512
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Buenos Aires: Granica.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Stefani, G. Andrés, L. y Oanes E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Revista Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Rambla del Poblenou, 156, 08018 Barcelona. Editorial UOC.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

- Recuperado de [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LV9T9TXXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LV9T9TXXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- UVIC. (2013). *Gamification*. Canada. Recuperado de <http://usr.uvic.ca/pirp1303/files/2013/05/UVIC-CGS-GAMIFICATION2S2012-13.pdf>
 - Valera, R. y Bedoya, O. (2006). *Modelo conceptual de desarrollo empresarial basado en competencias*. Recuperado de <http://www.dotec-colombia.org>
 - Vásquez, J. (2008). *Juego y Aprendizaje* (tesis doctoral). Universidad de Venezuela. Recuperado de <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/6600/1/Vasquez%20Vintimilla,%20Janeth%20Elizabeth.pdf>
 - Vygotsky, L.S. (1982). The role of play in children's development. Development of higher processes. Barcelona.
 - Werbach, K. y Hunter, D. (2014). Traducción autorizada de For the Win: How game thinking Can Revolutionize Your Bussiness (2012); "Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos"; Ribera del Loira, 28, 28042 Madrid: Editorial Pearson.
 - Winnicott, D. (1999). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa Psicoteca Mayor. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1652608&pid=S1668-7027201400010000300040&lng=es
 - Zambrano, H. R. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Granada: Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15, 145-165. Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIG/home_9/recursos/portaIG2013/08102015/paradigmas_competencias_.pdf
 - Zapata-Ríos, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos: bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "colectivismo"/Teorices and models about learning in connected and ubiquitous environments: Bases for a new theoretical model from a critical vision of "connectivism". *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69. Recuperado de http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf
 - Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R., y López-Ornelas, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai*, 12(6).
 - Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Massachusetts (EEUU): O'Reilly Media, Inc. Recuperado de <https://goo.gl/ZMtUrC>
 - Zuluaga-Ramírez, C. M. y Aguirre-Henao, A. M. (2014). Actividades prácticas del grupo GEIO automatizadas en la celda de manufactura flexible. *Entramado*, 340-352. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5473614>



El mundo evoluciona y la educación con este, por tanto, debemos crear espacios donde el docente pueda debatir, reflexionar, proponer y recibir informaciones y conocimientos de diferentes prácticas didácticas, es decir, facilitar material didáctico, teórico y experimental, donde se incluya instrumentos pedagógicos, modelos, juguetes, artículos, libros, entre otros mecanismos de enseñanza. En el trascurso del tiempo, la educación ha tenido una función muy importante en el desarrollo de las personas, ya que esta influye en su formación cognitiva, ética, social e integral. Por esto, tiene una tarea significativa, que es la de preparar de forma continua y eficaz al estudiante para que tenga un mayor rendimiento a la hora de desempeñar sus actividades; promoviendo así el desarrollo de conocimientos y competencias en el aula de clase, generando estudiantes con aptitudes de liderazgo, audacia, creatividad, responsabilidad y emprendimiento que logren destacarse en el ámbito universitario y empresarial.

En la formación profesional, el estudiante necesita aprender a resolver problemas, a analizar críticamente la realidad y transformarla, a identificar conceptos, a hacer, ser y descubrir el conocimiento de una manera amena, interesante y motivadora. Por ende, es muy conveniente que en las cátedras se desarrolle la independencia cognoscitiva y dar paso a que el estudiante sea creativo y autónomo a la hora de interpretar y retroalimentar la información que le ha sido proporcionada, desarrollando así todo su potencial.

ISBN: 978-958-5484-10-8