



La creación de juegos de mesa como motor de la autoestima, identidad e inclusión en estudiantes con parálisis cerebral

The Creation of Board Games as a Driver of Self-esteem, Identity, and Inclusion in Students with Cerebral Palsy

Jaricza de Lourdes Álvarez Salvo

Escuela Especial Sanatorio Marítimo San Juan de Dios

Fundación Observatorio del Juego, Chile

jaricza.alvarez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-2889-9273>

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 2 de octubre de 2024

Cómo citar

Álvarez, J. de L. (2024). La creación de juegos de mesa como motor de la autoestima, identidad e inclusión en estudiantes con parálisis cerebral. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 67-89. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.2.109>



Palabras clave:

juegos de mesa, inclusión socioeducativa, parálisis cerebral

Resumen

El presente artículo expone los resultados de una investigación cualitativa basada en la teoría fundamentada, realizada en 2021 en periodo postpandemia, para el análisis del impacto de la creación de juegos de mesa como contribución al acceso, la participación, la identidad y la inclusión socioeducativa de estudiantes con parálisis cerebral. Se recogieron y sistematizaron las experiencias de los alumnos, así como de sus docentes y familias.

Abstract

This article presents the results of a qualitative research study based on grounded theory, conducted in 2021 during the post-pandemic period, analyzing the impact of creating board games as a contribution to the access, participation, identity, and socio-educational inclusion of students with cerebral palsy. The experiences of the students, as well as those of their teachers and families, were collected and systematized.

Keywords:

board games,
socioeducational
inclusion, cerebral palsy

Justificación

En el juego nos encontramos, enfrentamos lo desconocido, aprendemos, nos relacionamos y divertimos. Sin duda, éste nos acompaña toda la vida como forma de encuentro, de vínculo, de conocimiento, de aprendizaje y de convivencia entre culturas, edades y maneras de ser.

La investigación realizada nace de la iniciativa de llevar a mi espacio laboral, la escuela especial Sanatorio Marítimo San Juan de Dios, el juego y las estrategias lúdicas como un medio y fin en sí mismo para utilizar de manera integral y transversal. Surge la necesidad fundamental de favorecer el acceso y la participación en los juegos de mesa para algunos de los estudiantes quienes, desde sus trayectorias vitales, nunca habían tenido oportunidad de jugar con éstos y, dada su condición de salud o su contexto, se percibían barreras que les impedían jugar tal y como se presentaba el juego.

Se propuso, por tanto, un primer acercamiento desde la diversificación de juegos y recursos lúdicos, para luego, a partir de la autodeterminación y trayectoria del desarrollo de los participantes, generar juegos completamente originales, creados por ellos mismos de acuerdo con sus experiencias lúdicas.

El crear juegos de mesa supone, por un lado, la comprensión de lo que está en la base de su diseño, que implica decisiones y expresión de intereses y acuerdos junto con una revisión sistemática y puesta en práctica de los mismos, pero también la propia experiencia de explorar y conocer juegos (etapa clave en el proceso que se sostuvo con los participantes). Esta creación desde la mirada de los estudiantes respondía, por tanto, a la problematización en torno a la baja accesibilidad de un gran porcentaje de los juegos de mesa disponibles en el mercado y las escuelas.



Marco teórico

Lúdica, juego e inclusión

Desde autores como Gamboa (2012), la ludicidad se relaciona con la capacidad de gozar en el aquí y el ahora la experiencia de jugar, en sintonía con la necesidad del ser humano de sentir, expresar, comunicar e interactuar placenteramente. Por tanto, lo lúdico, siguiendo las ideas de Ramos (2009), puede ser entendido como una actitud que permite hacer frente a la cotidianidad, es decir, no es únicamente un estilo de vida, sino una forma de relacionarse con ésta.

Por otro lado, el juego, como concepto, cuenta con múltiples definiciones. Aizencang (2005) plantea que el juego puede asumir sentidos diferentes en relación con el contexto cultural donde se incluye y utiliza. Para precisar dicho término, y tomando las ideas de Johan Huizinga (1972), el juego es más viejo que la cultura, entendiéndose que presupone siempre una sociedad humana y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar. El juego, desde este autor, es transversal a todas las dimensiones de la vida humana, siendo algo que traspasa lo puramente biológico o físico. Desde la Fundación Lego (2018), el juego satisface la necesidad humana básica de expresar la propia imaginación, curiosidad y creatividad, hecho que nos ayuda a enfrentar con innovación el mundo que nos rodea.

El juego de mesa, por otra parte, es entendido desde Victoria-Urbe *et al.* (2017) como aquellos juegos que se ocupan en una superficie plana y con diferentes tipos de piezas para jugarlos, incluye reglas, mecánicas que pueden depender de la suerte, la estrategia, o ambos, diseñado dentro de un grupo de elementos físicos como tableros y dados. Martínez (2016) considera que los juegos de mesa se crean gracias a que cualquier autor decide cómo será el juego, qué tendrá y cómo se utilizará.

El juego y el juego de mesa pueden ser entendidos como metodología, fin, recurso y estrategia en las distintas dimensiones de la vida, incluso en la experiencia educativa. Jeffree (1986) menciona que el niño adquiere muchas de las aptitudes básicas por medio del juego. El maestro, por tanto, debe saber cómo aprende el niño gracias al juego y debe estar dispuesto a utilizarlo. El jugar supone, además, múltiples beneficios pues, según Chacón (2008), favorece destrezas motoras como coordinación, motricidad, fuerza, sincronía de movimientos, lo mismo que destrezas cognitivas como reconocer funciones, catego-

rías, y nociones de temporalidad, comprensión, lenguaje, y también destrezas socioemocionales como favorecer las relaciones sociales, la cooperación, el compartir, el respeto, el solucionar conflictos, el expresar emociones y fomentar la autoestima y el autoconcepto.

En situación de discapacidad y valorando la relación entre juego e inclusión, esto cobra aún más importancia. Si consideramos que, según lo expuesto por López *et al.* (2010), el juego puede moldear el funcionamiento cerebral e instaurar modificaciones duraderas que faciliten el aprendizaje, pues sirve además como herramienta de estimulación que favorece el relacionarse con los demás. Sin embargo, se aprecia una problemática desde Zaragoza *et al.* (2015), al constatar que existe una necesidad real de recursos de juego accesibles para niños/as con discapacidad que les permitan disfrutar de momentos de ocio al compartir tiempo y juegos con otros niños/as con o sin discapacidad.

Es importante, en consecuencia, también tomar en cuenta el concepto de inclusión. Desde Matus *et al.* (2019), al hablar de inclusión debemos mirar con énfasis cómo identificamos a grupos particulares, como mujeres, indígenas, estudiantes con otras capacidades y ritmos de aprendizajes, etcétera. Y también analizar, a partir de ahí, la manera en que se ha asumido este concepto, y que sus características particulares son condición para la producción de una política compensatoria que los posiciona en discursos de déficit, carencia o rareza.

En palabras de Villalta (2016), es bueno reflexionar que actualmente nos encontramos bajo la mirada de un modelo cultural que considera a la educación como responsable de dar respuesta a demandas sociales de equidad e inclusión social.

Ahora, si reconocemos dichas definiciones y las orientamos al contexto educativo, se hace imperativa la presencia y participación de todos en la experiencia educativa, considerando que hablar de una educación inclusiva, tal y como explica Herrán (2009), supone y se justifica por la presencia de concepciones y prácticas excluyentes. Complementando esto, la “educación inclusiva tiene como objetivo no dejar a nadie fuera de la vida escolar ya que para las comunidades inclusivas cada sujeto es un miembro importante con responsabilidades” (Pérez, 2011, p. 5).

Si relacionamos el juego con la inclusión y el derecho a la participación, en especial en el contexto educativo, nos encontramos con ideas como la de Lara *et al.* (2016), quienes afirman que los juegos son



una estrategia inclusiva que favorece la participación activa de los estudiantes en la sociedad, puesto que abarcan una serie de dimensiones como la social, la emocional, y la curricular que permiten el diálogo desde la interculturalidad y convivencia en una realidad abierta. En esencia, este diálogo en convivencia, en la alteridad y en diversidad se propicia a través del juego, dado que permite la valoración del otro. Como explican Córdova *et al.* (2017), el uso de juegos como recurso podría contribuir positivamente al encuentro con el otro, a la comprensión de la realidad del distinto, a entender limitaciones propias y ajenas, así como a valorar y enriquecer las experiencias de aprendizaje basándonos en la convivencia plena.

Identidad

De este modo, es inevitable pensar que el juego incide de alguna forma en la representación que hacemos de nosotros mismos en relación con otros, ya que, como lo plantea Ortega (1997), el juego es una actitud ante los demás, ante las cosas, ante uno mismo y ante las diversas situaciones.

Para ello, es necesario entender el concepto de identidad. Según Jenkins (2004), la identidad es la comprensión sobre quiénes somos y quiénes son los demás de un modo recíproco, es decir, la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás, incluyéndonos. Es, por tanto, desde ese autor, un producto resultante entre acuerdos y desacuerdos, reflexionados, negociados y por consiguiente cambiantes, de acuerdo con nuestras relaciones, contextos y el propio desarrollo. De la Torre y Tejada (2007) afirman que nuestro ser nos lleva a enfrentarnos con nosotros mismos, con nuestro sustrato biológico, familiar, educativo y social, para experimentar nuestra marca indeleble que trasciende pensamientos y sentimientos.

Discapacidad y parálisis cerebral

Es necesario mencionar, en relación con los participantes de este proyecto, que el proceso identitario tiene matices distintos cuando nos enfocamos en personas con discapacidad, entendida como un concepto que ha ido evolucionando, pues, como lo explica Victoria-Urbe (2013, p. 3):

Se ha de comprender que en la actualidad se está pasando de la percepción de las personas con discapacidad, como personas enfermas que debían superar carencias y deficiencias para adaptarse a la sociedad existente, para lo cual se les ofrecía un adecuado tratamiento médico... a la percepción de las personas con discapacidad como un colectivo que se encuentra en una especial situación de desventaja social debido a que la sociedad ha construido un entorno preparado sólo para un determinado estándar de personas, con determinadas características y para solucionar ese estado de cosas, lo que se ha de reconocer son los derechos de igualdad y no discriminación también de las personas con discapacidad, se trata de lograr, por consiguiente, que sea la sociedad la que se adapte para dar espacios a toda clase de personas.

Complementando las ideas anteriores, Padilla-Muñoz (2010) explica que la discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad en la que desarrolla y vive.

Por otro lado, debemos entender que los participantes de esta investigación poseen comorbilidad de diversos diagnósticos y condiciones, siendo uno de ellos el de parálisis cerebral, entendida como “una condición neurológica crónica que se caracteriza por movimientos corporales alterados, retraso psicomotor, y deformidades en extremidades y tronco. Se consideran, cuatro tipos de parálisis de acuerdo con el nivel de lesión: monoparesia, diplejía, hemiplejía y tetraparesia” (Fundación Teletón, 2022, s. p.). Desde García *et al.* (2022), la parálisis cerebral exige un abordaje multidisciplinar e integral, coordinado entre los colegios y los ámbitos sanitario, educativo y familiar, potenciando de manera clave la calidad de vida, la participación escolar y social, y la transición a la vida adulta de los pacientes.

Calidad de vida y autoestima

El uso del juego y las estrategias relacionadas con él están íntimamente vinculados con la conformación y logro de una adecuada calidad de vida. Este concepto, de acuerdo con Rodríguez *et al.* (1993), es un constructo del que forman parte diversas dimensiones, por lo que es difícil operacionalizarlo. Desde la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) la calidad de vida puede ser entendida como una percepción individual de la propia posición en la vida dentro de un



contexto del sistema cultural y de valores en que se vive, y en relación con sus objetivos, esperanzas, normas y preocupaciones.

En este punto, podemos hacer referencia al Modelo propuesto por Schalock y Verdugo (2007) en relación con el concepto de calidad de vida de las personas en situación de discapacidad intelectual donde considera que existen diversos apoyos con base en las ocho dimensiones que proponen. Los elementos y dimensiones propuestas se pueden ver en el siguiente esquema:



Figura 1



Nota. Esquema construido a partir de lo propuesto por Schalock y Verdugo, 2007.

Desde estas concepciones, se reconoce, por tanto, el juego, el ocio y el aprendizaje no sólo como derechos, sino también como áreas relevantes en la calidad de vida de las personas. He ahí la importancia de la presencia y de una participación real y activa de los niños, niñas y jóvenes en interacciones sociales, experiencias educa-

tivas, instancias lúdicas, de juego que les permitan crecer y desarrollarse en bienestar.

En este sentido, es posible comentar, además, que la creación de juego sostenida en esta investigación contribuye en la calidad de vida de los participantes y en su autoestima, considerando que, desde Amaíz (2009), la autoestima y el concepto que tengo de mí mismo se va formando gradualmente a través del tiempo y de las experiencias que cada individuo vivencia, pues la autoestima es la suma de juicios que una persona tiene de sí misma. En consecuencia, crear un juego no sólo favorece su toma de decisión, sino que permite enfrentar los riesgos de una baja autoestima, dada la falta de acceso y oportunidad en ciertos aspectos de la vida de los participantes.

Esto cobra mayor relevancia si se considera lo investigado por Gómez (2020), quien señala que las personas con discapacidad física presentan niveles de autoestima más bajos que aquellas sin discapacidad, brecha que se vuelve más significativa, por ejemplo, si hay uso de silla de ruedas, ya que las personas sienten menos control sobre sí mismas. Por su parte, Zaragoza *et al.* (2015) indican que el juego en contexto de diversidad sirve como herramienta de estimulación, y también ayuda a sus participantes a relacionarse con los demás, a mejorar su autoestima, a superarse, a transferir y a generalizar sus aprendizajes a otros entornos por medio de momentos gratos y de diversión.

Diseño Metodológico

Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación fue promover los beneficios del diseño y creación de juegos de mesa para contribuir en la construcción de identidad y calidad de vida de estudiantes de 14 a 21 años de la Escuela Especial Sanatorio Marítimo San Juan de Dios.

Los objetivos específicos fueron:

- Identificar las percepciones de profesionales, familias y estudiantes que participan en la creación de un juego de mesa.
- Identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores en el acceso y la participación en la creación juegos de mesa en contextos socioeducativos.
- Visibilizar las oportunidades de la creación de juegos para el acceso, la participación y la autoestima de los estudiantes participantes.



- Desarrollar la creación juegos de mesa considerando preferencias, comprensión, intereses y decisiones de los estudiantes participantes.

Contexto y participantes

Contexto

El proyecto se enmarca en el establecimiento educacional particular subvencionado “Escuela Especial Sanatorio Marítimo San Juan de Dios”, el cual se encuentra ubicado en Viña del Mar, Chile. Contempla los niveles educacionales prebásico (educación parvularia), básico (educación primaria) y laboral. Desde su Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), presenta como antecedente histórico estar bajo la Orden Hospitalaria de los Hermanos San Juan de Dios, la cual focaliza su atención en los niños con multidéficit, buscando brindar educación e igualdad de oportunidades a los niños, niñas, jóvenes y adultos que son residentes del hospital Sanatorio Marítimo San Juan de Dios y fuera del mismo creando, en 2008, la Escuela Especial Sanatorio Marítimo San Juan de Dios, cuya intención es ampliar la cobertura educativa para todos los infantes con necesidades educativas especiales en la región de Valparaíso.

Dentro de su impronta, que marca su presencia y actividades en el día a día, se encuentran elementos que caracterizan y reflejan su labor y propuesta formativa. Estos elementos son sus sellos, los cuales, según su PEI, se relacionan con ser un centro escolar que atiende a la diversidad con excelencia académica, con un enfoque centrado en el estudiante desde una mirada transdisciplinaria y que busca que sus alumnos participen y sean reconocidos en la sociedad.

De acuerdo con su PEI, la escuela trabaja un modelo educativo institucional basado en un enfoque ecológico en respuesta a los ritmos y estilos de aprendizajes dentro de contextos naturales, con pilares que respondan a la cobertura, sostenibilidad educativa, gestión carismática, un diseño curricular flexible que se sostenga desde un modelo transdisciplinario compuesto por profesionales de la educación y salud (docentes diferenciales, asistentes, kinesióloga, fonoaudióloga, psicóloga y terapeuta ocupacional). Su perfil de atención contempla estudiantes con daño neurológico, síndromes congénitos y trastorno del espectro autista. Sustenta, finalmente, su curricu-

lum en tres tipos de metodologías: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en juegos y tecnologías de la información y la comunicación.

Participantes

La investigación considera como participantes principales a tres alumnos de tres cursos diferentes, sus familias y maestros. A continuación, se describe cada uno de ellos:

Tabla 1. Descripción de los participantes de la investigación

Maverick A.	Maverick es un joven de 14 años, con diagnóstico de Discapacidad Intelectual en rango moderado y parálisis cerebral espástica. Cursa sexto básico. Es un joven extrovertido, sensible, fanático del fútbol.
Angela G.	Ángela es una adolescente de 21 años con diagnóstico de Discapacidad Intelectual en rango moderado, diplejía mixta severa y síndrome de Angelman. Ángela cursa Laboral 1 B. Es una joven entusiasta que disfruta de actividades de cocina, jardinería y juegos, en especial los que son competitivos.
Monserrat P.	Monserrat es una joven de 19 años con diagnóstico de Discapacidad Intelectual en rango severo, parálisis cerebral espástica secundaria a asfixia por inmersión. Monserrat cursa laboral 1 A. Disfruta de la música, estar en compañía de sus pares y actividades relacionadas con juegos y comercio.
Apoderados	Tres apoderados de los estudiantes participantes, quienes fueron un elemento clave para sostener y llevar a cabo el proyecto de creación de juegos. Algunos participaban desde el rol de codocente vía remota y otros permitían el avance del proyecto mediante el refuerzo de contenidos y asistencia constante a clases.
Equipo	Tres docentes diferenciales y tres asistentes técnicos de cada curso, quienes contribuyeron a la ejecución, diseño y evaluación del proyecto.

Figura 2. Maverick con una carta del juego uno adaptado



 **Figura 3.** Angela en sala de clases



 **Figura 4.** Monserrat en sala de clases.



Nota: Los estudiantes participantes cuentan con una comunicación no verbal, y ésta es gestual y corporal. Son capaces de responder preguntas dicotómicas y abiertas mediante opciones de sí-no y escoger con gestos o señas. Se contribuye en su participación con el uso de Pulsadores, Tics para expresar ideas y opiniones. Es importante destacar, además, la presencia de un grupo de interés indirecto compuesto por los compañeros de escuela de los estudiantes, quienes participaron en los testeos y jugaron con cada uno de los prototipos.

En un nivel más extendido se consideran los entornos sociocomunitarios, donde interactúan los estudiantes, puesto que los juegos fueron digitalizados en formato *print and play* (imprimir y jugar) al finalizar la investigación, para su libre descarga y distribución.

Técnicas e instrumentos

La investigación adopta una metodología cualitativa, entendida como una investigación que, según Strauss y Corbin (1998), produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Además, el estudio se basa en la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss, la cual, como señala Alveiro (2013), busca desarrollar teorías a partir de un proceso sistemático de obtención y análisis de los datos en la investigación social, y constituye una metodología general para el análisis de datos cualitativos, de cuyo análisis surge un conjunto de categorías, subcategorías y dimensiones relacionadas entre sí que dan cuenta de un fenómeno determinado mediante descripción, comparación y conceptualización de los datos.

Se busca trabajar con esta teoría y considerar la investigación cualitativa, así como reconocer y valorar la información que este proyecto permite recolectar, puesto que al basarse en experiencias de creación de juego y las vivencias de diversos participantes, la decisión de recoger y describir dichos relatos es pertinente y adecuada. Esto porque se pretende obtener la información en la práctica sobre la experiencia vital de cada participante, sus familias y docentes, y con ello enriquecer la información a partir del tema del uso del juego y su creación. De esta manera se busca elaborar puntos prácticos y acciones futuras desde este análisis interpretativo.

Según Strauss y Corbin (1998), el uso del lenguaje descriptivo puede transformar acontecimientos ordinarios en algo extraordinario. Este proyecto, tal y como sugieren los autores, usa en su metodología cualitativa entrevistas semiestructuradas a apoderados y maestros de los alumnos creadores de juego, como punto de partida inicial para llevar a cabo con ellos el análisis de los relatos desde su transcripción. Cabe destacar que se incorporaron las voces de los estudiantes adecuando los instrumentos a sus características particulares.

Estudiantes

Se realizó la actividad del cuestionario en el formato “Línea de Tiempo”, en el cual, de manera procesual y longitudinal, los estudiantes reflexionaron y conversaron acerca de su acercamiento a los juegos, a la experiencia de crear recursos a través de ellos y el proyecto



sostenido. Además, incluyó elementos identitarios y de autoconcepto en relación con la creación de juegos de mesa. Se decidió hacer la actividad de evaluación considerando diversificar la presentación y expresión de su opinión, tomando los principios del diseño universal que propone Pastor (2016), quien señala que este modelo tiene tres principios vinculados: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje.

El cuestionario de los alumnos incluía ocho preguntas, cada una de ellas con imágenes, ello con el objetivo de enriquecer y favorecer su comprensión, además de ser un apoyo que les permitiera responder de mejor manera:

 **Tabla 2.** Preguntas aplicadas a los estudiantes participantes

1. Durante 2019 jugamos varios juegos ¿De cuáles te acuerdas? (Pregunta creada para indagar acerca de sus recuerdos y el acercamiento a los juegos de mesa).	2. ¿Cuál/es de los juegos que conozco es el que más me gusta? (Pregunta para indagar acerca de sus preferencias, opiniones, intereses con base en su experiencia).
3. ¿Cuál/es de los juegos que conozco es el que menos me gusta? (Pregunta para indagar acerca de sus preferencias, opiniones, intereses con base en su experiencia).	4. ¿Creé un juego de mesa? (Pregunta orientada a la conciencia acerca del proceso de creación sostenido).
5. ¿Cómo me sentí al crear un juego de mesa? (Pregunta orientada a las emociones y sentires durante la creación del juego).	6. ¿Quiero que otros jueguen mi juego? (Pregunta orientada a su confianza, contribución y aporte a los entornos sociocomunitarios).
7. ¿Qué es lo que más me gusta de mi juego? (Pregunta orientada a su conocimiento, experiencia, expresión de intereses y preferencias).	8. Mis cualidades son (Pregunta orientada a levantar información acerca de su autoestima, autoconcepto e identidad).

 **Figura 5.** Angela respondiendo su cuestionario con apoyo visual y concreto



Apoderados y docentes

Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y apoderados con el fin de levantar información acerca de sus percepciones en relación con el proyecto. A continuación, se describen las preguntas utilizadas en las entrevistas construidas luego del análisis por parte de dos validadores expertos:

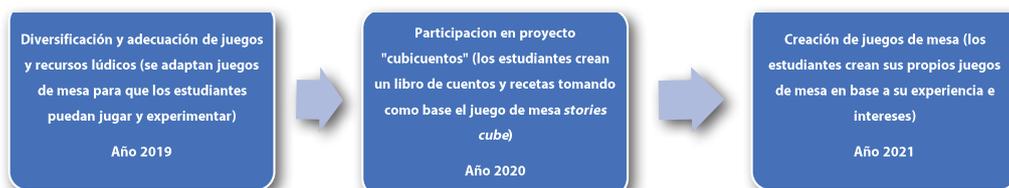
 **Tabla 3.** Preguntas aplicadas a los apoderados y docentes participantes

Docentes	Apoderados
Desde tu experiencia, ¿cuál crees que es el rol del juego en la cotidianidad?	¿Cómo fue para ustedes participar de la experiencia de creación de juego?
Desde tu rol docente, ¿cuál o cuáles elementos visualizas como clave para incluir el juego y la creación de éstos en la experiencia educativa?	¿Cómo viste a tu hijo/a durante el proceso de creación de juegos de mesa?
Desde la creación de juegos, ¿crees que existen beneficios en los estudiantes?, ¿por qué?, ¿cuáles?	La creación de juegos, ¿en que contribuye al autoestima y autoconcepto de tu hijo/a?
¿En qué aspectos consideras tú que los juegos de mesa responden a la diversidad?	Según tu experiencia en torno al juego, ¿consideras que se aprende? ¿Por qué?
Al momento de planificar una experiencia educativa, ¿cuál es la valoración que das a la incorporación de juegos de mesa en el proceso de enseñanza aprendizaje?	¿Qué juego de mesa han jugado en familia? (incluyendo al estudiante).
Según tu experiencia profesional, ¿qué elementos facilitaron y obstaculizaron el proceso de creación de juegos de mesa?	En relación con la experiencia familiar en torno al juego, ¿cuáles consideras que son las ventajas y/o desventajas?
¿Cuál es la valoración que otorgas al juego respecto al significado del autoconcepto del/la estudiante?	Finalmente, si tuvieras que describir en una frase el mayor logro de tu hijo /a en esta experiencia, ¿cuál sería esa frase?

Cronograma de la investigación

La investigación se desarrolló de manera transversal, considerando elementos y procesos sostenidos a lo largo del tiempo por parte de los estudiantes participantes. Esto es clave para entender el proceso de creación que se llevó a cabo de la siguiente manera:

 **Figura 6.** Proceso previo a la selección de juegos de mesa



La investigación se realizó de acuerdo con el siguiente cronograma que muestra el proceso completo: desde la introducción teórica de las bases para la elaboración de juegos de mesa a los estudiantes, hasta la creación de los mismos, incluyendo las fases de testeo, ajustes y evaluación por parte de los participantes y la realización de los juegos en sus versiones finales, tanto para su ejecución presencial como digital.

 **Figura 7.** Cronograma del proyecto Creando Juegos de mesa



Creación de los juegos

La creación de los juegos se desarrolló en etapas secuenciales, conforme el cronograma presentado. El proceso de elaboración de cada prototipo se basó en las ideas de Chacón (2008, p. 6) quien establece los siguientes pasos para la creación de un juego:

- 1) Dado un objetivo, idear la estructura o adaptar uno preestablecido.
- 2) Planificar a través de un análisis de posibilidades y elección de las mejores ideas.
- 3) Diseñar la idea a través de un bosquejo o dibujo preliminar.
- 4) Visualizar el material más adecuado.
- 5) Establecer las reglas del juego, cuantas sean necesarias, precisas y muy claras.
- 6) Prevenir

posibles dificultades, como el espacio, el tiempo disponible, número de jugadores. 7) Imaginar el juego como si fuera una película. 8) Ensayar un mínimo de tres veces para verificar si se logran los objetivos. 9) Aplicar con niños y elaborar un registro de todo lo que ocurra para mejorarlo o simplificarlo. 10) Evaluar los conocimientos adquiridos de acuerdo con el objetivo para verificar la intención didáctica.

En concreto, se realizaron sesiones semanales de 45 minutos con los estudiantes para ir desarrollando la idea de juego, componentes, estética, narrativa, construcción de prototipos y mejoras, hasta llegar a la versión final. Estas sesiones se llevaron a cabo con los alumnos, su docente, un asistente, la psicóloga de la institución y el apoyo en casa o posterior a la clase (dependiendo de la modalidad) por parte de sus apoderados. Los alumnos decidieron y lideraron cada etapa del proceso, plasmando en sus juegos sus intereses y preferencias, además de construir los prototipos.

 **Figura 8.** Doggy Dance

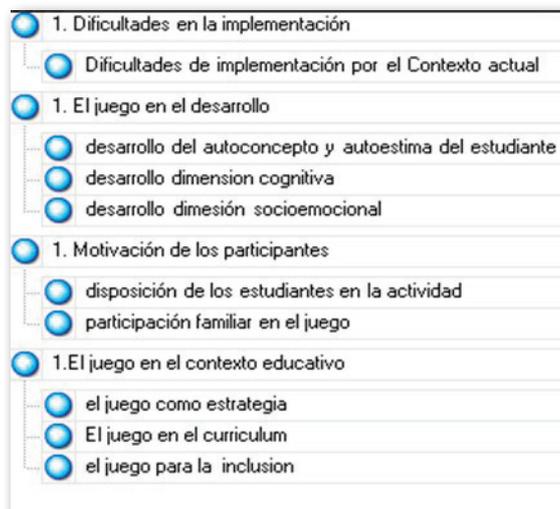


Nota. Este juego fue creado en conjunto por Monserrat y Angela, y propone bailar con diversas dinámicas y desafíos que consideran en su diseño rangos motrices diversos y el uso de silla de ruedas.

Hallazgos

Para llevar a cabo la codificación de las entrevistas, éstas se transcribieron para posteriormente sistematizarlas en el software *NVIVO* en su versión *10.0*. Una vez realizada la revisión de los contenidos de cada entrevista, se procedió a la construcción de los nodos o categorías principales y sus subcategorías, basadas en el contenido al cual hace referencia el relato de cada participante, buscando puentes o nexos comunes entre una entrevista y otra.

 **Figura 9.** Matriz de nodos construidos a partir de la codificación de las entrevistas de cada participante



A partir de los nodos que surgieron del discurso de los participantes, se establecieron relaciones entre dichas categorías, las cuales confluyen o nacen desde un tema principal y central, entendido como la creación de juegos para la inclusión y la diversidad. Estas relaciones se categorizaron en dos grandes nodos de análisis: Juego, educación y desarrollo y Motivación e implementación.

Desde el relato de las participantes, es posible reconocer la contribución de la creación de juego en diversos ámbitos como desarrollo, autoestima y aprendizaje. A continuación se describen algunos de los relatos obtenidos:

 **Tabla 4.** Extractos de las respuestas de los participantes (apoderados y docentes)

Contribución a la autoestima, confianza	Dixit: "Uno ve que se siente más importante, se logra dar cuenta de que es capaz, que lo hizo y que puede lograr muchas cosas más". (Apuerado)
Desarrollo cognitivo	Stella: "Logramos que su foco de atención y la motivación que tuvo... se disparó, fue en aumento". (Docente)
Desarrollo socioemocional	Gloom: "Lo que es el compañerismo, la tolerancia, el respetar las decisiones del otro, el tomar decisiones compartidas". (Apuerado)
Contexto socioeducativo	Stella: "El rol del juego aporta en la cotidianidad, es una herramienta para la escuela". (Docente)
Motivación e implementación	Quixx: "La participación como elemento, de la familia, creo que al ver esto innovador, nuevo que estamos aprendiendo, participa más y relevan el gran rol que poseen". (Docente)

Nota. Los nombres de los apoderados han sido reemplazados por nombres de juegos de mesa.

El resumen de estos hallazgos se muestra a continuación:
La creación de juegos de mesa:

- Favorece autoestima, capacidades, expresión y creatividad.
- Permite mayor motivación, presencia e inclusión social.
- Muestra una relación entre la creación de los juegos y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y socioemocionales en el ámbito educativo.
- En el ámbito socioemocional se aprecian mejores relaciones, fomento del trabajo en equipo, liderazgo y confianza.
- Permite resignificar la discapacidad, valorando y enriqueciendo a los participantes y su identidad.
- Se hace necesario incluir el juego en todos los ámbitos de la experiencia educativa.
- Se requiere mayor reflexión y herramientas para la inclusión en el contexto escolar.
- El uso del juego contribuye a mayor participación de las familias en la escuela.
- El proyecto permite hacer frente a las dificultades presentadas postpandemia Covid-19, constituyéndose como una oportunidad en la adversidad.
- El uso de la creación de juegos propicia un buen ambiente de aprendizaje, significativo y colaborativo.



Conclusiones

En relación con el objetivo general de esta investigación, se concluye que la percepción entregada por las participantes es positiva, ya que señalan la posibilidad de reafirmar los beneficios desde el diseño, uso y enseñanza de los juegos de mesa, además, las docentes y las familias, destacan elementos relevantes que permiten favorecer la construcción de la identidad y calidad de vida de los estudiantes participantes del proyecto. Por ello, es posible reafirmar los beneficios del diseño, la creación, el uso y enseñanza de los juegos de mesa, tanto a nivel cognitivo, como social y emocional, ya que favorecen el reconocimiento de fortalezas y cualidades, se refuerza la identidad, la autoestima y la participación de los estudiantes. Al tomar en cuenta los relatos y las voces, de los alumnos y sus familias durante la experiencia y evaluando la misma, reconocen el juego como un motor de motivación intrínseca, una oportunidad de aprender, jugar, disfrutar, liderar y empoderar a los participantes en sus contextos inmediatos.

En relación con los objetivos específicos, se evidenció que los participantes valoran la labor y el juego como aspectos didácticos a desarrollar y tener presentes en el quehacer educativo diario. Además, consideran que es un aporte para las formación personal y social, por el vínculo generado y traducido en la cercanía con el equipo de aula y los estudiantes, lo que permitió orientar el proceso a partir de diversas estrategias que utilizaron durante esta instancia.

Lo anterior, se corresponde con aspectos señalados como fortalezas del quehacer desarrollado, y acciones en beneficio de los estudiantes. Asimismo, es posible destacar el aporte de la creación de juegos y la diversificación de recursos lúdicos en la expresión de un rol activo de los participantes, valorados como individuos con un enfoque de derechos, integrales y valiosos que existen más allá de la discapacidad. Desde esta iniciativa es posible reconocer que los alumnos sí lograron aumentar su participación, confianza, presencia y sus oportunidades para tomar decisiones, además de mayores tiempos de atención, creatividad y apropiación de contenidos de manera significativa. Todo lo anterior, en contribución directa con diversas dimensiones de la calidad de vida de las personas, tales como inclusión social, autodeterminación, bienestar emocional, derechos y participación.

Limitaciones

Entre las limitaciones que deja esta investigación es importante mencionar el contexto en el cual se desarrolló: postpandemia de Covid-19 y sus implicancias dentro de las aulas, en el entorno social y con las familias de los estudiantes. Esto hizo que el proyecto se generara en modalidad híbrida, es decir, con alumnos que asistían de manera presencial a clases y otros a través de vía remota desde sus hogares. Por ello, se replanteó la experiencia educativa y se propuso contar con apoderados como codocentes, lidiando y enfrentando desafíos como el uso del computador y la ausencia o dificultades a nivel médico de los participantes.

Junto con lo anterior, la investigación de creación de juego también buscó desmitificar ciertas creencias asociadas al uso del juego. Como menciona Matera (2015), existe la idea extendida de que los juegos son sólo para jugar y no para aprender, puesto que se piensa que carecen de rigor educativo, pero esto es errado, ya que constituyen una gran complejidad motivacional que favorece la claridad de los temas y la adquisición de nuevos aprendizajes.

Otra limitación que se reconoce, como efecto el contexto sanitario en el que se llevó a cabo este estudio, es el número de participantes del proyecto, dado que, al no contar con el aula completa o la variación de la asistencia de los estudiantes semana a semana, se hizo complejo involucrar o agregar a más de ellos; sin embargo, al ver los logros alcanzados por los participantes de este estudio, en las proyecciones se intentará modificar esta situación.

Proyecciones

Una primera proyección de la investigación es la difusión de los juegos realizados en un formato digital, *print and play* y de libre descarga por medio de las redes sociales institucionales y de plataformas digitales acordes con este tipo de recursos. Esto requiere modificar y perfeccionar los bosquejos digitales para una mayor calidad de los juegos que se alojen en dicha plataforma. También se buscará que, mediante la descripción y difusión de estos recursos creados en contexto de postpandemia por parte de los estudiantes participantes, se genere interés, reflexión y valoración en torno a las oportunidades, la inclusión y la diversidad para todos. Junto con esto, se pretende al-



canzar otros espacios mediante charlas, y capacitaciones que permitan compartir la experiencia de manera que se replique y considere en diversos establecimientos, centros de formación y comunidades.

Por otro lado, dados los resultados en los testeos y la motivación que generaron los juegos creados en la comunidad escolar, se espera continuar en los siguientes años enseñando y haciendo partícipes de los juegos a los estudiantes de otros cursos, dando pie al crecimiento de la Ludoteca Escolar de la Escuela Especial Sanatorio Marítimo, incorporando en ella los juegos adaptados en años anteriores, así como los juegos que crearon este año los participantes del proyecto. Pero no sólo eso, sino también la expansión del proyecto a otros cursos, creando así nuevos juegos y recursos afines, como libros de cuentos elaborados a partir de recursos lúdicos, por ejemplo.

Desde estas proyecciones, se busca continuar con metodologías motivantes y activas, como el aprendizaje basado en juego, para construir una impronta y un hacer activo en la comunidad escolar. Para lograrlo, se continuará incorporando a las familias como una gran alianza dentro de la experiencia educativa, dando espacio a la toma de decisiones compartidas, proyectos construidos en común, mayor involucramiento, y la impartición de talleres para apoderados (desde los que ingresan hasta los que egresan) sobre creencias, expectativas, derechos y oportunidades de este tipo de población. Así se generará una mayor conciencia de las fortalezas de los estudiantes, sus talentos y la valoración de su autoestima, identidad y calidad de vida.

Referencias

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, Aprender y Enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Ediciones Manantial.
- Alveiro, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- Amaíz, J. (2009). *El judo como medicación generadora de bienestar y autoestima: caso biográfico-narrativo de las personas con discapacidad intelectual en Aspanias-Burgos*. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, España.
- Córdoba, E., Lara, F., y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

- Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula? *Revista Nueva Aula Abierta*, (16).
- De la Torre, S., y Tejada, J. (2007). Estilos de vida y aprendizaje universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 101-131.
- Fundación Lego (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. UNICEF. www.unicef.org/publications
- Fundación Teletón Chile (2022). *Teletón*. <https://www.teleton.cl/patologia/paralisis-cerebral/>
- García, A., Arriola, G., Machado, I. S., Pascual, I., Garriz, M., García, A., et al. (2022). Parálisis cerebral. *Protoc Diagn Ter Pediatr*, 1, 103-114. https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/pdf_final_protocolos_aep-senep_2022.pdf
- Gamboa, M. (2012). *Aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI*. San Martín 58(1).
- Gómez, M., y Jiménez, M. (2018). Inteligencia emocional, resiliencia y autoestima en personas con discapacidad física y sin discapacidad. *Enferm. glob. [online]*. 17(50), 263-283. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.291381>.
- Herrán, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación. En J. Paredes, A. De la Herrán, M. Santos, J. Gairín y J. Carbonell (coords.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 251-278). Síntesis.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Emece Editores.
- Jeffrey, D. (1986). La Educación de los Niños y los Jóvenes Deficientes Mentales. *Cuadernos de Educación Especial*, (1). UNESCO.
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. Routledge.
- Lara, F., Sousa, C., De la Herrán, A., Lara-Nieto, M., y Gerstner, R. (2016). El docente inmigrante “irregular” en Ecuador: reto del derecho a la Educación. *Conhecimento y Diversidade*, 8(16), 25-43. <http://doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3362>
- López, M., Saldanha, M., Pereira, A., y Guerrero, B. (2010). *Discapacidad y juego; adaptaciones desde las teorías del procesamiento de la información*. Universidad de Extremadura. España
- Martínez, F. (2016). *Diseño y publicación de juegos de mesa: de Argentina al mundo*. Ok ediciones.
- Matera, M. (2015). *Explora como un pirata: Gamificación y diseño de cursos inspirado en los juegos*. Ediciones Mensajero.
- Matus, C., Rojas-Lasch, C., Guerrero-Morales, P., Herraz-Mardones, P., y Sanjal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis, Revista Internacional de Investigación*



- en *Educación*, 11(23), 23-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe>
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Programa Envejecimiento y Ciclo Vital*. OMS
- Ortega, R. (1997). Desarrollo, aprendizaje y currículum de educación infantil: el papel del juego. *Revista Investigación en la escuela*, (33), 17-26.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *16 International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 381-414.
- Pastor, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Pérez, E. (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional*. (Tesis de maestría). Universidad Complutense, Madrid.
- Ramos, R. (2009). Lúdica -ludicidad-: como motor de la educación y del aprendizaje del ser humano. *1er Foro Internacional en Innovación Educativa*, Chapingo, México.
- Rodríguez, M., Pastor, M., y López-Roig, S. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Psicothema*, 5(Sup. 1), 349-372.
- Schalock, R., y Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios de apoyo para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(224), 21-36.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Victoria-Uribe, R., Utrilla-Cobos, A., Santamaría-Ortega, A. (2017). Diseño de juegos de mesa. Una introducción al tema con enfoque para diseñadores industriales. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, (21), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477948279062>
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143.
- Zaragoza, R., Costa, M., y Rando, N. (2015). *Diseño para todos en juegos, juguetes y videojuegos*. CEAPAT, AIJU.

